

50.

12. ROMOLÓGUS KONFERENCIA



TANULMÁNYKÖTET

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA
ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK –
ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT

PÉCS, 2024.

50.

50.

12. ROMOLÓGUS KONFERENCIA



TANULMÁNYKÖTET

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA
ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK –
ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT

PÉCS, 2024.

A kötet megjelenését a KDP-2020 1010959 azonosító számú pályázat támogatta. A kötet az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. • Felelős kiadó: Cserti Csapó Tibor tanszékvezető • Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette: Szigeti Mónika Veronika – Rosenberg Mátyás • Lektorálták: Ács Mária, Balatonyi Judit, Bálint Ágnes, Cserti Csapó Tibor, Híves-Varga Aranka, Vörös Katalin, Katy Warner, Zank Ildikó • Tördelés: Rosenberg Mátyás • Borítóterv: Bolkoprint Kft. • ISBN 978-963-626-305-8 • ISSN 1586-6262 • digitális kiadvány

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	7
-------------	---

TUDOMÁNYOS KUTATÁSOK, EREDMÉNYEK

Mohácsi-Szverle Szandra–Szarvák Tibor A korai iskolaelhagyás okainak feltárása általános iskolás tanulók körében	9
Bocsi Veronika A pandémia hatása a fiatalokra – romológiai aspektusból	22
Cserti Csapó Tibor The Hungarian Roma Community and the Indian Connect	38
Borbándi Bálint A cigányok, romák reprezentációja napjaink középiskolai történelemtankönyveiben – tananyagelemzés	48
Rosenberg Máttyás Šajimata thaj pharimata ande la řomana řibaki planifikacija.....	62
Di Blasio Barbara–Szigeti Mónika Veronika–Táskai Erzsébet A hátrányos helyzetű településeken dolgozó pedagógusok mentális jólléte, a kiegész-prevenció fontossága	76
Orsós Zoltán Status quo: a 2024-es roma választás eredményeinek kihívásai	98
Dobák Judit Az etikus bontás fogalma és gyakorlati jelentősége a szegregált városrészek felszámolásakor.....	111
Cserti Csapó Tibor The Situation of Roma Minority Education in Hungary	121
Szalai Andrea Szociolingvisztikai szempontok egy társadalmilag felelős romani nyelvi tervezéshez	143

Rosenberg Mátyás	
Revitalizing Romani through Hindi and Sanskrit: A Theoretical Critique of Contemporary Lexical Strategies.....	183
Mohácsi-Fekete Katalin	
A roma nők életút változása	207
Cserti Csapó Tibor	
„Nemzetiségi sokk” – A 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak háttér tényezői	221
Vidák Gábor	
Részvételi filmes workshop hatásvizsgálata Istvándi településen – Részvételi filmezés, mint híd a különböző társadalmi csoportok között	248
 PROGRAM ISMERTETÉSEK, MÓDSZERTANI ÍRÁSOK	
Alexander Mušinka–Marek Lukáč	
Roma tanulmányok az Eperjesi Egyetemen – múlt és jelenlegi állapot	272
Alexander Mušinka–Marek Lukáč	
Roma studies at the University of Prešov – Past and Current Status	286
Karunanithi Gopalakrishnan	
Empowering the Marginalized Roma Women in Hungary through an Indian Model.....	299
Ackermann Tamás	
Roma felzárkózási projekt bemutatása	315
Nagy Borbála	
Egy Cziffra történet – Cziffra György zongoraművész életútjának tanórai feldolgozása.....	323
A 12. Romológus Konferencia programfüzete.....	338

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

A 12. Romológia konferencia tanulmánykötetét tartja kezében, amely az előző évek hagyományait folytatva, de azokra új szemlélettel és lendülettel építve mutatja be a roma közösségekkel kapcsolatos tudományos kutatások legfrissebb eredményeit. Egy előszó megírása nem csupán a bevált formulák évről évre történő megismétlését jelenti: a mögöttünk álló konferencia gazdag tapasztalatai, kihívásai és újításai valóban indokolják a folyamatos megújulást és reflexiót.

2024-ben konferenciánk fókuszába az egyre hangsúlyosabbá váló nemzetköziesítés került. A felsőoktatási szféra globális átalakulása, a nemzetközi együttműködés növekvő szerepe, valamint a közös európai felsőoktatási tér kialakításának folyamata mind olyan tényezők, amelyek egyértelművé tették számunkra, hogy szakmai hálózatunk határait még szélesebbre kell tárnunk. Ez a célkitűzés nem csupán adminisztratív kötelességgént jelentkezik számunkra, hanem lehetőséget teremt arra is, hogy betekintsünk más nemzetközi kutatócsoportok munkáiba, megismerjük új módszereiket és elméleti kereteiket, továbbá közös projektekben vegyünk részt.

A konferencia statisztikai adatai jól tükrözik e törekvésünk sikerességét. A 82 regisztrált résztvevőből 18 külföldi kutató érkezett hozzánk: Szlovákiából és Csehországból egyaránt négy-négy, Oroszországból, Indiából és Kínából kettő-kettő, míg Romániából, Ausztriából, Spanyolországból és Törökországból egy-egy kolléga. A konferencián 53 előadást hallgathattunk meg, ezek közül nyolcat külföldi előadók tartottak Ausztria, Románia, Szlovákia, India és Spanyolország tudományos közösségeiből. A program összesen 51 prezentációt tartalmazott, nyolc szekcióban – köztük egy kizárólag angol nyelvű –, három szimpóziumban és egy poszterszekcióban.

A tanulmánykötet összeállításakor is kiemelt figyelmet szenteltünk a nemzetközi tudományos együttműködés megjelenítésére. A tizenkét magyar nyelvű tanulmány mellett öt angol és egy romani nyelven írott

tanulmány gazdagítja kötetünket, bizonyítva, hogy tudományterületünk nemcsak hazai, hanem nemzetközi kontextusban is releváns és figyelemre méltó kutatási eredményeket produkál.

Reméljük, a tanulmányok nemcsak új információkat nyújtanak, hanem inspirációt is jelentenek az olvasó számára, új kérdéseket vetnek fel, új kutatási irányokat ösztönöznek, tovább mélyítve a romológiaiban érintett szakemberek és kutatók közötti párbeszédet. Bízunk benne, hogy a jelen kötet segítségével olvasóink bepillantást nyerhetnek tanszékünk, a Pécsi Romológia és Nevelésszociológia Tanszék és a Romológiai Kutatóközpont által gondozott szakmai közösség dinamikus és egyre gazdagodó tevékenységébe.

Jó olvasást és inspiráló kutatómunkát kívánunk!

Pécs, 2024. december 1.

A szerkesztők

A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS OKAINAK FELTÁRÁSA ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK KÖRÉBEN

A korai iskolaelhagyás globális probléma. Az UNESCO (2018) szerint 26 millió ember rendelkezik csak általános iskolai végzettséggel. BOUALAPHET és GOTO (2020) hangsúlyozzák, hogy az alapfokú végzettség növeléséhez meg kell érteni a korai iskolaelhagyás okait. Kutatásunkban 741, főként hátrányos helyzetű tanulót vizsgáltunk 16 iskolából. Rumberger (1995) modellje alapján a család, iskola és a környezet szerepét elemeztük. Kérdőívünk 39 állítást tartalmazott, Cronbach Alpha értéke 0,612. Eredményeink szerint a szülők elvárásai és támogatása, pozitívan hat a gyermek tanulmányi eredményeire ($r=0,786$ és $r=0,705$), míg az iskolai környezet vegyes hatású ($r=0,564$).

Kulcsszavak: iskolaelhagyás, roma/cigány gyerekek, szülői támogatás, iskolai környezet

Bevezetés

A korai iskolaelhagyás napjaink egyik legnagyobb problémája világszerte, és minden oktatási rendszert érint, bár nem azonos mértékben. A fejlődő országokban sokkal magasabb azok aránya, akiknek csak alapfokú végzettségük van, vagy még az sincs meg (SZVERLE 2021: 184). SCHMITSEK (2017: 12) szerint a korai iskolaelhagyás (ESL) az 1980-as és 1990-es években jelent meg fontos társadalmi kérdésként a legtöbb EU-országban. Az elmúlt harminc évben a korai iskolaelhagyás az oktatási rendszer egyik fő problémájává vált (SCHMITSEK 2017: 12). Az elmúlt évtizedek kutatásai rámutattak, hogy a korai iskolaelhagyást hosszú távú folyamatként kell kezelni, nem pedig egy egyszeri eseményként, hiszen az iskolai kudarcok végső eredménye gyakran

már a korai gyermekkorban, még az iskola megkezdése előtt elkezdődik. A korai iskolaelhagyás nem egyszerű probléma; nem lehet egy oldalról megközelíteni. Nagyon fontos, hogy azokat a tanulókat, akik veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyással (alacsony társadalmi-gazdasági státusz, egyik vagy mindkét szülő alacsony iskolai végzettsége) időben azonosítsák, és megfelelő módon segítsék őket. A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett általános iskolás diákok kapcsolatait.

A korai iskolaelhagyás fogalmának meghatározása

RUMBERGER (1987: 103) szerint nincs konszenzusos meghatározása az iskolai lemorzsolódásnak. Az amerikai és európai definíciók közötti különbség az iskolai végzettségben rejlik. Az USA-ban azok tekinthetők korai iskolaelhagyónak, akik nem fejezik be a középiskolát. Az amerikai irodalom a „dropout” kifejezést használja, míg Európában a „korai iskolaelhagyó” kifejezés terjedt el. Az európai országokban is különböző definíciók léteznek a korai iskolaelhagyás fogalmára. A definíciók eltérnek, mert a kötelező iskoláztatás felső korhatára minden országban más és más. Az Eurostat szerint azok a 18-24 éves fiatalok tekinthetők korai iskolaelhagyóknak, akik nem fejezték be a középfokú oktatást (ISCED 3-as szint), és nem vesznek részt semmilyen oktatásban vagy képzésben. Ezt a definíciót hivatalosan az Európai Unió használja. Az Európai Bizottság (2017) szerint azok tekinthetők korai iskolaelhagyóknak, akik nem fejezték be az általános iskolát, vagy elvégezték, de kevesebb, mint 2 év középiskolai oktatásban részesültek.

Elméleti háttér

A család gazdasági helyzete fontos szerepet játszik az oktatásban (SZVERLE 2021: 185). SOKUNRITH és munkatársai (2022) szerint a társadalmi-gazdasági státusz és a szülők iskolai végzettsége erős előrejelzője az iskolai lemorzsolódásnak. MAZREKAJ és DE WITTE (2020) szerint a korai iskolaelhagyás számos nem kívánatos társadalmi következménnyel jár, mint például bűnözés, munkanélküliség, korai gyer-

mekvállalás, ezért szükséges a korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata. Nagyon fontos megérteni, miért hagyják abba a diákok az iskolát anélkül, hogy szakképesítést szereznének. Russel RUMBERGER (1995) három szintet emelt ki a korai iskolaelhagyás kapcsán, melyek a következők: (1) család, (2) iskola és (3) a közösség, amelyben a diákok élnek. Az empirikus kutatások számos tényezőt azonosítottak a diákok családjában, iskoláiban és közösségeiben, amelyek előre jelezhetik a korai iskolaelhagyást. Az iskola és a család a legfontosabb helyszínek a társadalmi készségek elsajátítására és a társadalom produktív tagjává váláshoz.

Családi háttér

A családi háttér és a korai iskolaelhagyás kapcsolatát Rumberger kutatásaihoz köthetjük. RUMBERGER (1983; 1995; 2020) megállapította, hogy a család gazdasági és társadalmi helyzete, valamint a szülők iskolai végzettsége előre jelezheti mind az iskolai teljesítményt, mind a korai iskolaelhagyást. Tudnunk kell, hogy ezek a családok nemcsak alacsony jövedelemmel rendelkeznek, hanem kevesebb társadalmi és kulturális erőforrással is, amelyek az iskolával kapcsolatosak. Az alacsony jövedelmű családokban felnövő diákok gyakran iskolai zavarokkal küzdenek, ami az iskola elidegenítéséhez vezethet, mivel nem tudják átvenni a széles körű gazdasági és társadalmi értékeket (SZVERLE 2020: 74).

TÁRRAGA GARCÍA és munkatársai (2017) munkájában arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolai eredményeket és sikereket nem csak az iskola okozza. A család is nagyon fontos szerepet játszik a gyermek iskolai életében. TÁRRAGA GARCÍA és munkatársai (2017) az iskolai sikert két alcsoportra osztották. A csoportok szerkezeti és dinamikus változókat tartalmaznak. A szerzők munkája a következő változókat osztotta be a két csoportba. A szerkezeti változók csoportjába tartozik a szülők iskolai végzettsége, foglalkozásuk és a család társadalmi szintje. Ezzel szemben a dinamikus változók csoportjába tartozik az otthoni környezet, a kommunikáció, a gyermek nevelésében való részvétel és a szülői elvárások (TÁRRAGA GARCÍA et al. 2017: 362). A

változók egymástól függnnek, így a dinamikus változók nem választhatók el a szerkezeti változóktól, és nem vizsgálhatók külön. Jung-A OH és Young-Joo LEE (2018) szerint az iskola és a család a legfontosabb helyszínek a társadalmi készségek elsajátítására és a társadalom produktív tagjává váláshoz.

MCDERMOTT és munkatársai (2018) szerint a gazdasági szint és a családdal, a barátokkal és az iskolával való kapcsolatok, amelyek az ökológiai megközelítés mikrorendszerének részei, közvetlen kapcsolatban állnak a korai iskolaelhagyással. További kutatások kimutatták, hogy az egy szülő és nevelőszülői családokból származó diákok sokkal nagyobb valószínűséggel hagyják abba az iskolát, mint a két szülő családjából származó társaik (RUMBERGER 1983; RUMBERGER 1995; TEACHMAN et al. 1996 idézi RUMBERGER 2001: 6). Bár a serdülőkorú diákok hajlamosak elhatárolódni családjaiktól társaik hatására, a családi tapasztalatok befolyása ebben az időszakban továbbra is jelentős marad (GOULET et al. 2020: 690). A serdülőkorban jelentkező negatív családi tapasztalatok, mint például a kényszeres szülői viselkedés, a társadalmi elszigeteltség és a szülői depresszív tünetek kapcsolatban állnak a korai iskolaelhagyással és a drogfüggőség kockázatával.

Iskolai környezet

Közismert tény, hogy az iskolák erősen befolyásolják a tanulói teljesítményt, beleértve a korai iskolaelhagyást is. Az iskolák kulturális struktúrája és lehetőségei is kapcsolódhatnak a korai iskolaelhagyáshoz, ez különösen igaz abban az esetben, ha az iskolában a szabályok és normák nem egyértelműek és így az iskola egy negatív szocializációs környezetté válik (KOC et al. 2020: 1152). A serdülők idejük nagy részét az iskolában töltik, amely egy sokkal nagyobb és formálisabb közösség, mint a család (JÁMBORI et al. 2019: 79). Számos egyéb tényező is szerepet játszik, mint például a mentális egészség, a társas kapcsolatok, az iskolai társadalmi légkör, a tanár-diák kapcsolatok, az osztálytermi légkör, a büntetések és igazságos jutalmak, valamint az iskolához való kötődés (JÁMBORI et al. 2019: 79). Az iskolai elköteleződés segíthet megelőzni az alacsony iskolai teljesítményt, az unalmat, az iskolai

elégedetlenséget és a korai iskolaelhagyást (TOMÁS et al. 2019: 192). TOMÁS és munkatársai (2019: 193) az iskolai elköteleződést háromdimenziós konstrukcióként definiálják:

1. **Érzelmi elköteleződés:** A tanulás során érzett érdeklődés, pozitív érzelmek, valamint a stressz, szorongás és negatív érzelmek hiányának érzékelése.
2. **Viselkedési elköteleződés:** A tanulók által végzett tevékenységekre és a cél eléréséhez szükséges kitartásra és erőfeszítésekre utal.
3. **Kognitív elköteleződés:** A tanulók által a feladat megértéséhez és megoldásához használt mentális műveletek és tanulási stratégiák.

Ez a háromdimenziós modell segít megérteni a tanulók elköteleződésének különböző aspektusait.

A szociokontesztuális tényezők befolyásolhatják a kognitív elköteleződést, ideértve például a tanár tanítási stílusát, az osztálytermi környezetet és a társakkal való kapcsolatot (TOMÁS et al. 2019: 194). KOC és munkatársai (2020) megállapították, hogy ez különösen igaz, ha az iskolában a szabályok és normák nem világosak a tanulók számára, vagy ha az iskola negatív szocializációs közzé válik. A tanulók idejük nagy részét az iskolai intézményrendszerben töltik, amely egy sokkal nagyobb és formálisabb közösség, mint a család (JÁMBORI et al. 2019: 79).

RUMBERGER (2020) munkájában a tanulói összetételt is kapcsolatba hozta az iskolai végzettség nélküli korai iskolaelhagyással. Közismert tény, hogy az iskolák erősen befolyásolják a tanulói teljesítményt, beleértve a korai iskolaelhagyást is. A legnagyobb kihívás az, hogy kiválasszuk az iskolai tényezőket a tanulók családi háttérétől. RUMBERGER (2020) munkája négyféle iskolai tényezőt különböztet meg, amelyek befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményét, és így a korai iskolaelhagyást is. Ezek a következők: (1) tanulói összetétel, (2) iskolai erőforrások, (3) szerkezeti jellemzők, (4) folyamatok és gyakorlatok.

1. **Tanulói összetétel:** Az iskola diákjainak társadalmi összetétele befolyásolja a teljesítményt, mivel a tanulói közösség társadalmi jellemzői hatással vannak az iskolai eredményekre (RUMBERGER

2020: 153).

2. **Iskolai erőforrások:** Az erőforrások, például a tanulók és tanárok aránya, jelentős hatással vannak a korai iskolaelhagyásra. A megfelelő erőforrások segíthetnek csökkenteni az iskolaelhagyás arányát (TARABINI et al. 2019: 227; RUMBERGER 2020: 154).
3. **Iskola szerkezete:** Az iskola típusa (állami, magán, egyházi) is befolyásolja a korai iskolaelhagyást. Az egyházi iskolákban jellemzően alacsonyabb a lemorzsolódás aránya, mint az állami vagy magániskolákban (RUMBERGER 2020: 153).
4. **Iskolai gyakorlatok:** Az iskolai légkör, az iskolai végzettség és a továbbtanulási lehetőségek hatással vannak a lemorzsolódásra. Az iskolák két módon befolyásolhatják a korai iskolaelhagyást: a tanuló önkéntes döntése révén, vagy az iskolai személyzet döntései által, például szabályok és intézkedések alkalmazásával. Továbbá, a tanárok által nyújtott támogatás és a pozitív tanár-diák kapcsolat segíthet a korai iskolaelhagyás megelőzésében (NOUWEN–CLYQC 2019: 1221).

Közösség

A családon és az iskolán kívül a közösség és a kortárscsoportok is befolyásolják a korai iskolaelhagyást. Így a korai iskolaelhagyás nem korlátozódik csak az iskolai folyamatokra, az iskolán kívüli tapasztalatok is szerepet játszanak a lemorzsolódás folyamatában (GAO et al. 2019: 135). Szegény közösségekben megfigyelhető, hogy a forráshiány és a kortársak negatívan befolyásolják a gyermekek és serdülők fejlődését (RUMBERGER 2020: 153). Az ilyen közösségekben élő fiatalokat nagyobb valószínűséggel érinti a korai iskolaelhagyás, ha azok, akikkel együtt élnek, szintén érintettek az iskolaelhagyással (RUMBERGER 2001: 8). RUMBERGER (2020) megállapította, hogy azokban a területeken, ahol magas volt a szomszédok munkanélkülisége, magasabb arányban fordult elő korai iskolaelhagyás. A családon és iskolán kívül a közösség és a kortárscsoportok is befolyásolják a korai iskolaelhagyást. KOC és munkatársai (2020) tanulmányukban azt írták, hogy azok a fiatalok, akik már érintettek az iskolaelhagyással, veszélyt jelenthetnek

azokra a diákokra, akikkel ugyanabban a környezetben élnek. Serdülőkorban a fiatalok hajlamosak követni kortársaik viselkedését annak érdekében, hogy a csoporthoz tartozzanak, és kialakuljon az „együtt mi” tudat. Ezért azok a fiatalok, akik drogokat fogyasztó társaságban vannak, veszélynek vannak kitéve, mivel csökkennek saját akadémiai előrehaladási elvárásaik és terveik.

A kutatás céljai és hipotézisei

A kutatás célja egy átfogó kép megszerzése volt a diákok kapcsolatairól, amelyek alapján megismerhetjük a korai iskolaelhagyás okait. A kutatásban az alábbi tényezőket vizsgáltuk:

- Szülői segítségnyújtás
- Kapcsolat a pedagógusokkal
- Osztályközösség

Annak érdekében, hogy következtetéseket tudjunk levonni a kérdőív pszichometriai jellemzőiről, szükséges volt hipotézisek megfogalmazása.

1. Feltételeztük, hogy pedagógusokkal való pozitív kapcsolat erős iskolai teljesítményt eredményez.
2. Feltételeztük, hogy pozitív összefüggés jelenik meg van a szülői dicséret és az iskolai teljesítmény között.
3. Feltételeztük, hogy erős összefüggés van a tanulók jövője és a szülői támogatás között.

Módszerek

A kérdőív kitöltése körülbelül 40-50 percet vett igénybe, és online történt. A kitöltés önkéntes és anonim volt. A kérdőív 39 állítást tartalmazott, amelyeket egy 5 pontos Likert-skálán lehetett értékelni, azzal a lehetőséggel, hogy 1 – erősen nem ért egyet, vagy 5 – teljes mértékben egyetért az állítással.

A 39 állításon kívül a kérdőív általános háttérkérdéseket is tartalmazott. A Hanna TOMASZEWSKA-PEKAŁA (2017) és kollégái által kidol-

gozott kérdőív a legjobban összhangban volt a kutatás céljaival. TOMASZEWSKA-PĘKAŁA et al. (2017) által kifejlesztett mérőeszköz minden állítását felhasználtuk, a kérdőívet korábban 120 fős mintán bemértük. A TOMASZEWSKA-PĘKAŁA et al. (2017) által kifejlesztett kérdőív a következőkre összpontosított: jövőbeli tervek, szülői ellenőrzésre és szülők elvárásaira, valamint az iskolai környezetre, a tanárokkal való kapcsolatra és a kortársakkal való kapcsolatra.

Az általunk használt tételek két csoportra oszthatók. Az első csoport az szülők szociális és érzelmi támogatásának szintjét, valamint az oktatási folyamatokkal kapcsolatos szülői részvételt vizsgálta. A családi környezet fontos szerepet játszik a tanulói eredményekben; fontos a szülők bevonása, mivel azok a diákok, akik pozitív interakcióban részesülnek, nagyobb valószínűséggel vesznek részt az oktatásban és lesznek sikeresebbek. (TOMASZEWSKA-PĘKAŁA et al. 2017: 24) Az oktatási sikerre különböző iskolai környezeti jellemzők is hatással lehetnek. A kérdőív második csoportjában olyan állítások találhatók, amelyek azt vizsgálják, hogy a válaszadó mennyire tud részt venni az iskolai életben, mennyire tud segíteni a kortársainak, és mennyi támogatást várhat a tanároktól. 3 állítás a zavaró tanulási környezetet térképezi fel. A zavaró tanulási környezet nem biztosítanak kényelmes tanulási feltételeket; ilyen esetekben a tanárok túlterheltek, és nem képesek megfelelő egyéni támogatást nyújtani minden diáknak (TOMASZEWSKA-PĘKAŁA 2017: 25).

Minta

Az 5-8. osztályos általános iskolai tanulók töltötték ki a kérdőívet. A legtöbb tanuló hátrányos helyzetű volt. Nincs információnk arról, hogy a tanulók tartoznak-e etnikai kisebbséghez.

A kérdőívet 16 iskola 741 tanulója töltötte ki. A mintában a fiúk voltak többségben (N=411). A résztvevők többsége 5. osztályos volt (N=246). Az 6., 7. és 8. osztályosok között egyenlő eloszlás volt.

Osztályok	Résztvevők száma
5. osztályosok	N=246
6. osztályosok	N=166
7. osztályosok	N=165
8. osztályosok	N=164

1. táblázat: Résztvevők száma (forrás: saját szerkesztés)

A kérdőív kitöltése előtt az intézmények vezetői és a pedagógusok megtekintették a kérdőívet, illetve a felmérés az ő beleegyezésükkel zajlott. Erre a téma érzékenysége miatt volt szükség.

Eredmények

Az eszköz megbízhatósága jónak mondható (Cronbach-alfa = 0,612). A kutatás során a kérdőív eredményeit a korrelációs vizsgálatok leírásával mutatjuk be. A kérdőív adatait elemezve azt vizsgáltuk, hogy mely változók mutatnak jelentős összefüggést egymással.

Jelen tanulmányban mindössze néhány állítást vizsgáltunk, amelyek összhangban vannak a kutatás céljaival.

Skálák	Jó iskolai teljesítmény	Tanórák könnyű követése
Pedagógus pozitív attitűdje	,657**	,570**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A korrelációs elemzés szerint azok a tanulók, akik meg tudják osztani problémáikat a pedagógusokkal, könnyebben követik az órákat, és ezzel párhuzamosan a tanár tisztában van azzal, hogy a diák miért teljesít gyengén az iskolai teszteken.

Mint már említésre került, a zavaró osztályterem környezet hatással van a diák iskolai teljesítményére. A kérdőívet kitöltő diákok válszai jelentős korrelációt mutattak a zavaró osztályterem környezet és a gyenge iskolai teszteredmények között.

Skálák	Gyenge teljesítmény a dolgozatoknál
Zavaró osztályterem környezet	,618**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A szülői dicséret motiváló hatással lehet a gyermek számára. A szülők bevonása a gyermek iskolai életébe több tényezőre is hatással lehet, például a jobb iskolai teljesítményre és a tanárokkal való kapcsolatra.

Skálák	Gyermek iskolai teljesítménye	Iskolai környezet	Szülői támogatás
Szülői dicséret	,705**	,564**	,786 **

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ahogy az eredményekből egyértelműen látható, a szülői dicséret közepes korrelációt mutatott az órák az iskolai környezettel, amelyben beletartozik a tanulókkal és a tanárokkal való kapcsolat egyaránt és erős összefüggés látható a szülői támogatással. Minden gyermek számára fontos, hogy milyen elvárásokat támasztanak a szülők, de a hátrányos helyzetű gyermekek számára a szülői elvárások és az iskolai életbe való bevonás nagyon fontos tényezők, amelyek segíthetnek a diák iskolai teljesítményében (FEJES 2013: 96). A szülői dicséret motiváló hatással bír, a gyermek iskolai teljesítményére itt szintén erős korrelációt tapasztaltunk az állítások között.

A tanuló jövőképe és a szülői támogatás között közepes erősségű összefüggés mutatható ki. FEJES (2013) munkájában említi, hogy azok a tanulók, akik jövőképpel rendelkeznek, vagy akiket a szülők megfelelően motiválnak és a jövőjükéről is beszélgetnek, nagyobb arányban tanulnak tovább, és motiváltabbak a jobb iskolai teljesítmény elérésére, mint azok a társaik, akiket szüleik nem motiválnak és akiknek nincs jövőképük. A legtöbb hátrányos helyzetű tanuló szülei rossz tapasztalatokkal rendelkeznek az iskoláról, ezeket a tapasztalatokat és bizalmatlanságukat az iskola felé a gyermekükön keresztül is közvetítik. Nem vonódnak be a gyermek iskolai életébe, és nem segítenek neki a jobb iskolai teljesítmény elérésében.

Skálák	Szülői támogatás az iskolai teljesítményhez
Tanuló jövőképe	,407**

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Összegzés

Összefoglalva a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás minden oktatási rendszerben jelen van, ugyan nem egyenlő arányban. Azok a tanulók, akik hátrányos helyzetűek, vagy valamilyen társadalmi hátrányból indulnak pl.: a szülők alacsony iskolai végzettsége, család jövedelmi háttere még inkább veszélyeztetettek az iskolaelhagyással. Kutatásunkat 16 iskola 741 tanulójaival végeztük. A kutatást egy már bemért kérdőívvel végeztük és a kapcsolatokra voltunk kíváncsiak, amelyek befolyásolhatják a tanuló iskolai teljesítményét.

A család, mint elsődleges szocializációs közeg fontos szereppel bír a gyermek fejlődése érdekében és kutatásunkból egyértelműen kiderült, hogy a szülői dicséret és a szülői támogatás nagy jelentőséggel bír a tanulói iskolai teljesítményét illetően. Ezzel az első hipotézisünk igazolást nyert. A második feltételezésünk az volt, hogy a pozitív kapcsolat a pedagógusokkal, a pedagógus pozitív attitűdje erős összefüggést mutatott a tanulók jó iskolai teljesítményével. Ez a hipotézisünk is igazolást nyert.

Végezetül arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanulók jövőképét pozitívan befolyásolja-e a szülői támogatás, amelyet az iskolai teljesítményhez nyújtanak. Ez a feltételezésünk nem nyert igazolást, így ezt a hipotézist elvetjük, ugyanis a gyermek jövőképét nem csak feltétlenül a szülői támogatás befolyásolja, hanem az elméleti háttér résznél leírt iskolai közösség és a kortárcsoport egyaránt.

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okaira már számos nemzetközi vizsgálat készült, mégis annyira terület specifikus az okok felderítése, hogy országonként külön-külön mérőeszközcsomagokkal szükséges vizsgálni az iskolaelhagyás okait és különböző korcsoportokat is fontos vizsgálni. Kutatásunk buktatója az volt, hogy nem tudtunk egy nagyobb létszámú tanulói csoporttal interjúkat adatfelvételt készíteni, ezt az iskolák tanévra vonatkozó beosztása nem tette lehetővé, de jövőbeli terveink között egy ilyen irányú átfogó vizsgálat készítése.

Irodalom

- FEJES József Balázs (2013) Miért van szükség deszegregációra?. 2013. 1-225.
- GAO Shen; YANG Meredith; WANG Xiaohong; MIN Wenbin; ROZELLE Scott (2019): Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International journal of educational development*, (65) 134-143.
- GOULET, Mélissa, et al. (2020). Longitudinal association between risk profiles, school dropout risk, and substance abuse in adolescence. In: *Child & Youth Care Forum*. Springer US, 2020. p. 687-706.
- JÁMBORI Szilvia; KÖRÖSSY Judit; SZABÓ Éva (2019): A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119.1: 75-94. 195
- JASIŃSKA-MACIĄŻEK, Aleksandra–TOMASZEWSKA-PĘKAŁA Hanna (2017): Reducing early school leaving: Toolkit for schools. How to identify and monitor students and schools in need of additional care and support. RESL. 2017. <https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/uploads/b123029.pdf>
- KOC Muharrem; ZORBAZ Osman; DEMIRTAS-ZORBAZ Selen (2020) Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23.5: 1149-1171.
- NOUWEN Ward; CLYQC Noel (2019): The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 2019, 22.5: 1215-1238.
- RUMBERGER Russell W.(1983): Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American educational research journal*, 20.2: 199-220.
- RUMBERGER, Russell W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 1987, 57.2: 101-121.
- RUMBERGER, Russell W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- RUMBERGER Russell W. (2001): Why students drop out of school and what can be done. UCLA: The Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles. <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>
- RUMBERGER Russell W. (2020): The economics of high school dropouts. *The economics of education*, 149-158. Academic Press

- SCHMITSEK Szilvia (2017). *'Who are you to know who I am?': A comprehensive study of youth at risk*. 2017. PhD Thesis. University of Warwick 1-269.
- SZVERLE Szandra (2020): A korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók vizsgálata. In: Tóth, Alisa - Dunás-Varga, Ildikó; Hankó, Csilla (szerk.) VI. Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Kutatók Országos Konferenciája 2020. TANULMÁNYKÖTET / CONFERENCE BOOK. Budapest, Magyarország : Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) (2020) 113 p. pp. 72-82.
- SZVERLE Szandra (2021). A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata a pedagógusok szemszögéből – egy interjú adatfelvétel eredményei. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, 8 – 9 – 10. Romológus konferencia Tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem
- TARABINI Aina, CURRAN Marta, MONTES Alejandro & PARCERISA Lluís (2019): Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success, Educational Studies, 45:2, 226- 241, <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.144632>
- TÁRRAGA GARCÍA Verónica; GARCÍA FERNÁNDEZ Beatriz; RUIZGALLARDO José Reyes (2018): Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. Educational Studies, 44.3: 361-375.
- TOMÁS, José Manuel, et al. (2019): The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 2020, 57.2: 191-203.

A PANDÉMIA HATÁSA A FIATALOKRA – ROMOLÓGIAI ASPEKTUSBÓL¹

A pandémiás helyzet fiatal korosztályra gyakorolt hatását már több nemzetközi és hazai kutatás is feltárta (LUNDSTRÖM 2022; PANARESE és AZZARITA 2021; Poszt-Covid jelentések 2023). Az eredmények arra utalnak, hogy a változások átfogók voltak például az emberi kapcsolatok területén, az életmódban, a családi kapcsolatokban vagy az online tevékenységek hosszában. TURPIN és munkatársai (2023) kiemelik az etnikai közösségekhez tartozók esetében a negatív hatásoknak való magasabb kitettséget, HUSZÁR és ILLÉSSY (2023) pedig magyarországi felnőtt mintában mutatta ki a roma identitás magyarázó erejét. Előadásunkban arra vállalkozunk, hogy a témát romológiai aspektusból tárjuk fel, tehát az etnikai identitás mentén hasonlítsuk össze a magyarországi fiatalokat. Elemzésünkben a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 adatbázist használtuk fel (N=8000 fő). A lekérdezés során elemeztük hatások területeit, a változások irányát, illetve összevetettük a változás indexének értékét roma és nem roma almintában. A változás intenzitása kapcsán egy regressziós modellt is futtattunk. Eredményeink alapján a 15-29 év közötti fiatalok esetében a változások a következő területeken voltak leginkább megragadhatók: online töltött idő, anyagi helyzet, munka és családi kapcsolatok. A változások iránya azonban nem minden esetben negatív: a párkapcsolatok, a családi kapcsolatok, a táplálkozási szokások és a spiritualitás területén a pozitív hatások is jellemzők. A roma fiatalok esetében a változások számából képzett index értéke szignifikánsan magasabb volt, s az elmozdulásokat leginkább a munka, a családi kapcsolatok vagy a spiritualitás területén érzékelték a fiatalok. A regressziós modellben a függő változó a változások számából képzett index volt. A roma identitás kapcsán szignifikáns és pozitív hatást mutattunk ki,

¹ Az adatbázis használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta rendelkezésemre. Az adatok forrása a Magyar Ifjúság Kutatás 2020.

ugyanakkor hasonló mintát találtunk bizonyos középosztálybeli jegyek esetében is. A hatások tehát a társadalom valamennyi szegmensét érintették. A regressziós modellünk által feltárt kapcsolatok némileg eltérnek HUSZÁR és ILLÉSSY (2023: 37) eredményeitől, aminek magyarázata talán a hatások eltérő spektrumában és az ifjúsági mintában keresendő.

Kulcsszavak: pandémia, ifjúság, életmód, munkaerőpiac

Bevezetés

A pandémia az egyének életmódjának szinte minden szegmensére hatást gyakorolt. A változások egyrészt rövidtávon formálták az életmód kereteit, másrészt bizonyos elemeik a járvány után is fennmaradtak maradandó hatást gyakorolva. Az ifjúság esetén fontos kiemelni, hogy a fiatalokat a szocializációjuk kulcsfontosságú periódusában érték a változások, így pusztán a változások felsorolása nem elegendő akkor, ha a pandémia következményeit le akarjuk írni. A hazai tudományos közéletben találkozhatunk azzal az elképzeléssel is, amely szerint a járvány generációformáló eseménynek tekinthető,² más megközelítés ugyanakkor a különböző, egyszerre jelentkező kríziseket tekinti a generációt meghatározó alapvonásnak (GYORGYOVICH–DÉRI 2024).

Tanulmányunk célja, hogy a pandémia hatásait az ifjúsági korosztályt megcélozva megvizsgáljuk, elkülönítsük a pozitív és a negatív változásokat, s egy, a változás intenzitását megmutató index segítségével feltárjuk a többségi és kisebbségi (tehát roma és nem roma) fiatalok közötti eltéréseket. Elemzésünk utolsó lépésében egy regressziós modellt futtatunk le, amelybe a szociökonomiai, munkaerőpiacra és családi élettel kapcsolatos változók, valamint az etnikai identitás kategóriája is szerepelt.

Ha meg akarjuk nevezni az életmódnak azon területeit, amelyeket a pandémiás helyzet átalakított, akkor talán az emberi kapcsolatokat,

² „Egyre inkább beszélhetünk Covid-generációról” – Székely Levente szociológus a HVG Teraszon. https://m.hvg.hu/360/20200831_Szekely_Levente_a_HVG_Teraszon [2024.08.19.]

az IKT-használatot, az oktatást, a szabadidő felhasználását és annak helyszíneit, a megváltozott munkakörülményeket, valamint a jóllét-hoz és mentális állapothoz kapcsolódó elemeket tudjuk kiemelni. Mivel az egyes kohorszok élethelyzete eltérő, így joggal feltételezhetjük, hogy a járványhelyzet következményei is eltérő módon érintették a különböző korcsoportokat. Az ifjúsági életszakaszban kulcsfontosságú szocializációs ágens a baráti kapcsolathálóok területe, s értelemszerűen az oktatási intézmények bezárása vagy online működése is mélyreható változásokat gyakorolt a fiatalok életmódjára. Az IKT-eszközök használata tovább bővült, ugyanakkor a fiatalabb kohorsz eleve más mennyiségben és készségekkel használta ezeket az eszközöket. A szociológia egyenlőtlenségekre fókuszáló logikáját felhasználva érdemes feltenni azt a kérdést is, hogy a változások (akár pozitív, akár negatív irányban) milyen mélységben érintették az egyes társadalmi csoportokat. A pandémia hatásait vizsgáló ifjúsági elemzések ismertek a nemzetközi szakirodalomban, míg nagymintás magyarországi vizsgálatként a Poszt-covid jelentések (2023) emelhetők ki. Találkozhatunk az etnikai háttérrel bevonó empirikus munkákkal is – mind a nemzetközi, mind pedig a hazai írások között. Tanulmányunk elméleti részében ezeket a csapásirányokat igyekszünk összefoglalni.

LUNDSTRÖM (2022) a tanulmányában 108 darab, az ifjúságot megcélzó kutatás összegzését végezte el, és azonosította be azokat a fő területeket, amelyeken a hatások érzékelhetők voltak. Az első csoportba az életkörülményekhez kapcsolódó változások tartoztak, úgymint a bevételek csökkenése, a létbizonytalanság, az ellátórendszer elérésének nehézségei vagy a családi konfliktusok. Az életmódhoz kapcsolódó területen fontos változásként a szociális élet beszűkülése, az inaktivitás és a megnövekedett képernyőidő jelent meg. A harmadik beazonosított terület a mentális állapotot érintő változások voltak olyan elemekkel, mint a depressziós tünetek és a függőségek erősödése vagy a magasabb stressz-szint. A hatások ugyanakkor – ahogyan ezt a szerző is hangsúlyozza – nem csupán negatívak, és az ifjúság mint csoport nem csak passzív elszenvedője volt a járványhelyzetnek, hanem önkéntesség, szociális megmozdulások, online flash-mobok stb. segítségével aktív résztvevője és alakítója is. A lezárások okozta életmód-váltás pedig több esetben pozitív változásként könyvelhető el (étrend átalakulása, ön-

kéntesség, családi kapcsolatok átalakulása vagy spirituális változások). PANARES és AZZAITA (2021) egy olaszországi kutatás kapcsán emelte ki az ifjúságot (is) érintő változásokat, mint például a megnövekedett, de sokkal kevésbé strukturált szabadidőt vagy az egyes tevékenységek helyszíneinek az átrendeződését. Véleményük szerint az ifjúság a negatívabb következményeket erőteljesebben érzékelt (például az unalmat vagy a stresszt), ugyanakkor a helyzethez való adaptációs technikájuk kedvezőbb képet mutatott az idősebb korosztálynál – talán a jobb digitális készségeik okán, hiszen a megküzdési stratégiák helyszíneit sokszor az online tér jelentette.

A magyarországi hatásokról legátfogóbb képet talán a Poszt-covid jelentések (2023: 3-4) alapján kapunk, ahol ifjúsági mintán tíz kijelentést kellett a megkérdezetteknek egy ötfokozatú skálán értékelnie (1= nagymértékben rontotta, 5= nagymértékben javította). A kapott eredményekben az ifjúsági élethelyzet sajátosságai köszönnek vissza: a 'nagy mértékben rontotta' válasz százalékos arányai a szabadidő eltöltésénél, a mentális állapotnál, illetve a tanulási lehetőségeknél a legmagasabbak. Hogy a hatások nem egyértelműen negatívak voltak, arra bizonyíték a szülőkkel való kapcsolat változása, ahol is a pozitív válaszok aránya megelőzte a negatív válaszok arányát. A fiatalok 14%-á nyilatkozott úgy, hogy a járvány következtében többen is haltak a közvetlen környezetükben, míg 17% egy fő elvesztéséről nyilatkozott.

A társadalmi egyenlőtlenségek értelemszerűen alakították a járványhelyzet hatásait, és bizonyos társadalmi csoportokat a nagyobb kitettség irányába mozdították. HUSZÁR és ILLÉSY (2023: 37) tanulmányukban felnőtt populációban vizsgálták regressziós modellekkel az egészségügyi és pénzügyi helyzetre, valamint a munkára gyakorolt hatások erősségét különböző szocio-ökonómiai mutatók segítségével – az elemzésük logikája tehát jelen tanulmány logikájával rokonítható. Az eredmények részletesebb bemutatására most nincs lehetőség, ugyanakkor fontos adalék, hogy a roma etnikai hovatartozás hatása mind a három dimenzióban szignifikáns és pozitív irányú volt, a felső státusz jegyei (foglalkoztatotti jogviszony, felsőfokú végzettség) pedig inkább védőfaktorként működtek. A modell a háttérváltozókat és az etnikai hovatartozást egyszerre tartalmazta.

A nemzetközi szakirodalomban fellelhető empirikus elemzések ér-

telemszerűen eltérő kisebbségi helyzetben lévő csoportokat céloztak meg. Kanadai mintában MICONI és munkatársai (2020) a háttérváltozók kontrollja mellett is negatívabb hatásról számolt be a kisebbségek esetében, TURPIS és munkatársai (2023) pedig a diszkrimináció erősebb érzéséről – különösen az ázsiai gyökerű csoportok esetében. Ugyanakkor a kapott eredményeket színesíti a KEYES (2009) által még korábban publikált „black-white mental health” paradoxon gondolata, amely arra épít, hogy az afroamerikai háttérű népesség a szocio-ökónómiai háttere és mentális állapota paradox mintát mutat – tehát az etnikai hovatartozás egyfajta védőfaktorként funkcionál. LAMOTTE (2022) a pandémiás helyzet kapcsán valószínűsíti ennek a mechanizmusnak a működését.

Elemzésünk során két kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

R1 Miben fognak eltérni egymástól a roma és nem roma fiatalok által érzékelt pandémiás hatások?

R2 Lesz-e szignifikáns hatása a roma etnikai hovatartozásnak abban a regressziós modellben, amelyben a változások intenzitása a függő változó?

Módszertani keretek

Hogy az előbb megfogalmazott kérdésekre választ kapjunk, a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 adatbázist használtuk fel. Az adatbázis létszáma 8000 fő, amiből 293 fiatal vallotta magát romának (bejelölte a kategóriát az identitás meghatározásakor). A megkérdezettek a 15 és 29 év közötti magyar fiatalokat reprezentálják. A mintavétel két lépcsős és rétegzett volt, az adatbázist utólag súlyozták a legfontosabb háttérváltozókra (bővebben DOMOKOS és munkatársai 2021: 76). A kutatás egyik kérdésblokkja arra kérdezett rá, hogy milyen területeken érzékelték-e a pandémia hatását.³ ebben az esetben a százalékos válasz-

³ A lekérdezett területek az alábbiak voltak: online eltöltött idő mennyisége; anyagi körülmények; munkája; kapcsolata a családjával; sportolási szokásai; táplálkozási szokásai; az az idő, amit a közéleti, társadalmi problémák megbeszélésére szánt a család; a párkapcsolata; továbbtanulási tervei; közösségi

tottságot elemeztük, illetve az igenlő válaszokból indexet képeztünk (átlag: 1,16 szórás: 1,91). A lekérdezésben megvizsgálták az előbbi területeken érzékelt hatások irányait is (pozitív, negatív, nem tudja). Az érzékelt hatásoknál és a változások irányainál kereszttáblás elemzéssel vetettük össze a roma és nem roma almintá értékeit, míg az index esetén variancia-analízist alkalmaztunk. A lekérdezés során számos háttérváltozóra rákérdeztek, így abban a lineáris regressziós modellben, aminek a függő változója a változásokból képzett index volt, az alábbi mutatókat vontuk be: nem (0= férfi, 1= nő), etnikai identitás (0= nem roma, 1= roma), hátrányos helyzetű régió (0= nem, 1= igen)⁴, településtípus (főváros, megyeszékhely, kisebb város, falu – dummy kódolással), együttélés a szülővel (0= igen, 1= nem), szubjektív anyagi helyzet (pozitív, semleges és negatív megítélés – dummy kódolással), korosztály (15-19, 20-24, 25-29 – dummy kódolással), külön az apa és az anya iskolai végzettsége (alapfok, szakmunkás végzettség, érettségi és diploma – dummy kódolással), családi állapot (nőtlen/hajadon, élettársával él, házastársával él), vérszerinti gyermekek száma (folytonos változó), saját társadalmi státusz megítélése (felső osztály, középosztály, alsó osztály – dummy kódolással), fő tevékenysége (tanul, dolgozik, se nem tanul se nem dolgozik – dummy kódolással), munka típusa (vezető beosztás, fizikai munka, szellemi munka – dummy kódolással), munkaszerződés típusa (határozatlan idejű, vállalkozó, alkalmi munka – dummy kódolással) és a jövedelem típusa (0= legális, 1= részben vagy teljesen illegális). A háttérváltozók százalékos adatait az 1. Melléklet tartalmazza.

Eredmények

Elemzésünk első lépésében azt vizsgáltuk, hogy a járványhelyzet milyen területeken formálta át a fiatalok életét. A legmagasabb százalékos arányt az online eltöltött idő mennyisége kapra, amelyet az anyagi kö-

szerepvállalása; lakóhelye; családalapítási tervei; kötődése Istenhez, valláshoz és a spiritualitáshoz.

⁴ Hátrányos helyzetű régiónak Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld és a Dél-Dunántúl számított (EUROSTAT 2023).

rülmények követtek (1. táblázat). Ugyanakkor látható, hogy az első két item kivételével a fiatalok relatíve alacsony aránya érzékelte a megadott hatásokat. Ezt ugyanakkor a kérdésblokkban felsorolt elemek is okozhatják, mivel azokban nem találunk az oktatással-tanulással, baráti kapcsolatok fenntartásával kapcsolatos elemeket.

	százalékos arány
az online töltött idő mennyisége	23,1
az anyagi körülményei	18,6
a munkája (pl. elveszítette, új munka, új munkarend, stb.)	11,8
kapcsolata a családjával	11,4
sportolási szokásai	10,5
táplálkozási szokásai	7,6
az az idő, amit a közéleti, társadalmi problémák megbeszélésére szánt a család	7,1
a párkapcsolata	6,5
(tovább)tanulási tervei	5,7
közösségi szerepvállalása (pl. önkéntesség, mások segítése)	4,7
a lakhelye (tartózkodási helye)	4,5
családalapítási tervei	4,3
a kötődése Istenhez, valláshoz, spiritualitáshoz	3,4

1. táblázat: A pandémia hatásai a fiatalok életére (százalékos arányok, Magyar Ifjúság Kutatás 2020, N= 8000)

A szakirodalom kapcsán láthattuk, hogy az érzékelt hatások nem minden esetben negatívak. A lekérdezés külön blokkja tárta fel a változások irányait. Az eredmények szerint a negatív hatások az alábbi területeken voltak jellemzőbbek: anyagi körülmények, munka, sportolási szokások, továbbtanulási tervek és táplálkozási szokások. A lakóhely esetében a kollégiumok bezárása, a megszűnő munkahelyek miatti szülőkhöz való visszaköltözés lehet a válaszok mögött. A pozitív oldalon jóval kevesebb elemet találunk, jelentősebb eltérések pedig egy esetben voltak megfigyelhetők (kapcsolat a családdal). Összességében

a hatások sokkal inkább tekinthetők negatívnak – az online eltöltött idő megítélése ugyanakkor érdekes eredményt mutat. A kapott adatokat a 2. táblázat tartalmazza.

	pozitív válaszok aránya	negatív válaszok aránya
a munkája (pl. elveszítette, új munka, új munkarend, stb.)	1,7	9,7
a párkapcsolata	3	3,3
a lakhelye (tartózkodási helye)	1,5	2,8
az anyagi körülményei	1,6	16,7
kapcsolata a családjával	7,5	3,7
(tovább)tanulási tervei	1,5	4
családalapítási tervei	1,3	2,8
sportolási szokásai	2,9	7,5
táplálkozási szokásai	2,6	4,8
az online töltött idő mennyisége	11,2	11,30
a kötődése Istenhez, valláshoz, spiritualitáshoz	2	1,2
közösségi szerepvállalása (pl. önkéntesség, mások segítése)	2,1	2,5
az az idő, amit a közéleti, társadalmi problémák megbeszélésére szánt a család	4,2	2,6

2. táblázat: A pandémia hatásának irányai ifjúsági mintában (százalékos arányok, Magyar Ifjúság Kutatás 2020, N= 8000)

A két adatsor, illetve az változásokból képzett index esetében összehasonlítottuk a roma és a nem roma almintát, hogy választ kapjunk első kutatási kérdéseinkre. Az indexek átlagának összevetése alapján kijelenthetjük, a roma fiatalok szignifikánsan több területen érzékelték a pandémia következményeit (ANOVA-teszt, $p < 0,05$, roma almintá átlaga 1,64, a nem roma almintá átlaga pedig 1,14 volt). A két kérdésblokk közül a magasabb elemszámok okán leginkább arra fókuszáltunk,

hogy milyen területeken ragadhatók meg az eltérések. A roma fiatalok esetében a munka, a párkapcsolat, a lakóhely, az anyagi körülmények, a családi kapcsolatok, a családalapítási tervek, a táplálkozási szokások és a spiritualitás dimenziójában többen érzékelték változást, míg a nem romák esetében az online töltött idő mennyisége és a sportolási szokások voltak jellemzőbbek (khí-négyzet statisztika, $p < 0,05$). A jelenség magyarázata minden bizonnyal az életmód és az életkörülmények eltéréseibe ágyazottak be. Az irányok esetében az alacsony elemszámok okán komolyabb következtetéseket nem vonhatunk le, ugyanakkor a kapott eredmények arra utalnak, hogy itt is találhatunk eltéréseket (a roma fiatalok esetében a spiritualitás esetében a pozitív, az online töltött idő esetében pedig a negatív válaszok voltak felülreprezentálva).

Elemzésünk utolsó lépéseként egy lineáris regressziós modellt futtattunk le, amelynek függő változója a változások indexe volt – az eredmények tehát azt mutatják meg a számunkra, hogy melyek azok a társadalmi csoportok és melyek azok az élethelyzetek, amelyek szignifikánsan megnövelik vagy csökkentik az érzékelt területek számát. A modell illeszkedése ugyanakkor meglehetősen alacsony, ami arra utal, hogy bár sok háttérváltozót használtunk fel, ezek nem magyarázzák meg kellő erővel az érzékelt változások indexét. A kapott eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

	β	std. error	beta	t.	sig.
konstans	1,700	,200		8,484	<,001
nem (0= férfi, 1= nő)	-,040	,057	-,010	-,692	,489
roma (0= nem, 1= igen)	,557	,160	,053	3,478	<,001
hátrányos régió (0= nem, 1 = igen)	,054	,064	,013	,851	,395

	β	std. error	beta	t.	sig.
<i>településtípus (referencia: Budapest)</i>					
megyeszékhely	,824	,098	,167	8,403	<,001
kisebb város	,228	,093	,053	2,443	,015
falu	,309	,097	,070	3,181	,001
szülővel él (0= igen, 1 = nem)	,071	,073	,017	,972	,331
vérszerinti gyerekek száma	-,157	,056	-,048	-2,788	,005
<i>apa végzettsége (referencia - diploma)</i>					
alapfok	,066	,148	,011	,443	,658
szakmunkás	,016	,107	,004	,148	,882
érettségi	-,016	,102	-,004	-,159	,873
<i>anya végzettsége (referencia: diploma)</i>					
alapfok	-,542	,150	-,092	-3,614	<,001
szakmunkás	-,353	,115	-,083	-3,059	,002
érettségi	-,141	,102	-,034	-1,384	,166
<i>saját társadalmi helyzet megítélése (referencia: felső osztály)</i>					
alsó osztály	-,087	,125	-,011	-,694	,488
középosztály	-,030	,058	-,007	-,519	,604
<i>szubjektív anyagi helyzet (referencia: pozitív)</i>					
közepes	,447	,066	,100	6,809	<,001
negatív	,589	,153	,062	3,838	<,001

	β	std. error	beta	t.	sig.
<i>családi állapot (referencia - nőtlen/hajadon)</i>					
élettárssal él	-,130	,080	-,027	-1,621	,105
házasságban él	-,227	,104	-,041	-2,176	,030
<i>fő tevékenység (referencia - tanul)</i>					
munka	-,199	,103	-,041	-1,935	,053
sem tanul, sem dolgozik	-,124	,135	-,019	-,921	,357
<i>munka típusa (referencia: vezető beosztás)</i>					
fizikai	-,794	,153	-,193	-5,175	<,001
szellemi	-,565	,152	-,135	-3,716	<,001
<i>bejelentés típusa (referencia: határozatlan idő)</i>					
vállalkozó	,133	,142	,013	,932	,351
alkalmi munka	,293	,170	,024	1,730	,084
<i>szerződés típusa (referencia: határozatlan)</i>					
határozott idejű	,479	,084	,081	5,706	<,001
alkalmi	,783	,122	,096	6,404	<,001
fizetés módja (0=legális, 1= részben vagy teljesen fekete)	,433	,064	,098	6,727	<,001

3. táblázat: A pandémia okán érzékelt változások számának lineáris regressziós modellje (adjusted R square: 0,075, sig< 0,05)

A kapott adatokból kitűnik, hogy a pandémia hatásának intenzitása több tényező is magyarázza. Ezek egyike a roma identitás, amely esetén az érzékelt változások erőteljesebbek. Szintén szignifikáns kapcsolatot mutat azonban a településtípus (Budapesthez képest minden válaszlehetőség növeli az indexet), az anya végzettsége, a szubjektív anyagi helyzet, a családi állapot, a vérszerinti gyermekek száma, a munka típusa, valamint a szerződés és a jövedelem típusa. A munkaerőpiachoz kapcsolódó elemek alapvető fontosságúnak tűnnek a pandémia hatásainak vizsgálata során.

Összegzés

Elemzésünk során két kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Az első arra vonatkozott, hogy miben tér el egymástól a roma és a nem roma al-minta a vizsgált területen. A fiatalok által érzékelt hatások leginkább az online időt, az anyagi körülményeket, a munka körülményeit és a családi kapcsolatokat érintették. Láthattuk, hogy mind az érzékelt ter-ületek, mind a hatások irányai, mind pedig a hatások összevont in-dexének esetében ki tudtunk mutatni különbségeket, ami arra utal, hogy a járványhelyzet sajátos módon érintette a roma fiatalokat. Ki kell emelnünk, hogy a negatívabb hatással bíró elemeket (anyagi körülmé-nyek, munka), azokat a roma fiatalok nagyobb arányban érzékelték. A spiritualitást az alacsony elemszámok okán inkább tájékoztató jellegű összefüggésnek tarthatjuk, ugyanakkor ennek az itemnek a mintája is eltérő volt.

A lefuttatott regressziós modell kapcsán fontos kijelenteni, hogy a hatások intenzitása nem mutatott tisztán lineáris összefüggést a szo-ciodemográfiai helyzettel. Láthatjuk, hogy az illegális jövedelem, a ha-tározatlan idejű vagy alkalmi szerződés hatása pozitív, ami arra utal, hogy a munkaerőpiac alsóbb szegmenseiben a hatások intenzívebbek voltak - ugyanakkor a vezető csoporthoz képest a beosztott szellemi és fizikai munkások alacsonyabb percepcióval bírtak. A településtípus és az anya végzettségének mintázatai arra utalnak, az ifjúság esetében a több olyan élethelyzet is beazonosítható volt, amely nagyobb kitettsé-gel járt együtt. A magasabb gyermekszám és a házasság csökkentette

a változások mértékét. Számunkra fontos adalék, hogy a modellben a roma identitás hatása pozitív volt. A kapott mintázat némileg eltér HUSZÁR és ILLÉSSY (2023: 37) eredményeitől (például az iskolai végzettség vagy a vezetői beosztás esetében).

Összességében elemzésünk rámutatott arra, hogy a járványhelyzet máshogyan érintette a roma és a nem roma fiatalokat. Sajnos a lekérdezés módja és az elemszámok jelentős limitációt képeznek a kutatásunk során, illetve láthattuk, hogy a változások nem feltétlenül csupán negatív hatásokkal voltak leírhatók. Eredményeink felhívták a figyelmet arra, hogy a roma fiatalok esetében a krízishelyzetek erőteljesebben és más mintákkal formálták át az életkörülményeket, ami más típusú segítség és gyakorlati beavatkozás igényét jelzi.

Irodalom

- DOMOKOS Tamás–Kántor Zoltán–Székely Levente–Pillók Péter (2021): Magyar Fiatalok 2020: Kérdések és válaszok - Fiatalokról, fiataloktól. Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft.? Budapest.
- Eurostat (2023b): Regional statistics. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/main-tables>. [2024.08.18.]
- GYORGYOVICH Miklós–Déri András (2023): Kérdőjelek és válaszok? A magyar ifjúság életvitelcsoportjai. In: Szabó Andrea–Oross Dániel–Papházi Viktor (szerk.) Csendes? Mozgalmi? Miként jellemezhető a magyar ifjúság? Nemzeti Ifjúsági Tanács, Budapest. Megjelenés alatt.
- HUSZÁR Ákos–Illéssy Miklós (2023): A koronavírus-válság vesztesei. In: Csurgó Bernadett–Kovács Imre (szerk.): A Covid 19 járvány társadalmi hatásai. Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest, 30-40.
- KEYES, Corey M. L. (2009): The Black–White paradox in health: Flourishing in the face of social inequality and discrimination. *Journal of Personality*, 77, 6. szám. 1677-1706.
- LAMOTTE, Megan–Elliott, E. Marta–Mouzon, Dawne M. (2023): Revisiting the Black-White mental health paradox during the coronavirus pandemic. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 10, 6. szám. 2802-2815.
- LUNDSTRÖM, Markus (2022): Young in pandemic times: A scoping review of COVID-19 social impacts on youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27, 1. szám. 432-443.

- PANARESE, Paola–Azzarita, Vittoria (2021): The impact of the COVID-19 pandemic on lifestyle: How young people have adapted their leisure and routine during lockdown in Italy. *Young*, 29. 4. suppl, S35-S64.
- Poszt-Covid jelentések I. https://politikatudomany.tk.hu/uploads/files/Jelentes_1_Magas-Covid-erintettseg_sajtoanyag_vp.pdf [2024.08.18.]
- TURPIN, Rodman–Giorgi, Salvatore–Curtis, Brenda (2023): Pandemic distress associated with segregation and social stressors. *Frontiers in Public Health*, 11. 1092269.

Melléklet

<i>nem</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>
férfi	4129 fő	51,6%
nő	3870 fő	48,4%
<i>etnikai megoszlás</i>		
roma	293 fő	3,7%
nem roma	7707 fő	96,3%
<i>hátrányos régió</i>		
nem hátrányos helyzetű régió	4011 fő	50,2%
hátrányos helyzetű régió	3989 fő	49,8%
<i>településtípus</i>		
Budapest	1416 fő	17,7%
megyei jogú város vagy megyeszékhely	1706 fő	21,3%
kisebb város	2538 fő	31,7%
falu	2339 fő	29,2%
<i>szülővel él</i>		
igen	5804 fő	72,9%
nem	2161 fő	27,1%

<i>apa legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>
alapfok vagy alatta	896 fő	11,2%
szakvégzettség érettségi nélkül	3182 fő	39,8%
érettségi vagy arra épülő képzés	2323 fő	29,0%
diploma, PhD	1306 fő	16,3%
<i>anya legmagasabb iskolai végzettsége</i>		
alapfok vagy alatta	991 fő	12,4%
szakvégzettség érettségi nélkül	2549 fő	31,9%
érettségi vagy arra épülő képzés	2990 fő	37,4%
diploma, PhD	1312 fő	16,4%
<i>életkori megoszlás</i>		
15-19	2320 fő	29,0%
20-24	2806 fő	35,1%
25-29	2874 fő	35,9%
<i>saját társadalmi helyzet megítélése</i>		
alsó osztály	3172 fő	39,6%
középső osztály	4625 fő	55,8%
felső osztály	462 fő	5,8%
<i>szubjektív anyagi helyzet</i>		
negatív	389 fő	4,9%
közepes	2145 fő	26,8%
pozitív	5300 fő	66,3%
<i>családi állapot</i>		
nőtlen/hajadon	5852 fő	73,1%
élettárrsal él	1228 fő	15,3%
házasságban él	894 fő	11,2%
<i>fő tevékenység</i>		
tanul	3036 fő	38%
munka	4102 fő	51,3%
se nem tanul, se nem dolgozik	836 fő	10,5%

<i>foglalkozás típusa</i>	<i>fő</i>	<i>%</i>
vezető	121 fő	1,5%
fizikai	3171 fő	39,6%
szellemei	1931 fő	24,1%
	<i>fő</i>	<i>%</i>
<i>munka típusa</i>		
alkalmazott	3823 fő	47,7%
vállalkozó	224 fő	2,8%
alkalmi munka	159 fő	1,9%
<i>szerződés típusa</i>		
határozatlan idejű	3961 fő	49,5%
határozott idejű	708 fő	8,9%
eseti	361 fő	4,5%
<i>fizetés módja</i>		
legális	3699 fő	46,2%
részben vagy teljesen fekete	1552 fő	19,4%

4. táblázat: A szocio-demográfiai mutatók megoszlása az adatbázisában (csak az elemzés során használt adatok). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2020 alapján saját számítás.

Magyarázat: a százalékos arányok bizonyos esetekben a 'nem tudom' és a 'nincs válasz' kategóriák miatt nem adják ki a 100%-ot, más esetekben pedig a kérdés nem vonatkozott mindenkire. A felhasznált kategóriákat úgy alakítottuk ki, hogy a minimális határ 150 fő legyen, ettől kivételt egy esetben tettünk (vezető beosztásban lévők csoportja, mivel itt a válaszlehetőségeket három nagy kategóriába osztották a kérdőív szerkesztői).

THE HUNGARIAN ROMA COMMUNITY AND THE INDIAN CONNECT

Migrant Roma groups were brought into contact with Egypt after their appearance in early medieval Europe. This widespread and centuries-old explanation of Egyptian origin was then replaced in the late 18th century by the assumption that they could be traced back to the Indian subcontinent.

At first, scientific interest turned to the Indian roots of European Roma, and according to the often-told story, it started with a Hungarian aspect at the end of the 18th century. It was not until the middle of the 20th century that the world of Roma politics and self-organization put Indian relations at the forefront. This concept was thrust into public discourse, in the thinking of everyday people, in Hungary only after the change of regime, at the turn of the millennium.

The assumption of the Indian origin of the Romani language first emerged about 200 years ago, in the 18th century, when a young man from the Komárom area went to the Dutch city of Leiden to study Protestant theology. It was István Vályi, who noticed that the speech of his fellow students from India - Malabar - was similar to the language of the Gypsies in his village. The account of the discovery was published in 1776 in the Vienna journal *Anzeigen aus den sämtlichen k.u.k. Erblanden*, thus opening the door to later Indo-Roma comparative linguistic and historical research. (MADHAVANKUTTY 2013; KENRICK 2004; HANCOCK 1992)

Following the publication of the discovery, Heinrich GRELLMAN wrote his book titled *Dissertation on the Gypsies* (1783), which also marks the beginning of research on Roma at the international level, and since then, almost all works have defined Roma as a people of Indian origin. This assumption is also confirmed by modern studies, showing that the closest contemporary linguistic relatives of Romani (the language of those who call themselves “Rom” in their mother

tongue; the language spoken by Roma, in Hungary the group of Oláh – Vlah - Gypsies who spoke several dialects of Romani and still use it today) is the official language of India, Hindi, as well as different dialects of Hindi in Rajasthan and Punjab (Northwest India). This linguistic kinship - established on the basis of a comparison of basic vocabulary and certain grammatical elements - is undoubted, despite the fact that Romani has many other loaned elements taken during the migration, as well as several Balkan syntactic features. (FRIEDMAN 1986)

The Indian origins of the Roma have been sufficiently confirmed by complementary research of several disciplines (linguistics, history, and biological sciences) in the last two hundred years. Therefore, it is now accepted by most laymen and researchers. (It should be noted, however, that there are also researchers who reject - in part or in whole - the theory of Indian origin.)

The assumption of the omnipotent probative value of linguistic coincidences is more characteristic of late 19th-century's scientific scholarship, whether it is based on the elements of individual languages or uncertain historical documents. The phenomenon is partly due to the dominance of historical comparative linguistics in the 19th century. In the 18th century, following the discovery of the kinship of the Ancient Indian language (Sanskrit), the Ancient Greeks and Latin languages, the first major Indo-European migration theories were born, relying largely on linguistic „evidence“. These include, albeit with some delay, theories attempting to reconstruct the migration of Roma. Theories of the big migration of Indo-European peoples sooner or later were accompanied by the exploration of other evidence, not only linguistic facts. Due to the lack of such data, this confirmation did not occur in case of Roma (TÖRZSÖK 2000). Medical-anthropological and genetic studies conducted in the second half of the 20th century confirm the previous hypothesis. But they also do not support the clear fact that European Roma have a fully Indian origin.

English anthropologist Judith Okley researched English Roma and concluded that the ancestors of Roma were probably Gorgers (Gadje, non roma people) who had become outcasts of English society during the Renaissance. By this, of course, Okely does not claim that the Roma of England or Europe do not have Indian roots, but merely

suggests that their current culture is in no way explained by Indian origin, as they have constantly mixed with settled peoples. (BINDER 2008)

Why is a single-threaded explanation of origin problematic? Primarily because Roma - like most peoples - come from a mixture of different ancestors. In addition, there is the problem that even within a group - such as in the case of Roma -, the same language used does not necessarily mean the same origin. (TÖRZSÖK 2000)

Hungarian authors also assume a multi-threaded origin. It was already characteristic of medieval Hungary as well - and this is decisive until nowadays - that individuals, families and marginalized strata of society gradually sank, crashed into migrant communities, and assimilated into them. (NAGY 2012; LADÁNYI-SZELÉNYI 1997) According to Pál NAGY (2019) the historically common ethnic origin of a small group of Roma in Hungary, so called Boyash, is also in doubt. Moreover, their Indian origin cannot be substantiated at all.

Based on literature and historical source data, researchers consider their historical origins to be unsolvable. Research cannot categorically say that the Boyash are a group of Roma who came from an Indian immigrant group. At least the same number of facts argue that they are - in part or as a whole - Romanians, and their culture can be said to be of Balkan origin. (NAGY 2019) After all, they lived in the territory of the former Romanian principalities for many centuries, and from there they migrated to the interior of the Carpathian Basin in the early 20th century. That is, it has not been scientifically decided definitively whether all the Boyash communities are Roma or not.

Therefore, physical anthropological evidence is also important to us. Among these, research since the 1940s has shown that blood samples within the Roma population contain blood group "B" much more frequently than the European average (its presence in the population of the Indian subcontinent is twice that of Europeans). In addition, analysis of the Rh factor showed similar relationships. (FRASER 1992, 1996) Also subsequent genetic studies have shown, including a comparative study of hidden mutations in the chromosome stock and a comparison of the incidence of rare genetic diseases, by monitoring genetic variability - that the matches - although not fully but partially - found, and lead back to the Deccan. (see KALAYDJIEVA et al 2001;

KENRICK 2004; MARTÍNEZ-CRUZ et al 2016)

The second scene of experience of India's homeland - as I mentioned above - is the field of Roma politics, Roma advocacy.

The first World Roma Congress in 1971 is a very important milestone in the history of the Roma national movement. After all, the idea of a supranational (transnational) Roma nation was formulated and became widely accepted here among the emerging Roma intellectual layer. Even later, competing national concepts emerged. At the 1971 Congress, the nation was also endowed with its most important symbolic attributes. The Roma national flag and national anthem were born. Concrete steps have been taken to create a standard, national language (modern romani). In addition to the academic sciences, representatives of „naive science” have also begun to publish pieces on Roma history and culture. (BINDER 2006, 2008) This will be perhaps the most emphatic fact in this terms of thought.

In addition to qualified researchers, we also meet Roma intellectuals in Hungary, called self-appointed historians who look at history from a „national perspective” and who can be classified as practitioners of „naive science” (also known as „popular science”) (MIKOS 2013). As Zita RÉGER and Katalin KOVALCSIK (2005) wrote: Self-taught science has emerged, some of whose practitioners wanted to prove that Roma were on the path to becoming a nation: the moment had come to create their own „high culture”. And while the centralized and censored publishing system during party-state decades did not allow the products of this popular autodidact writing to prevail, after the change of regime, publications promoting the supposed scientific results of dilttantism began to proliferate. As a result of the liberalization of book publishing and the explosive development of the electronic press, the process has become actually untraceable (MIKOS 2013).

Péter SZUHAY (1995) writes in relation to the Roma in Hungary: “The integrating intellectual, especially the Roma intellectual or the Roma theorists with the intellectual function, have the biggest role in the process of creating the national culture. The creation of national culture takes place in parallel on several levels: at the political-human rights, fine arts, literary and ethnographic-historical levels.” [...] In this process, according to the recipe for becoming a nation, the Roma also

create their mythological system, invent their genealogy, and tell the place and time of their origin.

The concept of an Indian Homeland, migration (a symbol of freedom) and the persecution they have suffered, especially Pharrajimos, have become the main components of historical consciousness, which plays a key role in shaping national identity (BINDER 2008).

The role of the Indian origin of the Roma is appreciated in this period in the rhetoric of nation-building, as it can become transition from a community of stray people with uncertain origin” into a community with a rich cultural heritage and a true homeland.

In addition to the consciousness of Indian origin, in line with the needs of mythical national history, some authors project several Roma “cultural peculiarities” onto their Indian homeland in an unfounded way. Some Roma and Indian researchers try to prove that Roma were the second caste of Hindu society. (FRASER 1992, 1996) According to Ian HANCOCK (1991), for example, the Rajputs (supposed ancestors of the gypsies) rising to the ksatriya caste were derived from the sun and the moon, and this symbol still exists in Oláh (vlach) Roma communities today. The traditional Rajput “ability to assimilate a foreigner” would also be a continuous living feature, as the Roma embraced many Gorgers (Gadje, non roma people) during their Western migrations who had mastered the Roma language, culture, and identity (BINDER 2008) - argues this faulty scientifically based approach.

Beside the idea of the homeland, language also plays a central role in the process of becoming a nation. The Romani language is one of the most important means of legitimacy of the Roma national ideology. However, there are many dialects of the language! And in addition to the Roma who speak a dialect of the Romani language, there are many people (by themselves or others) defined as Gypsies and Roma who do not speak the Romani language. In the second half of the 19th century, as a result of migration from Eastern Europe, Roma who spoke the Oláh (Vlah) dialects of the Romani language came to many countries in Europe and the world. In contrast, a significant portion of the Gypsies living in Eastern Europe, most of them settled for hundreds of years (the Romungros in Hungary), are now linguistically assimilated to their surroundings. (BINDER 2008)

There are also those Boyash gypsies who speak a language (that is, not a Romani language) developed from the archaic Romanian language variant. It is also an exciting example of the self-justifying, self-taught scientific activity analyzed above, which organizes everything into its own service, as the „naive scientist”. György Rostás-Farkas, introduces the Boyash-speaking Gypsies into the unified national sphere. In his book titled „The History of the Gypsies”, he derives the origin of the name Boyash (in hungarian beás) Gypsies from his common, mythical Indian homeland, the tributary of the river Beas. From this perspective, the linguistic difference no longer seems so significant (BINDER 2008). This is how the argument - which lacks any historical sources - puts it: “Another matter is the language of the Beas gypsies. One of the five tributaries of the Indus is the Beasz. The tributaries of the five rivers are considered by the Roma to be their homeland. The people living next to Beász already carved troughs more than a thousand years ago and made other woodwork....”, (ROSTÁS-FARKAS 2001.)

This kind of rhetoric, which overemphasised the common Indian origin, mainly after the change of regime, spread to the everyday topics of discussion of Roma people, especially at the level of local communities. This is partially due to the liberalization of publishing, but also the fact that national issues that had been previously silenced could be talked about more freely. Thus the fact of Indian origin became part of the common historical consciousness of the everyday man of local communities as the third stage of the process, supported more by its superficial, popular suggestions, and less by its scientific facts, question marks and more nuanced problem management.

However, it cannot be said that the most important element of the everyday life of the Roma people in Hungary is contemplation of their homeland. More important is the social exclusion and the difficulties of daily living that determine the fate of most of these communities today.

In Hungary, the experience of the community with India in recent decades has been organised more at the official, state or institutional levels. This is initiated by the contacts of educational and cultural organizations with Indian partners, the organization of cultural events,

the organization of ad hoc research trips to India, and the reference to this multi-based, but not omnipotent origin relationship.

Sources

- BINDER Mátyás (2006): „Felébredt ez a nép...” A magyarországi romák/cigányok etnikai-nemzeti önszerveződési folyamatairól. In: Gergely Jenő (szerk.): A múlt feltárása–előítéletek nélkül. ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola, Budapest
- BINDER Mátyás (2008): A roma nemzetépítés – történeti és kulturális antropológiai keresztmetszetben. *Eszmélet* 2008. 130-160. https://www.eszmelet.hu/binder_matyas-a-roma-nemzetepites-torteneti-es-kultura-lis/
- DUPCSIK Csaba: A Magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008. Osiris Kiadó, 2009. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebbssegek/ciganyok/a_magyarorszag_i_cigansag_tortenete/pages/000_konyveszeti_adatok.htm
- FRASER, Sir Angus (1996): A cigányok. Osiris Kiadó, Budapest,
- FRASER, Sir Angus (1992): The Gypsies. John Wiley and Sons Ltd, Oxford
- FRIEDMAN Viktor (1986): Linguistics, Nationalism, and Literary Languages: A Balkan Perspective. *The Real World - Linguist: Linguistic Applications in the 1980's*, ed. by Victor Raskin and Peter Bjarkman, 287-305. Norwood
- HANCOCK, Ian (1991): The East European Roots of Romani Nationalism. *Nationalities Papers*, Vol. 19. No. 3.
- HANCOCK, Ian (1992): The hungarian student Vályi István and the indian connection of Romani. The Romani Archives and Documentation Center, The University of Texas at Austin http://radoc.net/radoc.php?doc=art_b_history_stefanvalyi&lang=&articles=true
- KALAYDJIEVA L, Calafell F, Jobling MA et al (2001): Patterns of inter- and intra-group genetic diversity in the Vlach Roma as revealed by Y chromosome and mitochondrial DNA lineages. *Eur J Hum Genet*; 9: 97–104. <https://www.nature.com/articles/5200597>
- KENRICK, Donald (2004): Gypsies: From the Ganges to the Thames. University of Hertfordshire Press.
- KOVALCSIK Katalin–RÉGER Zita: A tudomány mint naiv művészet. In: *Kritika*, 1995. 2. sz. p. 31–34. https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA_Kritika_1995/?pg=84
- LADÁNYI János–SZELÉNYI Iván 1997: Ki a cigány? *Kritika* 1997/12.sz. <http://>

- www.adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf443.pdf
- MARTÍNEZ-CRUZ, Begoña et al (2016): Origins, admixture and founder lineages in European Roma. *European Journal of Human Genetics* volume 24, pp. 937–943 <https://www.nature.com/articles/ejhg2015201>
- MENDIZABAL I., Valente C., Gusmao A. et al (2011): Reconstructing the Indian origin and dispersal of the European Roma: a maternal genetic perspective. *PLoS One* 2011; 6: e15988 <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0015988>
- MIKOS Éva (2013): Hiányzó hősköltészet-amatőr műltszemlélet. Folklorisztikai tanulmány a tudományos dilettantizmusról. https://nti.abtk.hu/images/evkonyv/2013/07_mikos.pdf
- NAGY Pál (2012): A cigány sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot. <https://reformatus.hu/kuldetesunk/hirek/a-cigany-sokkal-inkabb-élet-módot-jelent-mint-etnikumot/>
- NAGY Pál (2019) Beás cigányok a Kárpát-medencében (Historikus metszetek a 18-19. századból). *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* (43) https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/gs43_nagy_pal_2_korr_vege.pdf
- PILLAI, Madhavankutty (2013): The Gypsy Chronicles. <https://open themagazine.com/art-culture/the-gypsy-chronicles/>
- ROSTÁS-FARKAS György (2001): A cigányok története. Le romengi historija. Budapest, Cigány Tudományos és Művészeti Társaság., 61.
- SZUHAY Péter (1995): A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ.* 3. sz. 333-334.
- TÖRZSÖK Judit (2000): Kik az igazi Cigányok? in: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.* (szerk.: Kovalcsik Katalin), Tanítók kiskönyvtára 9., ELTE_IFA_OM, Budapest, <http://www.gbv.de/dms/goettingen/354385372.pdf>



India room in Gandhi Secondary School, Pécs (<https://www.pecsma.hu/hirzona/orszagos-minta-a-pecsi-gandhi/>)



Gandhi Secondary School, Pécs (<https://www.pecsma.hu/hirzona/osszeallt-a-gandhi-gimi-es-a-pte/>)



Gandhi statue inauguration in Pécs (<http://gangesz-alapitvany.blogspot.com/2014/10/gandhi-szobor-avatas-pecsett.html>)

Borbándi Bálint

A CIGÁNYOK, ROMÁK REPREZENTÁCIÓJA NAPJAINK KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEIBEN – TANANYAGELEMZÉS

A köznevelésben – egyaránt alsó- és középfokon – tanuló diákok oktatását-nevelését napról napra végző pedagógusok mellett rendkívül fontos szerepe van a tankönyveknek. Feladatuk – többek között – az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés, valamint tudományos (korrekt ismereteket, értéket, kultúrát adnak át), pedagógiai (feldolgozási módszereivel hatnak a tanulók személyiségére, szemléletformáló hatásúak) és intézményi funkciót is betöltenek (a köznevelési rendszer művelődési anyagát, nevelési céljait, követelményeit közvetítik az iskolákban) (BOZSIK 2015). Ezáltal a tankönyvek hatása széleskörű és ebből kifolyólag óriási felelősség eldönteni, hogy milyen cigányképet jelenítsenek meg ezek a taneszközök.

Kulcsszavak: cigány, roma nemzetiség/kisebbség, tananyagelemzés, történelem, oktatás

A kutatás célja és kérdései

Kutatásomban megvizsgáltam, hogy a jelenleg érvényes Nemzeti alaptanterv (későbbiekben NAT 2020) és az erre épülő történelem-keret-tanterv milyen témakörökben/témákban, milyen mennyiségben és minőségben foglalkoznak a legnagyobb magyarországi nemzetiséggel, a cigánysággal. A kutatás további célja volt megvizsgálni, hogy az ezeken a tartalomszabályozó dokumentumokon alapuló, Száray Miklós által fejlesztett és az Oktatási Hivatal gondozásában 2021-2024-ben meg-

jelent, 9-12. osztályos középiskolai történelemtankönyvek tartalmaznak-e a cigányokkal, romákkal kapcsolatos ismereteket. Vizsgálatom során arra kerestem választ, hogy melyik történelmi korszakokban, hogyan reprezentálódik a cigányság az általam elemzett középiskolai történelemtankönyvekben; továbbá, hogy mekkora mennyiségben és milyen minőségben tartalmaznak releváns információkat a cigányokkal, romákkal kapcsolatban. Megvizsgáltam, hogy a sok esetben degradáló és pejoratívnak ható „cigány” kifejezés helyett vagy mellett milyen arányban jelenik meg a politikailag korrektebb „roma” kifejezés vagy a „cigány/roma” kettős megnevezés.

A vizsgálati minta és módszer

A vizsgálat során a Száray Miklós által fejlesztett és az Oktatási Hivatal gondozásában 2021-2024-ben megjelent, a 2020-as NAT-on és a hozzá tartozó történelem-kerettanterven alapuló, gimnáziumok számára készített történelemtankönyveket elemeztem; összesen 4 darab tankönyvet. Kutatásom módszere a 9-12. évfolyamoknak szóló középiskolai történelemtankönyvek mennyiségi (kvantitatív) és minőségi (kvalitatív) szempontú dokumentumelemzése. A dokumentumelemzés a társadalomtudományok módszere, mely során *„Dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos.”* (FALUS 2004: 263) Ez a módszer alkalmas adatok összegyűjtésére, következtetések megalapozására és levonására, többek között oktatási eszközök, így tankönyvek esetében is. A kvantitatív szempontú vizsgálat elvégzéséhez gyakoriságelemzést alkalmaztam (DÁRDAI 2002), mellyel azt mértem, hogy hány alkalommal jelennek meg a „cigány” és „roma” kifejezések, illetve a „cigány/roma” kettős megnevezés az elemzett történelemtankönyvekben. A kvalitatív elemzés során egy-egy témához, tankönyvi elemhez nem mennyiségeket, hanem minőséget rendelünk (DÁRDAI 2002). Segítségével azt vizsgáltam, hogy az elemzett történelemtankönyvek részleteiben, kielégítően tárgyalnak, csak megemlítenek vagy egyáltalán nem szerepeltetnek romológiai vonatkozású tartalmakat. Megfigyeltem to-

vábbbá, hogy a tankönyvszerző pozitív, negatív vagy semleges értékkel említi-e cigányságot, továbbá, hogy a romológiai vonatkozású témákat csak szövegben vagy szövegben, ábrákkal együtt fejti ki.

A kutatási anyag jogszabályi háttérének áttekintése

A kutatás fontos részét képezte a hatályban lévő, vonatkozó tartalmi szabályozók (NAT 2020 és a hozzá tartozó történelem-kerettanterv) áttekintése a bennük található cigányokról, romákról szóló tartalmak mentén. Megvizsgáltam őket, hogy lássam milyen kifejezetten cigányokra, romákra vonatkozó elvárások jelennek meg a tananyagtartalmakkal kapcsolatban.

A 2020-as NAT a történelem és állampolgári ismeretek elnevezésű tanulási területében két fő témakörben (15. és 29.) és egy, a fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási eredményben (25.) foglalkozik a magyarországi cigányok, romák történelmével, helyzetével. A 15. fő témakör a dualizmus kori Magyarországgal (11. évfolyam), míg a 29. a 20-21. századi magyarsággal és magyarországi nemzetiségekkel foglalkozik (12. évfolyam) (NAT 2020). A fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási eredmények (általános követelmények) között ezt olvashatjuk: *„A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló: ismeri a magyar cigányság történetének főbb állomásait, bemutatja jelenkori helyzetét”* (NAT 2020: 350). Ugyanez az elvárás, tanulási cél szerepel a 2020-as NAT-hoz tartozó történelem-kerettanterv történelmi ismeretekre vonatkozó általános követelményeiben is (Kerettanterv (Nat 2020)).

A 2020-as NAT-hoz tartozó történelem-kerettanterv szerencsére – a NAT által elvártnál – több témakörben foglalkozik a magyarországi cigányok, romák történelmével és helyzetével, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy az előbb említett tanulási eredmény megvalósulhasson. 11-12. évfolyamon három témakörben, ezeken belül pedig három témában és három altémában írja elő a történelem-kerettanterv a cigányságra vonatkozó ismeretek elsajátítását (ld. 1. ábra).

Témakör	Téma	Altéma
„A dualizmus kora”	„A nemzeti és nemzetiségi kérdés, a cigányság helyzete”	„Cigányok/romák a dualizmus kori Magyarországon”
„A második világháború”	„A holokauszt”	„Deportálások, kísérlet a zsidóság és a cigányság megsemmisítésére Európában”
„A magyarság és a magyarországi nemzetiségek a 20-21. században”	„A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság”	„A cigányok/romák 20-21. századi története”

1. ábra: A 2020-as NAT-hoz tartozó történelem-kerettanterv cigányokkal, romákkal kapcsolatos elvárásai (Forrás: Kerettanterv (NAT 2020): 27-28; 34-35; 45).

A vastagon kiemelt témák esetében, meglátásom szerint, nem túl szerencsés a címválasztás abban a tekintetben, hogy olyan benyomást kelt, mintha a cigányság nem tartozna a magyarországi nemzetiségek közé, hanem valamilyen más, a hazai nemzetiségeken kívül álló csoportot, közösséget képezne. Ennek hátterében az a megfontolás állhat, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek semmiképpen se szorulhassanak ki a NAT-on és a történelem-kerettanterven alapuló tankönyvekből. Ahogy arra már egy korábbi tanulmányban felhívtam a figyelmet: „A cigányság a többi magyarországi etnikumhoz hasonlóan évszázadok óta együtt él a magyarsággal, azonban társadalmilag, gazdaságilag nem voltak olyan jelentős befolyással az országunk történelmére, mint például a történelemórán sokszor előkerülő szászok, németek vagy éppen egyes szláv népcsoportok. Vándorló életmódjuk; nem céhesedett, iparosodott kézművesiparuk és etnikai széttagoaltságuk miatt nem alkottak egy erőteljes, vezető pozíciókat birtokló kisebbséget a történelem folyamán, így hajlamosak vagyunk nem foglalkozni a történelmükkel.” (BORBÁNDI–RÁNICS 2023: 12-13). Ennek ellenére, úgy gondolom, hogy nem kellene így külön kiemelni a cigányságot, mert kontraproduktív hatást, ellenszenves gondolkodásmódot idézhet elő, mivel azt sugallja, hogy vannak a magyarországi nemzetiségek ÉS a cigányság, mely nem tartozik bele ebbe a csoportba.

A 2020-as NAT-ot és a hozzá tartozó történelem-kerettantervet vizsgálva megállapítható, hogy a korábbi, 2012-es NAT-hoz és történelem-kerettantervhez képest, több témakörben, témában is előírják a cigányokkal, romákkal kapcsolatos, nagyobb mennyiségű ismeretek elsajátítását a gimnáziumokban tanuló diákok számára (ld. BORBÁNDI–RÁNICS 2023). Ezzel kapcsolatban azonban, nem szabad megfeledkeznünk arról az állandóan felmerülő kérdésről, problémáról, hogy a jogi szabályozók által előírtak hogyan, milyen mértékben valósulnak meg az oktatásban. Figyelembe kell venni, hogy a NAT és a hozzá tartozó történelem-kerettanterv által előírt tananyagmennyiség sokszor így sem teljesíthető maradéktalanul. A tanároknak hatalmas mennyiségű tananyagot kell átadniuk, amelyet a diákoknak el kell sajátítaniuk, aminek következtében elkerülhetetlen, hogy bizonyos témák, anyagrészek háttérbe szoruljanak. Sok esetben a történelem-tankönyvek szígszerűen, röviden és tömören tárgyalják a cigányokra, romákra vonatkozó ismereteket, így előfordulhat, hogy kevesebb figyelem irányul ezekre a tananyagtartalmakra, mint szükséges lenne. Napjaink társadalmi viszonyait tekintve mindenképpen szükséges a cigánysággal kapcsolatos ismeretek elsajátítása a sztereotípiák lebontása érdekében.

A kutatás eredményei

Mennyiségi (kvantitatív) elemzés

A következőkben számba vesszük, hogy az elemzett történelemtankönyvek törzs-, illetve mellékszövegeiben mekkora mennyiségben fordulnak elő a „cigány” és „roma” kifejezések. Egy korábbi vizsgálatban szereplő történelemtankönyvekhez képest (ld. BORBÁNDI–RÁNICS 2023) a tankönyvfejlesztő többször alkalmazta a politikailag korrekt [„cigány/roma; cigány (roma)”] kettős megnevezést.

Évfolyam	Cigány		Roma		Kettős megnevezés		Összesen
	Törzsszöveg	Mellekszöveg	Törzsszöveg	Mellekszöveg	Törzsszöveg	Mellekszöveg	
10.	6	1	0	0	3	2	12
11.	8	5	4	3	3	0	23
12.	31	28	23	24	3	5	114
Összesen	45	34	27	27	9	7	149

2. ábra: A „cigány” és „roma” kifejezések, illetve a kettős megnevezés használata az elemzett tankönyvekben (Forrás: SZÁRAY 2021; 2023; 2024).

Az adatsorok alapján elmondható, hogy a „cigány” kifejezés gyakrabban jelenik meg az elemzett történelemtankönyvek törzs-, illetve mellékszövegeiben, mint a „roma” megnevezés; azonban a két kifejezés használatának arányai sokat finomultak a korábbi, 2012-es NAT-on alapuló, illetve a másik, 2020-as NAT-on alapuló tankönyvcsomaghoz képest (ld. BORBÁNDI–RÁNICCS 2023). Mindenképpen meg kell említeni, hogy figyelemreméltó az a törekvés az elemzett történelemtankönyvekben, hogy a sok esetben pejoratívnak, degradálónak, diszkriminatívnak ható „cigány” kifejezés helyett a tankönyvszerző igyekszik a politikailag korrekt „roma” megnevezést használni. Fontos elmondani, hogy a „cigány” kifejezés alkalmazható azon történelmi korszakok esetében, amikor a „roma” megnevezést még nem használták. Az elemzett történelemtankönyvek esetében megállapítható, hogy a tankönyvszerző változtatva használja a „cigány” és „roma” megnevezéseket a különböző témák esetében, de néha egy adott témán belül is. Véleményem szerint ez megfelelő magyarázat hiányában zavaró lehet a diákok számára. Politikailag korrekt megoldás lenne a kettős megnevezés (cigány, roma) következetes használata, vagy a „cigány” és „roma” kifejezések közül – a korabeli használatukat figyelembe véve – a jellemzőbb megnevezés használata az egyes történelmi korszakok esetében. Mindkét esetben rendkívül fontos, hogy rávilágítsunk a diákok számára ezen kifejezések használatának sajátosságaira. A „roma” megnevezés csak a 20. század második felétől (Első Roma Világkongresszus, London, 1971) vált szé-

les körben elfogadottá és elterjedté a politikai korrektség, semlegességre való törekvés jegyében (CSERTI CSAPÓ 2015). Ha szeretnénk a sok esetben degradálónak, diszkriminatívnak, pejoratívnak ható „*cigány*” kifejezést ellensúlyozni, akkor a kettős megnevezés (cigány, roma) alkalmazása – természetesen annak történetével és sajátoságaival együtt – megfelelően alkalmazható a történelemórákon.

A táblázat adatsorait figyelve megállapítható, hogy míg a 10. és 11. évfolyamon összesen 12 és 23 alkalommal használja a tankönyvszerző a „*cigány*” és „*roma*” kifejezéseket, illetve a kettős megnevezést, addig a 12. évfolyamon már 114 alkalommal szerepelnek ezek az elnevezések. A NAT 2020-at és a hozzá tartozó történelem-kerettantervet megvizsgálva elmondható, hogy 10. évfolyamon nem írnak elő cigányokkal, romákkal kapcsolatos témakört, témát (NAT 2020; (Kerettanterv (NAT 2020))), így a velük kapcsolatos ismeretek megjelenése a 10. osztályos történelemtankönyvben mindenképpen a tankönyvszerző érdeme. Az 1. ábrán látható első („*A dualizmus kora*”) és második („*A második világháború*”) témakör 11. évfolyamon, míg a harmadik („*A magyarság és a magyarországi nemzetiségek a 20-21. században*”) 12. évfolyamon előírt tananyag (Kerettanterv (NAT 2020): 27-28; 34-35; 45). Közeli szemügyre véve ezeket a témákat láthatjuk, hogy a második és harmadik témakörök részben fedik egymást, mivel a magyarság és a magyarországi nemzetiségek 20-21. századi történetének része a II. világháború is. A táblázatban látható nagy mértékű számbeli különbség a 10-11. és a 12. évfolyamos történelemtankönyvek között azzal magyarázható, hogy a tankönyvszerző a végzős gimnazisták számára írt munkájában több, különböző történelmi korszakot (dualizmus, világháborúk kora, szocializmus-kommunizmus, rendszerváltoztatás) áttekintve jut el a magyarországi cigányság 21. századi, vagyis jelenkori helyzetéhez.

A következő táblázatban szemügyre vesszük, hogy milyen témákkal foglalkozik a tankönyvszerző a magyarországi cigányokkal, romákkal kapcsolatban.

Téma	Szöveg	Kép/ábra/diagram/táblázat/feladat/forrás	Összesen
Demográfia	5	6	11
Életmód	7	2	9
Foglalkozás	5	3	8
Cigányzenészek	2	6	8
Kultúra, művelődés, oktatás, egészségügy	4	3	7
Holokauszt (porajmos)	2	4	6
Identitás	4	0	4
Nyelv	2	2	4
Önkormányzatiság	2	2	4
Társadalmi helyzet	3	0	3
Származás, vándorlás	1	1	2
Elnevezés	2	0	2

3. ábra: A cigányokat, romákat érintő tananyagtartalmak fő témái (Forrás: SZÁRAY 2021; 2023; 2024).

A táblázat adatsorait megfigyelve elmondható, hogy még mindig a magyarországi cigány, roma populáció nagyságával, lélekszámával – vagyis demográfiai adataikkal – foglalkoznak legtöbbször az elemzett történelemtankönyvek. Ezt követik az életmódjukkal (vándorló/kóborló vagy letelepedett), illetve a foglalkozásaikkal (hagyományos cigány mesterségek) kapcsolatos szövegek/szövegrészek, illetve illusztrációk, de egyre több alkalommal kerülnek elő a cigányság kultúrájával, művelődésével, oktatásával és egészségügyével kapcsolatos tananyagtartalmak is (vö. TERESTYÉNI 2004, 2005). Nem meglepő, hogy az elemzett történelemtankönyvekben – eleget téve a NAT 2020 és a hozzá tartozó történelem-kerettanterv előírásainak – megjelenik a II. világháború és a holokauszt témájához kapcsolódóan a cigányságot ért népiirtás, vagyis a porajmos.

Terestyéni Tamás 2005-ben publikált írásában megállapította, hogy a korábbi tankönyvekben (vagyis a 2005 előttiekben) sokkal inkább felülreprezentáltak voltak a cigány zenészek (TERESTYÉNI 2005).

Ehhez képest a korábbi, 2012-es NAT-on alapuló, illetve a másik, 2020-as NAT-on alapuló tankönyvcsomag történelemtankönyveiből, mintha majdnem teljesen kifelejtették volna őket, ugyanis mindösszesen 2 alkalommal kerülnek bennük megemlítésre a cigány zenészek, cigány zenekarok (BORBÁNDI–RÁNICS 2023). A most elemzett történelemtankönyvekben újra több alkalommal, több témában foglalkozik velük a tankönyvszerző (összesen 8 említés), ami azért is fontos és jelentős változás a korábbiakhoz képest, mivel a 19. század végén a kereső korú cigány lakosság kb. 10%-át alkották a zenészek, ami a harmadik legnagyobb foglalkozási csoportot jelentette a cigányság esetében, a napszámosok és a valamilyen iparágban dolgozók után (BINDER–PÁLOS 2016).

A táblázat adatsoraiban vastagon kiemelt többi témáról (identitás, önkormányzatiság, elnevezés) a következő részben, a minőségi (kvalitatív) elemzésnél írok részletesen, mivel ezen témák, szövegrészek, illusztrációk többsége a 12. évfolyamos történelemtankönyvben szerepel.

Minőségi (kvalitatív) elemzés

12. évfolyam:

A következőkben részletesebben megnézzük a 12. évfolyamos történelemtankönyvet, mely a legtöbb cigányokkal, romákkal kapcsolatos szöveget/szövegrészt, illetve illusztrációt tartalmazza.

A középiskolák 12. évfolyama számára készített történelemtankönyv VIII. fejezete a „*A magyarság és a magyarországi nemzetiségek*” címet viseli és ezen belül található „*A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság*” című lecke (SZÁRAY 2023: 167, 180).

A magyarországi nemzetiségek rendszerváltoztatást követő helyzetének tárgyalásakor a tankönyvszerző megemlíti a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvényt, amely „*közöségi jogként rögzítette a kisebbségek jogát önazonosságuk megőrzésére, ápolására és átörökítésére*” (SZÁRAY 2023: 182). Ez a jogszabály tette lehetővé, hogy a magyarországi kisebbségek saját önkormányzatokat

hozhassanak létre megyei és országos szinten. Ugyan, csak egy rövid bekezdésben, de megemlítésre kerülnek a kisebbségi – és azokon belül a cigány, roma – önkormányzatok, melyekről szóló rövid leíráshoz az értelmezést segítő ábrák és a nemzetiségek, etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényekből (1993. évi LXXVII. tv., 2011. évi CLXXIX. tv.) származó részletek is tartoznak (SZÁRAY 2023: 184).

A tankönyvben található egy háttérolvasmány (SZÁRAY 2023: 185), mely az (ön)identitás témakörével kapcsolatos. Több forrásrészlet felhasználásával foglalkozik a szerző a cigányság elnevezésével, valamint a különböző cigány-meghatározásokkal. Nem hosszú ez az olvasmány/kiegészítő anyag, de mégis rendkívüli fontosságú az a szemléletmód, felfogás, amelyet a szerző megfogalmaz az elején: *„Modern korunkban mindenki saját maga döntheti el identitását, senkinek nincs joga külsődleges vagy egyéb tényezők alapján besorolni vagy megbélyegezni bárkit. Mindenki szabadon dönt arról, hogy magyarnak, cigánynak tekinteni magát [...]”* (SZÁRAY 2023: 185). A következő oldal – immáron főszövegben – tovább foglalkozik az identitás, illetve a cigányság megnevezésének témakörével. Említést tesz a szerző az első londoni Roma Világkongresszusról (1971), amelyen a jelenlévők elfogadták az összes cigány közös megjelölését szolgáló „roma” megnevezést. Ehhez kapcsolódóan kitér a magyarországi helyzetre is, a „cigány” és a „roma” kifejezések használatának sajátosságaira.

Ezt követően a szerző áttekintést nyújt a cigányok, romák magyarországi történetével kapcsolatban, röviden felvázolva az egyes történelmi korszakok (dualizmus, két világháború között, cigány holokauszt (porajmos/parajmos/parrajmos), szocializmus-kommunizmus, rendszerváltoztatás) legfontosabb tudnivalóit, majd a cigányság jelenkori helyzetével foglalkozik (SZÁRAY 2023: 186-189). Leghosszabban a szocializmus időszakával, illetve a jelenkorral foglalkozik a tankönyvszerző, mivel az előtte lévő témák a 11. évfolyam történelemkönyvében már szerepeltek. Jó megoldásnak gondolom, hogy a 10-11. évfolyamos tankönyvekben szereplő témák újra előkerülnek, így megkönnyítve az ismétlést és a történelmi korszakokon átívelő ismeretek befogadását, megértését. A tankönyvi lecke képanyagában helyet kaptak cigányzenészekkel, hagyományos cigány, roma mesterségekkel, valamint híres cigányokkal, romákkal kapcsolatos fotók, amelyek illusztrálják – és így

talán érdekesebbé teszik – a szövegben leírtakat. Természetesen helyet kaptak a fejezetben cigányokkal, romákkal kapcsolatos statisztikai jellegű térképek, táblázatok, grafikonok, illetve a magyar és a magyarországi cigány, roma népesség korfája is (SZÁRAY 2023: 186-189). A lecke utolsó oldalain méltán híres cigány, roma személyek fotói (pl. Bari Károly, Cziffra György, Choli Daróczi József, Mága Zoltán) láthatók (SZÁRAY 2023: 187, 189), amely meglátásom szerint rendkívüli szemléletformáló hatással bírhat a tankönyvből tanuló diák számára. A többségi társadalomhoz vagy más kisebbséghez/nemzetiséghez/etnikumhoz tartozó diákok számára azért, mert szembe megy a jól ismert cigány, roma sztereotípiákkal (lopás, bűnözés, erőszakosság) és megmutatja, hogy közöttük is vannak nagy hírnévre szert tett alkotók, művészek. A cigány, roma diákok számára pedig azért, mert segítheti az identitásuk és az énképük erősödését, hogy hasonló körülmények közül származó embereket látnak, akik sokra vitték az életükben és példaképekként állhatnak előttük. Elemzésemet a tankönyvszerző, lecke végén szereplő néhány, nagyon fontos gondolatával fejezem be: „A cigányság százezreinek felemelkedéséhez kölcsönös türelemre, segítségre van szükség, hogy felszámoljuk az előítéletekből fakadó diszkriminációt (megkülönböztetést). A probléma kiváltó okainak leküzdése Magyarországon egyik fontos belpolitikai kérdése: törekedni kell a cigányság szellemi és gazdasági felemelésére. Ennek legfőbb eszköze az oktatás és a nevelés.” (SZÁRAY 2023: 189).

Összegzés

Elmondható az elemzett tankönyvekről, hogy a korábbi kutatásokban (ld. TERESTYÉNI 2004, 2005; BINDER-PÁLOS 2016; BORBÁNDI-RÁNICS 2023) vizsgált történelemtankönyvekhez képest nem csak mennyiségi, hanem minőségi fejlődés is látható. Ezekben a tankönyvekben előkerülnek olyan témák, amelyekkel a korábbi történelemtankönyvek szinte alig vagy egyáltalán nem foglalkoztak (pl. (ön)identitás; híres cigány, roma személyek; roma önkormányzatiság). Más történelemtankönyvekhez képest viszonylag nagy teret szentelt a szerző a cigányokkal, romákkal kapcsolatos tananyagtartalmaknak, aminek eredményekép-

pen egy jól illusztrált, tartalmát tekintve is jól felépített lecke került a tankönyvbe. Természetesen mindig el lehetne várni több és több romológiaiai vonatkozású tartalmat, azonban szem előtt kell tartanunk a már sokat emlegetett tartalmi szabályozók (NAT, történelem-keret-tanterv) előírásait, melyeknek a tankönyvszerző és az általa írt történelemkönyv meg kell feleljenek, továbbá nem feledkezhetünk meg a tanárokat szorító időpréssről és a hatalmas tananyagmennyiségről sem.

A tankönyvszerző megemlíti, hogy *„A cigányság a múltban sem volt és a jelenben sem egységes (homogén) társadalmi csoport. Foglalkozásuk, társadalmi-gazdasági helyzetük és lakhelyük vonatkozásában is mindig nagy különbségek mutatkoztak a népcsoport tagjai között.”* (SZÁRAY 2023: 187). Jó, hogy a tankönyvszerző felhívja a figyelmet erre a tényre, azonban nem tesz említést további nagyon fontos különbségekről (pl. kultúrájuk, szokásrendszerük). Fontos lenne megemlíteni a magyarországi cigány csoportok nyelveinek, nyelvhasználati jellemzőiknek a különbségeit, sajátosságait, továbbá megnevezni a beás, romungro és oláh cigány csoportokat.

A 12. évfolyamos tankönyvben ugyan előkerül a *„cigány”* és *„roma”* megnevezések használatának, sajátosságainak a témája, azonban a tankönyvszerző a 10-11. évfolyamos történelemkönyvekben váltogatva, egymás szinonimájaként használja ezeket a kifejezéseket. Megoldás lehet, hogy a 10-11. osztályos tankönyvekben következetesen a *„cigány”* kifejezést használja a szerző – tekintve, hogy azokban a történelmi korszakokban a *„roma”* megnevezést még nem ismerték – vagy másik megoldási lehetőség, hogy már a 10-11. évfolyamos történelemkönyvekben megmagyarázza a szerző a diákok számára a *„cigány”* és *„roma”* megnevezések egymáshoz való viszonyát, használatuk sajátosságait. Így használhatná mindkét kifejezést vagy a politikailag korrektnek számító (cigány/roma) kettős megnevezést.

Az elemzett történelemtankönyvek már sokkal kiegyensúlyozottabbak forrásközpontúság tekintetében, mint a korábbiak. A legtöbb szöveghez, szövegrészhez tartozik az abban leírtakat alátámasztó, megerősítő vagy éppen illusztráló fénykép, táblázat, diagram, grafikon stb. Tevékenységközpontúsággal kapcsolatban elmondható, hogy vannak önálló munkavégzésre, kutatásra buzdító feladatok a tankönyvekben, azonban, a teljes képhez szükséges lenne a tankönyvekhez tartozó fel-

adatgyűjtemények vizsgálata is, mely további kutatási lehetőséget jelent a jövőben.

Irodalom

1. Elsődleges források

1.1 Tantervek:

Kerettanterv (NAT 2020) – 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról megnevezésű jogszabály alapján készült. Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Történelem 9-12. évfolyam.

NAT 2020 – 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020. évi 17. szám.

1.2 Elemzett tankönyvek:

SZÁRAY Miklós – SZABADOS György (tananyagfejl.) (2024): *Történelem 9. a középiskolák számára*. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.

SZÁRAY Miklós (tananyagfejl.) (2021): *Történelem tankönyv 10*. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.

SZÁRAY Miklós (tananyagfejl.) (2023): *Történelem 11. a középiskolák számára*. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.

SZÁRAY Miklós (tananyagfejl.) (2023): *Történelem 12. a középiskolák számára*. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.

2. Szakirodalom

BINDER Mátyás–PÁLOS Dóra (2016): Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. Tanulmányok, elemzések, ajánlások. Budapest–Piliscsaba. <https://adoc.pub/romak-a-kerettantervekben-es-a-kiserleti-tanknyvekben-tanulm.html> [2024.08.10.]

BORBÁNDI Bálint–RÁNICS Dániel (2023): A cigányság reprezentációja a középiskolai történelemtankönyvekben – tananyagkritika. In: Rosenberg

- Mátyás (szerk.): Gypsy Studies 48. 11. Romológus konferencia tanulmánykötete. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 9-22.
- BOZSIK Viola (2015): Együtt méltósággal. Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. Új Pedagógiai Szemle, 65. évfolyam, 11-12. szám. 127-140. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00173/pdf/EPA00035_upsz_2015_11-12.pdf [2024.08.14.]
- CSERTI Csapó Tibor (2015): A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In: Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 79-116.
- DÁRDAI Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- FALUS Iván (szerk.) (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- TERESTYÉNI Tamás (2004): Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. Beszélő, 9. évfolyam, 5. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/fekete-pont> [2024.08.10.]
- TERESTYÉNI Tamás (2005): Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária–Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 283-315.

ŠAJIMATA THAJ PHARIMATA ANDE LA ŘOMANA ŠIBAKI PLANIFIKACIJA¹

Ando iskiripe pala la řomana řibaki planifikacijake direkciji, řajimata thaj palal angle avile pharimata si vorba. řtar direkciji iskiril tele, sosa teoretikanes la řomana řibake limitura řaj načarenpe. Anglunes la andrune inovacijake řajimatonca kerav analiza, komparacija kerav kavere řibanca thaj andal thanutne řiba line unžulimata dikhav perdal pro thaj kontra. Apoj elaboralime andre sikavav le motivaciji thaj o djakorlato so palal mařkarthemutne alavengo hasnipe ařen, po agor vorba si pala maj problematicko drom, pala soste e maj but čingar řunelp: la řibako njevaripe anda la Indijake řiba thaj pala kodo, so řaj paruv el andej řomani řib thaj andel vorbimaske komunitetura.

Kijake alava: řomani řib, řibako njevaripe, hindicko řib, sanskriticko řib, lingvistika, unžulipe

1 Anglune alava

E řomani řib jekhi anda la indo-Europake řibangi familija, ande kodolaki indo-arjikani kranga řolpe thaj zuralo balkanicko efekto sika-vel, avral kadi e korkoruni řibi, so kathar la mařkarutna epokatar feri avral le indijake subkontinento vorbin (FRIEDMAN 2000, MATRAS 2006). Le vorbitorengo numero cirka 11 miliova si (MENDIZABAL et al. 2012: 2342–2349), de vi maj konzervativnona estimacijasa maj but sar 3.5 miliova řene vorbin e řomani řib andej Europa, thaj kodole manuř řaj aven (MATRAS 2002). Lengo čačo numero maj učo řaj avel, ke le řomane kethanimata, sar kaver řibake minoritetura, v'andel řibarimaske řanimaske butja bidikhimaske ařen.

¹ Muře iskirimasa serosarav pe muři drago R. Lujza (Lulu), kas řoha či bistrav.

E řomani naj teritorialno řib, nařtig phandasla ka'kh geograficka vadj politicka definime than (SZALAI 2015). La řomana řibake kethanimata andej řpecialno situacija si pala la sociolingvistikaki perřpektiva, ke von ři řanen te na hasnin le krujalimaske komunitetonge řiba, anda kadi le řomane vorbimaske kethanimata butivar duj, de unjivar vi trin, vadj maj bute řibangej le. E řomani anglunes ande primarickona řibaki socializacijake areni řaj sitjon le řom, apal, mařkar le njamura thaj maj butivar andel vorbimaski komunikacija, ke ande kodole areni, kaj soste le majoritetoske řiba diřon (i.e. ando sitjaripe, politika, medija, řanimata thaj kade maj dur) le řomane vorbitoren nas řajipe te hasnin pengi řib, thaj anda kadi la profesionalnona řibake registra maj na řek eera ři arakhadjile. Le zumavimata te kerenle, kodole eera si thaj slabij le (ROSENBERG 2023a: 174–175). But varietatura si la řomana řiba v'adjes thaj le řibara pala kaverfelika aspektuřa řute ande gruponde la řibake varietatura. Le kategorizaciji diferentona elaboracijasa, precizitetosa thaj metodologijasa kerde thaj kodolenge kritiki trade karing sa maj but soluciji, kade le maj friřni rodimata andej řib 12 grupura inkren rigate jekhavrestar (ELřÍK–BENÍřEK: 2020: 400–408, ROSENBERG 2023b).

Jekh si mařkar la řomana řibake kritikalni problemi le standardutnone registereski absenca. Diferentni zumavimata sas kerde t'arakhadjol jekh jekhutno standardo, maj feder ande la edukacijake kontekstura, de kadala zumavimata butivar maladjile resistencasa kathar jekh-jekh řomano komuniteto, kaj maj feder den vařnipe penge thanutne dialektonge thaj na jekha standardutnona formake (ABERCROMBIE 2018: 741–761). Njeve thaj njeve soluciji arakhadjile te sastjaren le diferentnone registerengi thaj kodolengi leksikalno absenca, save řaj hasninpe vi paralelnones jekhavresa. O angluno trendo si kodo, kana le vorbimaske kethanimata perdal len le vorbi anda penge dujtones hasnime řiba: ando Vlaxo le vlaxicka, andej Bulgarija le bulgaricka, ando Ungro le ungrika vorbi thaj kade maj dur. Le vorbitora autonomicka hasnin kadi řtrategija. O dujto trendo kodoj, kana le vorbitora perdal line vorbi hasnin anda la Europake řiba thaj kadala internacionalizmura hasnin t'ařel maj buxlones hatjardo kodola řibako varietato thaj te na vazdelpe le varietatongo numero. Kado ritkavo si v'andel mařkardialektalno komunikacija, maj feder tela la řangla řibako for-

mazipe kerenles. E trito tendencija e indikane rikiti šol ando fokusi, kana hindicka thaj sanskriticka vorbi len unžule – vadj pala soste kodo gindin, ke andaj Indija aven – thaj kodolenca zumaven te sastjaren e leksikalno absenca te na kerdjol e řomani jekh internacionalizmonca pherdi esperantovicko. E štarto tendencija, savi maj na „bidikhimas-ki” si, la řomana šibake vorbitorengi autonomicka štrategiji mukhel te kerelpe kade, ke či kamel te interferil la šibake hasmimaske areni; maj feder kamel te mukhella le patjivala vorbake, anglunes ande familija, maškar njamuřa kerdja komunikacijake primarickone inštrumentos-ke, v’atunči lokhes te xasajvel e řomani šib po agor. Kadala trendura v’andel alavara šaj sikavenpe thaj laše zvorura šaj aven te dikhas le ka-verfelicka štrategiji (ROSENBERG 2023a: 175–176).

2 La šibake planifikacijange droma

2.1 Andruni inovacija

La řomana šibako intelektualiteto ande penge literaturake thaj kavere iskirimatonge boldimata, andel alavarengo iskirimasko djakorlato thaj andel sitjarimaske kerde materialura kerlas maj butivar andrune arakhadjile alava, i.e. šajipe_N < šaj + -ipe, jakhalo_{ADJ} < jakh + -alo, fimlali_{pe}_N < fiml- + -al- + -ipe, ginadji_{NEPP} < gin-, trubujipe_N < trubuj + -ipe, barvalimo_N < *bar-² + -val- + -imo. De zurale limitura si kadale dromes; na numa andej šib but thaj bare hijanjura, de vel andrune inovacijake elementongo numero zurales cinoj. Peldake šaj phenelpe, feri duj nominalizacijake sufiksura si pej dispozicija (-pe, -mo), thaj kadalengo dialektalni variantura (-po, -pa, -pen, -be, -ben thaj kade maj dur), ba čisoski semantikalno diferencija naj maškar lende.

Te dikhas kodole alavengo jekh kotor řomanes, anglicka, vlašicka thaj slovakicka, save la ungrikona tud- ’žanel’ rikitatar aven, but butja šaj las sama (dikh e 1-ni tabula):

² Pala maj but informaciji pala kadi rikita dikh TÁLOS 1999: 8–9.

Ungriko	Anglicko	Vlaxicko	Slovakicko	Řomani
<i>tudni</i>	<i>to know</i>	<i>a ști</i>	<i>vedieť</i>	<i>te žanel</i>
<i>tudás</i>	<i>knowledge</i>	<i>cunoștințe</i>	<i>vedomosti</i>	<i>žanipe</i>
<i>tudomás</i>	<i>knowledge</i>	<i>cunoștință</i>	<i>vedomost'</i>	<i>%žanipe</i>
<i>tudomány</i>	<i>science</i>	<i>știință</i>	<i>veda</i>	<i>%žanimata</i>
<i>tudományos</i>	<i>scientific</i>	<i>științific</i>	<i>vedecký</i>	<i>%žanimatongo</i>
<i>tudomán-yosság</i>	<i>scientificness</i>	<i>științificitate</i>	<i>vedeckost'</i>	-
<i>tudat</i>	<i>consciousness</i>	<i>conștiință</i>	<i>vedomie</i>	-
<i>tudatos</i>	<i>conscious</i>	<i>conștient</i>	<i>vedomý</i>	-
<i>tudatosság</i>	<i>awareness</i>	<i>conștiență</i>	<i>uvedomelost'</i>	-
<i>tudattalan</i>	<i>unconscious</i>	<i>inconștient</i>	<i>nevedomý</i>	-
<i>tudnivaló</i>	<i>thing(s) to know</i>	<i>informații de știut</i>	<i>čo treba vedieť</i>	<i>so trubul te žanel</i>
<i>tudós</i>	<i>scientist</i>	<i>savant</i>	<i>vedec</i>	<i>%tudoši, %žanari</i>
<i>tudósít</i>	<i>to report</i>	<i>a relate</i>	<i>informovať</i>	-
<i>tudósítás</i>	<i>reporting</i>	<i>relatare</i>	<i>správa</i>	-

I-ni tabula: Peldi pe la ungrikona tud- 'žanel' rikitarat avile alava pej řomani, anglicko, vlaxicko thaj slovakicko šib

Andej anglicko šib paša la dulmutana anglickona šibaki rikitage *know-*, *aware-* alava vi kodole vorbi šaj rakhenpe, sar *scientific*, *science* (< maškarutni francicko *scientifique*, *science*, save pej latin SCIENTIA vorba žan palpale), thaj o *report* (< maškarutni francicko *reporter*, saveski REPORTĀRE rikita latinicko si), de vi o *scientist* palaj latinicko minta kerdi vorbaj (pala francicko *artiste* 'artista', < latinicka ARTISTA + -ISTA < *ars* 'arto'). Andej vlaxicko šib palaj francicko minta hašonlova rezoluciji šaj dikhas: o *ști* dulmutane vlaxicko alavi, ba le kaver alava palaj francicko šib šute kethane, i.e. *ști* + *-ință* (vö. maškarutni francicko *science* < dulmutani francicko < latin SCIENTIA < SCIĒNS + -IA). Vi kade la *cunoștință* (< *cunoaște* + *-ință*) vorbaki rikita e latinicko COGNOSCEN-TIA (< COGNOSCENS) si, e minta pale e italicicko *conoscenza* sas, paša kadala dikhenpe vel *savant*, *relata-* rikiti. Andej slovakicko šib e maj

butivar hasnime rikitaj e *ved-* (< protoslavicko *věděti*); e *správa* palpale formacija anda kernav (< *spravit*), o *inġformovat* pale internacionalizmo si. Andej ʀomani o *žanipe* ~ *žanimo* šaj aven le korkoruni variacija, sos maj primaricka o 'tudás' denotacija si. Kodo čačoj, ke unji žene vi hasninles 'tudomás' denotacijasa andal duj terminušenge semantikako kimposko perdal patjaripe, de kado na ande sako kazo šaj avel vadj si lašo. Vi sar la 'tudomány' vorbako paro la *žanipe* vorbako butimaski forma zeril opre, so čačikanes jekh semanticka limitime *pluralia tantum* si, de kado pala šibako njevaripe kerdjilas thaj či hasnin le vorbimaske komunitetura. Jekh kaver pelda si o *žanglo*, so butfelikona denotacijasa hasnin kodole manuš, kas interesil la šibako njevaripe, i.e. 'ismert, tudós, tudatos'; de kado hasnalato naj konzistentu, so pont o leksikalno hijanji sikavel, e dikhli inkonzistencija numa e umbra kerel maj bari.

Si te phenelpe, ke la ceřa kompetencijake vorbitora ande penga šibako hasnalato unjivar phenen le *žan-* kernaveski rikitake načili forma kaverfelikone sufiksonca biregulako kade, so kavere vorbenca či dikhelpe, i.e. **žanglimasko* 'tudományos', **žanglipe* 'tudomány', **žanglimari* 'tudós' thaj kade maj dur. Kadala ekspresiji anda maj bute dikhimaske punktonde si problematickej. Gindo si lenga morfologijasa, ke le *-(i)pe* ~ *-(i)mo* sufiksura thaj kadalenge deklinalime formi naštig šonpe pala načila formaki rikita, o *-ari* sufikso pale naštig šolpe pala *-(i)mo* ~ *-(i)pe* sufikso, kade e maj paluni vorba duvar si nasul. Opral pe kadala či pherenpe e leksikalno absenca, feri pašal kodole ekspresiji šaj den (došali) alternativa, so aba meg si.

O *tudoši* ungrizmoj, so čačes hasnilpe andej ʀomani komunikacija ando Ungro, de la normativnona šibako hasnalato kamel te slobodisajvel kathar vel čače ungrika unžulimata (dikh le puristikani šibaki ideologija cf. LANSTYÁK 2010), apoj kadi vorba naštig avel šinadi. Apal šaj dikhelpe, so andej ungriko šib jekha rikitasa si phendo, slovackicka aba jekh ceřa maj butesa: piko intregosaripe trubul atunči, kana pala la informacijake ulavipe si vorba ando maj baro krujo. Andej vlaxicko thaj anglicko šib butesa maj but felika rikita si pe kado, de andej ʀomani šib naj ekspresiji mišto thaj transparentno te glindarelpe kadale vorbi.

2.2 Unžulipe andal thanutne šiba

O maj dulmutano, špontano proceso kodoj, kana andal vorbimaske komunitetonge krualimaske šiba si unžulipe, apal kodi fenomena, tela soste le vorbitora pala penge vorbinde repertoareske riga hasnin vi maškar diferentni šiba, udjankasavo, vadj hašonlovo te si o repertoari maškar la komunikacijake partnera. Kadi peršpektiva pale limitime šaj hasnimej thaj kadalako rizikovo pont kadi fenomena somnosarel: o metodo feri atunči šaj hasnimej, kana maškar le repertoara feri jekh piko diferencija si, apal o proceso numa po lokalno, pel cine komunitetosko nivelo šaj žutil la řomana šibako progreso, sar la Vašvaribako Translingvalnone Ateliereski [Tiszavasvári Transzlingváló Műhely] butji andel Ungrikone Themeski Sabolč-Satmar-Bereg medja (dikh HELTAI et al. 2017; HELTAI–TARSOLY 2023). E štrategija bararel le variacijange diverzita maškar le thana thaj maškar le šibake variantura, kade paradoksone modosa žutil le vorbimaske komunitetongi separacija. Kadi štrategija maškar duj agorune ertekura paruvelpel: ande kodo dikhipe so karing la šibako purizmo (užipe) pašarel, feri jekh-jekh vorba len perdal le vorbitora, de ande la elaboralime peršpektivake reprezentarengi duma sako hijanjzime leksikalno elemento intregosajvel, dikh e teluni pelda anda sudutno centralno dialekto (KUTAS b.b.):

- (1) i indittataši čaladiko eredetüno sja
 art.F.SG motivacija.N.F.SG familijako.ADJ.M≡F.SG rikitako.ADJ.M≡F.SG V
 'E motivacija familijako rikitaki sas.' (cf. ung. 'Az indíttátás családi eredetű volt.')

E maj paluno dikhipe vi la řomana thaj vi la ungrikona daka šibake vorbitorenge kodo hatjaripe šaj kerel, k'o mondato maj feder mezil ungriko, sar řomano. E štrategijako rizikovo pej řomani šib pont kadoj: la řomana šibango pašaripe kasave thanutne šibanca, so kodolatar hegemonicko situacija si, ande solduj šiba kerel paruvimata, de či žutil le vorbitoren opre te šaj inkren o bilingvizmo, maj feder ingrel paša la kreolizacijako šajipe karing la řomana šibako gradualno mukhipe, po agor šaj del drom karing la řomana šibako paruvipe pala'kh kaver šib.

2.3 Le maškarthemutne alava

Le internacionalizmongi integracija sar unžule line alava ande la šibaki planifikacija sikavel but thaj diferentni problemi thaj šajimata. Le maškarthemutnosajvimaski fenomena ando sitjaripe, špecialnones ando opruno sitjaripe, ando fokusi ašel si vi la politikake aktorenge, sar vel žanimaske rodarenge. Le maškarthemutne alavengo hasnalato šaj lašarel e komunikacija thaj o hatjaripe maškar manuša, saven kaverfelikona šibako fundo si, de šaj zurarel e dar la šibake imperijalizmostar, la kulturalnona homogenizacijatar, thaj rizikovo šaj somnosarel andaj šajimasko xasajvipe la thanutna šibake thaj identitetoske (LEE–KO–JOHNSTONE 2019: 845–863; LIN–YANG 2020: 16).

Ande kopčimaste internacionalnone unžulimatonge cilozime adaptacijasa avri trubul te vazdelpe, ke v'atunči kana andal thanutne šiba si o unžulipe, si kodi štrategija, tela soste pel but butja trubul le vorbitoren te len sama. Tela kadi, anglunovar, o vorbitori kodole formi hasnil anda pesko repertoari, save maj ušores žanel te adaptalil thaj maj ceša azban le šibake šemi, dujtovar kana but sinonimicka alternativni si t'avel pherdo jekh leksikalno hijanji, atunči ande jekh-jekha godjake vorbitorengi šibako hasnipe maj butivar zerin opre kodi forma, so v'andej thanutni šib si maškarthemutni unžulimaski vorba, i.e. ando Ungro ande jekh-jekh konteksto maj feder hasnilpe o *podiumo* (latinicko PODIUM < phurani grekicko *πόδιον* *pódion* 'baza') sar o *sinpado*, e *situacija* (< po agor latinicko SITUATIO) sar o *heljzeto*, o *tradicionalno* (< po agor latinicko TRĀDITIŌ) sar o *hadjomanjošo*, vadj e *farmakologija* (< po agor phurani grekicko *φάρμακον* *phármakon* 'drab' + *-λογία* *-logía* 'sitjaripe, žanimaski kranga') sar o *djodjsereseto* thaj kade majd dur. Kadala vorbi aba na direktnones aven andal thanutne šiba, de andal thanutne šiba pinžarde hašonlovona formake vorbi šaj motivalin le vorbitoren, cf. ung. *szituáció* → řom. *situacija*, ung. *tradíció* → řom. *tradicija*, ung. *farmakológia* → řom. *farmakologija*, ung. *tradicionalis* → řom. *tradicionalno* thaj kade maj dur.

Paralelno kadalesa pinžardij jekh butivar ašundi, nasules hatjardi butji, ke e řomani šib but anglicka vorbi integralil. Čačoj, ke la iskirime anglickona šibake unji formi motivalin le vorbitoren te len perdal jekh-jekh vorba, de na čačikane, vorbimaske anglicka formi si adaptalime.

Kadi te kerdjolas, atunči kasave leksema rakhnaspe, sar **tredišano*, **sitjuejšano*, **dimakresivo* andel *tradicija*, *situacija*, *demokracija* alavengo than thaj kade maj dur, save či sitjile te rakhenpe, feri špecialno situaciji, phenas *uzil* ~ *juzil* 'hasnil', save naj hasnime kade ande sakone djeseski řomana šibaki komunikacija.

Le čače internacionalizmongo hasnipe, i.e. *sezono*, *teatro*, *operacija*, *grup(p)o*, *momentumo*, *hospitalo*, *demokracija* feri godjako šibake hasnitorende šaj dikhelpe thaj maj feder andel iskirime tekstura, vadj andej komunikacija anda'kh kaver them avile řomenca. E motivacija kodo del, ke kade kothe si e izolacija le thanutne šibendar, apal e speranta karing la šibako inkripe, thaj o angle žutipe la interdialektalnona komunikacijake, sosa žanel te oldilpe o limito andel thanutne šibako hasnipe, i.e. *odbori* (< sl. *odbor*), *ostaji* (< ung. *osztály*) pala kodo, ke *sekcija* ~ *sekciovo*, vadj *departamento* hasnin ande lengo than. O pharipe kodoj, ke kadala komunikacijako modo feri kodola šaj hasnin, kon but lumake šiba mišto pinžaren. Le řomane kongresura, kulturalni evenimentura butivar sikaven, ke le participantura anglicka maj laše eficientosa komunikalin, so na feri anda peska šibako nivelo avel, te na andal anglickona formangi maj bari transparencija, paša soste jekha řomana šibako ad hoc njevipe sakanak palal mukhelpe. Vi kodo mišto dikhelpe, kana kodola, kon pa řomane kongresoste pe řomane kongresoste žan, zumaven te hasnin sa maj but maškarthemutne alava, de khonjik či žanel leske/lake te del vorba palpale, te na žanen avri, varikon – vadj sakon – či hatjarel řomanes mišto.

Le internacionalizmongo pre but hasnipe avral kadala butja parovel la šibako karakteri thaj šundjipe, linija cirdel maškar kodola, kon pinžaren le šibake njevimaske vorbi, thaj kon niči, ke žadjes naj oficalno, institucijalno šajipe palpale te del le njeve žanimata kodolenge, kon kamnasle, de či kodolenge pretenciji thaj preferenciji či pinžaras.

2.4 Šibako njevaripe anda la Indijake šiba

O trito šajipe si la hindistickona-sanskritistickona školaki vizija, so aba maj but sar štaranda beršengij, pel hijanjzime profesionalni registra thaj pe kodolenge leksikalne šušipe šinavel solucija kaverfelikone

metodologijanca ande'kh kasavo krujo, so vi palaj šib thaj vi pala so-cietato butesa heterogenoj. Kadala solucijasa le vorbitora maj mišto hatjarenas jekhavres, de maj feder žanenas t'inkren vi pengi šib. Važnoj te phenelpe, ke paša kadale dikhimaske punto si vi žutora thaj vi unji kritiki šunelaspe palaj hindisticko-sanskritisticko škola (pala indicko-ne-sanskritickone alavengi historija andej Ungrikone Themeski řomani šib dikh ROSENBERG 2023a, 2023b, 2023c). Ando Ungro – sar v'andel kaver thema – andel 1980-tone beršengo agor thaj andel 1990-tone beršengo anglunipe but žurnaloske artiklura zumade te rakhen le řomengo dulmutano them andej Indija thaj avri vazden la řomana šibake indicka karakteristiki maj palal pizdindos kodolake europikane atributura. Kado dikhipe ando Ungro naj pinžardo ande buxle krujoste, maj feder si ande kopčimaste le Karsai Ervineske iskirimaske, editorikane, vadj lektorikane butja thaj maj anglunes andel alavarenge materialura šaj rakhelpe (KARSAI 1989; JOSHI 1992).

Kodole grammatikara, kon sar penga daki šib vorbinenas le Indijake šiba, trin etimologijake kategoriji ulade jekhavrestar andel prakriticka šiba, apal, andel maškarutne indicka šiba: le तत्सम *tatsama*, pala soste aba sas vorba maj opral, le तद्भव *tadbhava*, thaj le देशी *desi* (vadj देश्य *deśya*, unjivar देशज *deśaja*) alava. Le *tatsama* 'kasavo, udjankodo' alavengi kategorija le sitjile, vadj žanimaske unžulimata garavel, e ekspresija po agor pel संस्कृतसम *samskr̥tatsama* 'udjankodo sar o sanskriticko' vorbi žal palpale (PISCHEL 1965: 7; DROCCO 2012: 119-120, JHA 2019: 36). Tanges pe kodole alava hasnin, save andaj klasicicko sanskriticko šib line unžule andej assamicko, bengalicko, maraticko, nepalicko, odijicko, hindicko, gudžaraticko thaj singalezicko šib, de maj buxles v'andel dravidicka šiba, phenas ando malajalamicko thaj ando telugicko. Butivar ande'kh maj učo thaj maj kulturno registeri šonpe, sar le tadbhava alava, maj baro prestižo sile thaj andej ortografija inkren lengi sanskriticko forma (ROSENBERG 2023c: 230-231).

Kodo čačoj, ke v'andej Indija butivar phenenpe le *tatsama* vorbi (andaj sanskriticko avile sitjile unžulimata), de kadala vorbi kodole žanara, iskititora, poetura, dramake iskititora, filozofuša thaj žurnalistura adaptalinde, kon na feri ando sanskriticko, de penga daka šibake maj laše, maj profesionalne majstrura sas le. Andej řomani kado proceso na kade, na pala sistematizmo thaj planifikacija žal, maj fe-

der tradelles o doro karing o egzoticko oriento, so – palal ži akanutne dikhle eksperijenciji – le čačikane šibako žanimaske hijanjosa phirel kethanes; le reprezentaren naj hindicko thaj sanskriticko kompetencija, vi penga řomana šibake žanimasa but gindura si (ROSENBERG 2023a: 188–190).

But faktora sikaven kadi problema, i.e. či line sama pe la řomana fonologijake reguli, čel alavengi morfologijaki sistema, či somnosarde le vokalongo lungipe thaj le stresongo than, kade le vorbengo „lašo” avri phenipe naštig pinžardo, de ando tektso vi le nasules gepelime datongo numero učoj. Le perdal line vorbi butivar na ande originalnana denotacijasa linepe te hasnin thaj generalnones či foglalkozinde le alavenga denotacijasa thaj la denotacijaka ušalinimasa. But šela duplikalime vorbi si bikauzake ande kadale alavara, so biertelmosko keren le neologizmura, de či foglalkozinde čel tabuvikane alavenca, so maj pharo societatosko thaj kulturako bipinžaripe somnosarel. Opral pe kadala la šibake njevitara či zurardepe te harmonizalin penge trava či ande jekh-jekh them, či maškarthemutnes, agore le leksemange unžulimata maj na randomicka sas le (ROSENBERG 2023b: 36–37), kade pale na karing o jekhipe del pasura, ba maj njeve variaciji kerel.

Trubul te vorbinas vi palal kadala školaki teoretikano fundo, ke vi la hindickona šibako alosaripe karing la řomana vorbangi rezervako buxlipe hegemonone gindimasko modo somnosarel, ke kadij la lumake štarto maj vorbime šib thaj andej Norduni thaj Maškarutni Indija kadij e standardno šib thaj e *lingua franca*. Le hindickone unžulimatonca la řomana šibake indikane rikiti kamen te cirden telal thaj phagrenpe te pašarenla karing la Indijake šiba, anda kadi le iskiritora kodole alava line perdal, save indikanes šundjonas – hajkam indikane mezin iskirime. (Anda kodo si kade, ke butaig nas sanskriticko-ungriko alavari, maj feder karing le hindicka alava barolas o intereso thaj šaj ke andal laše alavaresko hijanji naštig alosarde čej pandžabicko šib, čatunči, te na e hindicko, ba e pandžabicko ašelas maj paše karing kodi šib, so kothe vorbinas, kathar avile le řom.) Maškar kodole alava, so andaj hindicko line perdal, but kasave ekspresiji si, so v’andej hindicko šib unžulimataj le, apal andaj orientalisticko peršpektiva dosta egzotiko, vadj kodoleske dikhle vorbi line perdal bikodolesko, ke le alavareng e iskiritora žanglesas, ke kadale alava peržicka, arabicka,

vadj portugalska unžulimataj le. Vi kodo sikavel, ke ando hindicko šib feri o egzotikumo dikhenas, ke jive avile andre bilimitime le hindicka vorbi, naštig rakhenpe kodole vorbi andej řomani (či sar hindicko, či sar ungriko unžulipe), saven hindicko, vadj sanskriticko rikita si andej ungriko šib, i.e. *bungaló*, *dzsungel*, *guru*, *jógi*, *pizsama*, *puncs*, *sampon*³ thaj kade maj dur. E hindisticko-sanskritisticko škola, apal, jekh kasa-vo šibako njevaripe si, so mamuj la šibaki naturalnone parudjimaski tendecija del afekto, thaj so mostar kaver školi maj lašo šibako ink-ripe šinavel, de avri phandavel kodole vorbitoren, kon či line rig ando institutikano sitjaripe. Po agor anda la harmonizacijako hijanji maj milno hatarosko lenija cirdel maškar jekh-jekh řomano komuniteto, save andel kaver thema bešen, kadalesa kerindos šigmatizacija thaj diskriminacija.

3 Palune alava

Ande muri analiza zumadem te sikavav, ke la řomana šibaki evolucija thaj kodolaki standardizacija pherde si bute pušimatonce. Mišto dikhelpe, ke le unžulimaske thaj šibake njevarimaske štrategiji ži jekh nivelo angle šaj žutin la leksikaki rezervako buxljaripe thaj e maškardialektalni komunikacija maškar le řomane vorbitora, de kadala soluciji ande pengi akanutni forma butivar feri lokalnones si laše thaj či žutin la šibako globalno progreso, vadj kodolaki unifikacija. Le kaver školi thaj kodolengi implementacijako nivelo korelail kodole manušengi šibaki kompetencijasa, kon kamen te reformalin e šib. E hindisticko-sanskritisticko škola mišto del pelda pe kodo, ke la šibako njevaripe sar šaj del afekto kodolesko primipe le societatostar thaj pe kodolesko hasnalato, ke dikhimaskej le ideologikane motivaciji thaj kodolengo societatoske

³ *bungaló* (< gudž. বাংলা *baṅglo* 'bengalicko kher'), *dzsungel* (< hin. जंगल *jaṅgal* 'veš, dezerto' < san. जङ्गल *jaṅgala* 'dezerto'), *guru* (< hin. गुरु *guru*, vadj pan. गुरु *gurū* < san. गुरु *guru* 'respektive, patjivalo'), *jógi* (< hin. योगी *yogī* < san. योगिन् *yogin*), *pizsama* (< hin. पैजामा *paijāmā* < far. پایجامه *pâyjâma*, vadj پایجامه *pâjâma* 'punrengo gad'), *puncs* (< hin. पाँच *pāc*, vadj urd. پانچ *pānc* 'panž' < san. पञ्च *pāñcan*), *sampon* (< hin. चाँपो *cāpo*, vadj चापो *cāmpo* < la चाँपना *cāpnā*, vadj la चांपना *cāmpnā* 'džuril, hušnel' vorbaki imperativno forma).

konzekvenciji pala la šibake njevaripe. Andel avutne vramake planifikaciji trubunas te len sama la šibango diverzitato thaj kasave štrategiji si te elaboralinas, save žutin la řomana šibake sa variantongo grižipe kade, ke angle žutin le kethanutne hatjaripe thaj e koherencija v'ande jekh-jekh them, vi mařkarthemutnes.

Skurcimata thaj somnura

≡	ekvivalencija, sinkretizmosko somno (GEN≡DAT somnosarel, ke le genitivuseski forma sinkretikoj le dativuseska formasa)
%	unji řenendar nasulake, kaver řenendar lařake inkerdi forma
*	sakonestar nasulake inkerdi forma
ADJ	pařnav
b.b.	biberřesko
cf.	<i>confer</i> (< latinicka 'dikh kethane')
F	řuvljikano
gudř.	gudřaraticko
hin.	hindicko
M	muřřikano
N	řernav
pan.	pandřabicko
PP	<i>past participle</i>
san.	sanskriticko
SG	noun
sl.	slovakicko
ung.	ungriko
urd.	urduviko
v	kernav

Literatura

ABERCROMBIE, Amelia (2018): Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* 5, 47. 741–761. (<https://doi.org/10.1017/s0047404518000969>)

- DROCCO, Andrea (2012): Eternal Sanskrit and the meaning of the tripartite Prakrit terminology *tatsama*, *tadbhava* and *deśi*. *Linguistica e Filologia* 32 (2012): 119-136.
- ELŠÍK, Viktor–BENÍŠEK, Michael (2020): Romani dialectology. In: Matras, Yaron & Tenser, Anton (edit). *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Cham, Palgrave Macmillan. 389–427.
- FRIEDMAN, Victor A. (2000): Romani in the Balkan Linguistic League. In: Tzitzilis, Ch. – Symeonidés, Kh. (edit.). *Valkanikē Glossologia: Sygkhronia kai Diakhroni. Balkanlinguistik: Synchronie und Diachronie*. Thessaloniki: University of Thessaloniki. 95–105.
- HELTAI János Imre–JANI-DEMETRIOU Bernadett–KEREKESNÉ LÉVAI Erika–OLEXA Gergely (2017): Transzlingváló Osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67: 11–12. 28–49.
- HELTAI János Imre – TARSOLY Eszter (edit.) (2023): *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- JHA, Bipin Kumar (2019): Transformation and Significance of Sanskrit (Tatsama) Words. *Mahatma Gandhi Central University Journal of Social Sciences MGCUISS* Volume-I, Issue 1, April-September, 2019. 34–39.
- JOSHI, Anirudh (1992): Néhány javaslat a cigány nyelv szabványosításához. *Romano Nyevepe* VI/9: 10.
- KARSAI Ervin (1989): A cigány nyelv helye. *Romano Nyevepe* III/4, 6.
- KUTAS Ilona (b.b.): *Mre phure dadeszke* (manuskripto).
- LANSTYÁK István (2010): Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zsolt & Lanstyák István & Misad Katalin (edit.). *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony/Bratislava: Stimul. 117–145
- LEE, Eunjung–KO, Bradyn–JOHNSTONE, Marjorie (2019): Public discourse, the media, and international education in Canada. *Qualitative Social Work* 5-6/19, 845–863. (<https://doi.org/10.1177/1473325019857219>)
- LIN, Xiao–Chun CHUN-YANG (2020): Language issue in german higher education internationalization: ideologies, management and practices for english-medium instruction. *International Journal of English Linguistics* 6/10, 16–29. (<https://doi.org/10.5539/ijel.v10n6p16>)
- MATRAS, Yaron (2002): *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATRAS, Yaron (2006): Romani. In: Brown, Keith (edit.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.

- MENDIZABAL, Isabel–Oscar Lao–Urko M. Marigorta–Andreas Wollstein–Leonor Gusmão–Vladimir Ferak–Mihai Ioana–Albena Jordanova–Radka Kaneva–Anastasia Kouvatsi–Vaidutis Kučinskas–Halyna Makukh–Andres Metspalu–Mihai G. Netea–Rosario de Pablo–Horolma Pamajav–Dragica Radojkovic–Sarah J.H. Rolleston–Jadranka Sertic–Milan Macek–David Comas–Manfred Kayser. 2012. Reconstructing the Population History of European Romani from Genome-wide Data. *Current Biology* 22 (24): 2342–2349. (<https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.10.039>)
- PISCHEL, Richard (1965): *A Grammar of the Prākṛit Languages*. New Delhi: Motilal Banarsidass (dujto, lašardo avri dipe, anda njamcicko boldindas o Subhadra Jha).
- ROSENBERG Mátyás (2023a): Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám*, 2023/2. 174–193. (<https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.010>)
- ROSENBERG Mátyás (2023b): Řomane alavara ando Ungro kathar 1797 ži kaj 2023. In: Rosenberg Mátyás (edit.). *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont. 23–47.
- ROSENBERG Mátyás (2023c): Hindikane alava andel řomane alavara ando Ungro. In: Rosenberg Mátyás (edit.). *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont. 229–252.
- SZALAI Andrea (2015): A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: Orsós Anna (edit.), *A romológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 117–150.
- TÁLOS Endre (1999): Etymologica Zingarica. *Acta Linguistica Hungarica* 46, 215–268. (<https://doi.org/10.1023/A:1009653924211>)

A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TELEPÜLÉSEKEN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MENTÁLIS JÓLLÉTE, A KIÉGÉS-PREVENCIÓ FONTOSSÁGA¹

Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű térségekben dolgozó pedagógusokat érintő kiégés jelenségével foglalkozunk. A számos tekintetben nehéz oktatási-nevelési környezetben történő szakmai helytállás jelentős kihívásokat tartogat a pedagógusok számára, amelyek a pszichés jóllétüket befolyásolják. Pedagógiai és pszichológiai felkészültségüket preventív beavatkozásokkal lehetséges és kell is folyamatosan erősíteni, amelyek az érzelmi kimerültség elkerülése és súlyosabb esetekben a pályaelhagyás megakadályozásának kulcsai lehetnek.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, pedagógiai kihívások, pedagógusok mentálhigiéniája, kiégés-prevenció

A hátrányos helyzet jellemzői

A hátrányos helyzet fogalma relatív, nehezen körülhatárolható. LISKÓ (2002) szerint elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott. Viszonyfogalom (RÉTHYNÉ és VAMOS 2006), amely nagymértékben összefügg a család szocioökonómiai státuszával, a társadalmi, gazdasági és kulturális környezettel. Olyan személyek, csoportok vagy települések, akik, vagy amelyek esélyei korlátozottak a társadalomban való egyenlő részvételre és boldogulásra, valamilyen

¹ A kutatást a KDP-2020 1010959 azonosító számú pályázat támogatta. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

szempontból kedvezőtlen társadalmi, gazdasági vagy infrastrukturális körülmények között élnek, dolgoznak, tanulnak. A szociokulturális hátrány tényezői a szülők iskolázottsága, a szülők egzisztenciális biztonsága, a család stabilitása, az eltartottak száma, kisebbségi, etnikai helyzet, lakóhely szerinti különbségek, hatással vannak a gyermekek fejlődése mellett beilleszkedésükre, tanulási motivációjukra (PÁSKUNÉ KISS 2010). A hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók gyakran hátrányos helyzetű településeken élnek, ahol jellemző az alacsony jövedelem, magas munkanélküliség, és a szegényes infrastrukturális feltételek. A hátrányos helyzetű tanulók 20-25 százalék feletti aránya az osztályközösségben FEJES József Balázs és SZÜCS Norbert (2013) szerint maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát. Az arányok növekedése a teljesítmény csökkenésével jár (HAVAS–ZOLNAY, 2011), melynek háttérében a tanulók életkörülménye áll (KERTESI–KÉZDI 2012).

Például Somogy Vármegye felzárkózó településein élő tanulók a legtöbb esetben lakóhelyi és ezzel együtt társadalmi izoláció körülményei között élnek. Családjaik alacsony szocioökonómiai státuszúak, a szülők nagyrészt alacsonyan iskolázottságúak, nem áll rendelkezésre megfelelő minőségű otthoni tanulási tér. A tanulás támogatásának hiánya mellett a gyermekek körében az átlagosnál alacsonyabb a tanulási motiváció, a szülők elvárásai és a mobilitási perspektívák nem ösztönzőek. Ezt sok esetben súlyosbítják az esetleges nyelvi és kulturális hátrányok, melyek negatívan befolyásolják a gyermekek tanulási szokásait, tanulmányi eredményeit, közösségbe való beilleszkedését (CSERTI CSAPÓ 2021).

Az iskola szakembereinek speciális ismeretekre, módszerekre van szüksége az eltérő háttérrel, eltérő képességekkel rendelkező tanulók neveléséhez, oktatáshoz. A problémát fokozza, hogy a család sem tud segíteni a tanulásban, a lemaradás csökkentésében. Ezek a nehézségek az online oktatás alatt felerősödtek, tovább növelve az oktatási egyenlőtlenségeket. A motiválatlanság mellett gyakori a gyermekek hiányzása, ami tovább növeli a sikertelenséget és lemorzsolódáshoz vezethet.

A kedvezőtlen családi és társadalmi környezet és az oktatási háttér hiánya miatt a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok számos szakmai nehézséggel küzdenek, melyek közül kiemelendő

a tanulók alacsony tanulási motivációja, korlátozott nyelvi kódja, a magas hiányzási arány, a rejtett tanterv működési mechanizmusa, illetve a folyamatosan emelkedő szakemberhiányból fakadó túlterheltség. A tanulók eltérő képességei miatt a hagyományos oktatási módszerek nem hatékonyak, fontos az innovatív, adaptív pedagógiai módszerek alkalmazása, melyek elsajátítása, alkalmazása több időt és folyamatos szakmai fejlődést igényel. Mindez különösen nehezített lehet, ha a túlterheltség szakmai elszigeteltséggel is párosul.

Az esélyegyenlőtlenség ALPÁR Vera Noémi (2018) szerint a nevelési-oktatási intézményekben közvetve vagy közvetlenül olyan negatív jelenségeket eredményez, amelyek hatással vannak az intézmények működésére, a tanulók teljesítményére, a pedagógusok mentálhigiénés állapotára, növelik a kiégés kockázatát. KERTESI és KÉZDI (2012) szerint a jó minőségű oktatás két összetevője a hatékony és eredményes pedagógus és a tanulás szempontjából motiváló közösség.

A pedagógusok pszichológiai biztonságának tényezői

Az oktatási folyamatban a gyermek fejlődésében és jóllétében hangsúlyos a tanár szerepe. A tanítás sokrétű felelősséggel jár. A felelősség túlmutat a tananyag egyszerű átadásán, a tananyagok létrehozásán, a kompetencia felmérésén, valamint számos adminisztratív feladaton (ASTRAUSKAITE–VAITKEVICIUS–PERMINAS 2011; COMBER–NIXON 2009). A tanárok jellemzően sokféle csoporttal dolgoznak együtt, akiknek életkora, kulturális háttere és motivációja, valamint szociális kompetenciája nagyon eltérő lehet (COMBER–NIXON 2009). A kutatók értelmezése szerint a tanárok szocio-emocionális készségei elengedhetetlenek az optimális osztálytermi környezet fenntartásához, a konfliktusok kezeléséhez, a támogatáshoz és az egyéni igényekre való adekvát reagáláshoz (JENNINGS és mtsai 2017; SCHONERT-REICHL 2017). Feltetelezik, hogy a stresszkezelés, a rugalmasság, a pozitív szervezési és motivációs attitűdök a szakmai sikeresség előrejelzői. Arra is felhívják a figyelmet, hogy érdemes azonosítani és mérni azokat az attitűdöket, tulajdonságokat és motivációkat, amelyek hozzájárulhatnak mind a munkahelyi elégedettséghez, mind a tanári pályán maradáshoz (HOL-

LETT–McMAHON–MONSON 2021).

A proszociális oktatási modell (JENNINGS–GREENBERG 2009) szerint azok a tanárok, akik rendelkeznek bizonyos szociális és érzelmi kompetenciákkal, jobban képesek megbirkózni a szakma követelményeivel, miközben elkerülik a kiégést. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy erős kapcsolat van a tanári stressz, a negatív érzelmi reakciók, a megküzdési mechanizmusok és a személyiség jellemzői között (MONTGOMERY–RUPP 2005). Ezek a jellemzők az önismeret, szociális tudatosság, önmenedzselés, kapcsolati készségek és felelős döntéshozatal (ZINS és mtsai 2004). Tanárok esetén e kompetenciák hiánya szakmai motivációvesztéshez és esetleges fluktuációhoz vezethet. Meglétük viszont erősítheti a tanárok szakmai hatékonyságát és elkötelezettségét, és csökkenti a stressz és a kiégés valószínűségét. Szocio-emocionális készségek (pl. önészlelés, motiváció, kitartás, önkontroll, önértékelés stb.) szempontjából számos olyan fontos tulajdonság van, amelyek értékesek a tanári szerep betöltéséhez és a szakmai kitartáshoz. Az érzelmi kimerülés elkerülése és mások szükségleteire való reagálás érdekében a tanároknak hatékonyan kell szabályozniuk saját érzelmeiket, reflektívnek kell lenniük és képesnek arra, hogy mások szándékait azonosítsák (JENNINGS és mtsai 2017). Az empátia, a kedvesség, az extroverzió és az őszinteség is olyan tulajdonságok, amelyek növelhetik annak valószínűségét, hogy a tanár képes megőrizni a jóllétét vagy a munkahelyi támogató hálózatok kiépítésével és a stressz kerülésével a saját egészségét megővni (SZIGETI–DI BLASIO 2024).

Általában a kiégésről

A kiégés témakörének kutatása az 1970-es években került a nemzetközi tudományos érdeklődés középpontjába. A kutatások kiterjedtek a foglalkozási csoportok számos területére, és a kiégés kérdéskörének több aspektusát érintették, azonban 50 évnyi kutatás után még mindig nincs konszenzus a tudományos szcénában a kiégés fogalmának és mérésének módjáról. CANU és munkatársai (2021) áttekintő tanulmányukban bemutatják a kiégés 13 különböző definícióját, melyek közös pontját mindössze a – kiégés alapvető alkotóelemeként számontartott

– kimerülés adja (DEMEROUTI és mtsai 2021).

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi színtereken különféle elméleti modelleket és intervenciók lehetőségeket dolgoztak ki a kutatók, melyek hozzájárultak a kórkép okainak és következményeinek jobb megértéséhez. A vizsgálatok jelentős hányada a humán szolgáltató foglalkozásokra, és különösen az egészségügyre összpontosított. A pszichiátria kiemelt aktuális kérdései közé tartozik a kiégés és a mentális betegségek közötti kapcsolatok megismerése, de megjelenik a kiégés egyszerű kimerültségként történő újra definiálására tett kísérlet is. A nemzetközi szakirodalomban azonban viszonylagos hiányterületként jelentkeznek a kiégés kezelésére és/vagy megelőzésére irányuló lehetséges beavatkozásokkal kapcsolatos értékelő kutatások. Tekintettel arra, hogy a kiégés kezelésének célja általában az, hogy az emberek visszatérhessenek a munkájukhoz, és abban sikeresek lehessenek, a pszichiátriai, pszichológiai kutatások jelentős mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy meghatározzák azokat a kezelési stratégiákat, amelyek a leghatékonyabbak segítenék a cél elérését (MASLACH–LEITER 2016).

Napjainkban a kiégés kutatása az egyéni és szervezeti szintű következményekre fókuszál. Számos tanulmány megállapította, hogy a kiégésnek hosszú távú hatásai lehetnek az érintettek egészségére, nagyobb arányban kerültek kórházba szív- és érrendszeri problémák miatt (SHIROM és mtsai 2005; AHOLA–HAKANEN 2014; AHOLA–TOPPINEN–TANNER–SEPPAMEN 2017), illetve magasabb a mentális egészséget veszélyeztető problémák kockázata (AHOLA–HAKANEN 2014). Szervezeti szinten a kiégés többek között alacsonyabb termelékenységhez, csökkenő hatékonysághoz, a munkával való elégedettség kisebb szintjéhez, valamint a munka és a szervezet iránti elkötelezettség csökkenéséhez vezethet (WILLIAMS–MANWELL–KONRAD–LINZER 2007). Ezekon kívül a kiégést a hiányzásokkal, a munkahely elhagyásának szándékával, és a tényleges személyzeti fluktuációval is összefüggésbe hozták (SCHAUFELI–LEITER–MASLACH 2009), és további nehézséget jelenthet a szervezetek számára, hogy a kiégés „fertőző” lehet a kollégák körében. Az elmúlt évtizedek kutatásai rengeteg ismeretet nyújtottak számunkra a kiégés előre jelzőiről és kimeneteleiről.

A kiégéssel kapcsolatos kutatások fontosságát megerősítik a közel-

múlt európai gazdasági problémái, melyek hatással voltak a szervezeti életre is. A munkáltatók növekvő nyomást gyakoroltak az alkalmazottakra annak érdekében, hogy a megnövekedett munkaigényt kevesebb erőforrással fedjék le, mely tényező vitathatatlanul növeli a kiégés kockázatát (DEMEROUTI és mtsai, 2021). DANIELS és munkatársai (2007) elemzésükben bizonyították, hogy a munkakör jellemzői és a jóllét közötti kapcsolat nemcsak az egyéni különbségektől vagy a mikroszervezeti összefüggésektől függ, hanem a makrogazdasági tényezőktől is. Világszerte fokozatosan nő az érdeklődés annak megértése iránt, hogy a mikro- és makroszervezeti összefüggések hogyan befolyásolhatják a dolgozók jóllétét és teljesítményét. A globális piacon a szervezeti döntéshozók válaszokat szeretnének kapni azokra a kérdésekre, hogy mely szervezeti politikák segítik az alkalmazottak jóllétének védelmét és a kiégés megelőzését, miközben biztosítják a megfelelő munkavégzést és a termelékenységet, például a munkakör-tervezés javításán alapulva (DEMEROUTI és mtsai, 2021).

Az újabb kiégési modellek a munkahelyi stresszel kapcsolatos elméleteken, és a megerőltetéshez vezető egyensúlyhiány fogalmán alapulnak. Előzményükként a tranzakciós modellt érdemes említeni, amely fogalmi hídként szolgált a kiégés szekvenciális szakaszokon alapuló-, valamint az egyensúlyhiányt hangsúlyozó paradigmája között, hiszen a munkahelyi stresszorokat – az egyéni igények és a munkaigények közötti – egyensúlyhiányként, az egyéni megterhelést a kimerültség és szorongás érzelmi reakciójaként, a védekező megküzdést pedig az attitűdök és viselkedés megváltozásaként értelmezte (CHERNISS 1993). Ezt követően – a kereslet-erőforrás egyensúlytalanságához kapcsolódóan – két modell jelent meg a szakirodalomban, a Conservation of Resources (COR) és a Job Demands-Resources (JD-R) modell. A COR-modell egy motivációs elméleten alapul, mely szerint, ha az egyének úgy érzik, hogy az általuk nagyra értékelt erőforrások veszélyben vannak, mindent megtesznek azért, hogy megtartsák ezeket az erőforrásokat. Az erőforrások elvesztése, vagy akár a közelgő erőforrásvesztés lehetősége, súlyosbíthatja a kiégést (HOBFOLL–FREEDY 1993). A JD-R modell arra a felfogásra épít, hogy a kiégés akkor következik be, ha az egyének felé folyamatos munkaigényeket támasztanak, azonban nem állnak rendelkezésre megfelelő erőforrások a munkaigények kezelésére

vagy csökkentésére (BAKKER–DEMEROUTI 2007). Mind a COR, mind a JD-R kiégés fejlődés-elmélete megerősítést kapott a kutatások során (MASLACH–LEITER, 2016).

A kiégés kiegyensúlyozatlansági elméletéhez kapcsolódik a LEITER és MASLACH (2004) által kidolgozott Areas of Worklife (AW) modell is, amely – az előző modellekhez hasonlóan – a munkahelyi stressztényezőket szintén a személy és a munka közötti egyensúlyhiányok vagy eltérések formájában határozza meg, és hat kulcsfontosságú területet azonosít, ahol ezek az egyensúlyhiányok előfordulnak: munkaterhelés, ellenőrzés, jutalom, közösség, tisztesség és értékek területét. Az ezeken tapasztalható eltérések befolyásolják az egyén észlelt kiégésének szintjét.

A pedagógusok kiégése

Nemzetközi és hazai kutatások egybehangzóan igazolják, hogy a tanárok általában magas szintű stressznek vannak kitéve és veszélyeztetettek a kiégéssel (CHAPLAIN 2008; JAGODICS és mtsai, 2020; MIHÁLKA–PIKÓ, 2018; SCHWARZER–HALLUM 2008; SZABÓ–JAGODICS 2016), ugyanakkor a pedagógusok kiégésének vizsgálata kevésbé széles körű, mint egyéb segítő szakmák esetén. Pedig a pedagógus hivatással több olyan nehézség is jár, amely a kiégés rizikófaktorát jelentheti, hiszen sokféle társas szintéren, számos különböző interszónális kapcsolatban folytatnak interakciókat, naprakész tudással kell rendelkezniük, jelentős a döntési felelősségük, gyakran kell probléma- és konfliktushelyzeteket megoldaniuk, és mindeközben saját és tanítványaik motivációját is fenn kell tartaniuk (MIHÁLKA 2023). A pedagógus szakma empátiás munkamódot igényel, ami már rövid idő alatt jelentős érzelmi megterheléssel jár. Már a pedagógus pálya legelején szükség van egy stabil, érett személyiségműködésre, mely világosan kijelöli az énhatárokat, és amely képessé tesz bennünket például a saját teherbíró képességünk reális felmérésére (LUBINSZKI 2012).

A pedagógusok vonatkozásában kiemelt rizikófaktorot jelent a burnout szindróma kialakulására a társadalmi nyomás a hibátlan munkavégzésre, az elkerülhetetlen érzelmi bevonódás, az idealizált elvárások

– állandó jókedv, magas intelligencia, biztonságteremtés –, azonban a magas elvárások mellett kevés visszajelzést kapnak a munkájukra vonatkozóan, és kevés a sikerélményük is (BAGDY 1994). A nemzetközi kutatások eredményei alapján az európai pedagógusok 60-70%-a tartós stresszhatásnak van kitéve, 30%-uk pedig érintett a kiégés szindrómával (RUDOW 1999). PAKSI és munkatársai (2015) vizsgálták a hazai pedagógusok pályamotivációját és lelki egészségét. Ahogy a prevalencia bemutatásakor is utaltam rá, megállapították, hogy a nemzetközi eredményektől eltérően – melyek szerint a pedagógusok 25%-ánál fordul elő a kiégés –, a hazai pedagógusok 5-8%-a küzd a kiégés tüneteivel. Annak ellenére találtak ilyen alacsony arányt, hogy a kutatásban részt vevők szerint a pedagógus szakma társadalmi és anyagi elismertsége elmarad más értelmiségi pályáktól. A pálya előnyének tartják, hogy könnyebb megteremteni a munka és a magánélet egyensúlyát, illetve lehetőséget kínál az önmegvalósításra. A kapott eredmények SZABÓ Éva és munkatársai (2018) szerint ellentmondanak az általános gyakorlati tapasztalatoknak, hiszen a pedagógusok sokszor túlterheltek, gyakran kerülnek szerepkonfliktusba, sokszor interperszonális konfliktusokat generáló munkahelyi klímában, nem megfelelő eszközökkel kell dolgozniuk. PINES és MASLACH (1978), vizsgálatuk alapján megállapították, hogy a kiégés pozitív korrelációt mutat a képzettség fokával, a pályán eltöltött idővel, az önkiteljesedés vágyával és az ehhez kapcsolódó szakmai elvárásokkal. TORMA (2015) vizsgálatai alapján azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akiknek – amellet, hogy a munkahelyi terhelést magasnak érzik és kevésbé elkötelezettek a munkájukban – szegényesebbek a megküzdési kapacitásaik, továbbá ritkán élnek át flow-t.

A pedagógus pálya szakmaspecifikus megterhelő hatásai egyértelműen hozzájárulnak a pedagógusok pályaelhagyásához. KORUKLU és munkatársai (2012) kutatásai eredményeik alapján magyarázattal szolgálnak arra, hogy miért a 20-40 éves korosztály a legveszélyeztetettebb a pedagógus pályaelhagyás szempontjából. Véleményük szerint ebben az életkorban a kiégés tünetei közül az érzelmi kimerülést és az elszemélytelenedést észlelik magukon leginkább, ami motivációt jelenthet a tanári pálya elhagyására, míg az idősebb korosztály a személyes hatékonyság csökkenésében éli meg a kiégés-szindrómát, amin a

pálya elhagyása nem változtat.

A tanári kiégést vizsgáló empirikus kutatások további tényezők hatását is fontosnak vélik a kiégés kialakulásában, így többek között az alacsony tanulói motiváció, a fegyelmezési problémák, a tanulói és tanári értékkészlet közötti disszonancia, az időkorlát vagy a túlterhelt munka is befolyásoló tényezőként jelenik meg, míg a személyiség bizonyos jellegzetességei – mint az érzelmi stabilitás és az extroverzió magas szintje – és a magasabb én-hatékonyságérzés, protektív faktort jelentenek (KIM–JÖRG–KLASSEN 2019). A kutatási eredmények azonban nem konzisztensek abban a kérdésben, hogy a tanárok életkora, neme és/vagy tanítási tapasztalata sebezhetőbbé teszi-e őket a kiégéssel szemben (WESTPHAL és mtsai, 2022).

Hazai vizsgálatok a pedagógusok kiégésének témakörében

A pedagógusok kiégéséhez kapcsolódó korai kutatások az ezredforduló időszakában indultak Magyarországon, Petróczi Erzsébet nevéhez kötődően. PETRÓCZI és munkatársai (1999) már ebben a korai időszakban a kiégés megelőzésében hangsúlyozták a társas támogatás jelentőségét, továbbá összegyűjtötték a pedagógusok által fontosnak tartott munkahelyi stressztényezőket. Ilyen stressztényező többek között az elismerés és az együttműködés hiánya – mind a kollégák, mind a vezetőség vonatkozásában –, a szülőkkel való konfliktusok, a gyermekek viselkedési problémái, továbbá a magánéletük háttérbe szorítása (PETRÓCZI és mtsai, 1999). Egy közelmúltban végzett kvantitatív vizsgálat hasonló rizikótényezőket állapított meg. Eszerint a kiégés szintjével összefüggésben állnak a diákok viselkedéses problémái, az intézményekben a hiányos környezeti feltételek, adminisztrációs terhek, továbbá a fokozott munkaterhelés (SZABÓ–FEHÉRVÁRY 2023). Mindez befolyásolja a pedagógusok elégedettségét, megjelenik a jövő miatti aggodás és a problémamegoldási bizonytalanság, melyhez tehetlenségérzés és rossz közérzet is társul. A kompenzálásuk érdekében a pedagógusok erőforrásként az egyéni megküzdési stratégiáikhoz fordulhatnak (PETRÓCZI és mtsai, 1999). Salavecz és munkatársai (2006) a munkahelyi stressz és a pedagógusok mentális egészségének különfé-

le tényezői között kerestek kapcsolatot, fontos megállapításuk, hogy a pedagógusok lelki egészségének meghatározója az erőfeszítés-jutalom egyensúlya vagy éppen egyensúlytalansága, és a munkahelyi stressz legszorosabb összefüggésben a kiégéssel áll, a leggyengébbel pedig a depresszióval.

MIHÁLKA és PIKÓ (2018) jelentős vizsgálatokat folytattak 2016-17-ben, amelyek során a pedagógusok lelki egészsége és a munkahelyi stressz közötti kapcsolatokat tekintették át.

PAKSI és SCHMIDT (2006) elsődlegesen a pedagógusok pszichés jellegzetességeinek a szervezeti tényezőkkel és kiégéssel kapcsolatos összefüggéseit keresték. Eredményeik szerint a pedagógusok mentális állapota jobb volt az akkori magyar felnőtt népesség átlagos mentális állapotánál.

Hasonlóan az egészségügyi dolgozóknál tapasztaltakhoz, a pályán töltött idő és a kiégés nem függ össze (PAKSI és mtsai 2015), sőt KISSNÉ (2009) eredményei alapján, a pályán töltött idő növekedésével a kiégéssel való veszélyeztetettség csökken.

Több vizsgálat is hasonló eredményeket mutat a szakos végzettség és a kiégés kapcsolatának vonatkozásában, vagyis a természettudományos tárgyakat tanítók és a szakképzésben dolgozó oktatók esetében magasabb a kiégés kockázata (PAKSI és mtsai 2015; SZABÓ–JAGODICS 2016), azonban az óvodapedagógusok kiégésnek szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint az egyéb köznevelési intézményben dolgozóké (Szabó–LITTLE–JAGODICS 2018; BORBÁTH 2020).

MIHÁLKA (2021) 2068 fő pedagógus bevonásával végzett közel-múltbeli kutatása a kitöltők kétharmada esetében talált kiégéssel való érintettséget, egyharmaduknál magas fokú kiégést. Az eredményeit a nemzetközi adatokkal összehasonlítva megállapította, hogy az érzelmi kimerültség és az elszemélytelenedés alszkálákban rosszabb eredményeket értek el a hazai pedagógusok más országok pedagógusainál. A vártnak megfelelően a társas támogatás mértéke negatívan korrelál a kiégés mindhárom alszkálájával és a munka-család konfliktus mértékével is, ami felhívja a figyelmünket arra, hogy a munkával kapcsolatos társas támogatást érdemes kiemelt munkahelyi erőforrásként kezelni (MIHÁLKA 2021).

SZIGETI Réka (2023) kutatásában többek között a Maslach-féle

Kiegészítő Kérdőív Tanári Változatával is végzett vizsgálatokat, melynek eredményei alapján a 231 fő pedagógus vizsgálati minta esetében a résztvevők 28%-a ért el magas értéket az érzelmi kimerülés, 13% a deperszonalizáció és 40% a személyes hatékonyság csökkenésének dimenziójában.

Összegezve elmondhatjuk, hogy bár korábban mutatkozott tendencia arra nemzetközi összehasonlítások vonatkozásában, hogy a magyar pedagógusok kevésbé érintettek a kiegészéssel, ezzel szemben az elmúlt években romló eredményeket figyelhetünk meg, éppen ezért kiemelt jelentőséggel bír a prevenció és az intervenció tevékenységek köre. A kutatások a kiegésző számos faktorról való együttjárását is vizsgálták, melyek jól illeszkednek saját kutatásunkhoz is. A hazai szakirodalomban találhatunk eredményeket a szomatikus megbetegedések, az egyéni megküzdési képesség, a szerepkonfliktus, a szervezeti, munkahelyi tényezők, a munkavégzés körülményei, a munkával való elégedettség, továbbá a pályán töltött és kiegésző összefüggéseire vonatkozóan, valamint találkozhatunk felvetésekkel a társas támasz szerepére vonatkozóan a kiegésző megelőzésében (MIHÁLKA 2021).

Interperszonális tényezők

A segítő szerepkörben végzett tevékenységek jellemzője az aszimmetrikus interperszonális viszony a segítő és a támogatott, gondozott között, mely megterhelő lehet mindkét fél számára, és a segítőől elvárt állandó gondoskodás, odafigyelés, támogatás, jelentős érzelmi kimerüléshez vezethet (BORDÁS 2010).

SCHAUFELI és BUUNK (2003) kiemeli, hogy nem csupán a segítő és segített kapcsolatára kell koncentrálnunk, ha a kiegészőben szerepet játszó interperszonális tényezőket vizsgáljuk, hanem a kollégákkal és a felettesekkel való kapcsolatok minőségére is figyelniünk kell, továbbá nem hanyagolhatjuk el a kölcsönösség, de akár az emocionális fertőzés jelenségének hatását sem – mely csoportként hozzájárulhat a kiegésző terjedéséhez. A különböző szakmai kapcsolatok – klienssel, kollégával, feletessel – reciprocitásának megbillenése szintén hozzájárulhat a kiegésző kialakulásához. További interperszonális hatótényező

lehet a munka értelmetlenségével, haszontalanságával való szembesülés, különösen azoknál, akik ettől a munkától várják az egzisztenciájuk megerősödését (– 1993).

A szakirodalmi előzmények alapján úgy véljük, hogy a kiégés elkerülésében a társas támogatásnak is kiemelt szerepe lehet (RUISOTO és mtsai 2021). A társas támogatás olyan erőforrások észlelt elérhetőségére utal, mint az egyén szociális hálózatai, és magába foglalja a házastársak, barátok, munkatársak és családok által kínált támogatást (ZHANG és mtsai 2020). KOVÁCS és munkatársai (2012) kutatásukban, melyben onkológiai-, pszichoterápiás- és egyéb területen feladatot végző egészségügyi dolgozók kiégésének szintjéhez-, továbbá a megelőzéséhez kapcsolódó erőforrások vizsgálatát végezték el, arra a megállapításra jutottak, hogy az onkológia és a pszichoterápia területén dolgozó szakemberek magasabb munkatársi társas támogatásra számíthatnak. Véleményük szerint a szupervíziós és esetmegbeszélő csoportokon való részvétel lehetőséget biztosít a formális és informális támogatás megélésére, így jelentős prevenciós tényezőt jelent. MÁK és munkatársai (2021) szociális munkások körében végzett, 300 főre kiterjedő vizsgálatának eredményei szerint a kiégéssel összefüggő rizikófaktorok közé tartozik az életkor, a sokgyermekes család, a női nem és a munkában töltött idő mellett a társas támogatás hiánya is, melyet a Maslach-féle Kiégés Kérdőív és a Társas Támogatás Kérdőív összefüggéseire alapozva állapítottak meg. Felhívják a figyelmet arra, hogy a prevenciós és intervenciós beavatkozások tervezésekor érdemes foglalkozni a társas támasz erősítésével. RUISOTO és munkatársai (2021) ecuadori orvosok és ápolók vizsgálata során, a korábbi vizsgálatokkal ellentétben a férfiaknál találtak magasabb kiégés szintet, ugyanakkor az eredmények nem jeleztek nemek közötti különbséget az észlelt társas támogatásban. Eredményeik alapján a társas támogatás megléte kimutathatóan szerepet játszik a kiégés prevenciójában, a Maslach-féle Kiégés Kérdőív mindhárom alskálájára vonatkozóan, és hozzájárul a jobb általános egészségi állapothoz.

Szervezeti tényezők

A kiégést meghatározó definíciók jelentős része nem individuális jelenségként tekint a kiégésre, hanem munkahelyi társas, szervezeti kontextusba helyezi el. A szervezeti struktúra vonatkozásában jelentős hatással bír a kiégésre a kontroll minősége, a szociális támogatás, a jutalmazás, az autonómia biztosítása és a szervezeten belüli kommunikáció, továbbá a szervezeti stílus is (MASLACH–SCHAUFELI 1993; BORDÁS 2010; MASLACH–LEITER 2016). SCHAUFELI és BUUNK (2003) szerint hat intézményi szervezeti tényezőt érdemes kiemelni a kiégés rizikófaktoraként, ezek a túlterheltség, az értékkonfliktusok, a szigorú kontroll, valamint a közösség, a méltányosság és az elismerés hiánya.

BORDÁS szerint (2010) a kiégés szempontjából veszélyeztető környezeti tényezők közé tartoznak a munka jellegzetességei, mint amilyen a hosszú munkaidő, az adminisztrációs terhek, a szerepkonfliktusok, a krízisek, a rossz kommunikáció és a szigorú határidők. További rizikófaktorot jelent a társas támogatás hiánya a kollégák és a vezetők részéről, így a visszajelzések és az autonómia hiánya, valamint az alacsony részvételi lehetőség a döntéshozatalban.

GALLETTA és munkatársai (2016) további, a kiégés szempontjából veszélyeztető munkahelyi tényezőket gyűjtöttek össze, egészségügyi személyzet körében végzett vizsgálataik alapján. Ezek a következők:

- a munkakörnyezet nem illeszkedik az egyéni igényekhez, ennek hatására csökken a dolgozók motivációja, ami magasabb hiányzási rátához, rossz munkateljesítményhez, de akár munkahelyi balesetekhez és mentális betegségekhez is vezethet
- a szervezetek elsődlegesen a gazdasági eredményekre koncentrálnak és kevésbé értékelik az emberi erőforrás kiemelt fontosságát a segítő területeken
- túlterheltség jellemző, mely a munkára fordított idő- és erőforrások csökkenéséhez vezet
- szigorú vezetői kontroll, mely megakadályozza, hogy a dolgozó autonóm döntéseket hozzon a munkájával kapcsolatban a kompetencia-határain belül, ami aláássa a kontrollérzetüket, szorongáshoz, kimerültséghez vezethet.

A korábbiakon kívül, szervezeti szempontból, rizikófaktort jelentenek a nehezen teljesíthető elvárások, az egészségtelen munkahelyi kultúra, ha a dolgozónak nincs ráhatása a munkája körülményeire, valamint ha a munka nem illeszkedik a személyiségéhez és a kompetenciáihoz, ha nem megfelelő az elvárt munkatempó, magas az elvárás a túlórák teljesítésére, és ezért kevés az idő a regenerálódásra, illetve ha hiányzik a társas támogatás a munkahelyen (KAYE 2018).

A kiégés-prevenció szintjei

ÓNODY (2001) – a prevenció három ismert szintjéhez kapcsolva – összegyűjtötte a kiégés megelőzésére használható tevékenységeket:

- primer prevenció, melynek célja az általános és a személyes motiváció növelése
- szekunder prevenció (intervenció): pszichoedukáció, beavatkozási technikák tanítása:
- a stresszteli szituációk racionális, intellektuális megközelítéseinek előtérbe helyezése, szemben a személyes megközelítéssel
- a stresszteli interakciókba való involválódás csökkentésének segítése
- a személyzetten belüli kapcsolatok szorosabbra fűzése
- megküzdési stratégiák megismerése és erősítése
- tercier prevenció (krízisintervenció): terápiás intervenció szükséges.

Burnout prevenció egyéni és szervezeti szinten

A kiégés prevenciója szempontjából több tényezőt is érdemes átgondolni. Az egyik fontos tennivaló a segítő foglalkozásúak képzése terén jelenik meg. A mentálhigiénés előkészületek, önismereti csoportok, önismereti gyakorlatok segítik az érett segítői identitás kialakulását, fejlesztését. Fontos továbbá, hogy a segítő tisztában legyen a motivációival, attitűdjeivel, reális képe legyen önmagáról, a kliensről és a hivatásáról. Képes legyen a mentálhigiénés állapotának monitorozására, ápolására, ebben nagy szerepe van a megerősítő, ventillációs lehető-

séget biztosító munkatársi csoportnak, közösségnek. Ugyanakkor a privát szféra megerősítése is elengedhetetlen az egyéni prevencióban (HORVÁTH 2019).

FRIEDMAN és FARBER (1992) nagymintás vizsgálatuk során azt találták, hogy az énkép és a szakmai elégedettség negatívan korrelál a kiégéssel. TERRY (1997) úgy véli, hogy a reális önértékelés, a stressz csökkentése, a megfelelő étkezés és a sport mellett a külső megerősítés is prevenció hatással bír. KLASSEN, PERRY és FRENZEL (2012) vizsgálataik során megállapították, hogy az én-hatékonyság érzése, valamint a diákokhoz, munkatársakhoz való kapcsolódás fontos az elköteleződésben, és ez negatívan korrelál az érzelmi kimerültséggel és a pszichológiai distresszel.

A kiégés-prevenció kérdésével szervezeti szinten is foglalkozni szükséges. A köznevelési intézmények esetében ennek megvalósítási lehetőségét jelenti a képzések, továbbképzések, tréningek, szupervízió szervezése, az ezeken való részvétel lehetőségének biztosítása, illetve a támogató munkahelyi kapcsolatok hálójának erősítése. Fontos, hogy a vezetők rendszeresen adjanak egyéni pozitív visszajelzéseket, támogassák az autonóm döntések meghozatalának lehetőségét, segítsenek tisztázni a motivációkat, attitűdöket, szükség esetén nyitottak legyenek a szakemberek tehermentesítésére a munkafolyamatok átszervezésével (HAJDUSKA 2008).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a pedagógusok jólléte, szakmai és egyéni megelégedettsége, munkahelyi közérzete szocioökonomiai szempontból kiemelkedő tényező, mert a pszichoszomatikus problémák, a betegségek, a társas viszonyok zavarai kihatnak az iskolai környezet bonyolult kontextusában a gyermekekre és a fiatalokra is, illetve érintik a munkahelyi hatékonyságot is.

A hátrányos helyzetű településeken működő iskolák vezetőinek az esetleges fluktuáció és pályaelhagyás elkerülése végett hangsúlyt kell fektetni a kiégés-prevencióra, hiszen a korábban felsorolt munkakörülmények a pedagógusok fokozott munkahelyi terhelésével járnak, illetve a pedagógusok munkahelyi jólléte hatással van a tanulók iskolai közérzetére és a tanulás-tanítás hatékonyságára is.

Irodalom

- AHOLA, K.–HAKANEN, J. (2014): Burnout and health. In M. P. Leiter, A. B. Bakker, C. Maslach (Eds.), *Burnout at work: A psychological perspective* (pp. 10–31). Psychology Press.
- AHOLA, K., TOPPINEN-TANNER, S., SEPPANEN, J. (2017): Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, (4), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001> [2023.08.28.]
- ALPÁR Vera Noémi (2018): Az iskolai esélyegyenlőtlenség A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere. (Doktori Disszertáció) https://ppk.elte.hu/dstore/document/493/Alpar_Vera_disszertacio_.pdf [2023.09.15.]
- ASTRAUSKAITE, M., VAITKEVICIUS, R., PERMINAS, A. (2011): Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers' Sample. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41–50. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n5p41> [2023. 10.13.]
- BAGDY Emőke (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önzonosság kialakulása, pályaszocializáció In: Jávorka, G. és mtsai (szerk.) *Tanári életkérdések*, Raabe Kiadó Kft. Budapest.
- BAKKER, A.B.–DEMEROUTI, E. (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115> [2023.03.24.]
- BORBÁTH Katalin (2020): Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés*, 8(2), 299–317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317> [2023.07.22.]
- BORDÁS Andrea (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és hazai szakirodalomban. *Educatio*. 19(4), 666–672. http://epa.niif.hu/01500/01551/00054/pdf/educatio_EPA01551_2010-4_Kutkozben3.pdf [2023.07.22.]
- CANU, G., MARCA, S. C., DELL'ORO, F., BALAZS, A., BERGAMASCHI, E. et al. (2021): Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.5271/sjweh.3935> [2023.07.22.]
- CHAPLAIN, R.P. (2008): Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*. 28(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858> [2023.03.24.]

- CHERNISS, C. (1993): Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In: Schaufeli, W.B., Maslach, Ch., Marek, T. (eds) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, Dc: Taylor & Francis, 135–149.
- COMBER, B.–NIXON, H. (2009). Comber, B., Nixon, H. (2009): Teachers' work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 30(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/01596300903037069> https://www.researchgate.net/publication/238439702_Teachers'_work_and_pedagogy_in_an_era_of_accountability [2023.11.27.]
- CSERTICSAPO Tibor (2021): Acigány népesség iskolázottsági, szakképzettségi helyzete. <https://ormanyasag.hu/wp-content/uploads/2021/03/A-cigany-nepesseg-iskolazottsagi-szakkepzettsegi-helyzete.pdf> [2024. 11.10.]
- DANIELS, K., TREGASKIS, O., SEATON, J. S. (2007): Job control and occupational health: The moderating role of national R&D activity. *Journal of Organizational Behavior*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.390> [2023.07.22.]
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A.B., PEETERS, M.A.C. & BREEVAART, K. (2021): New directions in burnout research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 686-691. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1979962> [2023.07.22.]
- FEJES József Balázs–SZŰCS Norbert (2013): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Szeged Belvedere Meridionale. <https://mek.oszk.hu/18200/18266/18266.pdf> [2023.07.22.]
- FRIEDMAN, I.A.–FARBER, B. (1992): Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research* 86(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824> [2024.03.22.]
- GALLETTA, M., PORTOGHESE, I., CIUFFI, M., SANCASSIANI, F., D'ALOJA, E. & CAMPAGNA, M. (2016): Working and Environmental Factors of Job Burnout: A Cross-sectional Study Among Nurses, *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 2016(12), 132-141. <https://clinical-practice-and-epidemiology-in-mental-health.com/VOLUME/12/PAGE/132/FULLTEXT/> [2023.03.24.]
- HAJDUSKA Marianna (2008): Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HAVAS Gábor–ZSOLNAY János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. évfolyam 6. szám <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese> [2024. 09.15.]
- HOBFOLL, S.E. & FREEDY, J. (1993): Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In: Schaufeli, W.B., Maslach, C. and

- Marek, T., (Eds.): Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, Taylor & Francis, Washington DC. pp.109-124.
- HOLLETT, R.C., MCMAHON, M. & MONSON, R. (2021): Associating Psychological Factors With Workplace Satisfaction and Position Duration in a Sample of International School Teachers. *Frontiers in Psychology*. 2021(11), 1-25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601554> [2023. 04.15.]
- HORVÁTH Szilvia (2019): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Mozgás, környezet, egészség. Komarno: International Research Institute s.r.o. 155-173. https://www.researchgate.net/publication/335490078_Pedagogus_burnout_prevenciojanak_lehetosegei_HORVATH_Szilvia [2021.05.06.]
- JAGODICS B., NAGY K., SZÉNÁSI Sz., VARGA R., SZABÓ É. (2020): Az iskolai leterheltség és kiegész vizsgálata a Követelmény-Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(1), 57-81. <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.57> [2023.03.24.]
- JENNINGS, P. A. & GREENBERG, M. T. (2009): The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693> [2023. 04.12.]
- JENNINGS, P. A., BROWN, J. L., FRANK, J. L., DOYLE, S., OH, Y., DAVIS, R., RASHEED, D., DEWEESE, A., DEMAURO, A. A., CHAM, H., GREENBERG, M. T. (2017): Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000187> [2024. 09.15.]
- KAYE Megan (2018): Stressz. A feszültségoldás pszichológiája. HVG Könyvek, Budapest, 43-49.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszt-eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108480/1/bwp1205.pdf> [2023.12.21.]
- KIM, L.E., JÖRG, V., KLASSEN, R. M. (2019): A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-018-9458-2> [2023.12.21.]
- KISSNÉ GEOSITS Beatrix (2009): Sport, pályaválasztás és a lelki egészség a nevelés, oktatás területén dolgozó szakembereknél. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem, Budapest. <http://old.semmelweis.hu/wp-content/>

- phd/phd_live/vedes/export/kissnegeositsbeatrix.d.pdf [2023.03.24.]
- KLASSEN, R. M., PERRY, N. E. & FRENZEL, A. C. (2012): Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253> [2024.02.19.]
- KORUKLU, N., FEYZIOGLU, B., ÖZENOGLU, H. & ALADAG, E. (2012): Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences Theory and Practice* 12(3), 1823–1830. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1000898.pdf> [2023.03.24.]
- KOVÁCS Mariann, KOVÁCS Eszter, HEGEDŰS Katalin (2012): Az érzelmi munka és a kiégés összefüggései egészségügyi dolgozók különböző csoportjaiban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 13(2), 219–241. <http://real.mtak.hu/58160/1/mental.13.2012.2.7.pdf> [2023.03.24.]
- LEITER, M.P.–MASLACH, C. (2004): Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé, D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*. Elsevier Science/JAI Press. 91–134.
- LISKÓ Ilona (2002): A hátrányos helyzetű fiatalok oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 02. 56–69.
- LUBINSZKI Mária (2012): A kiégés komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán. In: Illésné Kovács M. (szerk.). *Docere et movere – Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Miskolci Egyetem, 263–276. ISBN: 978 963 358 004 2 https://www.uni-miskolc.hu/~bolweb/dok/jubileumikotet/25_lubinszki.pdf [2023.03.24.]
- MÁK Kornél (2021): A kiégés komplex vizsgálata. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, https://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2021/Mak_Kornel_magyar_tezis-fuzet.pdf [2022.03.24.]
- MASLACH, C.–LEITER, M.P. (2016): Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.20311> [2023.07.22.]
- MIHÁLKA Mária–PIKÓ Bettina (2018): Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 19 (2), 140–157. <http://real.mtak.hu/81390/1/0406.19.2018.006.pdf> [2023.11.24.]
- MIHÁLKA Mária (2021): A kiégés és a munka-család interferencia jellemzőinek és összefüggéseinek vizsgálata pedagógusok körében. PhD

- értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. pp.177
- MIHÁLKA Mária (2023): A kiégés kialakulása és megelőzése. Iskolakultúra. 33. (1-2). 111-127. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.111> [2023.03.24.]
- MONTGOMERY, C.–RUPP, A. A. (2005): A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486. <http://dx.doi.org/10.2307/4126479> [2023.04.13.]
- ÓNODY Sarolta (2001): Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. 51(5), 80-85. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kiegesi-tunetek-burnout> [2020.03.24.]
- PAKSI B., VEROSZTA Zs., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A., ENDRŐDI-KOVÁCSI V., FELVINCZI K. (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- PAKSI Borbála – SCHMIDT Andrea (2006): *Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értéktáradást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra*. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6). 48-65.
- PÁSKUNÉ KISS Judit (2010): Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövő képében. *Habilitációs értekezés*, Debreceni Egyetem.
- PETRÓCZI E., FAZEKAS M., TOMBÁCS ZS., ZIMÁNYI M. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 429–441.
- PINES, A.M. (1993): Burnout: an existential perspective. In: Schaufeli, W.B., Maslach, Ch. Marek, T. (eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor & Francis, Washington, DC. pp. 33–51.
- PINES, A.M. & MASLACH, C. (1978): Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29(4), 233–237. <https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233> [2023.12.21.]
- RÉTHY Endréné–VÁMOS Ágnes (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium.
- RUDOW, B. (1999): Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 38–58. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004> [2023.03.24.]

- RUISOTO, P., RAMÍREZ, M., R., GARCIA, P.A., PALADINES-COSTA, B., VACA, S.L. & CLEMENTE-SUÁREZ, V.J. (2021): Social support mediates the effect of burnout on health in health care professionals. *Frontiers in Psychology*, 2021(11), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.623587> [2023.03.24.]
- SALAVECZ Gyöngyvér, NECULAI Katalin, JAKAB Ernő (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7 (2006) 2. 95-109. <https://real.mtak.hu/58525/1/mental.7.2006.2.2.pdf> [2024.03.24.]
- SCHAUFELI, W.B. & BUUNK, B.P. (2003): Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In: Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., Cooper, C.L. (eds). *The Handbook of Work and Health Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd., 383-425.
- SCHAUFELI, W.B., LEITER, M.P. & MASLACH, C. (2009): Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3). 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406> [2023.12.21.]
- SCHONERT-REICHL, K. A. (2017) Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27 (1), 137–155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076> [2023.06.15.]
- SCHWARZER, R. & HALLUM, S. (2008): Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(Suppl. 1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x> [2023.03.24.]
- SHIROM, A., MELAMED, S., TOKER, S., BERLINER, S. & SHAPIRA, I. (2005): Burnout, mental and physical health: A review of the evidence and a proposed explanatory model. In: Hodgkinson, G.P., Ford, J.K. (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 20, 269–309. <https://doi.org/10.1002/0470029307.ch7> [2023.07.22.]
- SZABÓ Éva–JAGODICS Balázs (2016): Erőforrások és követelmények. A tanári kiegésző munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3-15. <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.11.3> [2023.03.24.]
- SZABÓ ÉVA–JAGODICS Balázs (2016): Job demands versus resources: workplace factors related to teacher burnout. *Theory and Research in Education*, 9(4), 377–390. https://www.researchgate.net/publication/274066844_Job_demands_versus_resources_workplace_factors_related_to_teacher_burnout [2024.03.24.]
- SZABÓ Éva, LITKE Márta, JAGODICS Balázs (2018): Az óvodapedagógó-

- gusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében. Iskolakultúra, 28(7), 51–63. https://www.researchgate.net/publication/330261780-Ovodapedagogusok_kiegesenek_vizgalata_a_munkaertekek_tukreben [2020.03.24.]
- SZIGETI Mónika Veronika–DI BLASIO Barbara (2024): A pedagógusok pszichés erőforrásai a pszichológiai és társadalmi biztonság struktúrájában. *Scientia et Securitas*, 5. (2). 267–282. <https://doi.org/10.1556/112.2024.00216> [2024.11.30.]
- SZIGETI Réka (2023): A kiegész vizsgálata tanárok körében. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 158 p. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/1326/szigeti_reka_disszertacio.pdf [2024.05.24.]
- TORMA Boglárka (2015): Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegész és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_TORMA.pdf [2023.12.10.]
- WESTPHAL, A., KALINOWSKI, E., HOFERICHTER, C.J. & VOCK, M. (2022): K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2022(13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326> [2023.03.24.]
- WILLIAMS, E.S., MANWELL, L.B., KONRAD, T.R. & LINZER, M. (2007): The relationship of organizational culture, stress, satisfaction, and burnout with physician-reported error and suboptimal patient care: results from the MEMO study. *Health Care Management Review*, 32(3), 203–12. <https://doi.org/10.1097/01.HMR.0000281626.28363.59> [2023.07.22.]
- ZHANG, H., TANG, L., YE, Z., ZOU, P., SHAO, J., WU, M., ZHANG, O., QIAO, G. & MU, S. (2020): The role of social support and emotional exhaustion in the association between work-family conflict and anxiety symptoms among female medical staff: a moderated mediation model. *BMC Psychiatry* 20(1): 266. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02673-2> [2023.03.24.]
- ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG M. C. & WALBERG, H. J. (2004): *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York, NY: Teachers College Press.

STATUS QUO: A 2024-ES ROMA VÁLASZTÁS EREDMÉNYEINEK KIHÍVÁSAI

Vitathatatlan, hogy a 2024-es nemzetiségi önkormányzati választások eredményei komoly dilemmákat vetnek fel a romák politikai és társadalmi jövőjét illetően. A tanulmány elsődleges célja, hogy feltárja a roma közösség alacsony részvételi aránya és létszámcsökkenése, valamint a kisebbségek képviseleti arányának általános elmaradásának ok-okozati összefüggéseit. Bár a választások, különösen a CiKöSz és az RPM BAZ MEGYE előretörése, lehetőséget kínálnak a megújulásra, ugyanakkor az adósságteherként örökölt társadalmi és politikai problémák akadályozhatják az előrelépést és a fennálló állapot megerősödését mutatják. A tanulmány kiemelet kérdése az, hogy az új politikai formáció és a roma nemzetiségi önkormányzati rendszer képes-e valódi paradigmaváltást elérni, illetve megoldani az elmúlt évtizedek kisebbségi politikájában felhalmozódott problémákat, vagy csupán az örökölt hiányosságok kompenzálására szorítkozik.

Kulcsszavak: érdekérvényesítés, választás, önkormányzat, roma

Bevezetés

A 2024-es választások eredményei a roma nemzetiségi önkormányzatok számára különös jelentőséggel bírnak, hiszen ez határozza meg, hogy kik fogják a következő ciklusban képviselni a roma közösségek érdekeit a helyi és országos szinten. Az eredmények alapján lehet következtetni arra, hogy a romák mely területeken és milyen arányban tudták érvényesíteni szavazati jogait. A választások lezárultával már látható, hogy az új mandátumok és képviselők hogyan alakítják a roma közösségek jövőjét. Jelen tanulmány arra fókuszál, hogy feltérképezze az országos roma nemzetiségi önkormányzati választások során meg-

választott képviselők politikai kihívásait, összehasonlítva a korábbi vezetők elvégzett tevékenységével. Ezen keresztül elemzem, hogy a választások által nyújtott lehetőségek mennyire képesek elősegíteni a roma közösségek fejlődését. Külön figyelmet fordítok arra, hogyan befolyásolják ezek az eredmények a stabilitás megőrzését, illetve milyen hatással lehetnek a romák megújulására. Tanulmányom célja, hogy átfogó képet nyújtson a választási eredmények politikai, társadalmi szociális és gazdasági következményeiről, és hogy feltárja azokat a dinamikákat, amelyek formálhatják a roma közösségek jövőjét.

1. Országos Roma Önkormányzat

A roma nemzetiségi önkormányzati rendszer „csúcsa” az Országos Roma Önkormányzat (a továbbiakban: ORÖ¹). Az egyetlen olyan legitím testület, amelyet a politikai hatalom tárgyalópartnerként tekint a roma közösséget érintő kérdésekben (MÓRÉ 2017: 192-201). Az ORÖ jelenlegi helyzete és működése hosszú ideje komoly politikai harcok és belső konfliktusok terhe alatt végzi tevékenységét és az elmúlt 10 év tapasztalatai alapján a testület inkább a hatalmi harcok, „a becsvágy és a dicsvágy áldozatává vált”, mintsem, hogy hatékonyan foglalkozna a roma közösség valódi problémáival. Az ORÖ régóta nem bizonyul hatékonynak a cigánykérdések megoldásában; inkább ártalmasnak és eredmények nélkülinek tartják, mivel folyamatos botrányok és politikai manipulációk övezik működését. A testületet a hatalmon lévő politikai oldal támogatása és befolyása jellemzi, míg az érdekérvényesítés és a romák kulturális értékeinek megőrzése hiányzik. Az érdekérvényesítés terén jelentős hiányosságok tapasztalhatók, mivel a romák érdekeinek hatékony képviselete továbbra is elmarad a várakozásoktól.

¹ A Magyarországon elismert 13 nemzetiség közül a legnagyobb lélekszámmal rendelkező roma nemzetiségi önkormányzat 1995-ben alakult meg (korábbi nevei: Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzat, Országos Cigány Önkormányzat). Az első elnöke Farkas Flórián volt, aki kétszer is betöltötte a tisztséget (1995–2003, 2011–2014). 2002-ben a Lungo Drom választási szövetséget kötött a Fidesszel, így Farkas Flórián az országos listáról bejutott a törvényhozásba, majd 2014-ben miniszterelnöki biztossá nevezték ki.

(KÁLLAI, 2024:53-78.) Ezen kívül, a romák kulturális értékeinek megőrzése is komoly problémákkal küzd, mivel a szükséges intézkedések és támogatások hiányoznak ahhoz, hogy valódi előrelépés történjen ezen a téren. A kulturális örökség védelme és fejlesztése még mindig jelentős kihívásokkal néz szembe, ami hozzájárul a közösség kulturális identitásának és hagyományainak további gyengüléséhez. A támogatási források felhasználása kapcsán a sajtó gyakran a vezetők büntetőjogi felelősségre vonásáról számolt be, ami súlyos kérdéseket vetett fel a pénzeszközök kezelése körüli átláthatóságról és felelősségről. Emellett fontos megemlíteni, hogy a 2022-es közgyűlés eredményeként a romák képviselő nélkül maradtak az Országgyűlésben. A közgyűlés tagjai nem tudtak konszenzusra jutni arról, hogy ki képviselje a romákat a parlamentben, ami azt eredményezte, hogy a romák szószóló nélkül maradtak, ezzel gyengítve a közösség parlamenti képviselőtét.² (ORSÓS 2022: 139-147)

Az romák általános elvárása az lenne, hogy az ORÖ, olyan elkötelezett és társadalmi tapasztalattal rendelkező személyekből álljon, akik nem csupán saját érdekeik alapján látják a világot, hanem elsődleges feladatuknak tekintik a romák társadalmi integrációját és emancipációját. Azonban az elmúlt 15 év során az ORÖ nem tudott előállni olyan szakpolitikai javaslatokkal, amelyek valódi változást hozhattak volna. A szükséges javaslatok gyakran olyan egyszerű civil

² Az Njt. 117/A. § alapján választási év január 31. napjáig van lehetőség nemzetiségi listát állítani. Az „inaktív képviselőnek” az lett az eredménye, hogy a 2022. február hónapban több óráig elhúzódó közgyűlés során sem sikerült egységes döntést hoznia az ORÖ-nek. A közgyűlésen többen sérelmezték, köztük Agócs János, hogy Farkas Félix nem látta el megfelelően nemzetiségi szószólói tevékenységét, kormánypárti politikát végzett és 8 évig képviselő nélkül maradtak a romák. A közgyűlés döntéshiányának negatív következményeként 2022-től nincs roma nemzetiségi szószólója annak a nemzetiségnek, akik a magyar társadalomban alul reprezentáltak és a leginkább szükségük lenne egy olyan politikai véleményvezérre, aki valóban segítené integrálódását a társadalomban. Jelenleg nincs (2022-2026) olyan roma politikus, aki a parlamentben képviselhetné a romák jogait. <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication:33843319> (2024.12.30.)

szervezetek kezdeményezései, amelyek nem rendelkeznek a megfelelő hatalmi háttérrel. Bár az ORÖ-nek lenne létjogosultsága és szerepe a jövőben, sajnálatos módon jelenlegi helyzetében nem képes érdemi szerepet játszani a roma közösség előrelépésében. Elmondható, hogy a törekvések ellenére az ORÖ nem képes maradéktalanul betölteni a számára szánt feladatkört. Működését jelentős konfliktusok terhelik, és nem sikerül letisztult, átlátható helyzetet teremteni³.

Az ORÖ helyzetének és működésének átláthatósága és hatékonysága így továbbra is kérdéses marad, annak fényében, hogy a júniusi önkormányzati választásokon a Cigány Községek Szövetsége (a továbbiakban: Cikösz) aratott győzelmet, a választók kétharmada bízva abba, hogy egy új irányvonalat, szakmaiságot, átláthatóságot és hiteles érdekképviselőt hirdető szervezetre szavazott. A Cikösz a júniusi önkormányzati választáson 47 képviselői helyből 35 mandátumot szerzett, azonban a győzelem mellett milliárdos nagyságrendű adósságot is örökölt az előző, baloldali vezetésű önkormányzattól. Az október elején lezajlott önkormányzati átadások során Magyarországon szinte minden önkormányzat sikeresen megkezdte munkáját, azonban az ORÖ esetében ez nem történt meg. Lakatos Oszkár az ORÖ elnöki teendőket ellátó általános elnökhelyettes és csapata minden jogi eszközt kihasználva akadályozza az új testület munkájának megkezdését, ezzel jelentős késedelmet okozva az önkormányzat működésében. A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény⁴

(a továbbiakban: Njt.) alapján az önkormányzat évente normatív támogatást kap az államtól, és minden gazdasági év végén el kell számolni az állam felé, hogy szabályszerűen költötték-e el a pénzt. Az átadás-átvétel jegyzőkönyvei alapján, jól látható, hogy az el-

³ R. BALOGH: Országos Roma Önkormányzat: lenni, vagy nem lenni? Hírklikk, 2023. július 14. <https://hirklikk.hu/kozelet/orszag-os-roma-onkormanyzat-lenni-vagy-nem-lenni/418504> (2024.01.07.)

⁴ Njt. 126. § (1) A nemzetiségi önkormányzati bevételek forrása különösen: a) az állam költségvetési támogatása, b) egyéb támogatások, c) a saját bevételek, vállalkozási bevételek, d) a vagyonának a hozadéka, e) az anyaországi és egyéb adományok, f) az átvett pénzeszközök.

múlt ciklusban nagyon sok forrás szabálytalanul lett felhasználva és a támogatások jelentős része nem arra lett fordítva, amire az államtól pénzt kaptak. Az önkormányzat tartozásairól úgy fogalmazott a Belügyminisztérium, illetve jogelődje (az EMMI) által a korábbi programok (Híd a munka világába, Út a szakmaválasztáshoz, stb) alapján juttatott támogatások visszafizetését az ORÖ aktuális évre vonatkozó költségvetési támogatása terhére – részletfizetési megállapodások, és a kormány engedélye alapján – teljesítette.⁵

Az ORÖ jelenlegi helyzete és működése továbbra is átláthatatlan és hatékonysága kérdéses. Álláspontom szerint az egyik legfontosabb probléma az, hogy a roma közösség nem tekinthető egységes entitásnak. A romák sokszínű csoportot alkotnak, különböző kulturális háttérrel, értékrenddel és érdekekkel rendelkeznek. Ennek következtében az ORÖ-n belül is számos eltérő érdekcsoport létezhet, amelyek gyakran versengenek egymással az erőforrásokért és a befolyásért. Ezen felül az ORÖ politikai harcai mögött húzódnak a társadalmi feszültségek és előítéletek is, amelyek a roma közösséget érintik. A társadalom gyakran homogenizálja a roma közösséget, és egységes entitásként kezeli, miközben figyelmen kívül hagyja annak belső diverzitását és az egyéni tapasztalatokat. Ez az előítéletes hozzáállás tovább fokozhatja a belső feszültségeket az ORÖ-n belül, és megnehezítheti az egységes álláspont kialakítását. A 2024-es választások eredményei egyelőre nem biztos, hogy valódi változást hoznak a romák életében, amíg a vezetők elsődleges feladatuknak továbbra is a pártpolitikai utasítások végrehajtását, valamint a közgyűlés tagjai közötti hatalmi viszonyok rendezését tekintik elsődlegesnek.

⁵ Magyar Nemzet: Botrány az országos roma önkormányzatnál – Nem csak jelképesen dobták a kulcsokat a Dunába (Letöltés ideje: 2025. január 7.)

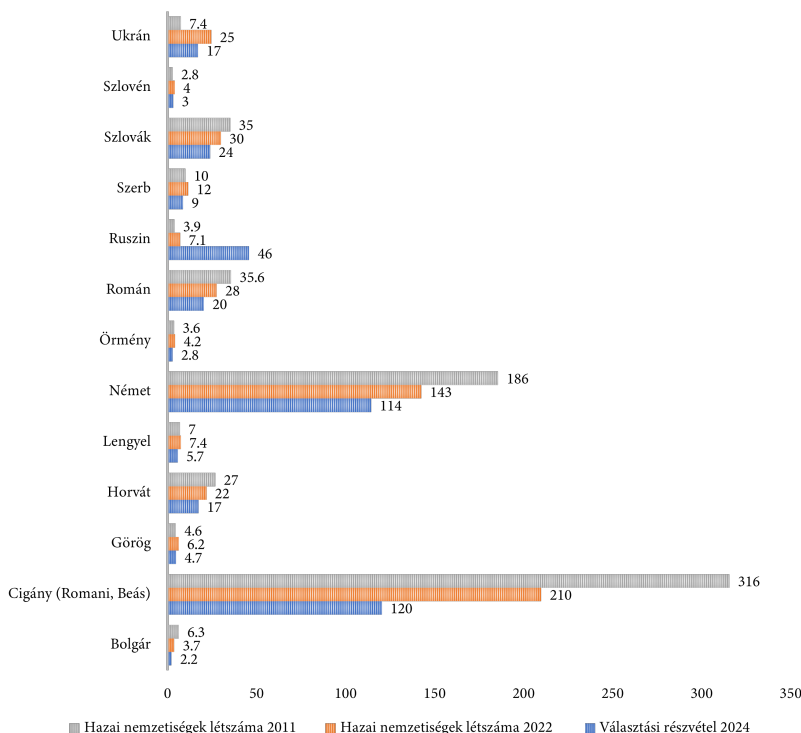
2. A nemzetiségek választási részvételi statisztikai adatai és politikai képviselete

A nemzetiségi közösségek választási részvétele és politikai képviselete az önkormányzati választások tükrében számos fontos társadalmi és politikai tényezőt világít meg. A választásra jogosultak száma a szavazókori névjegyzék előállításakor 197 579 fő volt, míg a választáskor már 234 123 fő volt, ami jelentős növekedést mutatott.⁶ A választások eredményeképp 47 képviselő került megválasztásra, ami a közösségek képviseleti lehetőségeinek alakulását is befolyásolja. Különösen figyelemreméltó a cigány/roma közösségek politikai aktivitásának és képviseletének alacsony szintje. Már a legutóbbi népszámlálási adatok alapján is csökkenés volt megfigyelhető, mivel az egy évtizeddel ezelőtti népszámláláshoz képest (2011) jelentősen kevesebben vallották magukat cigány vagy roma nemzetiségűnek. Ez a demográfiai visszaesés, amelyet részben az identitásvállalás csökkenése, részben más társadalmi folyamatok magyarázhatnak, már önmagában is komoly kihívást jelent. Ehhez képest a politikai képviselet még alacsonyabb szinten mozog, ami arra utal, hogy a közösség érdekképviselete az önkormányzati szinten alulrepresentált. Az alacsony választási részvétel és a politikai képviselet hiátusa az egyenlő társadalmi részvétel és az integráció további nehézségeire világít rá. Ez különösen problémás, mivel a helyi önkormányzatok jelentős szerepet játszhatnak a közösség életminőségének javításában és társadalmi integrációjában.

A 13 törvényben⁷ elismert nemzetiség esetében leginkább cigány/roma közösség létszáma 316 ezerről 210 ezer főre csökkenése figyelhető meg, ami több mint 30%-os visszaesést jelent. A roma közösség alacsony részvételi aránya komoly kihívás elé állítja a politikai arénát és az alacsony részvételi arány problémája komplex és több szintű megközelítést igényel.

⁶ Nemzetiségi önkormányzati választások, <https://www.valasztas.hu>

⁷ Njt. 1. melléklet a 2011. évi CLXXIX. törvényhez: „E törvény értelmében nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán.”



1.ábra: A nemzetiségek választási részvétel statisztikai adatainak viszonyítása a nemzetiségek létszámához (NVI által közölt adatok alapján. Forrás: <https://www.valasztas.hu>)

A társadalmi integráció erősítése, a közösségi képviselet javítása és a bizalom növelése alapvető lépések a roma közösség politikai részvételének növeléséhez. Hasonló csökkenés tapasztalható a németek esetében is (186 ezerről 143 ezer főre), ami kb. 23%-os csökkenést jelent. Azonban néhány kisebb nemzetiség viszont létszámnövekedést mutat, például a ruszinoké (3,9 ezerről 7,1 ezer főre). A választási részvétel jelentősen elmarad a népességi aránytól a legtöbb nemzetiség esetében. Különösen szembetűnő ez a cigány/roma közösségnél, ahol a választási részvétel 120 ezer, míg a létszám 2022-ben 210 ezer volt, ami 57%-os részvételi arányt jelent. Ez még alacsonyabb, ha figyelembe vesszük a

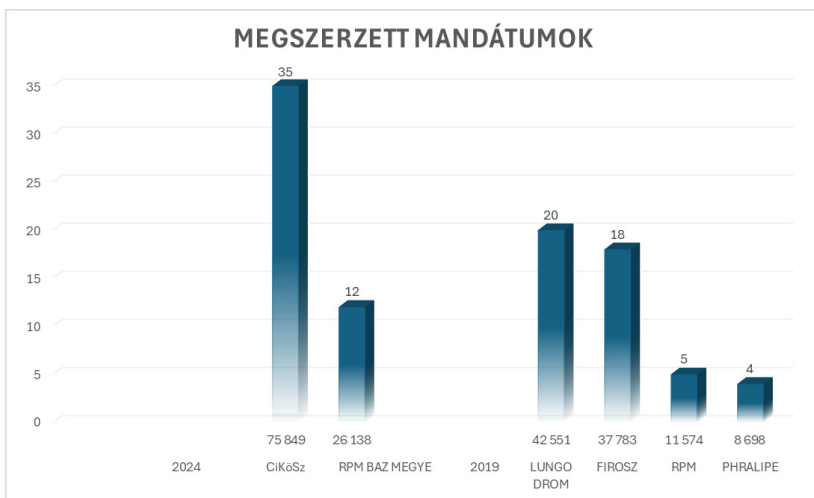
2011-es népszámlálási mutatót. A német nemzetiség esetében a választási részvétel (114 ezer) az egyik legmagasabb, amely közelíti a létszámukat (143 ezer), ezáltal kiemelkedően magas részvételi arányt mutat. A kisebb létszámú közösségek esetében (például bolgárok, örmények, szlovénok) a választási részvétel is rendkívül alacsony. A statisztikai adatok jól mutatják, hogy a legtöbb nemzetiség létszámcsökkenést szenvedett el, és a választási részvételük elmarad a létszámukhoz képest, ami az érdekképviselő további erősítését indokolja.

Összegzőképpen elmondható, hogy a nemzetiségi közösségek létszámcsökkenése és alacsony választási részvétele komoly társadalmi és politikai kihívásokat vet fel. A jelenlegi helyzet javításához elengedhetetlen a társadalmi integráció további erősítése, különösen a hátrányos helyzetű közösségek körében. A közösségi képviselő javítása érdekében célzott programokat kell kidolgozni, amelyek növelik a választások iránti érdeklődést és bizalmat. Emellett fontos, hogy a nemzetiségi közösségek identitásának és kultúrájának támogatása révén megerősödjön a politikai részvételük és elköteleződésük.

3. Választási eredmények⁸

A 2024-es roma nemzetiségi önkormányzati választások eredményei tükrözik a roma közösségek politikai megosztottságát és az eltérő érdekcsoportok közötti versenyt. Az 1. sz. ábra jól reprezentálja, hogy a legnagyobb csökkenés a cigány/roma közösség létszámában figyelhető meg, és a részvételi arányuk is jelentősen elmarad más nemzetiségekhez képest. A romák alulreprezentáltságára és politikai aktivitásának visszaesésére utal. A német nemzetiség részvétele volt a választásokon a legmagasabb arányú (80%), ami arra sugall, hogy a német ajkú közösségek aktívabbak a politikai szerepvállalásban. Az ukrán közösség létszáma mutatja legdinamikusabb növekedést, amelyet valószínűleg a migrációs folyamatok befolyásoltak. Ennek ellenére a politikai aktivitásuk közepes szinten áll (68%). A legtöbb nemzetiség létszámcsökkenést szenvedett el, és a választási részvételük elmarad a létszámukhoz képest, ami az érdekképviselő további erősítését indokolja.

⁸ www.valasztas.hu (Letöltés ideje: augusztus 29.)



2. ábra: A romák önkormányzati választások 2019-es és 2024-es eredményei

A 2024-es választásokon a CiKöSz és az RPM BAZ MEGYE listák teljesen átvették a vezető szerepet, és háttérbe szorították a korábbi erős szereplőket, például a LUNGO DROM-ot és a FIROSZ-t. A korábbi nagy pártok teljes visszaszorulása komoly figyelmet érdemel, mivel ez a választói preferenciák drámai változására utal. Az új vezető listák sikerét valószínűleg a hatékonyabb kampány és a közösségekkel való jobb kapcsolattartás alapozta meg. A választási eredményekből egyértelműen látható, hogy a CiKöSz domináns szereplővé vált a roma nemzetiségi önkormányzatokban. A párt a leadott érvényes szavazatok 74,37%-át szerezte meg, ami 75 849 szavazatot jelent. Ez a támogatás 35 mandátumot biztosított a pártnak, ami messze meghaladja az összes többi induló teljesítményét. Ezzel szemben az RPM BAZ MEGYE, amely szintén jelentős erőt képviselt a választásokon, a szavazatok 25,63%-át kapta, ami 26 138 szavazatot jelentett. Ez 12 mandátumot eredményezett számukra. A CiKöSz győzelme több szempontból is figyelemre méltó. Először is, a párt jelentős támogatottsága azt jelzi, hogy a roma közösségek egy jelentős része szavazataival kifejezte bi-

zalmát a CiKöSz iránt és ez a támogatás lehetőséget adhat a pártnak arra, hogy meghatározó szereplővé váljon a roma politikában, és a jövőbeli döntéshozatalban komoly befolyást gyakoroljon. Másodsor, a 35 mandátum megszerzése azt jelenti, hogy a CiKöSz képes lehet jelentős erővel képviselni a roma közösségeket az Országos Roma Önkormányzatban és nemzetiségi szószólóként, vagy akár kedvezményes mandátum útján szerzett képviselőként a Parlamentben. Elengedhetetlen, hogy ilyen támogatottsági választói akarattal ne vállaljanak aktív szerepet a roma ajkú közösség problémáinak megoldásában, és hatékonyabban érvényesítsék érdekeiket a nemzetiségi politikában. Az RPM BAZ MEGYE által elért 25,63%-os eredmény és a megszerzett 12 mandátum szintén fontos szereplővé teszi ezt a formációt, különösen a régiójukban, ahol erős támogatottsággal bírnak. Az eredmény azt mutatja, hogy a roma közösségek bizonyos csoportjai továbbra is lojálisak maradtak ehhez a párthoz, amely valószínűleg a helyi érdekeket és problémákat próbálja megoldani, így erős regionális szereplővé válik.

Felmerül a kérdés, hogy vajon az új formátum és az új domináns szereplők (mint a CiKöSz és az RPM BAZ MEGYE) képesek lesznek-e valódi változásokat teremteni, vagy csak az elmúlt évtized stagnálását próbálják kompenzálni. Ugyanakkor fontos kérdés, hogy képesek lesznek-e valódi változásokat elérni, különösen annak fényében, hogy a korábbi tapasztalatok alapján az ORÖ működését sokszor politikai harcok és belső konfliktusok nehezítették. Az elmúlt évtized kisebbségi politikájában tapasztalt hiányosságok miatt a romák bizalmának visszaszerzése kulcsfontosságú. A romák választói részvétel 2024-ben mutatott növekedése azt jelzi, hogy a közösségek készen állnak az új kezdetre, azonban az eddig felhalmozódott problémák, például a társadalmi integráció hiánya és a politikai képviselet gyengesége, komoly akadályokat jelenthetnek. Az új szereplőknek nemcsak a korábbi problémákkal kell megküzdeniük, hanem az örökölt «adósságteherrel» is, ami nem csak pénzügyi nehézségeket jelent, hanem a közösségi és társadalmi problémák halmozódását is, miszerint az új testületnek elegendő forrást kell mozgósítaniuk ahhoz, hogy programjaikat megvalósítsák és az ORÖ hatékonysága nagyban függ attól, hogy mennyire tudnak a helyi közösségek igényeire reagálni. Az ORÖ egyik legnagyobb próbatétele az, hogy képes lesz-e valódi paradigmaváltást elérni,

vagy csupán a múlt hibáit próbálja kompenzálni. Amennyiben az új szereplők csak a látszatváltozásokat valósítják meg, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a választói bizalom újra megrendül.

4. Következtetések

A 2024-es roma nemzetiségi önkormányzati választások eredményei egyértelműen megmutatták a politikai erőviszonyok átrendeződését a roma közösségekben. A CiKöSz domináns szerepe lehetőséget kínál a roma közösségek számára, hogy aktívabb és hatékonyabb érdekképviselőt valósítsanak meg. Ugyanakkor a megosztottság és a belső konfliktusok továbbra is kihívást jelenthetnek, amelyek kezelése elengedhetetlen a hosszú távú siker érdekében. A jövőben az ORÖ-nek és a roma politikai vezetőknek komoly feladatuk lesz abban, hogy a választási eredmények által nyújtott lehetőségeket kihasználva valódi előrelépést érjenek el a roma közösségek társadalmi és gazdasági helyzetének javításában.

Jelenleg nincs roma nemzetiségi szószóló, mivel a roma nemzetiségi önkormányzatok működése kaotikus állapotban van, és alkotmányjogi szempontból irreleváns a kedvezményes mandátum intézményrendszere. A magyarországi romák esetében a nemzetiségi önkormányzati rendszer egyelőre nem tölti be azt a funkciót, amely miatt létrehozták. Kálmán András már 1946-ban rámutatott arra, hogy a cigányság gazdasági helyzete kilátástalan, és az iskolázottság hiánya akadályozza a cigány értelmiségi réteg kialakulását, ezáltal nincs olyan vezető, aki képes lenne a cigányság problémáinak megoldására. (KÁLMÁN 1946: 656–658). Bár 77 év telt el azóta, a helyzet változatlan: a romák többsége továbbra is integrációs nehézségekkel és anyagi problémákkal küzd, így számukra nem jelentene jelentős segítséget a rendszer hatékony működése sem. Magyarországon a romaügy továbbra is jelentős kihívás, amelynek kezelése nemcsak társadalmi, hanem közgazdasági szempontból is rendezetlen. A jövő generációinak védelme érdekében elengedhetetlen, hogy felismerjük: a magyarországi romák létszáma és társadalmi jelentősége egyre növekszik. Ennek fényében szükséges, hogy ne csupán a többségi társadalom akaratát kövessük,

hanem konkrét intézkedéseket tegyünk a roma közösségek érdekeinek védelme érdekében. A romaügy egy interdiszciplináris probléma, amelynek megoldásához nemcsak jogi és politikai szempontok szükségesek, hanem szociológiai, antropológiai és gazdasági tudományágak bevonása is elengedhetetlen. (RIXER 2024: 1-25)

Amíg a magyar politikai kultúra meghatározó elemei közé tartozik a paternalizmus, az intolerancia és a személyes kapcsolatok előtérbe helyezése a döntéshozatalban, addig a romaügyben nehéz valódi előrelépést elérni. Ugyanakkor Rixer Ádám konzultatív mechanizmusa új lehetőségeket kínál a probléma kezelésére. (RIXER 2024: 1-25) Ez a megközelítés lehetővé tenné a roma közösség igényeinek figyelembevételét az olyan területeken, mint az oktatás, egészségügy és foglalkoztatás. A roma konzultáció nem csupán a problémák feltárásában segíthet, hanem a hatékony intézkedések kidolgozásában és végrehajtásában is, amelyek célja a roma közösség helyzetének javítása és az egyenlőtlenségek csökkentése.

A romák jelenleg nem állnak készen egy egységes érdekképviselő kialakítására, és nincs olyan vezető, aki képes lenne ebben valódi lépéseket tenni. A politikai akarat hiányában az autonómia kérdése is háttérbe szorul. Véleményem szerint a 2024-es választások tükrében ez nem feltétlenül hoz változást a romák életében, de ez nem akadályozhatja meg a roma vezetőket abban, hogy tovább küzdjenek jogaikért, és arra törekedjenek, hogy érdekképviselőjük megfelelően biztosítva legyen.

Az új politikai formátum számára az igazi kihívás az, hogy az elmúlt évtized hiányosságainak pótlása mellett képes legyen valódi, fenntartható változásokat létrehozni. Ehhez elengedhetetlen a társadalmi problémák mélyreható elemzés, az erőforrások hatékony felhasználása, a közösségekkel való folyamatos párbeszéd, a hosszú távú tervezés és innováció. Amennyiben ezek teljesülnek, az új vezetés esélyt kaphat arra, hogy a kisebbségi közösségek számára pozitív irányba fordítsa az elmúlt évtized kudarcait, és valódi változásokat hozzon létre. Azonban, ha ez nem valósul meg, akkor fennáll a veszély, hogy az új formáció csupán rövid életű siker marad, és az elmúlt évek hiányosságai tovább mélyülnek.

Irodalom

- KÁLLAI Ernő: *Roma nemzetiségi önkormányzatok Magyarországon*. Nemzetiségi Önkormányzati és Civil Akadémia, Dunaharaszti, Homo Oecologicus Alapítvány, 2024, 1–29.
- KÁLMÁN András: A magyar cigányok problémája. *Társadalmi Szemle*, 1946/8–9, 656–658.
- MÓRÉ Sándor: A nemzetiségi önkormányzatok - tények és lehetőségek. A nemzetiségi önkormányzatok kapcsolata a közigazgatással, (*Glossa Iuridica*, 2017/3-4., 182-230. o.)
- MÓRÉ Sándor: Átalakuló roma öngazgatás, avagy a nemzetiségi önkormányzatok perspektívái hazánkban, (*Glossa Iuridica*, 2019., 233-261.)
- ORSÓS Zoltán (2022): Roma nemzetiségi szószóló az Országgyűlésben: se vele, se nélküle? In: Szerkesztők: Erdős Csaba, Szabó Zsolt, *Parlament Szemle* 2022, 139-147.
- RIXER Ádám: Consultation and central public administration in Hungary. *International Journal of Public Law and Policy*, 2024, 1-25.

Internetes források

- Magyar Nemzet: [Botrány az országos roma önkormányzatnál – Nem csak jelképesen dobták a kulcsokat a Dunába](#) (Letöltés ideje: 2025. január 7.)
- Nemzetiségi önkormányzati választások, <https://www.valasztas.hu>
- R. BALOGH ADRIENN: Országos Roma Önkormányzat: lenni, vagy nem lenni? HírKlikk, 2023. július 14. <https://hirklikk.hu/kozelet/orszagos-roma-onkormanyzat-lenni-vagy-nem-lenni/418504> (2024.01.07.)
- A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény <https://njt.hu/jogszabaly/2011-179-00-00>

Dobák Judit

AZ ETIKUS BONTÁS FOGALMA ÉS GYAKORLATI JELENTŐSÉGE A SZEGREGÁLT VÁROSRÉSZEK FELSZÁMOLÁSAKOR

A városi szegregátumok felszámolása komplex társadalmi és gazdasági problémákat hordoz, különösen, ha figyelmen kívül hagyják az ott élők közösségi kapcsolatait és érzelmi kötődéseit. A diósgyőri-vasgyári kolónia példája rávilágít a kulturális és szociális trauma mélyreható hatásaira, melyek a telepfelszámolással járnak. A városfejlesztési politikák gyakran nem veszik figyelembe az ott élők életkörülményeit, ami további konfliktusokat és traumákat eredményez. Az etikus bontás koncepciója a helyi közösségek bevonását, átlátható ütemtervet, és a szociális támogatás biztosítását szorgalmazza, hogy csökkenteni lehessen a közösségi traumákat.

Kulcsszavak: etikus bontás, telepfelszámolás, szegregátum, kulturális trauma, közösségi bevonás

Kutatási háttér: A Diósgyőr-vasgyári kolónia példája

A telepfelszámolás folyamata során gyakran előfordul, hogy az érintett közösségek tagjai nemcsak fizikai lakóterületet, hanem szociális hálójukat és érzelmi kötődéseiket is elveszítik. Tanulmányomban az *etikus bontás* fogalmának bevezetését szorgalmazom, amelynek stratégiai tervezésbe való bevezetése biztosíthatná a humánusabb megközelítést a telepfelszámolások során.

Kulturális antropológiai kutatásom több évtizede irányul a diósgyőri-vasgyári kolónia és más szegregált települések, településrészek vizsgálatára. A Diósgyőr-vasgyári kolóniát az 1868-ban alapított kohászati munkaerő szállás ellátására alakították ki. A 19-20. század fordulójára egy 9000 fős munkáslakótelep jött létre, amely az ipari megren-

delések függvényében folyamatosan változó munkaerő-igényt szolgáltat ki. Az ide betelepülők a szomszédos falvakon kívül távolabbi területekről, akár több száz kilométer távolságból érkeztek. Egy új közösség jött létre, amely ugyan számos szállal kapcsolódott a két szomszédos településhez – Diósgyőrhöz és Miskolchoz – mégis külön gyárvárosként működött. A gyár a termelés folyamatosságának biztosítása érdekében igyekezett komplex kisvárost kialakítani, szolgáltatásokat, iskolákat, vallási épületeket, egészségügyi ellátást szervezett meg. A Szinva-patak mentén, annak jobb oldalán kialakított lakótelep házait a kornak megfelelő modern elképzelésekkel alakították ki. Az üzemek az aktuális megrendelések függvényében dolgoztak, így a munkaerő mennyisége is ehhez igazodott. A gyárváros első harminc éve töretlen, erős fejlődést mutatott. (DOBÁK 2011: 139)

Az 1900-as évek elején a rendelések növekedésével szükségessé vált a lakótelep bővítése, ezért a lakótelep eredetileg tervezett területén kívül, a Szinva-patak másik oldalára terveztek egy 100 lakásból álló, akkor átmenetinek tervezett lakóegyüttest. Ennek azért van jelentősége, mert a bal parton felépülő, és ma is álló házakat rövid időre, gyengén kivitelezett módon építették fel. A lakótelep ezen része „számozott utcák” néven vált ismertté, az átmeneti lakhatást biztosító, alacsony költségvetésű épületek és az ott élők társadalmi státusza miatt. Az építési körülmények miatt ezek a házak az idők során jelentős állagromlásra mentek keresztül, ami nagyban köszönhető annak, hogy a gyárváros mocsaras területre épült, a mocsarat a Szinva jobb partján lecsapolták, ide épült a lakótelep lakásállományának nagy része és az üzemek. Ezt a Szinva bal partján már nem tették meg. A „százház” egyedülállóként élő, betanított, elsősorban férfi munkaerőnek épült.

A terület utcáit számokkal látták el. A városantropológiai kutatásból tudható, hogy az utcák számozása a magyar lakótelepépítésben jellemzően akkor fordul elő, ha átmeneti, rövid időtávon működő épület-együttesekről van szó, amelyeknél nem elvárás, hogy helyi identitás kötődjön a térhez. Vagy átmenetileg számozzák, amíg az elnevezési aktus meg nem történik (DOBÁK 2018: 147). A Diósgyőr-vasgyári kolóniában így keletkezett az úgynevezett „számozott utcák” sora. 1907 óta az utcák nevei ma is számok: kilencedik utca, tizedik utca, stb.

A telep felszámolása és a városfejlesztési politika összefonódása

A számozott utcák felszámolása az 1980-as évek végétől felbukkan városi előterjesztésekben. Az integrált városfejlesztési stratégiákban 2003-tól szegregátumként nevezik meg a területet. A területen lévő bér-lakások, amelyben körülbelül 900 ember élt, erős romlásnak indultak, városképileg is elütöttek a környező részekről, közegészségügyi, gyermeknevelési, szociális kérdéseket vetettek fel a város számára. Ennek ellenére a városvezetések egyike sem tett érdemi lépéseket a mindenki számára kedvezőtlen állapotok megváltoztatására. Ez időszak alatt bérlakásként hasznosította az önkormányzat az ingatlanállományt.

A terület rendezésének gondolata hirtelen akkor vált aktuálissá, amikor Miskolc város lehetőséget kapott a közeli (pár száz méterrel lévő) diósgyőri stadion felújítására. A stadion környéke a már erősen beépült infrastruktúra (villamos vonal) és a természeti adottságok (Szinva partak) miatt csak a számozott utcák felé terjeszkedhetett. A kibővített nézőszámú stadion számára megfelelő parkolóhely biztosítása, és a kiegészítő létesítmények felépítésére kiváló helyszín lehetne a számozott utcák területe. 2014-ben nagy médiafigyelem mellett megkezdődtek a bontások. A torzón maradt épületek egy része még ma is áll, részbeni tereprendezés történt. A sajtó egyfelől a stadionépítés és a dózerolás összekapcsolását hangsúlyozta, másfelől Miskolc biztonságosabbá tételéről, élhetőbb körülményekről, sok évtizedes problémákról írt. A városvezetés azzal is súlyosbította a kilakoltatások tényét, hogy azoknak a családoknak, akik vállalták, hogy Miskolc közigazgatási határán kívül telepednek le, kétmillió forintot ajánlott fel kompenzációként. A környék lakhatási viszonyait kicsit is ismerők azonnal átlátták, hogy ez az ott élők csapdahelyzetét tovább fokozza. A környező települések polgármesterei is megszólaltak a sajtón keresztül Miskolc polgármesterének és a számozott utcák roma lakóinak címezve. Az üzenet egyértelmű volt: nem szeretnék befogadni a számozott utcák lakóit. Akikre késztetésújszintrelépett, és a szomszédsági viszonyokban megjelenő megbélyegzés földrajzilag jelentősen kiszélesedett. A bontást rendőrségi razziák, jobboldali támadások tarkították, ami már nemzetközi sajtó ingerküszöbét is elérte. Több család menekült státuszt kért más országokban, ahol egy részük véglegesen letelepedett, voltak, akiket visszatoloncol-

tak. Számos szervezet a helyszínre érkezett a helyieknek segítségnyújtást ígérve, adva, több jogi eljárás is folyt a miskolci önkormányzattal szemben.

Vitathatatlan, hogy a városvezetésnek joga van egy-egy terület átalakítására a közgyűlés által elfogadott koncepció szerint. Azonban a várostervező szakmai ajánlások szerint egy ilyen volumenű, és sok embert érintő terület funkciójának átalakításakor be kell vonni a helyieket és az érintett érdekcsoportokat, az érzelmi és finansziális veszteségek csökkentése érdekében. Miskolcon ez nyomokban sem volt jelen. Ezért nehéz cáfolni azt a közvélekedésben is elterjedt gondolatot, hogy a telep ilyen módon való rész-felszámolása a szavazategyűjtésen kívül bármilyen érdemi célt szolgált volna. A szomszédos kockaházak lakói megkönnyebbültek, mint ahogyan megkönnyebbült a tágabb környezet. De a slum jellegéből adódóan, ha annak felszámolása nem jár együtt komplex fejlesztési projektekkel, akkor máshol azonnal felüti a fejét. Az innen elüldözött családok nagy része Miskolc másik nagy szegregátumában, Lyukóányán él. Így Miskolc csak elodázott egy problémát, amely így várhatóan további közösségeket fog szétrombolni.

A telep közösségi jelentősége és a kulturális trauma kezelése

A számozott utcák építészeti sajátosságai – például a kis méretű, alacsony ablakok és a szomszédsági közelség – tükrözik az itt élők közösségi kapcsolatait. Az ilyen közösségek felszámolása nem csupán fizikai veszteség, hanem érzelmi és társadalmi trauma is.

2019-ben egy amerikai képzőművész érdeklődését is felkeltették a miskolci szegregátumban törtétek és a számozott utcákban lakók traumáinak feldolgozásáért egy közösségi alkotás jött létre.

Kate Browne amerikai művész public art alkotásaival a világ több táján traumát átélt társadalmi csoportok élményeit gyűjti össze. A projektjeinek látható végeredménye egy public space alkotás, amelyet minden projektjében a helyieket bevonva, velük együtt készít el. Az érintett közösség fizikai környezetében meghatározó tárgyakkól, eszközökből, növényekből, például faágakból, egyéb anyagokból (akár szemétből is)

épített nagyméretű alkotást a közösség történeteivel szövi be. Az alkotásba beemelve interjúkat, képeket, családi fotókat, dokumentumot, tárgyat, amely a helyi traumához hozzátartozik. Az elkészült alkotásoknak külön nevük is van, amelyek a több éve tartó projekt egy-egy állomását jelölik: coocoon, amit talán gubóként tudunk fordítani.

2010-ben Mexikóban az 1968-as, úgynevezett tlatelolcoi mészárlás közösségi traumájának feldolgozását segítve. Készített Greenwoodban, amely amerikai város a fekete polgárjogi mozgalmak helyszíne volt. Párizs is helyszínt adott egy coocoon-nak: egy bevándorlók által lakott, régi munkásnegyed fegyveres összecsapások helyszíne adta az apropót. Készült New Yorkban, egy dél bronxi bandaháborúk helyszínén. 2019-ben pedig Miskolcot választotta az amerikai művész, amelyet fontosnak tartott művészetének témájaként megörökíteni.

A művészcsoport, amelynek két állandó tagja Kate Browne és Eric Etheridge minden esetben egy évet felölelő, aktív részvételen alapuló folyamatot visz végig. A kiválasztott helyszínt bejárják, fényképeket készítenek, adatokat gyűjtenek, és beszélgetnek az érintett közösség tagjaival. A rövid látogatást intenzív terepmunka követi, amelyben igyekeznek a közösség tagjaiból a lehető legtöbbet megszólítani, bizalmi köteléket létrehozni a helyiekkel. A beszélgetéseket hanganyagként rögzítik, készítenek kiegészítő videofelvételeket, és számos fotót. Etheridge fotóriporterri múltja lehetővé teszi, hogy a folyamat egésze alatt professzionális fotók készüljenek a közösségről. A művészcsoportot Browne irányította, akinek figyelme kizárólag az adott közösségre fókuszál, és nem emelte be a folyamatba az egyéb érintetti közösséget. Így néhány helyi civil szervezet és a közvetlen érintettekén kívül csak a helyben lakók tudtak róla és vettek részt az alkotási folyamatban. Projektjével nem akart igazságot tenni, ezért nem ütköztette a helyiek véleményét és történeteit a tágabb környezettel.

Az alkotási folyamatban Miskolcon és a többi alkotás esetében is, egyéni cocoon-okat készíttetnek a helyiekkel. Ezek az egyéni alkotások kizárólag az adott egyén által összeállított tárgyegyüttesek, amelyek minden helyszínen más-más végeredménnyel záródnak, de fontos azonosságuk, hogy emléktárgyakat, fotókat (kópiákat) és a környezetben fellelhető jellemző anyagokat tartalmazzák. A nagy cocoon vesszőből, faágból épülő, 8 méter hosszú és 3 méter széles nagyságú

gubó lesz, amelyet kültéren helyeznek el, ami lehet park, kert, vagy utcárszekek által határolt bármilyen tér. A gubó belsejében helyezik el az egyéni alkotásokat. Az alkotás néhány óráig él csak, a gubó vázát aznap készítik el, amikor a közösség megtölti tartalommal. Esti órákban környezetet jellegű felvonulást tartanak, így bejárvák azokat a helyszíneket, amelyek a közösségi emlékezet szempontjából a trauma részei voltak. Ezeken a helyeken megállnak, énekelnek, és hangszóróból zene, vagy a felvett interjúk részletei szólnak. A projekt következő elemeként a kis cocoonok felkerülnek a nagy gubóra. Az elhelyezésben a művész és a közösség is részt vesz. A koreográfia nyitott, az érdeklődők bármikor ki- és bekapcsolódhatnak, nincs kötelező eleme az alkotásnak. Az esti órákban kezdődő és hajnalig tartó esemény után a gubót lebontják. Mivel helyi anyagokból készül, ezért a lebontásukat általában a közösség végzi. A művész a folyamatot tartja fontosnak, „a végeredmény, a mű szimbolikus emlékművé válik, bármilyen hivatalos történelem peremén, a közös múlt, jelen és jövő ideiglenes jelképe” (BROWN 2019). A művészcsoporthat megpróbálja megérteni, hogy az emlék hogyan integrálódik a társadalomba.

Az etikus bontás szükségessége

Az emberi kötődés a lakókörnyezethez és a lakóhelyhez szorosan összefügg a tér élményével és az ott átélt eseményekkel. A térhez való kötődés nem csupán fizikai aspektusokból áll – mint a megszokott útvonalak vagy az épületek –, hanem mélyebb érzelmi és pszichológiai dimenziókat is hordoz. Amikor költözünk, még ha önként is tesszük, megéljük az elszakadás fájdalmát, mert a térrel összefüggésben kialakult szokásaink, rituáléink és mindennapi rutinaink is megváltoznak.

A tér nem csupán a fizikai helyszínek összessége, hanem jelentéssel bíró tér az életben, amelyhez kötődnek a közösségi élmények, az interakciók és a személyes fejlődés állomásai. A lakókörnyezethez kötődő érzelmeink kialakulása során a tér a biztonság, az identitás, sőt néha az önértékelés alapvető elemévé válik. A szokások és rituálék, amelyeket a térben kialakítunk, segítenek stabilizálni életünket, és kapcsolatot teremteni a múltunkkal, valamint a környezetünkkel.

A környezetpszichológia – különösen Dúll Andrea kutatásai – rámutatnak arra, hogy a tér nemcsak passzív háttere életünknek, hanem aktív formálója is. A személyes tér és az ahhoz való kötődés pszichológiai jólétünk és identitásunk szerves része (DÚLL 2009). A lakóhelyekhez (otthon, település) való viszony (elégedettség) és az önfogadás összefügg (DÚLL 2017: 34).

Egy hely elvesztése érzelmi traumát okozhat, amit sokszor alábecsülnek, különösen városfejlesztési projektek vagy kényszerköltözések során. Ezt a kötődést nehéz újraépíteni egy új helyen, hiszen az új környezet időbe telik, amíg otthonná válik. Így a költözés nemcsak logisztikai kihívás, hanem egy mély érzelmi folyamat is, amelyet a társadalmi és egyéni szokások, a helyhez kötődő rituálék átalakulása kísér.

A telepfelszámolás során fellépő társadalmi és érzelmi veszteségek csökkentése érdekében szükséges bevezetni az *etikus (társadalmilag érzékeny) bontás* fogalmát. Ez a megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a helyi lakosok és érdekképviselői csoportok aktívan részt vegyenek a folyamatban, biztosítva ezzel az emberi méltóság megőrzését és a közösségi traumák minimalizálását. Fontos, hogy a felszámolási ütemterv nyilvános és átlátható legyen, figyelembe véve az ott élők tevékenységeit és életciklusait, például az iskolai időszakokat vagy a helyi munkalehetőségeket.

Javaslatok az etikus bontás gyakorlati megvalósítására

1. **Feltárás és közlés:** Az épületek állapotának feltárása és közlése során az építési körülmények és az idő által okozott romlás részletes bemutatása szükséges nem csak a felszámolásban részt vevőknek, hanem a felszámolás minden érintettjének, így a település lakóinak is. A felszámolt házak állapotát az építési körülmények megadásával (idő, elavult technológia) kell jellemezni, és lakóit ne hozzák összefüggésbe a házak állapotával. A bontási csomagnak deklarálnia kell, hogy az otthon elvesztése traumatikus élmény még akkor is, ha külső megítélés szerint magasabb komfort és fizikailag jobb életkörülmény várja a felszámolásban résztvevőket.

2. **Méltóság megtartása:** Fontos, hogy ne az ott élőket hibáztassák az épületek, a városrész állapotáért. A lakók helyzetének, méltóságának tiszteletben tartása kötelező elem legyen a különböző stratégiákban. A bérleti szerződések részévé kell tenni az esetleg bontás lehetőségét, és annak lefolytatását.
3. **Társadalmi igazságosság:** A telepfelszámolásakor a csoportos bontás esetében közösségi, vagy egyéni segítséget kell nyújtani az ott élőknek (traumafeldolgozás, az új lakóhely kialakításához szükséges készségek fejlesztése, stb.) A bontást kísérije egy olyan humánpolitikai csomag, ami segíti az otthonukat elvesztő emberek mentális egészségét. Vizsgálni kell, hogy az önkormányzatok szegregációs politikájában strukturálisan jelen van-e a lakókörnyezetek felszámolása esetén a társadalmi igazságosság elvének érvényesülése.
4. **Nyilvános ütemterv:** Az időbeli ütemezés legyen átlátható és tervezhető a lakók számára, figyelembe véve az életciklusokhoz (iskola, munkahely) kapcsolódó tevékenységeket.
5. **Szociális támogatás:** Biztosítani kell a megfelelő lakhatási és pénzügyi segítséget a kitelepítetteknek, elkerülve a további marginalizációt. A bérleti díj mértékében jelenjen meg az elbontás szándéka. A bontásra ítélt házak után ne, vagy minimális bérleti díjat kérjenek a folyamat indításától, annak érdekében, hogy a bentlakóknak legyen lehetőségük az új lakásukat elfoglalni, és az új helyen bérleti jogviszonyt létesíteni. Hiszen a bérleti díj a lakás normális, feszültségektől mentes használataért jár. A felszámolási időszak nem tekinthető ilyennek.

Összegzés

Az elszegényedett városrészek történetének feltárása elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsük az ott élők helyzetét. Az átmeneti, alacsony költségvetésű lakások nem képesek hosszú távon megfelelő színvonalat biztosítani a lakók számára, függetlenül azok tevékenységétől. Ezek az épületek idővel elkerülhetetlenül leromlanak, amit a nem megfelelő alapozás okozta alulról jövő nedvesedés és a szigetelés hiánya tovább súlyosbít. Az elégtelen falazat és a korszerűtlen szigetelések követke-

tében a lakásokban szélsőséges hőmérséklet-ingadozások alakulnak ki, ami nemcsak egészségtelen életkörülményeket teremt, de a fűtési költségek is jelentősen megnőnek. A tetők és padlók szigetelésének hiánya rágcsálók elszaporodásához, valamint a helyiségek rossz kihasználásához vezet.

A komfort hiánya nemcsak a modern életmódot akadályozza meg, de számos háztartási tevékenység, mint például a vízfordás, napi szinten sok időt és energiát emészt fel, rendezetlenséget és igénytelenséget sugározva. A nedvesség által okozott belső klímaviszonyok kedvezőtlenek, sok esetben légzőszervi megbetegedéseket is okoznak. Ezeket a problémákat tovább súlyosbítják a rosszul szigetelt nyílászárók.

A több mint 100 éves lakások eredetileg nőtlen férfiak átmeneti lakhatására épültek, így a mai családok számára már nem biztosítanak elegendő teret, ami állandó konfliktusokat eredményezhet. A szűkös, egyetlen helyiségben összpontosuló funkciók nehézkessé teszik a mindennapi életet.

A lakások felszámolásának első lépése általában azok lakhatatlanná tétele, például befalazás vagy részleges lebontás formájában. Az épületek maradványai gyakran éveken át az ott élők közvetlen közelében maradnak, ami fenyegető és nyomasztó környezetet teremt a környező lakók számára, és a környék megítélését is jelentősen lerontja.

Annak ellenére, hogy az önkormányzatok tisztában vannak az épületek állapotával, gyakran mégis magas lakbérért adják ki ezeket a lakásokat, de a befolyó bevétel ritkán fordítódik az épületek felújítására.

A fenti példa nem egyedi és nem csak Miskolcon, de más városokban is hasonlóan alakul a leromló városrészek sorsa. Az ilyen telepek felszámolása során elengedhetetlen az etikus (társadalmilag érzékeny) bontás fogalmának bevezetése, amely biztosíthatná a lakók számára a humánusabb bánásmódot. Az etikus bontás kötelező elemként történő bevezetése jelentősen csökkenthetné a felszámolásokkal járó traumát, és emberibb megoldásokat kínálna a településfejlesztés során.

Az etikus bontás fogalmának bevezetésével csökkenthetők a kiszolgáltatott rétegek érdekérvényesítésének ellehetetlenítése, létrehozható egyfajta gondoskodó telepfelszámolás, amely segítené az elköltözők későbbi társadalmi integrációját.

Az etikus bontás bevezetése kulcsfontosságú a jövőbeli telepfelesztések humánusabbá tétele érdekében. Az érintett lakók bevonása, az ütemterv nyilvánossága és a szociális segítségnyújtás minden szinten szükséges ahhoz, hogy csökkentsük az ilyen eseményekkel járó traumát. Miskolc példája jól mutatja, hogy ha ezek a szempontok nincsenek megfelelően figyelembe véve, a probléma nem oldódik meg, csak máshova helyeződik át, újabb konfliktusokat és közösségi problémákat teremtve.

Irodalom

- BROWN, Kate: *About Cocoon*. 2019. <https://www.bykatebrowne.com/about2>
[Letöltés: 2024. 08. 17.]
- DOBÁK Judit (2011): Rozsdás vidék. A kohászat térségihatásainak és a területi fejlődésben játszott szerepének időbeli változásai. In: Danó Orsolya (szerk.) *Bán András. Írások és képek Bán András 60. születésnapjára*. Miskolc: Miskolci Egyetem Kulturális és Vizuális Antropológiai Intézet, 139-148
- DOBÁK Judit (2018): The Mental Map of a Rural (workers') Housing Estate in Hungary : An Urban Anthropology Research. *Belvedere Meridionale* (1419-0222 2064-5929): 30 4., 141-159
- DÚLL Andrea (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. Budapest: L'Harmattan.
- DÚLL Andrea (2017): *Épített környezet és pszichológia. A lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálata*. Akadémiai doktori értekezés.

THE SITUATION OF ROMA MINORITY EDUCATION IN HUNGARY

The Roma minority education is not new in Hungary, it was opened up after the change of regime in the legislative environment at that time. Subsequent legislative changes were sometimes supportive, while at other times had a negatively impacted everyday life. The functioning and sustainability difficulties of these programs have been examined by several studies (ORSÓS 2015, 2020; CSERTI 2023), pointing out, among other things, the limitations inherent in legal regulations. Act CXC of 2011 on National public education entered into force in September 2012., the provisions of the National Basic Curriculum determined the framework and conditions of nationalities education in Hungary (CSERTI CSAPÓ 2016; ANDL–CSERTI CSAPÓ 2017), specifies the exact contents of the curriculum. The question is whether existing programs adhere to these principles. It is not legally regulated that qualified teachers have to teach these subjects (ANDL et al. 2019), even though it is a complex subject covering several scientific fields (ethnography, history, social geography, etc.) (ORSÓS 2015). The question is, what motivates schools to initiate Roma education (professional dedication, colorizing the school's profile, the high number of Roma students attending school, parental will, the need to maintain the school)? Based on the statistics of public education, the study examines how the school system and the number of students reflect legislative changes, and with higher education statistics we support that the current legal regulators do not support the actual implementation of Roma nationality education. The main question: what would be the conditions for it to be organized according to its purpose?

Keywords: Roma nationality education, legal regulations, textbooks, methodological aids

Introduction - The legal background of nationality education^{1 2}

The regime change opened up new opportunities for Roma education in Hungary. Act LXV of 1990 on Local Governments and Act LXXXVII of 1993 on the Rights of National and Ethnic Minorities provided a liberal framework for national and ethnic minorities in Hungary to organise their education. The latter law was the first to name and recognise the national minority status of the Roma in Hungary and the two languages they use (Romani and Boyash³), providing the same opportunities for education as for other nationalitiis.

On the supportive side, the legislation stated that (Article 18 (3)) minority communities have the right: a) to initiate the creation of conditions for kindergarten education, lower, secondary and higher education in their mother tongue or both their mother tongue and Hungarian language); (43. § (1)) The state recognises the mother tongue of minorities in Hungary as a factor that binds the community together, and supports their education, where they so require. (2) Children belonging to minorities shall or may receive education in their mother tongue or both in the mother tongue and in Hungarian) or just in Hungarian, in accordance with the decision of their parents or caretakers. (3) Education of the minority in the mother tongue may be provided in minority kindergartens, schools, school classes or groups according to local possibilities and needs. (4) In the case of a request by the parents or legal representative of eight pupils belonging to the same minority, the starting or operation of a minority class or group of pupils shall be compulsory. (Section 44) The additional costs of ed-

¹ By nationality education we mean special programs and schools organized for national minorities, by the subject of Roma lore we mean the subject covering the culture, history, geographical and social characteristics of the national minority (German: Volkskunde, English: lore, wider than ethnografic folklore)

² In this study, the terms nationality programs, minority education and ethnic education are used in the same sense, furthermore nationality, minority and ethnic group are also understood in the same way.

³ A language variant originating from the archaic Romanian language before the language reform

ucation of the minority in the mother tongue pursuant to Section 43 shall be borne by the State or the local self-government, as determined by law.

This effectively placed the Roma minority on an equal footing with other ethnic groups in terms of legislation. It pointed out the importance of the education of culture: (Article 46 (3)) In the educational institutions for minorities established in accordance with Article 43 (3) to (4), the teaching of minority lore, the history of the minority and its motherland, and the cultural traditions and values of the minority shall be ensured. The Act outlines the tasks of the various actors in education: (Article 46 (1)) Local and minority self-governments shall cooperate in assessing the needs for minority education and in the organisation of education. (2) The provision of training for teachers of the mother tongue for the education of minorities is a state task. This has been subsequently implemented, today there are 4 institutions offering Roma national minority kindergarten teacher training, 3 have a national minority teacher training course for lower primary schools⁴, and one university has started a course in Romani language and culture and a course in teaching Boyash language and culture for upper primary and secondary schools⁵ since 2013 (Table 1).

At the same time, there were also discriminatory mechanisms inherent in the legislation, which were based on the specific social, educational and unequal rights situation of the Roma population: (Article 45 (2)) In order to reduce the educational disadvantages of the Roma minority, special educational conditions may be created. In other words, the aim of education could be the nurturing of culture and the teaching of ethnographic content, as well as disadvantage-compensating integration.

⁴ ISCED1

⁵ ISCED2,3

Degree	Institution	Place
Gypsy-Roma kindergarten teacher	University of Debrecen	Hajdúböszörmény
	Gál Ferenc University	Szarvas
	Eötvös József College	Baja
	Apor Vilmos Catholic College	Budapest, Vác
Gypsy-Roma minority teacher (ISCED 1)	Gál Ferenc University	Szarvas
	Apor Vilmos Catholic College	Vác
	Eötvös József College	Baja
Teacher of Romani language and culture, teacher of Boyash language and culture (ISCED 2, ISCED 3)	University of Pécs	Pécs

Table 1: (source: felvi.hu)

The institutions of minority education in Hungary do not form a separate, autonomous institutional system. Although the law on the rights of minorities adopted in 1993 gives minority self-governments the right to establish and maintain institutions, this has only happened in a few instances in the case of the Roma ethnic group, due to the lack of funding guarantees and the relative scarcity of public education services. (RADÓ 2009) The development of an autonomous institutional system is also hindered by the fact that the number of minorities living in Hungary and their geographically dispersed location means that there are very few institutions that provide education based exclusively on minority pedagogical programmes.

The latest amended, effective version of the Minorities Act (Act CLXXIX of 2011 on the Rights of National Minorities) explains the possibilities of establishing institutions and programmes in even greater detail. According to this (§ 24 (1)), the national minority self-government - in the case of local national minority self-governments, with

the consent of the national minority self-government - may establish or take over the maintenance of a public education institution or a vocational training institution. This legislation no longer only includes the official recognition of the Roma languages spoken in Hungary, but also defines and recognises the Roma minority as a national minority, not as an ethnic group as before.

There was also a change in that the teaching of minority ethnology later became a separate subject and could be integrated into the educational areas of the National Curriculum, and the legislation also stipulated that it must be organised in the form of extra-curricular activities (such as specialised circles, camps, excursions, folk song and dance circles, playhouses, drama circles, orchestras). (*Decree 32/1997 (XI. 5.) of the Ministry of Education (MKM) on the issue of the Guidelines for the Education of National and Ethnic Minorities in Kindergartens and the Guidelines for the Education of National and Ethnic Minorities in Schools*) This has its advantages and its dangers too (see Vámos et al, 2004). For example, it may convey the attitude that minority culture is an important part of the universal corpus of literature, music, art, history, geography, etc., and not a parallel, peripheral reality. At the same time, it requires deep knowledge on the part of teachers, and it is easy to lose this minority content in the practical focus on the 'core' subject areas.

The provisions of the early 2000s are important from an education policy perspective. For example, the 2003 amendment of the guidelines on nationality education after the new Public Education Act was a positive change, which removed all previous elements aimed at "catching up social disadvantages", thus excluding the previous approach and practice of compensating for disadvantages. Decree 58/2002 of the Ministry of Education, which allowed schools to apply for a special normative subsidy ("quota") for the teaching of Roma lore and any Roma language, motivated schools to take on this task and encourage their pupils to participate, as funding depended on the number of pupils taught.

The provisions of the National Core Curriculum (NAT) published as an annex to Act CXC of 2011 on National Public Education, which entered into force in September 2012, determined the framework and

conditions of national minority education in Hungary, including the content and framework for Roma lore studies. The framework curricula for grades 9-12 (and grades 1-4 and 5-8) have been prepared, which is a positive step forward.

The framework and tasks of nationality education are later defined in the Ministry's (EMMI) Decree 17/2013 (I.III.) on the Guidelines for the Education of Nationalities in Kindergartens and the Guidelines for the Education of Nationalities in Schools. According to the Decree, if at least eight parents of the same nationality initiate the nationality kindergarten education and nationality school education, it must be organised in ascending order from the school year beginning in the calendar year following the receive of the application. In the form of language-teaching national minority education, at least four hours of the compulsory weekly teaching time must be provided for teaching the national minority language and literature, at least five hours for teaching Croatian, German, Romanian, Serbian, Slovak and Slovene, and at least three hours for teaching Romani or Boyash (§ 8 (3)). Here you can see a distinctive principle that discriminates against this language. Just as in the fact that the teaching of minority lore studies is taught as a separate subject in the language of the given nationality, in the case of the Roma nationality, however, minority lore studies may also be taught in Hungarian (§ 5 (3)). Of course, there is also a practical reason for this: the progressive assimilation of these Roma languages.

We can see that in practice the institutional system of minority education has to face several structural problems. Overall, in recent years the education system has been unable, if at all, to respond to the tensions arising from these problems. The minority education system does not show signs of adaptation due to the lack of an appropriate education policy and the necessary resources (RADÓ 2009).

A major challenge in the implementation of national minority education and language teaching is that, based on the legislative changes in 2012, there is no longer any additional normative funding for national minority education, but instead there is task funding, thus the number of institutions providing national minority education and the number of participating pupils is decreasing (see Figures 2, 3).

There is also no legal requirement (Act CXC of 2011 on National

Public Education) for qualified teachers of Roma lore studies to teach this subject (as well as for lore studies of other minorities). Although many experts stress that this is a complex subject involving several disciplines (ethnography, history, social geography, arts, etc.), it is essential to train teachers of lore studies with a specialised degree (ORSÓS 2015):

But a degree is not required: Article 99 (3)) “If there is no higher education teacher training in the country corresponding to the specialisation of the programme, or if the task cannot be performed by a teacher with the appropriate education and professional qualifications, a teacher may hold a position in the national minority kindergarten education, school education, dormitory education, and a managerial position may also be given to a person who has been appointed in accordance with Section 3. or in accordance with the transitional rules and the rules on exceptions, and who holds a state-recognised language examination of at least intermediate level of the “complex” type (B2) in the language concerned or an equivalent certificate. (5) In the case of teaching Bulgarian, Romani or Boyash, Greek, Polish, Armenian, Ruthenian, Ukrainian, the teaching of a national language may be carried out by a person who has a teacher’s qualification and a certificate of a state-recognised language examination of the “complex” type at the higher level (C2) or equivalent.” The Law on Public Education does not lay down any qualification requirements for teachers of ethnic lore studies, not only for Roma, but also for other nationalities.

At the same time, ethnic lore is a complex subject covering the ethnography, history, culture, traditions, social self-organisation, national self-governance and knowledge about the motherland of the nationalities, and the preparation for teaching this knowledge is part of the training of ethnic teacher education. (ORSÓS 2015c)

We do not have precise information on what, under such legal conditions, encourages schools to start Roma education. Certainly, professional commitment is an important factor, if the school is attended by pupils of Roma origin, or the broadening of the educational portfolio of the institution, if it can attract more pupils, in many cases the high number of Roma pupils attending school can be such a compelling force, but obviously the will of parents should be the determining fac-

tor. The need to maintain the school may also be a factor, as a new programme may mean fewer hours and teacher status, and this may be a way out of closure of the school, especially for small institutions.

Little research has been conducted to investigate these reasons, with data from a 2023 study of 90 schools (GERGYE 2023) showing that the most common reasons are widening the profile (39.7%) and student/parent initiative (31.3%). However, 19.1% of the respondents admitted that they had started a programme to survive.

In many cases it is questionable whether national minority education is really started at the request of parents in a given institution, or whether the maintenance of the school is behind the institutional decision: since schools providing national minority education can start classes with as few as 8 pupils, while in the case of institutions providing non-national minority education, a minimum of 15 pupils is required to start the first class in order for the school in question not to become a member school. (ORSÓS 2015: 404)

The new National Core Curriculum, which will be introduced in an ascending order from 1 September 2020, not only reduces the previous number of lessons (from 3 to 1), but also allows for the teaching of nationality studies integrated into other subjects.

So the question remains: where will the professional content go?

Nationality education in the numbers

Nationality education can be organised according to the following educational forms:

- a) education in the mother tongue,
- b) bilingual national minority education,
- c) language teaching national minority education,
- d) Hungarian-language Roma national minority education,
- e) supplementary national minority education.

In the case of the Roma nationality, the situation of the Romani and Boyash languages does not allow the organisation of mother tongue or bilingual national education, and is therefore listed as a separate category as “Hungarian-language Roma national education”.

In January 2023, 389 institutions (175 kindergartens, 214 primary schools) with a total of 28 668 pupils were listed as running programmes under the category of Hungarian-language Roma cultural education / national minority education. In addition, there are 5 places with native Romani, 6 institutions with traditional language teaching in the Boyash language, 6 with Romani language programmes and 2 with bilingual Boyash education (KIR database).

Schoolyear	Number/person
2005/2006	16 780
2006/2007	17 383
2007/2008	18 406
2008/2009	20 500
2009/2010	21 279
2010/2011	24 309
2011/2012	27 193
2012/2013	26 193
2013/2014	18 234
2014/2015	16 559
2015/2016	13 759
2016/2017	11 211
2017/2018	9 994
2018/2019	9 514
2019/2020	8 853

Table 2: Number of Gypsy children attending kindergarten according to the Office of Education (OH) (Source: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>)

Of course, there are no statistics available on the exact number of Roma students at each level of education. Figure 1 shows that the estimated proportion of pupils attending primary school has increased over the period. This is based on a combination of the country's demographic and age structure characteristics, decreasing cohorts with a primary school age and a younger than average age structure of the

Roma population. This fact would certainly justify the introduction of nationality programmes in an increasing number of institutions, especially those with a higher number and proportion of Roma pupils.

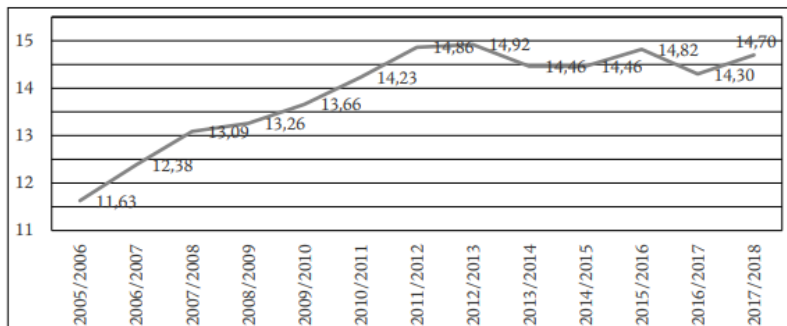


Figure 1: Estimated proportion of Roma pupils in primary school (Source: PAPP 2021)

As far as the available statistics show, the number of programmes and the number of students participating in them do not correlate with the above figures. As shown in Figure 2 (although here we only see data for education in the minority language), the importance of mother tongue education has fallen significantly since the early 2010s.

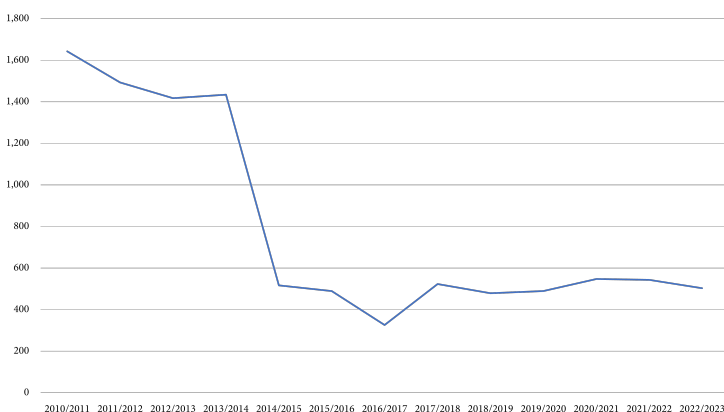


Figure 2: Pupils participating in Roma minority education in primary school (without pupils participating in Hungarian-language Roma cultural minority education) (source: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0010.html)

This is even more evident at the secondary school level (Figure 3). Here, the introduction of task funding instead of state support based on the number of pupils is likely to have had an even greater impact. This may be a consequence of the decline seen since the 2013/14 school year.

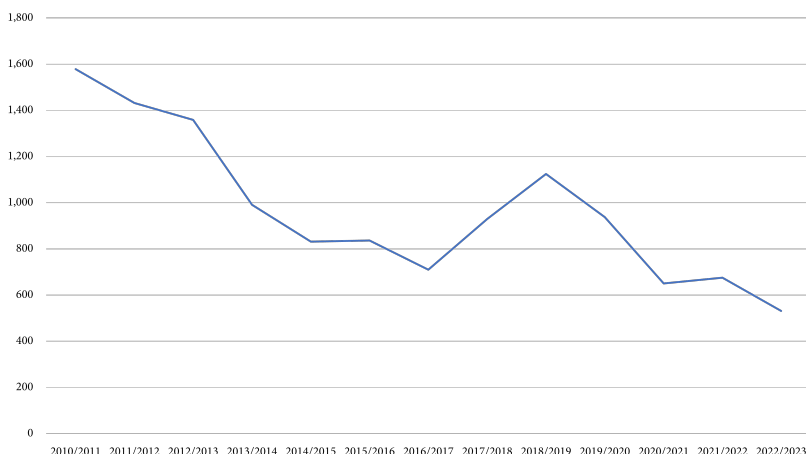


Figure 3: Students participating in national minority education in secondary schools (excluding students participating in Hungarian-language Roma cultural education/ethnic education) (<https://kozadatportal.hu/dataset/a-nemzetisegi-oktatasban-reszt-vevo-tanulok-a-kozepfoku-iskolakban#>)

The decrease in the number of pupils also varies by type of institution (Table 3). This is less pronounced for pre-school programmes and more pronounced for primary and secondary school pupils. Prior to this, the upward trend that had been developing since the early 2000s was reversed. In the case of language teaching programmes, there is no such spectacular decline in numbers, or one that can be attributed to this change, but rather a slow steady decline (Figure 4).

	Pre-school	Primary school	Vocational school	Secondary school	Technical High School
2001/2002	7 000	24 268	802	216	.
2005/2006	16 780	38 304	1 107	405	402
2006/2007	17 383	40 944	1 323	364	109
2007/2008	18 406	45 319	1 345	345	144
2008/2009	20 500	50 024	1 566	399	288
2009/2010	21 279	49 230	1 661	504	195
2010/2011	24 309	53 054	2 162	856	290
2011/2012	27 193	54 232	2 941	1 185	371
2012/2013	26 193	53 006	1 858	758	259
2013/2014	18 234	37 961	1 217	612	250
2014/2015	16 559	34 534	355	429	207
2015/2016	13 759	28 340	748	257	182
2016/2017	11 211	23 599	660	453	53
2017/2018	9 994	21 339	582	426	95
2018/2019	9 514	20 406	758	540	52
2019/2020	8 853	20 444	667	471	67

Table 3: Number of pupils enrolled in Roma national minority education
 (source: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>)

Nationality education - Roma and boyash languages

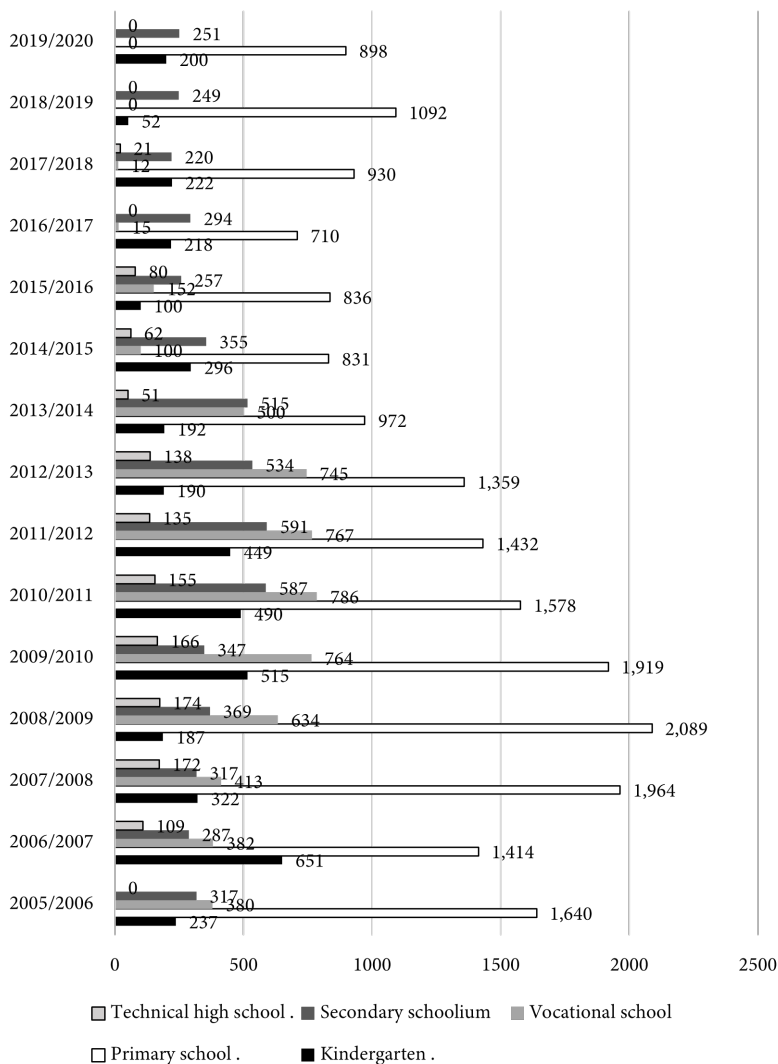


Figure 4: Number of pupils participating in Roma minority language education (source: <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>)

Looking at the distribution of Roma ethnicity programmes by type, it appears that the majority (95%) of the programmes are in Hungarian, and there are only a few programmes in ethnic languages (5 sites), and the number of programmes that also teach languages (5 in Boyash, 5 in Romani, 1 in both). This is related to the level of assimilation of Roma languages and the lack of colleagues who can teach them.

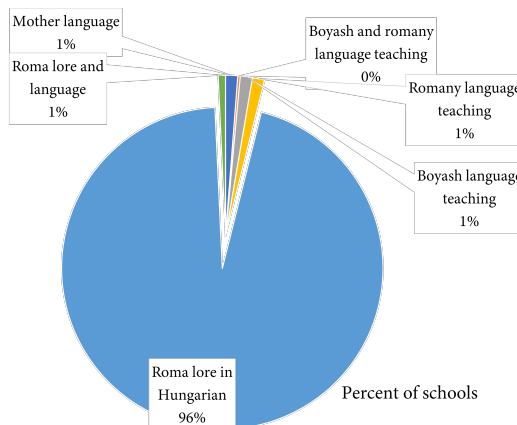


Figure 5: Institutions teaching Roma lore and/or Boyash and/or Romani languages (KIR database, 2021)

From the data of a non-representative study covering 90 institutions (Gergye, 2023) we see that while in the number of language learners in the school year under study a decline can be observed from the 10th grade of secondary school - thus the interest of students becomes pronounced here, with the focus on further studies - the interest in ethnic lore lasts only until the end of primary school, and at secondary school level interest fades already from the 9th grade.

The problems

In addition to policy intentions and legislation - which, as we have seen, despite all good intentions, do not always create favourable conditions for practice - the background that should help the actual implementation of national minority education is very important. This

includes textbooks, among them materials that can be used to teach ethnic lore studies and mother tongues, methodological guides and the training of teachers with the appropriate skills.

Knowledge about Roma in general textbooks

Several researches have been conducted (CSERTI CSAPÓ 2016, ANDL–CSERTI CSAPÓ 2017) on the extent to which nationality content compulsory under the National Curriculum and the Framework Curricula is included in public school textbooks (history, literature, geography, music, visual education, ethics, etc.). After all, if minority content is integrated into these, it is the task of the geography, history, literature and music teacher to present it in the classroom. The central public development of textbooks has been initiated in Hungary, but these studies have shown that the textbooks on general subjects do not contain information on nationalities, especially the Roma.

For example, in a study of 18 publications on geography, such content was found in only 4 (3 of which were stereotypical or prejudiced), 13 did not contain such content, and in 1 case it was not even relevant (CSERTI CSAPÓ 2016). The review of other subjects yielded similarly disappointing results (ORSÓS 2015b).

Teacher training

The next question is whether, if the textbooks do not provide teachers with the necessary professional knowledge, they are provided in teacher training or whether it is possible to obtain them through further training. The possibility exists at institutional level. In Hungary, one university offers teacher training in Romani studies for upper primary schools and secondary schools, three colleges offer teacher training in Roma studies for lower primary education and four higher education institutions offer teacher training in Roma kindergarten (Fórika, 2015). However, the demand for these courses is quite low.

The implication is that the majority of children in Romani nationality education are taught by teachers with non-Roma focused quali-

fications - even in nationality programmes. It should also be noted in relation to teachers who has diplom on Roma studies that, although their qualifications entitle them to teach Roma lore and (depending on the specialisation) the Boyash or Romani language, their knowledge and competences in language skills and language teaching methodology (and other language teaching) as they acquire general knowledge of Roma studies during their university studies, cannot be compared with those who are specifically trained as language teachers. (FÓRIKA 2015) However, training for Romani and Boyash language teachers has not yet started.

The higher education institutions responsible for teacher training do not provide a guide to these tasks for non-romology teachers in the practice (ORSÓS 2015). There are teacher training institutions in Hungary where there is a conscious effort to integrate this knowledge into the training process of all teacher candidates. For example, at the Institute of Educational Sciences of the University of Pécs, where Roma Studies courses are a compulsory part of teacher training (see ANDL et al. 2019). However, until today, this content is not a natural and common part of teacher training practice.

Since 2013, the University of Pécs has been offering a degree in teaching Boyash language and culture and a degree in teaching Romani language and culture. There is also a short-term (supplementary) degree programme, and a specialisation in Roma social studies has been launched. The number of graduates since then has been estimated at between 10 and 20. (<https://btk.pte.hu/hu/nevtud/romologia-kepzesek>)

However, as the problem of providing qualifications for Roma minority education is still unresolved, there is little interest in these courses. A 2015 study (ORSÓS 2015b) showed that there was several school in which Roma minority education had no real content, and the teachers in charge of the task did not have the knowledge and material conditions necessary to teach these subjects. (ORSÓS 2020)

In the institutions surveyed, twelve teachers teach Boyash and seventeen teach Romani. However, only 31 percent of them meet the legal requirements, only 50 percent of the teachers of Boyash and 11 percent of the teachers of Romani have the qualifications required by law. Most

teachers have a teaching qualification, but only a certificate of intermediate level in the language concerned. (ORSÓS, 2015)

Table 4 below shows that among the teachers of both languages, there are some who are teachers but do not have a professional qualification or a language exam or equivalent paper in the language they teach. But we also find that there are teachers in the field who presumably speak the language well because they have a higher level language certificate (C2) but no teaching qualification. Data from the later study (GERGYE 2023) also show no improvement.

(Nr. of language teachers)		2015		2023	
Boyash		Boyash	Romani	Boyash	Romani
Complies with the law	a teaching diploma and a higher level language exam	6	2	4	6
Does not comply with the legal requirements	teacher diploma and intermediate language exam	3	11	2	3
	non-teacher - with higher level language exam	3	0	0	1
	non-teacher - with intermediate language exam	0	1	0	1
	nationality teacher of lower primary school	0	2	0	0
	teacher - without language exam	0	2	0	0
	non-teacher - without language exam	0	0	0	1
	Total	12	17	6	12

Table 4: Teachers of languages in Roma nationality programmes by type of qualification

Among the 90 institutions participating in the 2023 survey that also taught Roma lore (GERGYE 2023), a total of 223 teachers taught the subject. There are 1-4 teachers per institution. In terms of their qualifications, we find that the majority (68.2%) of teachers teach this subject

with any kind of pedagogical qualification and roughly 17% of them have a teacher's diploma in addition to a teacher's diploma in Romani and/or Roma culture and/or have attended a further training course in Roma lore.

Textbooks of Roma lore

The range of Roma lore books in use is not very wide. Although after the fall of communism, a process was started, mainly by bottom-up authors' will and in response to community demand, which has since encouraged authors to create new and new culture and lore books, and later on educational policy also started to support the publication of such materials, the activity has not yet been a overwhelming success. There are many difficulties in developing this textbooks and their content is often problematic.

During our research on Roma lore textbooks, we came across 16 materials (14 textbooks and 2 workbooks) from the period between 2000 and 2021. Some of them have been withdrawn from the market due to their problematic nature and approach, and others are still in use until today.

There are a series of problems with these publications, which were identified during the content analysis. The historical and contemporary social and cultural characteristics and situation of the Roma are derived from a millennia-long perspective in an analogous way, without recognizing the fact of change, the interaction of cultures and their transformation. They often think in essentialist terms about the generalised characteristics of the Roma (see BEREK 2012), stereotyped and, admittedly, often prejudiced and unpleasant approaches are also included in these writings. Some exemple:

- *"The Indian origin of the Roma is shown by their body type (e.g. dark skin, black hair..."*

- *"The migratory ethnic groups living in India, especially the women, like to wear colourful (red, yellow, blue, green) clothes, as is typical of the Roma. They like spicy food."*

- *"It is worth reflecting on the fact that wherever the Roma have*

appeared, they have never come armed. Perhaps the only nation who never had an army! This could be cultural evidence of Indian origin..."

- "The skills that the ancestors brought from India were herited from father to son, so they were not forgotten, but they were not developed."

- "The custom of eating with their hands, brought from India, has been preserved" - they bring evidence of origin that is not entirely conclusive, but for this authors irrefutable.

This may mean that teachers are forced to use other teaching tools and resources in addition to the official textbooks. In half of the cases, language teaching is carried out using self-made teaching materials, in about a quarter of the cases official printed textbooks are used, and in a quarter of the cases digital teaching materials are used.

Methodological support background

For the above reasons, the existence of methodological background networks that can provide professional support to colleagues in difficult situations can be very helpful.

Several such organisations have been set up recently. The National Pedagogical Education Centre of the Education Office (OH) is trying to network teachers. The Department of Roma Studies and Sociology of Education at the University of Pécs has launched its regular methodological newsletters for schools from this academic year. The Centre for Nationality-Roma Methodology, Education and Culture (NEROK), which operates beside the Gandhi Roma High School in Pécs, also aims to improve textbooks and provide advice for more effective education.

However, according to our experience, these are not in the field of view of schools and teaching colleagues, these are not known, not included in everyday practice. This is supported by the investigation, which asked the schools running the program, recognizing the problems with the teaching materials, from whom they expect professional help to improve the quality of education. In one third of the responses, the institutions do not expect such support, they solve the necessary developments themselves, without professional help. The

remaining institutions, on the other hand, pointed to the National Roma Self-Government (this is a legal representative organization, not a pedagogical one), or mentioned Roma parents (they do not need to have professional methodological knowledge, they are the clients in the education process) and waited the state help (the state cannot provide direct professional assistance either, can actively intervene in these developments at most with the legal background or by establishing and operating the appropriate professional organizations). The above-mentioned methodological network was not in their thinking.

Summary

So we have seen that there are many factors behind the effective operation of Roma nationality education in Hungary. The intentions and goals of education policy and minority policy are unquestionable. System-level regulators have been established. Although in principle they provide extensive minority rights for minority education, in practice they do not always support effective and efficient operation.

The background infrastructure of the programs does not work perfectly either: The current method of financing does not encourage schools to integrate as many students as possible into these programs. Nationality teacher training is provided at the institutional level, but these courses are not very popular. The practicing teachers, despite their lack of professional qualifications, were not motivated to obtain a specialized diploma either. The national textbook supply system works, but these textbooks are often professionally inadequate. There is also a professional methodology network, but schools rarely require help. And in principle, the social will to maintain the whole system is also visible on the part of the Roma parents, but in practice it is not typical that the recognition of the importance of these nationality programs and the will to organize them would come from them.

Literature

- ANDL, Helga., CSERTI CSAPÓ, Tibor (2017) *Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben.* In: Mrázik Julianna (ed.): *A tanulás új útjai.* Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete, Budapest
- ANDL Helga., BECK, Zoltán, CSERTI CSAPÓ, Tibor, LAKATOS, Szilvia (2019) *Romológiai ismeretek és tanárképzés.* In: Arató Ferenc (ed.): *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból.* PTE BTK NTI, pp. 177-191 (Autonómia és felelősség tanulmánykötetek; V.)
- CSERTI CSAPÓ, Tibor (2023) *A hazai roma közösség és az indiai „őshaza koncepció”.* In: Rosenberg Mátyás (szerk.): *Gypsy Studies 48. 11. Romológus konferencia tanulmánykötete.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, ISBN: 978-963-626-187-0 <https://btk.pte.hu/hu/nevtud/gypsy-studies>
- CSERTI CSAPÓ, Tibor (2023) *A hazai cigányság területi-társadalmi megjelenítése a tankönyvekben. A tankönyvszerző dilemmái.* EDUCATIO, 32 (2). pp. 304-317. ISSN 1216-3384 <https://akjournals.com/view/journals/2063/32/2/article-p304.xml>
- CSERTI CSAPÓ, Tibor (2016) *A roma kultúra reprezentációja a földrajz tankönyvekben.* In: Cserti Csapó Tibor (ed.): *HORIZONTOK ÉS DIÁLÓGUSOK 2016.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék PÉCS
- FÓRIKA László (2015) *A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul.* Romológia, 3. évf. 9. sz. https://epa.oszk.hu/02400/02473/00006/pdf/EPA02473_romologia_2015_09_007-027.pdf
- GERGYE, Eszter (2023) *A magyarországi roma nemzetiség nyelvei és kulturális szimbólumai a magyarországi roma nemzetiségi iskolák nyelvi tájképében.* PTE „OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA. Doktori (PhD) értekezés
- ORSÓS, Anna (2015) *Cigány/roma nemzetiségi oktatás - A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben.* Romológia 3. évf. 9. sz. http://epa.niif.hu/02400/02473/00006/pdf/EPA02473_romologia_2015_09_071-091.pdf

- ORSÓS, Anna (2015b) *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. Kutatási beszámoló. Pécs, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2015.kszo2>
- ORSÓS, Anna (2015c) *Jogos-e a cigány nemzetiségi oktatás? Egy kutatás tapasztalatai. Pedagógusképzés* 13. (42) 25–40.
- ORSÓS, Anna (2020) Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio* 29 (3), pp. 394–408
- PAPP, Z. Attila (2021) *Roma népesség és oktatástervezés*. *Educatio* 30 (2), pp. 242–259 (2021) DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.5 https://epa.oszk.hu/01500/01551/00116/pdf/EPA01551_eduatio_2021_02_242-259.pdf
- RADÓ, Péter (2009) *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai. <https://ofi.oh.gov.hu/tudas-tar/jelentes-magyar-nemzeti-etnikai>
- VAMOS, Ágnes–BODONYI, Edit–KOVÁCS, Anna–MÜLLER, Rodica (2004) *Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I. Új Pedagógiai Szemle* 54. évf. 9.sz. 2004 szeptember <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-ta-Tobbek-Kisebbségi.html>
1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>
- 110/2012. (VI. 4.) számú Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról <https://hirlevel.egov.hu/2020/02/03/a-kormany-5-2020-i-31-korm-rendelete-a-nemzeti-alaptanterv-kiadasarol-bevezeteserol-es-alkalmazasarol-szolo-110-2012-vi-4-korm-rendelet-modositasarol/>
- 20/2012. (VIII. 31.) számú EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM×hift=20180831&txtreferer=A1100190.TV>
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://njt.hu/>

[jogszabaly/2013-17-20-5H](https://www.ogor.gov.hu/jogszabaly/2013-17-20-5H)

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat

A cigány, beás, romani nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_neveles_oktatas_kerettantervei/cigany_beas_romani [letöltés: 2023. 12. 05.]

SZOCIOLINGVISZTIKAI SZEMPONTOK EGY TÁRSADALMILAG FELELŐS ROMANI NYELVI TERVEZÉSHEZ

A tanulmány egy általános szociolingvisztikai helyzetképet vázol fel a romani mint szociológiai értelemben nem domináns, kisebbségi nyelv helyzetéről, különös tekintettel a magyarországi romani változatokra. Először bemutatja a romani nyelv változatosságának néhány aspektusát, majd áttekinti a beszélők számára vonatkozó statisztikai adatokat. Ezt követően vázolja a romani-párú kétnyelvűség főbb jellemzőit, megvilágítva a hatalmi egyenlőtlenségek nyelvi-nyelvhasználati következményeit. Figyelmet fordít azokra a sajátosságokra, amelyekre a romani nyelvi tervezésnek érdemes tekintettel lennie. Végül a romani megőrzését és használatát támogató nyelvi tervezéshez szükséges kutatásokra vonatkozó ajánlásokat fogalmaz meg.

Kulcsszavak: szociolingvisztika, nyelvi változatosság, nyelvi tervezés, romani nyelv

1. Bevezetés

A tanulmány¹ egy általános, nem közösség-specifikus szociolingvisztikai helyzetképet vázol fel a romani mint szociológiai értelemben nem domináns, kisebbségi nyelv helyzetéről. Először bemutatja a romani nyelv változatosságának néhány aspektusát, majd áttekinti a beszélők számára vonatkozó statisztikai adatokat. Ezt követően vázolja a romani-párú kétnyelvűség főbb jellemzőit, figyelmet szentelve a kisebbségi nyelvi helyzetből fakadó hatalmi egyenlőtlenségek nyelvi-nyelvhasz-

¹ A tanulmány az NKFIH 129378 számú projektjének támogatásával készült. Köszönöm Baló András Márton és Lakatos Szilvia kézirathoz fűzött hasznos megjegyzéseit.

nálatti következményeinek. A tanulmány a romani-párú kétnyelvűséget erőforrásnak, a romani nyelv megőrzését, használatát és fejlesztését fontos értéknek, valamint a nemzetközi és hazai jogi szabályozással összhangban nyelvi jognak is tekinti. Az elemzés figyelmet fordít azokra a sajátosságokra, amelyekre a romani használatát támogató nyelvi tervezésnek érdemes tekintettel lennie. Végül kutatásra vonatkozó ajánlásokat fogalmaz meg.

2. A nyelvi sokféleség dimenziói

A magyarországi cigány (roma, beás) népesség nemcsak társadalmi, hanem nyelvi szempontból is heterogén kisebbség. A hazai közösségekben beszélt nyelvek alapján három nagy csoportot különböztethetünk meg: a nyelvileg asszimilálódott magyar egynyelvűek, valamint a romani-magyar és a beás-magyar kétnyelvűek csoportját. Ez a tanulmány csak a romanit beszélő közösségekre fókuszál. A kétnyelvű roma közösségek tagjainak többsége a magyar környezeti nyelv mellett a romani nyelv valamely változatát beszéli. A romani az egyetlen olyan ind nyelv, amelyet a középkortól kizárólag az indiai szubkontinensen kívül, főként Európában beszélnek (MATRAS 2006). Beszélőinek számát 3,5 millió körülire becsülik, ez alapján a romanit beszélő közösségek Európa egyik jelentős nyelvi kisebbségének tekinthetők (MATRAS et al. 2022). A *romani* terminus olyan nyelvnév, amellyel a magukat többnyire romának nevező, a nem roma környezet által gyakran cigánynak hívott közösségek utalnak anyanyelvükre. A modern nyelvészeti szakirodalom – alkalmazkodva a beszélőközösségek nagy részének anyanyelvi öndefiníciójához – többnyire ezt a terminust használja akkor, amikor erre az indoeurópai nyelvcsalád indoárja ágába tartozó, erős balkáni hatást mutató újind nyelvre (FRIEDMAN 2000) vagy annak valamely változatára utal.

A romani nyelvet a strukturális egységesség mellett nagyfokú változatosság is jellemzi. A romaninak – mint bármely más élő nyelvnek – számos különböző földrajzi-regionális (MATRAS 2002, 2005; magyar nyelvű áttekintéshez: SZALAI 2006) és kontaktusváltozata van. Emellett társadalmi, stílári, beszédműfaj szerinti változatossággal is jellemezhető (SZALAI, 2015: 128–141). A dialektális különbségek a nyelvi

struktúra valamennyi szintjén megjelennek. Európai viszonylatban részletesebb ismeretekkel rendelkezünk a romani dialektális változatosságáról (ELŠÍK–BENÍŠEK 2020), a hazai romani nyelvjárásokkal és azok jelenlegi helyzetével kapcsolatos ismereteink azonban korlátozottak. Viszonylag keveset tudunk arról is, hogy a különböző etnonimákkal (pl. drizári, másári stb.) jelölt társadalmi különbségek milyen mértékű nyelvi-nyelvjárási különbséggel járnak együtt (BALÓ 2017b), és e különbségekhez a romani beszélők milyen társadalmi jelentéseket és jelentőséget kapcsolnak (BALÓ 2022, SZALAI 2014). Az alábbiakban csupán vázlatosan mutatom be a romani dialektális sokféleségét leíró újabb klasszifikációkat, hangsúlyozva azt, hogy ez csupán egy lehetséges módja a nyelvi változatosság megragadásának, amelynek vannak korlátai. Minden kategorizációs rendszer részleges, és a kategorizáló nézőpontját, nyelvi ideológiáit tükrözi, legyen szó akár hétköznapi, „laikus” vagy tudományos osztályozásokról (BODÓ 2016, IRVINE–GAL 2000). Nem egy nyelvi alapú csoportszemlélet (BRUBAKER 2004), és nem társadalmi vagy nyelvi határok létrehozása vagy legitimálása a célja ennek az áttekintésnek. A romani nyelv területi-társadalmi sokféleségét megragadni próbáló dialektológiai kategóriák segítségével csupán amellettt érvelek, hogy a nyelvi struktúrában megnyilvánuló dialektális változatosság tényével a romani nyelvi tervezésnek és oktatási programoknak számolniuk kell.

Az 1990-es évek végétől a nemzetközi szakirodalomban egyes, diagnosztikusnak tekintett nyelvi változók variánsainak eloszlási mintái alapján a romani nyelvjárásokat rendszerint négy nagyobb csoportba sorolják (ld. 1. táblázat), megkülönböztetve a romani nyelv vlah romani (a magyar terminológiában gyakran oláhcgánynak nevezett), centrális, északi és balkáni dialektuscsoportját (BAKKER–MATRAS 1997, MATRAS 2002, 2005). A dialektális változatosság vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseit tárgyalva Matras (2002: 5–14, 214–238; 2005) hangsúlyozza, hogy ezek a dialektuscsoportok nem a történeti nyelvészetben használt nyelvi családfa-modell ágaiként, hanem olyan nyelvföldrajzi kategóriákként értendők, amelyek a jelenlegi dialektális különbségekhez vezető nyelvi változás történeti folyamatait a földrajzi diffúzió modelljének segítségével ragadják meg. Az egyes nyelvjárások „besorolása” és kapcsolata ebben a rendszerben viszonylagos, nem ab-

szólút „csoporthagságról”, hanem egy kontinuumon belül közeli vagy távolabbi kapcsolatban álló dialektusokról beszélhetünk.

Az elnevezések a dialektuscsoportok feltételezhető európai keletkezési területeire utalnak, ám nem kívánják azt sugallni, hogy az e dialektusokat beszélő roma közösségek ma kizárólag ezekben a régiókban élnek. A romani beszélőközösségeket is egyre nagyobb mértékben érinti a globalizáció és a gazdasági migráció, így újabb diaszpóra-közösségek jönnek létre (MATRAS–LEGGIO 2017). Ennek egyik nyelvi következménye az, hogy egyes romani nyelvjárások új területeken jelennek meg, és az adott régióban, településen honos és az újonnan érkezett romák közötti interakcióban a dialektusközi kommunikáció új szinterei jönnek létre. A bevándorolt roma beszélők nyelvi repertoárja újabb környezeti nyelvvel bővíthet, az új nyelvi környezetben pedig újabb kontaktushatások is formálják az általuk beszélt romani nyelvjárásokat. Mindezekre a változási folyamatokra tekintettel érdemes értelmezni a dialektális sokféleséget leíró kategóriákat.

ROMANI								
BALKÁNI		VLAH		CENTRÁLIS			ÉSZAKI	
dél-balkáni I.	dél-balkáni II.	déli vlah	északi vlah	északi centrális	déli centrális délkeleti vs. délnyugati alcsoport		észak-keleti (balti-orosz)	észak-nyugati (német-skandináv)
arli, szepecsi, erli, krími romani, urszári stb.	drindári, bugurdzsi, kalajdzsi stb.	dzsambaz, gurbet, xoroxano stb.	kelderás lovári, csurári, colári stb.	K-szlovák romani, Ny-szlovák romani stb.	rom-ungró	vend romani változatok: burgenlandi roman, prekmurje romani, vend romani	xaladitka, loftiko (lett), lengyel romani, stb.	szintó, mánus, finn (kaale), stb.

1. ábra: A romani nyelv főbb dialektuscsoportjai és dialektusai (Matras 2002, 2005 alapján, saját szerkesztés)

A dialektológiai kutatások eredményeit elemző újabb szakirodalom (ELŠÍK–BENÍSEK 2020) ezt a klasszifikációt tovább árnyalja, és 12 nagyobb dialektuscsoportot különböztet meg. A fenti táblázat 3. sorában ábrázolt alcsoportok mellett önálló dialektuscsoportnak tekinti például az erdélyi, az appennini, a szlovén és az ún. ukrán romanit, valamint a mára már kihalt ibériai romanit, amely ma már csak a spanyol, katalán, baszk alapú para-romani változatokból rekonstruálható. Magyarországon a centrális, a vlah romani, valamint az északi dialektusok nyugati alcsoportjába tartozó szintó dialektusnak is vannak beszélői.

3. A magyarországi romani változatok

A legtöbb magyarországi romani változat – de nem valamennyi – a vlah romani dialektusok északi alcsoportjába tartozik (BALÓ 2017b). A két, földrajzi értelemben is legelterjedtebb északi vlah romani dialektus a kelderás (BORETZKY 1994) és a lovári (MATRAS 1994). Ezeket nemcsak Közép- és Kelet-Európában, hanem a beszélők tömeges emigrációja következtében ma Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is beszélik. Magyarországon a legismertebb változat a lovári (HUTTERER–MÉSZÁROS 1967), a formálódó írott változat alapja ez a nyelvjárás, a (tudományos célú munkákon túlmutató) magyarországi romani írásbeliségben főként ez jelenik meg. A romani nyelv megtartását támogató nyelvi tervezés szempontjából hiányosság, hogy a nyugat-európai emigráns lovári és kelderás/köldörár közösségek változatairól jóval többet tudunk, mint azokról, amelyeket ma is a keletkezésükhöz közeli közép- és kelet-európai területeken (pl. Romániában és Magyarországon) beszélnek. A hazai lovári (BALÓ 2017a) valamint az ahhoz közeli változatokat beszélő másári, colári, csurári, drizári etnonimával megnevezett roma közösségekben beszélt változatok dokumentálása és leírása ezért is fontos feladat.

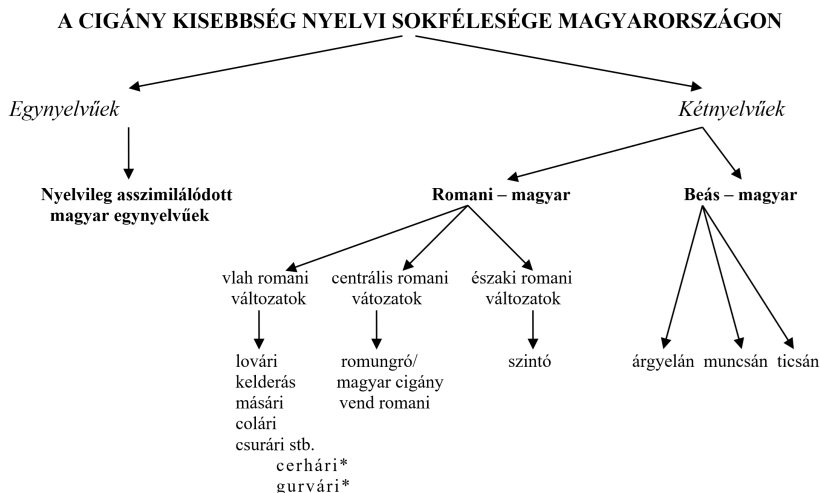
Bár az egyes nyelvjárások beszélőinek számáról nem rendelkezünk adatokkal, az nagy valószínűséggel állítható, hogy ma Magyarországon centrális dialektusokat jóval kevesebben beszélnek, mint vlah romanit. A magyarországi centrális változatok a dialektuscsoport déli alcsoportjába sorolhatók (MATRAS, 2002: 9). Déli centrális változat a romungró

(más néven magyar cigány vagy kárpáti cigány). Romungrót beszélő közösségek főként Nógrád megyében, Pest környékén a Pilisben (VEKERDI 1981, TÁLOS 2001) és Baranyában, Versenden élnek (BODNÁROVÁ 2005). (Ld. még a hazai romungró nyelvjárást bemutató honlapot, amely Zuzana Bodnárová és Oláh Lídia munkája: <https://vakermore.hu/?c=dial&f=3&lang=hu#intro>), valamint kiváló forrás a közép-európai centrális változatokat bemutató Centrális romani nyelvatlasz is: <http://ulug.ff.cuni.cz/atlas/>). Feltételezhető, hogy hazánkban az e változatokat beszélő romák körében erőteljes volt a nyelvcsere (VEKERDI 1981, KEMÉNY 1999). Dél-Szlovákiában ma is nagyobb számban találhatók romungró nyelvjárást beszélő roma közösségek (ELŠÍK et al. 1999), amelyek környezeti nyelvként gyakran a magyart is beszélik. Szintén a centrális dialektusok közé, de azok délnyugati alcsoportjába sorolja a szakirodalom a főként egyes Somogy és Zala megyei településeken beszélt vend romani (köszörűs) változatokat (VEKERDI 1984, BODNÁROVÁ 2015). MATRAS (2002) és BODNÁROVÁ (2015) rámutat a magyarországi vend romani, egyes burgenlandi roma közösségek nyelvváltozata (HALWACHS 1998) és az észak-szlovéniai prekmurje romani (ŠTRUKELJ 1980) változatok nagyfokú hasonlóságára. Bár Nyugat-Európában és Olaszországban a romani északnyugati alcsoportjába sorolt szintó dialektust számos közösségben beszélik, a hazai szintó (MÉSZÁROS 1980, BALÓ–ROSENBERG 2021) beszélők száma már csak néhány főre tehető.

A nem vlah romani dialektusok, így a centrális vend és a romungró (BODNÁROVÁ 2015), valamint a szintó ma Magyarországon kritikusán veszélyeztetettnek tekinthetők. Az e változatokat beszélő roma közösségek a nyelvcsere előre haladott stádiumában vannak, a romani nyelv generációk közötti átadásának folyamatossága, amelyet Fishman (1991) a nyelvmegtartás legfontosabb feltételének tekint, esetükben már nem biztosított. A nyelvet beszélők főként az idősebb, nagyszülői-dédszülői generációba tartoznak, és számuk alacsony. A formálódó romani standard alapjául Magyarországon a lovári választódott ki, és az olyan formális, intézményi gyakorlatok, mint az érettségi (LAKATOS 2024) és a nyelvvizsga (legalábbis írásban) is ezt a nyelvjárást preferálja. Így épp a veszélyeztetett nem vlah romani nyelvjárások maradnak ki a nyelvmegtartást támogató folyamatokból (HALWACHS 2020).

Az újabb dialektológiai kutatások fényében a főként az északkeleti régióban beszélt cerhári (MÉSZÁROS 1976) és a gurvári változat (VEKERDI 1971) klasszifikációja kérdéseket vet fel. Azokat korábban átmeneti, vlah romani hatást mutató centrális dialektusoknak tekintették. MATRAS (2002: 8) szerint a cerhári számos, a centrális változatokkal közös jegyet mutat. TÁLOS (2001) úgy véli, hogy a cerhári eredetileg nem vlah változat lehetett, amelyben a vlah romani nyelvjárásokat beszélő roma közösségekkel való tartós társadalmi érintkezés hatására a vlah változatokhoz közeledő változások zajlottak le. ELŠÍK és BENÍŠEK (2020) viszont az erdélyi romani változatokra vonatkozó újabb tanulmányok adatai alapján (MATRAS 2013, VAN DEN HEUVEL-URECH 2014) az általuk önálló dialektuscsoportnak tekintett (észak-)erdélyi romani dialektusok közé sorolja azokat.

A fentieket összegezve (ld. 2. ábra) azt mondhatjuk, hogy a beszélt nyelv tekintetében Magyarországon nemcsak a nem cigányok (gázsók) által gyakran homogénnek tekintett „cigányság”, hanem azon belül a romani nyelvjárásokat beszélők is heterogén kisebbséget alkotnak.



2. ábra: Megjegyzés: A * átmeneti változatokat jelöl. Az újabb klasszifikációk az erdélyi romani dialektusok közé sorolják ezeket.

4. A romani nyelv és etnicitás a magyarországi statisztikákban²

A magyarországi cigány népesség által beszélt nyelvekről és a kétnyelvűek arányáról az egyik rendelkezésre álló adatcsoportot a népszámlálások jelentik (ld. 1. és 2. táblázat). A népszámlálások önbevalláson alapuló adatokat tartalmaznak, és a nemzetiséggel, nemzetiségi nyelvekkel (akárcsak a vallással) kapcsolatos kérdésekre a válaszadás nem kötelező. Szociológusok, demográfusok és roma civilszervezetek egyaránt egyetértenek abban, hogy a censusok adatai – különféle, itt nem részletezett okokból – jelentősen alulreprezentálják a cigány népességet és feltehetően az általuk beszélt nyelveket is (KEMÉNY–HAVAS 1996, LADÁNYI–SZELÉNYI 1997). A romani és a beás nemzetiségi és nyelvi adatok értelmezéséhez érdemes röviden áttekinteni a nyelvre, etnicitásra vonatkozó terminológiát és a válaszlehetőségek előre strukturalásának módját a népszámlálási kérdőívekben.

A hazai censusokat a rendszerváltás előtt egy, a többségi társadalom szemléletét tükröző esszencializáló, homogenizáló, egynyelvűségi ideológia jellemezte. Mind az anyanyelv, mind a nemzetiség tekintetében csak egy választ lehetett megjelölni, azaz arra kényszerültek a többnyelvű és több nemzetiséghez is kötődő személyek, hogy válaszszanak, melyik nemzetiséghez és nyelvhez kötődnek jobban, míg a másik(ak)ról ha szimbolikusan is, de kénytelenek voltak lemondani. A censuskérdőívek 1990-ig előre nyomtatott válaszlehetőségeként a nemzetiség és a nyelv tekintetében is csak a homogenizáló „cigány” kategóriát használták. Sem a kérdőívek, sem az adatfelvételi útmutatók nem tartalmaztak információt arról, hogy a „cigány anyanyelv” terminus a kétnyelvű magyarországi közösségekben beszélt két teljesen különböző nyelv közül melyikre, az újind romanira vagy a neolatin beásra, vagy mindkettőre vonatkozik. Ez a statisztikai reprezentáció „törölte” (IRVINE–GAL 2000) a két nyelv közötti különbség tényét, láthatatlanná téve a romani és a beás beszélőket egyaránt (KONTRA 2003).

² A statisztikai diskurzusból használt anyanyelv- és nemzetiség-fogalmat itt nem vizsgálom részletesen, de fontos hangsúlyozni, hogy ezek kutatói definíciója és válaszadók általi értelmezése is nagyban befolyásolja a statisztikai reprezentációt. Az anyanyelv fogalmának komplexitásáról és változékonyságáról ld. SKUTNABB–KANGAS 1997, KONTRA 2021.

A CIGÁNY KISEBBSÉGRE VONATKOZÓ NYELVI ÉS NEMZETISÉGI ADATOK A NÉPSZÁMLÁLÁSOKBAN (1949-1990)			
Év	Cigány anya- nyelv	Anyanyelvén kívül beszél	Cigány nemze- tiség
1949	21 387	9 958	37 598
1960	25 633	14 230	56 121
1970	34 957	-	-
1980	27 915	17 613	6 404
1990	48 072	22 933	142 683

1. táblázat: Nyelvi és nemzetiségi adatok a censusokban (1949-1999) (Forrás: 1990. évi népszámlálás. Magyarország nemzetiségi adatai megyénként. Budapest, KSH, 1992.)

1990 után differenciáltabbá vált a KSH nemzetiségi és nyelvi klasszifikációja és fogalomhasználata is, összhangban az 1993. évi Nemzetiségi és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvénnyel. Az egyik fontos változás, hogy mód nyílt a komplex etnikai és nyelvi identitások megjelenítésére, a több (anya)nyelvvel és etnikummal/nemzetiséggel való azonosulásra. További újdonság, hogy a kérdőívben az anyanyelv(ek)re és az anyanyelven kívül beszélt egyéb nyelv(ek)re irányuló kérdés mellett egy, a családi, baráti közösségben használt nyelvre vonatkozó kérdés is helyet kapott. A 2001. évi censusban szerepelt még egy, a nemzetiség kulturális hagyományaihoz való kötődést vizsgáló kérdés is. (2001-ben „cigány (roma)” nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz kötődőnek 129 259 fő vallotta magát.) A 2001. évi kérdőívben a nemzetiségi kötődésre, valamint az anyanyelvre és a családi-baráti közösségben használt nyelvre vonatkozó kérdés esetében legfeljebb három, a 2011. és 2022. évi censusban pedig legfeljebb két nyelv és két nemzetiség volt megjelölhető. További pozitív változás, hogy az 1990 utáni kérdőívek már nem a homogenizáló és nyelvészeti szempontból nehezen értelmezhető „cigány nyelv” kategóriát használták az előre nyomtatott válaszlehetőségek között, hanem elismerték a romani és a beás nyelv létezését és azokat – a többi hazai kisebbség nyelveihez hasonlóan – feltüntették a kérdőívben. Újdonság továbbá, hogy a kérdőívek elérhetővé váltak a kisebbségek nyelvén is, így romani és beás fordításban is.

A 2001-es kérdőívben az anyanyelvet és a családi, baráti közösségben használt nyelvet tudakoló kérdésnél az előre nyomtatott válaszlehetőségek között a romani és a beás nyelv már külön opcióként szerepelt. A nemzetiség tekintetében azonban a kérdőív továbbra is homogenizáló maradt, mivel csak a „cigány (roma)” válaszlehetőséget kínálta fel. A 2001-es census ugyanakkor a nyelv tekintetében túlspecifikált, a romani és a beás mellett harmadik nyelvi kategóriaként a „cigány (roma)” opciót is felkínálta, tehát két nyelvre ezúttal három *linguonima* is jutott, ezek közül a legutóbbi referenciája nem világos. Ennél jelentősebb probléma, hogy bár a kérdőív a nyelvi kérdésekre felkínált válaszlehetőségekben már különbséget tett a romani és a beás nyelv között, az eredmények publikálása során a KSH mégis figyelmen kívül hagyta ezt a distinkciót, méghozzá tudatosan³. Az adatokat összesítő táblázatokban a két, teljesen különböző nyelv beszélőit a „cigány” vagy helyenként a „cigány (roma, romani, beás)” kategória alatt összevontan említik, tehát továbbra is úgy jelenítik meg ezt a két különböző beszélőcsoportot, mintha egy és ugyanazon nyelv beszélői lennének. (A nyelvek és beszélők statisztikai láthatatlanná tételének bírálatához ld. KONTRA 2003).

A 2011. évi népszámlálásban a „cigány (roma)” nemzetiségi kategória mellett a kérdőív az anyanyelv és a családi, baráti közösségben használt nyelv esetében ismét homogenizáló klasszifikációt alkalmaz. Előre nyomtatott válaszlehetőségként a „cigány (romani, beás)” terminust alkalmazza, azaz, bár megnevezi a két önálló nyelvet, nem teszi lehetővé azt, hogy a válaszadó megjelölje, melyiket is beszéli, hiszen a két nyelv adatai már a kérdésben is egyetlen, homogenizáló kategóriába kerülnek. A fentiek miatt a romani és a beás nyelvre vonatkozó adatok értelmezése a 2001-es és a 2011-es népszámlálásban is problematikus maradt. A 2022. évi kérdőívben ismét változott a nyelvi kategorizáció, ezúttal nyelvi jogi és nyelvészeti szempontból is kedvezően. Ebben az évben is két nemzetiséggel és nyelvvel lehetett azonosulni. A nemzetiség tekintetében továbbra is a „cigány (roma)” kategória sze-

³ „A beás, romani válaszok a táblázatokban egyaránt a cigány megjelölésű adatok között szerepelnek, annak ellenére, hogy más nyelvcsaládba tartoznak” (KSH 2002: 10).

repelt a kérdőíven, az anyanyelv és a családi, baráti körben használt nyelv esetében előre nyomtatott válaszlehetőségként viszont már külön rubrikában jelent meg a két nyelv, ezúttal az alábbi módon: „cigány – romani (pl. lovári)”, „cigány – beás”. A romani nyelvnév mellett zárójelben példaként feltüntették annak egyik dialektusát, a lovárit is. Így a beás és a romani beszélőknek is volt módjuk saját nyelvükkel azonosulni a censusokban. Ebben az évben már nemcsak összevont adatkezelés történt, hanem a beás és a romani adatok külön is megjelennek a statisztikában.

Látható, hogy a rendszerváltás után növekedett a cigány, roma, beás identitás és a romani és beás nyelv vállalására való hajlandóság. Különösen a 2011. év adatai mutattak emelkedést. Ebben feltehetően szerepe volt a *Sokszínű Magyarország* kampánynak, amelynek keretében kisebbségi civilszervezetek és önkormányzatok által is támogatott médiakampány (*Ide tartozunk! – Népszámlálás 2011. kampány*) a nemzetiségek tagjait identitásuk és nyelvük vállalására ösztönözte (MORAUSZKI–PAPP 2014). Tíz évvel később azonban mind a nemzetiségi, mind a nyelvi adatok jelentős csökkenést mutatnak. Az okok nyilván komplexek (CSERTI CSAPÓ 2024). A 2022. évi népszámlálás a korábbiaktól eltérően nem anonim módon zajlott, az összeírt személyek nevét, lakcímét is rögzítették. Úgy tűnik, hogy a válaszadók a tágabb politikai-társadalmi viszonyok és az erősödő nacionalista identitáspolitikai diskurzusok kontextusában kevesebben vélték úgy, hogy előnyös és biztonságos lenne számukra bevallani cigány/roma/beás identitásukat és anyanyelvüket vagy nyelvismeretüket.

NYELVI ÉS NEMZETISÉGI ADATOK A NÉPSZÁMLÁLÁSOKBAN (2001-2022)			
év	cigány (roma) nemzetiség ⁴	cigány (romani, beás) anyanyelv	családi, baráti közösségben használt nyelv
2001	205 720	48 438	53 075
2011	315 583	54 339	61 143
2022	209 909	23 192 romani: 15 440 beás: 7 979	31 173 romani: 22 275 beás: 9 332

2. táblázat: A cigány népességre és nyelveire vonatkozó adatok a rendszerváltás utáni censusokban. Forrás: KSH, Népszámlálási adatbázis. A népesség nemzetiségi jellemzői vármegyenként, településtípusonként. <https://nep-szamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/> (Saját szerkesztés)

A magyarországi cigány népesség nyelvi sokféleségével kapcsolatban a Kemény István és munkatársai által 1971-ben, 1993-ban és 2003-ban végzett, kifejezetten a cigány népességre irányuló reprezentatív⁵ szociológiai vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat. Ezek a mintavételek nem önbevalláson, hanem a nem cigány környezet minősítésén alapultak. Az alábbi (3. számú) táblázat KEMÉNY 1999, és KEMÉNY-JANKY 2003 alapján összefoglalja a három vizsgálat anyanyelvi és beszélt nyelvi adatait. (A szociológiai vizsgálatok nyelvi és etnikai klaszszifikációjának nyelvészeti szempontú kritikai elemzéséhez ld. SZALAI 2006.) Az adatok azt mutatják, hogy a magyarországi cigány népesség jelentős része nyelvileg asszimilálódott, azaz esetükben a nyelvcserefolyamat lezárult, elődeik romani vagy beás nyelvváltozatát már so-

⁴ A KSH azt válaszadót, aki a nemzetiségre, nyelvre vagy kulturális kötődésre vonatkozó valamely kérdés esetében a cigány, romani vagy a beás opciót jelölte meg, a cigány (roma) nemzetiséghez tartozónak tekintette. Azok száma, akik magukat explicit módon is a cigány (roma) nemzetiséghez tartozónak vallották, rendre a következő: 2001: 189 984 fő, 2011: 308 957 fő, 2022: 200 306 fő.

⁵ A két korábbi vizsgálat adatai két százalékos, a 2003. évi pedig egy százalékos országosan reprezentatív mintán alapulnak, ld. KEMÉNY-JANKY 2003: 64. A mintavételről ld. KERTESI-KÉZDI 1998: 15–97.

kan nem beszélnek. Esetükben a romani vagy beás örökségnyelv, amely, ha az érintetteknek erre igénye és módja lenne, nyelvi revitalizációs programokkal „visszatanulhatók”. (A nyelvi revitalizáció fogalmához, módszereihez ld. GAL 2010.) Ez történik például a Gandhi Gimnázium vagy a PTE romológia tanárszakos azon hallgatói esetében, akik közösségükben már nem sajátították el a romanit vagy a beást, de az iskolai nyelvoktatás keretében e nyelveket, pontosabban azok lovári vagy árgyelán nyelvjáráson alapú, írott, formálódóban levő standard változatát az idegennyelv-oktatás módszertana szerint valamilyen szinten elsajátítják.

Ha a legutóbbi, 2003. évi kutatás cigány (roma, beás) népességet becslő adatai közül az alsó becslést használjuk, azaz a kutatói becslés alapján kb. 520 000 főre tesszük a hazai roma népesség létszámát, a beszélt nyelvi adatokkal kalkulálva azt mondhatjuk, hogy a romani-magyar kétnyelvű beszélők száma 80 080 főre, a beás-magyar kétnyelvűeké pedig 36 920 főre becsülhető. Ennek alapján a romani és a beás beszélők hazánkban jelentős, ám – támogató nyelv- és oktatáspolitikai hiányában – sérülékeny helyzetű nyelvi kisebbséget alkotnak.

A magyarországi cigány népesség anyanyelvi és beszélt nyelvi megoszlására vonatkozó adatok három szociológiai felmérésben									
Év	Becsült létszám	Anyanyelv (%)				Beszélt nyelv (%)			
		<i>magyar</i>	<i>romani</i>	<i>beás</i>	<i>egyéb</i>	<i>csak magyar</i>	<i>romani</i>	<i>beás</i>	<i>egyéb</i>
1971	270 000-370 000	71	21,2	7,6	0,2	-	-	-	-
1993	420 000-520 000	89,5	4,4	5,5	0,6	77	11,1	11,3	0,6
2003	520 000-650 000	86,9	7,7	4,6	0,8	74,2	15,4	7,1	3,3

3. táblázat: A magyarországi cigány népesség anyanyelv és nyelvismeret szerint (Forrás: KEMÉNY 1999, KEMÉNY–JANKY 2003.) (saját szerkesztés)

5. A romani-párú kétnyelvűség

A romanit beszélő közösségek szociolingvisztikai szempontból sajátos helyzetűek, hiszen a romani mindenütt kisebbségi nyelv. A beszélőközösségek elhelyezkedése nem köthető valamely földrajzilag vagy politikailag körülhatárolható, egybefüggő területhez, nemzetállamhoz, azaz a romani nem territoriális nyelv. Ebben a minőségben nyújt számára védelmet a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája is.⁶ A roma közösségek különböző államokban szétszóródva élnek, a romanira folyamatosan hat(nak) a mindenkori környezeti nyelv(ek). A roma közösségek megélhetése, gazdasági gyakorlatai szükségessé teszik a nem roma környezettel való társadalmi érintkezést, a mindenkori befogadó társadalom nyelvének/nyelveinek elsajátítását és használatát, azaz a két- vagy többnyelvűséget. Gyakori, hogy nemcsak a többségi (állam)nyelvet sajátítják el, hanem a környezetükben élő nyelvi kisebbségeket is. (Például a Dél-Szlovákiában vagy Erdélyben élő romani beszélők a szlovák és a román mellett a velük együtt élő magyar kisebbség nyelvét is gyakran megtanulják, sőt az sem ritka, hogy magyar tannyelvű iskolába járnak, ld. M. PINTÉR 2009.) Ez a folyamat ugyanakkor jellemzően egyirányú, a romákkal érintkező gázsó közösségek tagjai csak ritkán sajátítják el a romanit (bár egyéni kivételek akadnak).

Romani egynyelvű közösségek a fenti okok miatt nincsenek, és az egyéni romani egynyelvűség a kisgyermekkor után ritka jelenség, a legtöbb romani anyanyelvű beszélő felnőtt korára két- vagy többnyelvűvé válik. Ez a folyamat gyakran már gyermekkorban elkezdődik, számos roma közösségben már a kisgyermek családi nyelvi szocializációjában is megjelenik a romani mellett a környezeti nyelv. Magyarországon számos roma és beás (ORSÓS 2024) közösségben fokozatos nyelvcsere⁷ zajlik. Vannak közösségek, ahol a fiatal generáció

⁶ Ld. 2008. évi XLIII. törvény a Magyar Köztársaságnak a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája 2. cikk 2. bekezdése szerinti kötelezettségvállalásai cigány (romani és beás) nyelvekre történő kiterjesztéséről.

⁷ A nyelvcsere nemcsak a hazai roma és beás közösségeket érinti, hanem más

már csak passzív romani nyelvismerettel rendelkezik, a nyelvet érti, de már nem beszéli a hétköznapiakban, vagy már magyar egynyelvű. Vannak ugyanakkor olyan roma közösségek is, ahol az iskolába lépő kisgyermekek romani-domináns kétnyelvűek (BARTHA 2007a, BARTHA–HÁMORI 2011) vagy romani egynyelvűek, a környezeti nyelv(ek) en csekély kompetenciával rendelkeznek. Ez utóbbi jellemző például Erdélyben és Magyarországon is a gábor roma közösségekből érkező gyermekekre (SZALAI 2014).

Mivel a romanival és roma közösségek nyelvhasználatával kapcsolatban még mindig elterjedtek a különféle deficitteóriák⁸, ezért fontos szót ejteni a romani-párú kétnyelvűség főbb jellemzőiről. A két- vagy többnyelvűség nem feltétlenül jelenti két vagy több nyelv azonos szintű ismeretét és használatát, a kiegyensúlyozott kétnyelvűség többnyire csak a kétnyelvűség oktatásban megszerzett, ún. „elit” formáira jellemző. Gyakoribb az a jelenség, amikor a nyelvek (és azok változatai) az egyén és a közösség nyelvi repertoárjában egymást kiegészítik, azok között funkcionális munkamegosztás van. Különösen igaz ez a kisebbségi és posztkoloniális nyelvi helyzetekre, ahol a nem domináns nyelvek státuszát, elsajátításának és használatának lehetőségeit gyakran befolyásolták hatalmi és oktatási egyenlőtlenségek. Mindezek figyelembe vételével a kortárs szociolingvisztikai szakirodalomban a kétnyelvűség tag, funkcionális definíciója tekinthető konszenzuálisnak. Ennek értelmében a két- vagy többnyelvűség „két vagy több nyelv (nyelvvál-

nemzetiségeket is (ld. az alábbi kötet tanulmányait: BORBÉLY–BARTHA 2024), annak ellenére, hogy a többi hazai nemzetiség számíthat az anyaország politikai, szakmai, anyagi támogatására a nyelv és az általa közvetített kultúra és identitás fenntartásában.

⁸ Ezek a laikus nyelvvideológiák a romani nyelv szegényességét és szűk szókincsét, valamint a nyelvi szocializáció elégtelenségét vélelmező deficitről szólnak, és azért fontos velük foglalkozni, mert nagy kárt okoznak akkor, ha a roma gyermekeket oktató pedagógusok szemléletmódjában jelennek meg, ami sajnos még ma sem ritka. Kritikai elemzésükhöz ld. RÉGER 1987, 1988; HELTAI 2016, SZALAI, 2015: 122–126, 128–132). Az attitűdformálásra ezért kiemelt figyelmet szükséges fordítani a pedagógusképzésben. Ehhez elengedhetetlen lenne a romani nyelvvel és kultúrával kapcsolatos alapismeretek beépítése az óvodapedagógusok, tanítók és tanárok (tovább)képzésébe.

tozatokat is tartalmazó) repertoárjának váltakozó használatát takarja, két- vagy többnyelvű az a személy, aki két vagy több hangzó és/vagy jelnyelvet tud és mindennapjai során rendszeresen (szóban és/vagy írásban, illetve jelelve) használ, miközben nem szükséges a két vagy a több nyelvet azonos/anyanyelvi szinten ismernie, így a nyelvek tudása egészében átfedheti, illetve részben kiegészítheti egymást” (BARTHA, 2024: 16). A kétnyelvűek tehát multikompetens személyek, akik kommunikatív és szociokulturális szükségleteiknek megfelelően két vagy több nyelv erőforrásait képesek használni. Ebből a nézőpontból tehát a két- vagy többnyelvűség nem probléma, hanem erőforrás, ebből következően a gyakran a domináns/többségi nyelvű (esetünkben magyar) egy nyelvűséghez vezető nyelvcsere folyamat (hacsak nem teljesen önkéntes és tudatos), értékvesztéssel jár együtt.

A romani-magyar (és a beás-magyar) kétnyelvűség társadalmi jelentőségéhez képest viszonylag kevés tanulmány szentelt figyelmet az egyéni és társadalmi kétnyelvűség kérdéseinek. Hogy megérthessük a kétnyelvű közösségekben zajló folyamatokat, fontos vizsgálni például a nyelvválasztás és -használat mintáit különböző nyelvhasználati színtereken (pl. család, lokális közösség, munkahely), különböző beszélőpartnerekkel, valamint a beszélők nyelvi attitűdjeit, nyelvi ideológiáit, és ezek kapcsolatát a nyelvmegegyezéssel vagy a nyelvcserevel (ld. BARTHA 2007a, 2007b, 2024; ORSÓS 2008, 2024). Ez lokális, közösség-specifikus kutatást igényel, amely egyaránt magában foglalhat kvantitatív és kvalitatív módszereket, például (lehetőség szerint a közösség nyelvén készített) nyelvhasználati interjúkat és nyelvi gyakorlat vizsgálatát résztvevő megfigyeléssel.

A kétnyelvű roma közösségek nyelvi repertoárját jellemezve a korábbi szakirodalom a romani-párú kétnyelvűséget általánosságban véve diglossziásnak tekintette. A fishmani „kétnyelvűség diglossziával” (FISHMAN 1967) terminus olyan nyelvi elrendezést írt le, amelyben a beszélők két különböző nyelvet használnak kommunikatív szükségleteiknek megfelelően, és ezek között a nyelvek között diglossziás viszony van, azaz a két nyelvi kód viszonya sajátos, előre jelezhető funkciómegosztással jellemezhető. Bizonyos színtereken és témákkal kapcsolatban, formális és nyilvános helyzetekben, az írott kommunikációban a beszélők rendszerint az egyik nyelvet (E „emelkedett változat”, *high*

variety), míg informális színtereken és helyzetekben tipikusan a másik nyelvet (K „közönséges változat”, *low variety*) használják. Jellemzően az E változat az, ami írott normával rendelkezik, és ebben a modellben a presztízs is ehhez kapcsolódik. Az E változatot rendszerint az oktatásban sajátítják el, a K változat a családi szocializáció nyelve. A fogalmat a romani-párú kétnyelvűség jellemzésére először Réger Zita (1988) használta abban a tanulmányában, amely a kisebbségi kétnyelvűség nyelvi és nyelvhasználati következményeit magyarázza Fishman nyelvészociológiai elméletének segítségével, cáfolva Vekerdi József sajtóosan a romanira jellemzőnek tartott nyelvi deficittel kapcsolatos állításait. (A klasszikus fergusoni (1975) és a Fishman nyomán a többnyelvűségi helyzetekre is kiterjesztett diglossia-elméletekről és azok kritikájáról ld. BARTHA, 1999: 66–74, FASOLD, 1993: 32–60, LANSTYÁK 1998, SCHIFFMAN 1997).

A kétnyelvűség szociolingvisztikai szakirodalma azóta jelentősen gyarapodott. Ennek fényében látható, hogy a „kétnyelvűség diglossziával” modell alkalmazása a romani-párú kétnyelvűség leírására több problémát is felvet (M. PINTÉR 2009). Ez a statikus modell gyakran nem alkalmas a nyelvválasztás és a nyelvhasználat sokszor lokális közönségenként eltérő, sőt, egy adott közösségen belül is gyakran (életkor, nem, iskolázottság stb. szerint) változatos mintáinak (Bartha 2007a) leírására és értelmezésére.

Ha feltételezzük, hogy a romani-párú kétnyelvűség minden roma közösségben diglossziás, akkor a romani és környezeti nyelv(ek) közötti funkciómegosztást valamennyi közösségben az jellemezné, hogy a formális, nyilvános helyzetekben választott kód, az emelkedett (E) változat a környezeti nyelv (pl. a magyar, a román), míg a romani alacsonyabb presztízsű, közönséges (K) változatként csak az informális, privát helyzetekben, például a családon belüli társalgásban használatos. Habár lehetnek olyan roma közösségek, amelyekre ez az elrendezés valóban jellemző, a romani-párú kétnyelvű nyelvhasználatot általánosságban véve diglossziás kétnyelvűséggént bemutatni, ami azt feltételezi, hogy a romaninak csak K funkciói lehetnek, azaz mindegyik legfeljebb bázilektusként⁹ használatos (HALWACHS 1993; MATRAS,

⁹ A bázilektus HALWACHS (1993) definíciója szerint egy közösség nyelvi

2002: 238–239), leegyszerűsítő megállapítás.

A diglossziás kétnyelvűség fogalma egyrészt nem tudja lefedni a romani nyelvet új, formális, nyilvános (E kódot igénylő) használati szinterekre bevezető nyelvi gyakorlatokat, a romani használatát a nyomtatott és elektronikus médiában, szépirodalmi művekben és Biblia-fordításokban, nemzetközi konferenciákon, jogi és politikai dokumentumokban¹⁰ (MATRAS 1999, 2015; LEGGIO 2020), vagy a vallásgyakorlás során.

Probléma továbbá, hogy a modell túláltalánosító alkalmazása láthatatlanná teszi a romani közösségi, formális használati módjait, beszédműfajait. Az, hogy az interetnikus kommunikációban, különösen az intézményi szintereken, (pl. a hivatalokban, az oktatásban) és a hozzájuk kötődő témákkal kapcsolatban a romani használata jelenleg korlátozott, nem jelenti egyben azt is, hogy a roma közösségekben a nyilvános, formális romani nyelvhasználatnak egyáltalán ne lennének szinterei, normái, eszközei (pl. stílusok, beszédműfajok). Egyes magyarországi oláh cigány közösségekben a formális stílus és beszédmód (ld. *duma* vs. *vorba* distinkció) jellemzőire antropológiai és etnomuzikológiai kutatások hívták fel a figyelmet (STEWART 1989, 1997; KOVALCSIK 1988, 1993). A romani interakció – legalábbis egyes közösségekben, bizonyos helyzetekben és beszédeseményekben – mind a résztvevői keret és a részvételi módok, mind pedig a kódkidolgozottság tekintetében sajátos szabályokkal, formalitással (IRVINE 1979) jellemezhető. Számos roma közösségben a nyilvános társadalmi összejövetelek, például a gyászritusok vagy a lakodalmak a formális romani nyelvhasználat szinterei. A konfliktusok megvitatásának és meg-

repertoárjának azon része, amely a „társadalmi mikrokozmosz privát, informális szintereken, például a családban vagy a baráti érintkezésben használatos változatait” foglalja magában.

¹⁰ Ezen új nyelvhasználati módok egy része elsősorban szimbolikus, emblematis funkciót szolgál (ld. például az Alaptörvény vagy a cenzuskérdőívek romani fordítását), demonstrálja a roma közösségek emancipációs, jogegyenlőség iránti igényét, szerepük azonban a romani írásbeliség és nyelvi modernizáció szempontjából így sem elhanyagolható (MATRAS 1999).

oldásának nyilvános beszédeseménye, a ma már gyakran a közösségi médiában is közvetített *romani kris* ('cigány törvény') vagy az erdélyi gábor roma közösségekben a rituális esküt is magában foglaló *vandjeli-je* ('hitre menés'), vagy akár az olyan hétköznapi interakciós rítusok is, mint a vendégek kínálása (SZALAI–KÁDÁR 2019) kidolgozott, formális stílust igényelnek és jól felismerhető, szociokulturálisan meghatározott interakciós mintázatot követnek.

A gazdasági migráció és az új kommunikációs technológiák használata szintén a romani repertoár bővülését eredményezheti. A migráns közösségek tagjai az új kommunikációs technológiák és a közösségi média segítségével tartják a kapcsolatot az otthon maradt vagy másutt tartózkodó közösségtagokkal, ennek következtében a romani nyelvhasználat új, transznacionális terei jöttek létre (LEGGIO–MATRAS 2013, LEGGIO 2020). Ezeknek az új gyakorlatoknak a romani nyelvre és nyelvhasználatra gyakorolt hatását szintén érdemes vizsgálni (HÁMORI 2018), különös tekintettel arra, hogy vajon mennyiben járulnak hozzá a K funkción túlmutató romani beszédmodok, regiszterek kiépüléséhez. (A szókészlet bővülése, új regiszterek, pl. romani „nettalk”, „techtalk” létrejötte, internetes kapcsolati rítusok kialakulása (SZALAI 2024), a korábban jelenléti formában zajló beszédesemények online változatainak megjelenése, a romani írott használatának megjelenése a közösségi médiában stb.)

A presztízs tekintetében elmondható, hogy a romanival és a környezeti nyelvvel kapcsolatos nyelvi attitűdök közösségenként, egyénenként és helyzetenként is változatosak lehetnek. A romákkal szembeni társadalmi előítéletek testet ölthetnek lingvicizmus, azaz nyelvi előítéletek formájában is, így főként interetnikus helyzetekben a beszélők vélhetik úgy, hogy a romani nyelvtudás és annak vállalása nem jár számukra társadalmi és gazdasági előnyökkel. Ennek ellenére nem biztos, hogy a romanizmus minden roma közösség helyzettől függetlenül alacsony presztízst társít. A romaninak tulajdonított magas presztízsről és pozitív beszélői attitűdről ld. KOVALCSIK 1998, BARTHA 2007b. (A labovi rejtett presztízs (LABOV 2006) fogalma hasznos lehet az alacsonyabb presztízssűnek vélt, kevésbé értékelt nyelv/változat használatát preferáló nyelvi gyakorlatok értelmezésében.)

A nyelvválasztás mintái egy lokális roma közösségen belül is vál-

tozatosak lehetnek, különösen, ha a romani használata visszaszorulóban van, például a fiatalabb generációk a közösségen belül egyre több beszédpartnerrel inkább a környezeti nyelvet használják (BARTHA 2007a). Ezt a közösségen belüli nyelvválasztásban megjelenő változottságot sem tudja kielégítően leírni a diglossziás kétnyelvűség modellje.

Összegezve a fentieket azt mondhatjuk, hogy vannak olyan, a romanit még aktívan használó közösségek, ahol az E és a K kód funkcióin a közösség nyelvi repertoárját alkotó két (vagy több) nyelv, valamint azok különböző változatai és stílusai osztoznak. A környezeti nyelvet nem mindig E kódként használják a roma beszélők, hiszen ismerik és a helyzetnek megfelelően alkalmazzák annak K formáit is. Ugyanakkor a romani sem csupán K kódként funkcionálhat, hanem bizonyos helyzetekben használatos emelkedett változat funkcióban is. Ennek az elrendezésnek a leírására megfelelőbb lenne a kettős beágyazott diglosszia fogalma (FASOLD 1993). Eszerint mindkét nyelv formális és informális változatok, stílusok kontinuum, azaz mindkettőn belül megkülönböztethetők E és K használati módok, ám a két nyelv viszonyában az E változat szerepét továbbra is jobbra az egyik nyelv tölti be, jellemzően az a nyelv, amely a domináns, hatalommal rendelkező csoport nyelve.

Ezért a romanit is magában foglaló két- vagy többnyelvűségben a nyelvek közötti funkciómegosztás leírása a társadalmi és nyelvi kontextusra érzékenyebb, dinamikusabb megközelítést kíván meg. Olyan perspektívát, amely érzékeny a hatalmi egyenlőtlenségek nyelvi és nyelvhasználati következményeire (elkerüli azok deficit-értelmezését), és nem teszi láthatatlanná a romani nyilvános, formális beszédmódjait sem, legyenek azok akár hagyományos szóbeli vagy a romani használatát új színterekre kiterjesztő írott vagy multimodális kommunikációs formák. Fontos továbbá, hogy a nyelvválasztás közösségenként különböző és gyakran egy közösségen belül is változatos mintáiról is számot tudjunk adni.

6. A kisebbségi helyzet nyelvi következményei – a nyelvi tervezés aspektusából

A többség és a kisebbségek viszonyát gyakran jellemző hatalmi egyenlőtlenségek a nyelvre és a nyelvhasználatra a státusz, a korpusz és az elsajátítás tekintetében is jelentős hatást gyakorol(hat)nak. A státusz vonatkozásában tény, hogy a mindenkori domináns környezeti nyelv(ek) által uralt színtereken, pl. a közigazgatásban, az igazságszolgáltatásban, a tudományban, a médiában (kivéve az utóbbi évtizedben a közösségi média különböző platformjait), az oktatásban, valamint az azokhoz kötődő témákkal kapcsolatban a romanit beszélőknek nem volt lehetőségük arra, hogy használják anyanyelvüket, és a nyelvhasználat lehetősége ezen a színtereken gyakran ma is korlátozott.

Ennek a romanit bizonyos nyelvhasználati színterekről kizáró gyakorlatnak a nyelv korpusza tekintetében az a következménye, hogy ezeknek a funkcióknak az ellátására jelenleg korlátozott forrásokkal rendelkezik, a fenti témákhoz kapcsolódó szókészlet és szaknyelvi regiszterek nem alakulhattak ki. E témák esetében a roma beszélők gyakran kódot váltanak, és a többségi nyelvet használják akár romanit beszélő társaságban is (RÉGER 1988).¹¹ Tudatos nyelvi státus- és korpusztervezéssel azonban az e témákhoz és helyzetekhez kapcsolódó regiszterek is létrehozhatók – amennyiben a beszélőközösségek részéről erre igény mutatkozik, valamint a jogi lehetőségek és a nyelvi tervezéshez szükséges források is adottak ehhez.

A kisebbségi helyzet sajátosságai nemcsak a nyelvhasználat, hanem a nyelvelsajátítás körülményeit is befolyásolják. A romani elsősorban ma is az elsődleges nyelvi szocializáció színterein, a családban és a közösségben, a szóbeli kommunikációban sajátítható el. A rendszerváltás előtt a romani elsajátítása és használata a másodlagos, intéz-

¹¹ Ezt teszik a határon túli magyar változatok kétnyelvű beszélői is, ha nem jártak/járhattak magyar tannyelvű iskolába, és a szakmaspecifikus vagy technológiákkal kapcsolatos regisztert főként a többség nyelvén volt módjuk megismerni (SZILÁGYI 2008). Ez esetben léteznek ezek a regiszterek a kisebbségi nyelvben, de az anyanyelvi oktatáshoz való korlátozott hozzáférés következtében a kétnyelvű beszélők a domináns nyelven sajátították el ezeket a szakkifejezéseket és regisztereket.

ményi szocializáció színterein erősen korlátozott volt. Bár a romani oktatásának és használatának lehetősége ma a közoktatásban jogilag biztosított, a gyakorlatban kevés helyen tudnak élni ezzel a lehetőséggel (LAKATOS 2012). A tantervekben a romani (és a beás) nyelv legfeljebb tantárgyként jelenik meg (FORRAY 2007, LAKATOS 2010, ORSÓS 2024), azt gyakran örökségnyelvként (a nyelvet már nem beszélő romák számára) vagy idegen nyelvként tanítják. Probléma, hogy kevés a tanulók romani nyelvi kompetenciája és életkora szerint differenciáló tananyag is (KARÁCSONYI 2024).

A környezeti nyelvek és a romani viszonyában, legalábbis egyes nyelvhasználati színtereken, változást indíthatnak el a kelet-európai rendszerváltások után megerősödő roma kulturális és politikai mozgalmak, és az ezekkel párhuzamosan megélénkülő nyelvpolitikai és nyelvtervezési törekvések, amelyek iránt az 1990-es évektől a nyelvészetben is növekvő érdeklődés mutatkozott. A romani státusának, presztízsének emelése érdekében e törekvések egyrészt a romani mint kisebbségi nyelv hivatalos, jogi dokumentumokban történő elismerését és védelmét kívánták elérni. Másrészt a nyelv használati körének, funkcióinak és korpuszának, pl. lexikonjának bővítésével éppen azoknak a nyelvhasználati jellemzőknek a megváltoztatásához kívánnak hozzájárulni, amelyek a hatalmi aszimmetriával jellemezhető kisebbségi helyzet következtében alakultak ki és váltak tartóssá (A nyelvi tervezés és nyelvmenedzselés fogalmaival, folyamataival kapcsolatban ld. LANSTYÁK 2014.)

Leginkább a romani nyelv oktatásban és médiában való használata iránt mutatkozott igény (HALWACHS 2020). A jogi elismerés és a bővülő, intézményi színterekre is kiterjedő használat lehetősége remélhetőleg hozzájárul a romani presztízsének emelkedéséhez. Ennek megvalósítása a nyelv korpuszára, eszközkészletére irányuló nyelvi tervezési folyamatokat indított el, ami eddig a romani írott változatainak megteremtésére, főként a nyelv grafizációjára irányult. A romani nyelvű írásbeliség viszonylag rövid múltra visszatekintő, formálódóban levő gyakorlat. A beszélőközösségek nagy részében ismert, széles körben elfogadott és használt írott tradícióról, meghonosodott regionális vagy

nemzetközi standard változat(ok)ról jelenleg nem beszélhetünk¹².

Az újabb szakirodalomban (ld. HELTAI 2020a, HELTAI–TARSOLY 2023) dilemmaként fogalmazódik meg a sztenderdizációval kapcsolatban, hogy egyáltalán szükséges-e egy, a XIX. századi európai nacionalizmusok szemléletmódját tükröző, a nemzetállamok kialakulásának időszakában gyökerező homogenizáló gyakorlatot követni. Ebben az időszakban az egységes nemzeti nyelv megalkotása az adott területen létrejött politikai alakulat (az újonnan létrehozott nemzetállam) heterogén népességét az egységes nemzet elképzelt közösségébe szervező hatalmi technológiák egyike volt. A nyelvi egységesítést rendszerint valamely hatalommal, politikai befolyással rendelkező társadalmi csoport nyelvváltozatán alapuló standard, normatív írott változat megteremtésén és intézményes terjesztésén (pl. nyomtatás, oktatás) keresztül valósították meg (ANDERSON 1991). A roma társadalmak azonban nem a terület–nyelv–nemzet egybeesését, azaz nem a homogén, egynyelvű nemzetállamokat feltételező nacionalizmusok hatalmi logikája mentén szerveződnek. A romák “mindig a többségi népességen belül elvegyülve és szétszóródva élnek, és kivétel nélkül két- vagy többnyelvűek, egyáltalán nem illenek bele az “egy kultúra, egy terület, egy társadalmi struktúra” modelljébe” (STEWART 2013: 417).

Ezért merül fel a kérdés, hogy a romani nyelv sikeres oktatási integrációjához feltétlenül csak egy homogenizáló, preskriptív standard változat megteremtésén keresztül vezet-e az út (HELTAI 2020a, 2020b), és az is kérdés, hogyan viszonyulnának az egyes közösségek a valamilyen hatalmi centrumban létrehozott, nem feltétlenül az általuk beszélt romani változaton alapuló standardhoz. Amint azt HALWACHS (2020) több európai állam romani nyelvtervezési és nyelvpolitikai gyakorlatait áttekintő tanulmánya mutatja, többnyire azok a nyelvi programok tűntek relatíve sikeresnek, amelyek alulról szerveződő módon, a ro-

¹² A romani változatokat dokumentáló és elemző tudományos munkák elsődlegesen nem az írásbeliség megteremtésének céljával íródtak, de hasznos szempontokat kínálhatnak annak kidolgozásához. Kivételek akadnak, ld. például ROSENBERG (2023a, 2023b) magyarországi romani szótárakról írott tanulmányait, amelyek a nyelvészeti szakszöveg romani regiszterével való kísérletezésnek is tekinthetők.

manit beszélő vagy azt revitalizálni kívánó közösségek változatának helyzetéből és sajátosságaiból kiindulva, a közösségi igények figyelembe vételével választották ki az írott változat/ok alapjául szolgáló nyelvjárást és alkották meg az annak lejegyzésére szolgáló ortográfiát¹³. Ezek a programok többnyire a romani nyelvmegtartást kívánták elősegíteni oly módon, hogy támogatták a romani oktatásban való megjelenését és használatát, mind tantervi, mind tanórán kívüli keretek között.

A romani anyanyelvű gyerekek számára az anyanyelvi alfabetizáció lehetősége ma is korlátozott, az írás-olvasás elsajátítása rendszerint a környezet nyelvén történik. Ez nyilvánvalóan nem független a kisebbségi helyzet említett sajátosságaitól, ide értve a közösségen kívüli romani nyelvhasználat csekély jogi és intézményi támogatottságát is, amely az 1990-es évekig Európa legtöbb államában jellemző volt. Európa-szerte általánosnak mondható, hogy az anyanyelvi beszélők a romani írott változatával akár egyéni, akár intézményes keretek között a domináns nyelvű írásbeliséggel való megismerkedés után találkoznak (MATRAS 1999). Ezért gyakori, hogy a romani írott változatának ortográfiája támaszkodik az adott állam/régió domináns nyelvének ortográfiájára, kiegészítve azt egyedi grafémákkal azon a beszédhangok esetében, amelyek a környezeti nyelvből hiányoznak (pl. az aspirált mássalhangzók esetében: *kh*, *ph*, *th*). Ez a tendencia jellemző például Ausztriában, Szlovákiában, Macedóniában.

Magyarországon az 1980-as évektől a romani nyelvű publikációkban egy, a környezeti nyelvtől részben eltérő ortográfia jelent meg (pl. CHOLI DARÓCZI–FEJÉR 1984, 1988; ROSTÁS–FARKAS–KARSAI 1991), a romani nyelvű publikációk, nyelvkönyvek, szótárak, fordítások, szépirodalom nagy része azóta ezt az ortográfiát használja. Az intézményi nyelvi gyakorlatokban, pl. a romani nyelvoktatásban, a nyelvvizsgán, a romani érettségi során is ennek alkalmazását várják el. Ebben az ortográfiában a mássalhangzók palatalizációját az adott betű után írt *y*

¹³ Ld. a magyarországi vend változattal jelentős hasonlóságot mutató burgenlandi „roman” dialektus revitalizációjára irányuló programot, amely helyi roma szervezetek, nyelvészek és a közösségek tagjainak együttműködésével, állami támogatással valósult meg (HALWACHS 1998).

jelzi (*dy*, *ty*, *ny*), az uvuláris réshangot a *x* graféma jelöli. A magyarban megszokottól eltérnek még az alábbi mássalhangzók jelölésére alkalmazott grafémák (romani graféma/[IPA átírás]: *ch* [tʃ]; *sh* [ʃ]; *zh* [ʒ]; *s* [s]; *dzh* [dʒ]). A romani nyelven író roma értelmiségiek és a nyelvet az oktatásban és nyelvtanfolyamon tanulók ezt ismerték meg és ezt használják. Az ortográfiai kérdéseken és a romani lexikonjának bővítésére irányuló egyéni kísérleteken túl a korpuszalakítás Magyarországon más kérdésekkel kevésbé foglalkozott.

Bár történtek kísérletek egy dialektusok fölé emelt, nemzetközi standard változat és egy egységes nemzetközi romani ortográfia létrehozására is (COURTHIADE 1989), annak használata a gyakorlatban egy szűk értelmiségi körre és jórészt emblematisztikus funkciójú, politikai témájú szövegekre korlátozódik. Ezt az ortográfiát (kritikai elemzését ld. ROSENBERG 2021) egyedül Romániában használják a főként Gheorghe Sărau által jegyzett, kisiskolásoknak szánt romani tankönyvekben, ám ez az írásmód még a nyelvet anyanyelvként ismerő roma diákok számára is gyakran nehézségeket okoz. Az eddigi kodifikációs folyamatok egy többközpontú, nyelvi pluralizmust támogató nyelvpolitika irányába mutatnak (MATRAS 2007, 2015; HALWACHS 2020).

A nyelvi tervezés, különösen a standardizáció soha nem ideológia-mentes folyamat, annak hatalmi aspektusait nem lehet figyelmen kívül hagyni (ABERCROMBIE 2018, GAL 2006, 2017; HELTAI 2015, MILROY 2001). A nyelvhasználói igények által motivált romani nyelvi tervezés sokkal inkább egy, a romani változatosságát figyelembe vevő folyamat, amely az adott állam vagy régió roma közösségeiben beszélt nyelvjárássokra támaszkodva dolgozza ki az írott változato(ka)t (MATRAS 2007; LEGGIO–MATRAS 2013). Ennek során nagyon fontos gondot fordítani arra, különösen az oktatásban, hogy az írott, szükségképpen normaképző hatású változat ne szorítsa háttérbe a közösségek vernakuláris változatát, ne vezessen annak leértékelődéséhez, hanem a szóbeli változatot kiegészítve, továbbfejlesztve építsen arra, ellenkező esetben céljával éppen ellentétes hatást ér el.

Erre hívja fel a figyelmet számos, a határon túli magyar (KONTARA–SALY 2018, VANČO–KOZMÁCS 2016) és különböző magyarországi kisebbségi közösségek (ERB 2024, BORBÉLY 2024) kétnyelvűségét és oktatását vizsgáló elemzés. Nyilván e nyelvek helyzete különböző,

hiszen esetükben van olyan nemzetállam („anyaország”), ahol a közösségek nyelve hivatalos nyelv, és rendelkeznek írott, standard változattal is. Ám esetükben is problémát okozhat az anyaországi standard reflektálatlan, preskriptív oktatási használata, ami elidegenítő hatást ér el, hozzájárul a közösségekben beszélt magyar, német, román stb. nyelvjárások leértékeléséhez, stigmatizálásához. Ennek következtében ahelyett, hogy vonzóvá tenné és megerősítené a kisebbségi helyzetű anyanyelv használatát, a diákok nyelvi bizonytalanságát növeli és a (nyelvmegettartással és nyelvcserevel szoros összefüggést mutató) nyelvi attitűdökre negatív hatást gyakorol.

A romanit sújtó nyelvhasználati korlátok lebontására kínálhat alternatívát az a transzlingválás elméletén alapuló oktatási modell, amely nem néhány tanórára korlátozódó tantárgyként gondolkodik a romaniról, hanem tantárgytól függetlenül lehetőséget teremt a közösségek lokális romani változatának és beszédmódjainak használatára az iskolai színtereken. A transzlingváló pedagógiai programot alkalmazó iskolák a tanulók nyelvváltozatát és otthoni, közösségi beszédmódjait értékként tételezik és beemelik az iskolai, tanórai és tanórán kívüli nyelvhasználatba is. Ez magában foglalja a romani helyi változatán alapuló kommunikáció bátorítását, a heterográf írásmód iránti toleranciát is, amely nem ragaszkodik a (formálódó) romani standard ortográfia alkalmazásához, hanem teret ad a vernakuláris írásbeliséggel való tanulói kísérletezésre. (Részletesebben ld. HELTAI 2020b, HELTAI et al. 2023.) Mivel a részt vevő pedagógusok többnyire nem ismerik a romanit, a módszer elsősorban nem a romani nyelvi és kommunikatív kompetenciára, hanem az általános nyelvi és tanulási készségek fejlődésére, és a tanulói motivációra lehet pozitív hatással. Fontos értéke ennek a pedagógiai módszernek az additív szemlélet. Bár a tanárok nem feltétlenül ismerik a tanulók nyelvi repertoárjának romanihoz kötődő részét, pozitívan viszonyulnak ahhoz, bátorítják iskolai használatát, és igyekeznek bevonni azt a tanulási folyamatba és az iskolai kommunikációba. Minden értéke mellett azonban ez a módszer korlátozott mértékben alkalmas a romani nyelvi kompetencia megőrzésére és fejlesztésére. Nem helyettesíti a romani nyelvi kompetenciával rendelkező nyelvtanárok munkájára építő, romani nyelvet is oktató nemzetiségi oktatási programokat, amelyek a romani nyelv és az általa

közvetített kultúra megtartását, (ahol szükséges, annak revitalizációját) és fejlesztését is célozzák.

A jelenlegi romani nyelvtervezési folyamatok nem egy a használókra „felülről” ráerőlt, dialektusok fölé emelt nemzetközi standard, hanem több különböző, a helyi gyakorlatban formálódó regionális írott változat kidolgozása felé mutatnak (FRIEDMAN, 1995, 1999; MATRAS 2007, HALWACHS 2020). Az eddigi tendenciák figyelembe vételével a romani nyelvpolitika – MATRAS (2007) szavaival élve – „a nyelvi pluralizmus politikája”. Ennél fogva csak akkor lehet sikeres, ha nemcsak az állam és az általa kijelölt intézményi ágensek, hanem a nyelv megtartását és használatát fontosnak tekintő egyének és közösségek részvételét és támogatását is elengedhetetlennek tekinti (PENNYCOOK 2016).

7. Összegzés: Nyelvészeti kutatások a nyelvi tervezés, a nyelvmegtartást támogató oktatás szolgálatában

Az alábbiakban a nyelvcsere lassítását, a romani nyelv megtartását célnak tekintő nyelvi tervezés szempontjából veszem sorra azokat a főbb kutatási feladatokat, amelyek sokoldalúan használható adatbázist és szakmai háttérrel biztosítanak olyan korszerű tananyagok kidolgozásához, amelyekre nagy szükség lenne a pedagógusképzésben, a máig hiányzó romani nyelvtanárképzésben, a nyelvoktatásban és a népismeret oktatásában is. Az oktatásnyelvészeti javaslatokra itt nem térek ki.

7.1. A hazai romani dialektusok dokumentálása, leírása a roma közösségek tagjainak bevonásával

A korábbi, többnyire szűkös nyelvi adatokra támaszkodó hazai nyelvelírásokra, valamint a európai romani nyelvváltozatokat dokumentáló nemzetközi projekt eredményeire és módszertanára támaszkodva, azok adaptálásával szükséges lenne a Magyarországon beszélt romani dialektusok átfogó, országos vizsgálata, dokumentálása és leírása. (Ld. a Romani dialektusok adatbázisát: *Romani Dialect Database* <https://romani.dch.phil-fak.uni-koeln.de>, korábban *Romani Morphosyntax Database*, Matras et al. 2009.) Ez nem pusztán elméleti szempontból

fontos tudományos vállalkozás, hanem alkalmazott és edukációs nyelvészeti hasznosíthatósága nyilvánvaló, a gyűjtött adatok a főbb hazai romani változatok korszerű leíró nyelvtanának és szótárának alapját jelenthetik.

Tapasztalataim szerint a közösségi médiában a romani nyelv témája köré szerveződő csoportok (pl. *Phen Romanes!*) tagjai gyakran foglalkoznak meg aggodalmukat a nyelv jövője miatt. Nemcsak a csoportot moderáló, köztisztelőben álló roma értelmiségiek körében élénk az érdeklődés a romani nyelvi és nyelvhasználati kérdések iránt, hanem romani dialektus, lakóhely, életkor és iskolázottság szerint is változatos és kiterjedt az aktív résztvevők köre. Ebből kiindulva érdemes megfontolni, hogy hogyan lehetne hasznosítani a romani nyelvjárások dokumentációs projektjében a civil tudomány és a részvételi kutatások módszerét, amely (a nem nyelvész) beszélők nyelvi és metanyelvi kompetenciájára több módon is épít: interjúalanyként, terepmunkásként, adatelemzőként, tartalomkészítőként is bevonva őket a kutatásba. (A módszerről ld. BODÓ et al. 2022, a magyar térbeli nyelvváltozatok esetében KOCIS et al. 2022). Ez a módszer a digitális, internetes technológiák használata és a közösségi média változatos romani nyelvű tartalmi iránt érdeklődő, azokhoz esetenként szívesen hozzájáruló fiatalok bevonását is elősegíthetné. Ez támogathatná a romani presztízsének emelkedését ebben a generációban, amelynek pozitív nyelvi attitűdje a romani változatok megőrzése szempontjából kulcsfontosságú. A terepmunka a kiválasztott településeken roma és nem roma szakemberek (nyelvészek, antropológusok), egyetemi hallgatók, valamint a helyi közösségeket és nyelvváltozatokat ismerő roma civil szervezetek és kisebbségi önkormányzatok tagjainak bevonásával megvalósítható lenne. Egy ilyen projekt előzményként támaszkodhat a Nyelvtudományi Kutatóközpontban folyó romani nyelvészeti kutatások eddigi eredményeire, valamint a centrális dialektusok (romungró, vend romani) esetében Zuzana BODNÁROVÁ (2005, 2015) munkáira.

7.2. A kétnyelvű nyelvhasználat szociolingvisztikai vizsgálata a nyelvmegtartást támogató programok megalapozása érdekében

A dialektológiai terepmunkát célszerű lenne összekapcsolni a különböző romani nyelvjárásokat beszélő közösségek kétnyelvűségének, nyelvválasztási és nyelvhasználati mintáinak szociolingvisztikai vizsgálatával (BARTHA 2007a). A romani változatok használatára, etnolingvisztikai vitalitására vagy veszélyeztetettségére vonatkozó aktuális állapot megismerése a nyelvmegtartást támogató, és a nyelvcsere folyamatát lassító nyelv- és oktatáspolitikai érdekében nélkülözhetetlen és sürgető feladat. A hazai nem vlah romani nyelvjárások ugyanis kritikus veszélyeztetett helyzetben vannak, de az oláh cigány közösségeket is érinti a nyelvcsere, közösségenként eltérő mértékben.

7.3. Romani nyelvi korpusz építése, a romani digitális támogatásának megalapozása

A hazai romani változatok vizsgálata nem csupán azért fontos, hogy a romani dialektusok nemzetközi térképén a magyarországi romani változatok is láthatóbbá váljanak. Ezek az adatok alapját jelenthetik egy modern, élőnyelvi adatokon alapuló digitális romani nyelvi korpusznak, amelyet a romani beszélők, a nyelvet oktatók és tanulók, és kutatók egyaránt jól tudnának használni, és romani tananyagok fejlesztéséhez is kiváló alapot jelentene. Ez a romani nyelvhasználat jelenleg még csekély digitális támogatottságának megalapozása érdekében is fontos fejlesztés lenne.

7.4. A nyelvhasználat társadalmi és kulturális kontextusban: romani beszédműfajok, interakciós minták vizsgálata és beépítése az oktatásba

A roma tanulók tanulási motivációját és iskolai sikerességét támogató, additív szemléletű oktatásnak alapfeltétele a gyermek közösségében, családjában elfogadott beszédmódok legalább alapszintű megismerése, amelyekre az oktatás építhet. Ehhez olyan kutatások szükségesek,

amelyek a romani nyelvhasználatot társadalmi és kulturális kontextusban szemlélik: vizsgálják például a nyelvi szocializációt (RÉGER 1987, 1990, 1999, 2002; KRESZTYANKÓ 2023, SZALAI 2013), a nyelvi udvariasság romani interakciós mintáit, az interakciós rítusokat (SZALAI–KÁDÁR 2019, SZALAI 2024), a romani stílusait, beszédműfajait is. Ezek az ismeretek a roma közösségekben a kommunikatív kompetencia részei. Összefüggnek a közösségek nemek szerinti differenciált interakciós mintáival és a roma közösségek morális rendjével (pl. a *patjiv* 'tisztelet, társadalmi megbecsülés' fogalma köré szerveződő viselkedési és interakciós elvárásokkal) is. Ezért a romani beszédmódokra vonatkozó nyelvészeti antropológiai és pragmatikai kutatások a hozzáadó szemléletű, inkluzív oktatás és a – szociokulturálisan kompetens kommunikációra is képessé tevő – romani nyelvoktatás szempontjából is nélkülözhetetlenek. A közösségekben elfogadott beszédmódokra vonatkozó ismereteknek a romani nyelvkönyvekben is helyet kellene kapniuk. E téren az interdiszciplináris együttműködés, a roma közösségekben végzett kulturális antropológiai, néprajzi és zenetudományi kutatások eredményeinek nyelvészeti szempontú metaelemzése is hasznos lehet. A romani beszédműfajok és interakciók szintén fontos hozzájárulást jelenthetnek a fent említett, kiépítendő romani nyelvi adatbázishoz.

A fenti célok megvalósítása érdekében kutatók és a nyelv megtartása iránt elkötelezett civilek összefogására lenne szükség, és olyan nyelv- és oktatáspolitikára, amely a kisebbségi nyelvek és az azok által közvetített kultúra megtartására és fejlesztésére irányuló szakmai és közösségi erőfeszítéseket támogatja, felismerve ezek összefüggését az oktatási sikerességgel és a társadalmi integrációval.

Irodalom

- ABERCROMBIE, Amelia (2018): Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* 47. 741–761.
- ANDERSON, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London.
- BAKKER, Peter–MATRAS, Yaron (1997): Introduction. In: Matras, Y. et al. (szerk.): *The Typology and Dialectology of Romani*. John Benjamins, Amsterdam. vii–xxx.

- BALÓ, András Márton (2017a): Analógia a lovári alaktanban. Doktori disszertáció. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- BALÓ, András Márton (2017b): Oláh cigány dialektusok Magyarországon. In: Rosenberg Mátyás–Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Horizontok és dialógusok*. VI. Romológus konferencia, tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 203–223.
- BALÓ A. Márton (2022): The role of the Romani language in the preservation of Romani identity in Hungary. In: Patricia Ronan–Evelyn Ziegler (szerk.): *Language and identity in migration contexts*, Peter Lang, Oxford. 141–162.
- BALÓ András Márton–ROSENBERG Mátyás (2021): A szintó cigányok társadalmi és nyelvi azonosítása írott forrásokban és a közösségek gyakorlatában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 23, 3. szám. 151–162.
- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA Csilla (2007a): Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben – A régiek a régi cigányt beszélik, mi már kavarjuk”. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 244–265.
- BARTHA Csilla (2007b): Nyelvi attitűdök és nyelvcseré – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Benő Attila–Fazakas Emese–Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok I. (Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére.)* Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, Kolozsvár, 84–101.
- BARTHA CSILLA (2024): Egy országos többnyelvűségi vizsgálat elméleti és módszertani alapjai. In: Borbély Anna–Bartha Csilla (szerk.): *Többnyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok a nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 11–53.
- BARTHA Csilla–HÁMORI Ágnes (2011): Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör*, 16, 3. szám. 107–131.
- BODNÁROVÁ, Zuzana (2015): *Vend Romani: a Grammatical Description and Sociolinguistic Situation of the so-called Vend dialects of Romani*. Charles University, Prague. (unpublished PhD dissertation)
- BODÓ Csanád (2016): Nyelvi megkülönböztetés és etnicitás. (Nyelvi ideológiák a magyarországi cigányok tudományos osztályozásában.) In: Bodó Csanád: *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

- BODÓ Csanád–FAZAKAS Noémi–LAJOS Veronika (2022): Részvételi szociolingvisztika. In: Karmacs Zoltán–Márku Anita–Máté Réka (szerk.): *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról*. Termini Egyesület, Törökbálint. 68–81.
- BORBÉLY Anna (2024): A román kisebbség. In: Borbély Anna–Bartha Csilla (szerk.): *Többs nyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok a nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest: 184–245.
- BORETZKY, Norbert (1994): *Romani. Grammatik des Kalderaš-Dialekts mit Texten und Glossar*. Harrasowitz, Wiesbaden.
- BRUBAKER, Rogers (2004): *Ethnicity without groups*. Harvard University Press, Cambridge.
- CHOLI DARÓCZI József–Levente Feyér (1984): *Romano–ungriko cino alavari. Cigány–magyar kisszótár*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.
- CHOLI DARÓCZI József–Levente Feyér (1988): *Zhanes romanes?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.
- COURTHIADE, Marcel (1989): La langue Romani (Tsigane): évolution, standardisation, unification, réforme. In: Fodor, I.–Hagège, C. (szerk.): *Language reform. History and future*. Buske, Hamburg. 79–109.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2024): A 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak oktatáspolitikai konzekvenciái. In: Varga Aranka–Fridrich Máté–Arató Ferenc (szerk.): *Áttekintés II. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból. (Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek VI.)* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 285–302.
- ELŠÍK, Viktor–BENIŠEK Michael (2020): Romani dialectology. In: Matras, Yaron–Tenser, Anton (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Palgrave, London. 389–428.
- ELŠÍK, Viktor–HÜBSCHMANNOVÁ, Milena–ŠEBKOVÁ, Hana (1999): The Southern Central (ahi-imperfect) Romani Dialects of Slovakia and Northern Hungary. In: Halwachs, Dieter W.–Menz, Florian (szerk.): *Die Sprache der Roma: Perspektiven der Romani-Forschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext*. Drava, Klagenfurt. 277–390.
- ERB Mária (2024): Német nemzetiség. In: Borbély Anna–Bartha Csilla (szerk.): *Többs nyelvűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok a nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 115–183.

- FASOLD, Ralph (1993): *The Sociolinguistics of Society*. Blackwell, Oxford.
- FERGUSON, Charles (1975): Diglossia. In: Pap Mária–Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest. 291–320.
- FISHMAN, Joshua A. (1967): Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism. *The Journal of Social Issues*, 2, 29–38.
- FISHMAN, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters, Clevedon.
- FRIEDMAN, Victor A. (1995): Romani standardization and status in the Republic of Macedonia. In: Matras, Y. (szerk.): *Romani in Contact. The History, Structure and Sociology of a Language*. John Benjamins, Amsterdam, 177–189.
- FRIEDMAN, Victor A. (1999): The Romani Language in the Republic of Macedonia: Status, Usage and Sociolinguistic Perspectives. *Acta Linguistica Hungarica*, 46, 317–339.
- FRIEDMAN, Victor A. (2000): Romani in the Balkan Linguistic League. In: Tzitzilis, Ch. – Symeonidés, Kh. (szerk.): *Valkanikē Glossologia: Sygkhronia kai Diakhroni. Balkanlinguistik: Synchronie und Diachronie*, University of Thessaloniki, Thessaloniki. 95–105.
- FORRAY R. Katalin (2007): Nyelvpolitika – a cigány nyelvek oktatásának helyzete. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 152–168.
- GAL, Susan (2006): Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of publics and practices. *Social Anthropology*, 14, 2. szám. 63–181.
- Gal, Susan (2017): Visions and revisions of minority languages: Standardization and its dilemmas. In: Lane, Pia–James Costa–Haley de Korne (szerk.): *Standardizing minority languages in the global periphery: competing ideologies of authority and authenticity*. Routledge, New York–London. 222–242.
- GÁL, Noémi (2010): *A nyelvi revitalizáció. Elméletek, módszerek, lehetőségek*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- HALWACHS, Dieter W. (1993): Polysystem, Repertoire und Identität. *Grazer Linguistische Studien*, 39–40, 71–90.
- HALWACHS, Dieter W. (1998): *Amaro vakeripe Roman hi – Unsere Sprache ist Roman: Texte, Glossar und Grammatik der burgenländischen Romani-Variante*. Drava, Klagenfurt.
- HALWACHS, Dieter W. (2020): Language policy and planning in Romani. In: Matras, Yaron – Anton Tenser (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Palgrave, London. 429–457.

- HÁMORI Ágnes (2018): „Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében. In: Tódor E. M. és mtsai (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II.* Scientia, Cluj-Napoca. 13–31.
- HELTAI János Imre (2015): A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *Regio*, 23, 4. szám. 27–57.
- HELTAI János Imre (2016): Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII. - A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 259–278.
- HELTAI János Imre (2020a): Translanguaging instead of standardisation. Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*, 11, 3. szám. 463–484.
- HELTAI János Imre (2020b): *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat.* Gondolat, Budapest.
- HELTAI János Imre, GERGELY Viktória, JANI-DEMETRIOU Bernadett, LAKATOS-NÉ MAKULA Gizella Réca, LŐRINCZ-KOVÁCS Izabella, SZÉKELY Márk Attila, TARSOLY Eszter, OLEXA Gergely (2023): Transzlingválás és nem standardizált írott nyelv: heterografikus írásbeliség az iskolában és az iskolán kívül. In: Heltai János Imre–Tarsoly Eszter (szerk.): *Transzlingválás az egyenlő esélyekért: Romani beszéd az iskolában.* 180–193.
- HELTAI János Imre – TARSOLY Eszter (szerk.) (2023): *Translanguaging for Equal Opportunities Speaking Romani at School.* De Gruyter Mouton, Berlin, Boston.
- HUTTERER Miklós – MÉSZÁROS György (1967): *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana.* (A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai 117.) Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- IRVINE, Judith (1979): Formality and Informality in Communicative Events. *American Anthropologist*, 81. 773–790.
- IRVINE, Judith T. – GAL, Susan (2000): Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Kroskrity, P. V. (szerk.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities.* School of American Research Press, Santa Fe. 35–83.
- KARÁCSONYI Krisztina (2024): Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában. *Modern Nyelvoktatás*, 30, 1-2. szám. 107–120.
- KEMÉNY István–HAVAS Gábor (1996): Cigánynak lenni. In: Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport.* TÁRKI-Századvég, Budapest. 352–380.

- KEMÉNY István (1999): A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében. *Regio*, 10, 1. szám. 3–14.
- KEMÉNY István–JANKY Béla (2003): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelv- használati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, 8, 10. szám. 64–76.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Socio-typo, Budapest.
- KOCSIS Zsuzsanna–KRIZSAI Fruzsina–SZABÓ Gergely–BODÓ Csanád–VARGHA Fruzsina Sára (2022): Civilek a nyelv térbeli változatosságáról szóló tudás létrehozásában. In: Karmacsai Zoltán – Márku Anita – Máté Réka (szerk.): *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról*. Termini Egyesület, Törökbálint. 101–118.
- KONTRA Miklós (2001): Nyelvi jogok, nyelvi tervezés és az anyanyelvek tan-nyelvként való használatának problémái. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szeminárium*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs. 35–45.
- KONTRA Miklós (2021): Megjegyzések az anyanyelv fogalmáról. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 23, 1. szám. 23–30.
- KONTRA MIKLÓS – SÁLY Noémi (szerk.) (1998): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris, Budapest.
- KOVALCSIK Katalin (1988): Bevezetés. In: Grabócz Gábor – Kovalcsik Katalin: *A mesemondó Rostás Mihály*. (Ciganisztikai tanulmányok-Hungarian Gypsy Studies 5.) MTA Néprajzi Kutató Csoport, Budapest. 7–24.
- KOVALCSIK Katalin (1993): Men's and Women's Storytelling in a Hungarian Vlach Gypsy Community. *Journal of the Gypsy Lore Society* 5. sorozat, 3: 1–20.
- KOVALCSIK Katalin (1998): „Ami a dalban van, az a cigány beszéd.” Egy erdélyi oláh-cigány közösség nyelvi ideológiája. In: Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő. 31–52.
- KRESZTYANKÓ Annamária (2023): *Cigány gyermekek és kamaszok nyelvi szocializációja*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- KSH (1992): 1990. évi népszámlálás. Magyarország nemzetiségi adatai megyeenként. Budapest: KSH.
- KSH (2002): *Népszámlálás 2001. 4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- LABOV, William (2006): The social stratification of (r) in New York City department stores. In: Labov, William: *The Social Stratification of English in*

- New York City. Cambridge University Press, Cambridge. 40–57.
- LADÁNYI, János–SZELÉNYI Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12. szám. 3–6.
- LAKATOS, Szilvia (2010): A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Papp Anna Mária (szerk.): *Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országaiban – Konferenciakötet*. Országos Idegennyelvű Könyvtár, Budapest. 56–70.
- LAKATOS, Szilvia (2012): *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- LAKATOS Szilvia (2024): A romani (lovári) nyelvtanulás és érettségi választásának motivációi. In: Varga Aranka–Fridrich Máté–Arató Ferenc (szerk.): *Áttekintés II. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból. (Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek VI.)* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 269–284.
- LANSTYÁK, István (1998): Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?* Osiris, Budapest. 125–143.
- LANSTYÁK István (2014): *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem, Pozsony.
- LEGGIO, Daniele V. – MATRAS, Yaron (2013): Social networks as centres of language codification: Romani on YouTube. *RomIdent Working Papers* 32.
- LEGGIO, Daniele Viktor (2020): Romani on the Internet. In: Matras, Yaron – Anton Tenser (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Palgrave, London: 15–37.
- MATRAS, Yaron (1994): *Untersuchungen zu Grammatik und Diskurs des Romanes. Dialekt der Kelderaša/Lovara*. Harrasowitz, Wiesbaden.
- MATRAS, Yaron (1999): Writing Romani: the pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics*, 20, 481–502.
- MATRAS, Yaron (2002): *Romani. A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MATRAS, Yaron (2005): The classification of Romani dialects: A geographic-historical perspective. In: Ambrosch, G. – Schrammel, B. – Halwachs, D. W. (szerk.): *General and Applied Romani Linguistics*. Lincom Europa, Munich. 7–22.
- MATRAS, Yaron (2006): Romani. In: Brown, K. (szerk.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, Oxford.
- MATRAS, Yaron (2007): A romani jövője: A nyelvi pluralizmus politikája felé.

- In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 128–146.
- MATRAS, Yaron (2013): Mapping the Romani dialects of Romania. *Romani Studies*, 23, 2. szám. 200–244.
- MATRAS, Yaron (2015): Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44, 3. szám. 295–316
- MATRAS, Yaron – WHITE, Christopher – ELŠÍK, Viktor (2009): The Romani Morpho-Syntax (RMS) Database. In Martin Everaert – Musgrave, Simon – Dimitriadis, Alexis (szerk.): *The use of databases in cross-linguistic studies*. (Empirical Approaches to Language Typology, 41.) Mouton de Gruyter, Berlin–New York. 329–362.
- MATRAS, Yaron – LEGGIO, Daniele V. (szerk.) (2017): *Open Borders, Unlocked Cultures: Romanian Roma Migrants in Western Europe*. Routledge, London.
- MATRAS, Yaron – Anton TENSER (2020) (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Palgrave, London.
- Matras, Yaron–Baló, Márton A.,–Kozhanov, Kirill –Leggio, Daniele Viktor–Wiedner, Jakob (2022): Romani. In: Lenore Grenoble, Pia Lane, Unn Røyneland (szerk.): *Linguistic Minorities in Europe Online*. Mouton de Gruyter, Berlin, Boston. <https://doi.org/10.1515/lme.18104356>. Accessed 2024-10-25.
- MÉSZÁROS György (1976): The Cerhâri Gipsy Dialect. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, XXX, 3. szám. 351–367.
- MÉSZÁROS György (1980): *A magyarországi szintó cigányok*. (A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai 153.) Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- MILROY, James (2001): Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5, 4. szám. 530–555.
- MORAUSZKI, András– PAPP Z. Attila (2014): Nemzetiségi revival? *Kisebbségkutatás*, 23, 3. szám: 73–98.
- M. PINTÉR Tibor (2009): Észrevételek a cigányok diglossziájáról. In: Borbély Anna–Vančóné Kremmer Ildikó–Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi konferencia, 2008. szeptember 4–6. Tinta Könyvkiadó, Párkány (Szlovákia), Budapest. 393–401.
- ORSÓS Anna (2008): Nyelvi attitűdök a magyarországi beás közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): *Nyelv, területiség, társadalom*. MNyTK, Budapest 228: 79–89.
- ORSÓS Anna (2024): Beás nemzetiség. In: Borbély Anna–Bartha Csilla (szerk.): *Többszínűség Magyarországon. Szociolingvisztikai vizsgálatok*

- a nemzetiségekről*. HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 54–114.
- PENNYCOOK, Alastair (2016): Language policy and local practices. In: Garcia, O.–Flores, N.–Spotti, M. (szerk.): *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press, Oxford. 1–21.
- RÉGER Zita (1987): Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből III*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 31–89.
- RÉGER Zita (1988): A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből IV*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 155–178.
- RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RÉGER Zita (1999): Teasing in the linguistic socialization of Gypsy children in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, 46, 3–4. szám. 289–315.
- RÉGER Zita (2002): *Cigány gyermekvilág*. L'Harmattan, Budapest.
- ROSENBERG, Mátyás (2021): A nemzetközi morfofonematikus romani ortográfia magánhangzó-jelölése *Nyelvtudományi Közlemények* 117: 409–427.
- ROSENBERG, Mátyás (2023a): *Řomane alavara ando Ungro kathar 1797 ži kaj 2023*. In: Rosenberg Mátyás (szerk.): *11. Romológus konferencia: Tanulmánykötet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislóc ki Henrik Szakkollégium, Pécs. 23–48.
- ROSENBERG, Mátyás (2023b): *Hindikane alava andel řomane alavara ando Ungro*. In: Rosenberg Mátyás (szerk.): *11. Romológus konferencia: Tanulmánykötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislóc ki Henrik Szakkollégium, Pécs. 229–252.
- ROSTÁS-FARKAS, György–KARSAI Ervin (1991): *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SCHIFFMAN, H. F. (1997): Diglossia as a sociolinguistic situation. In: Coulmas, Florian (szerk.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, Oxford. 204–215.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- STEWART, Michael S. (1987): „Igaz beszéd” – avagy miért énekelnek az oláh-cigányok? *Valóság*, 30, 1. szám. 49–64.
- STEWART, Michael S. (1997): *The time of the Gypsies*. Westview Press, Oxford.

- STEWART, Michael S. (2013): Roma and Gypsy “ethnicity” as a subject of anthropological inquiry. *Annual Review of Anthropology*, 42, 415–432.
- ŠTRUKELJ, Pavla (1980): *Rom na Slovenskem*. Cankarjeva Založba, Ljubljana.
- SZALAI Andrea (2006): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. *Nyelvtudományi Közlemények*, 103, 163–204.
- SZALAI Andrea (2013): Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány VIII-IX*, 151–196.
- SZALAI Andrea (2014): Ideologies of social differentiation among Transylvanian Gabor Roma. *Acta Ethnographica Hungarica*, 59, 1. szám. 85–112.
- SZALAI Andrea (2015): A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: Orsós, Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs. 117–150.
- SZALAI Andrea–KÁDÁR Zoltán Dániel (2020): A vendéglátás interakciós rítusa roma közösségekben. *Nyelvtudományi Közlemények*, 116, 263–298.
- SZALAI Andrea (2024): Az online ima kapcsolati rítusa roma közösségekben a pandémia idején. *FÓRUM Társadalomtudományi Szemle*, 26, 2. szám. 141–164.
- SZILÁGYI N. Sándor (2008): A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 105–117.
- TÁLOS Endre (2001): A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: Kovalcsik Katalin (szerk.). *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF–IFA–OM, Budapest. 317–324.
- VANČO, Ildikó–KOZMÁCS, István (2016): The Hungarian language in Slovakia: The use of the dominant standard in education in Slovakian Hungarian schools and the effects on education and training. In: Rudolf, Muhr et al. (szerk.) *Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide: Pluricentric Languages across continents - Features and usage*. Peter Lang, Wien. 313–336.
- VAN DEN HEUVEL, Wilco–Evelyn URECH (2014): Romani dialect variation in Transylvania: Migration and diffusion. *Romani Studies*, 24, 1. szám. 43–70.
- VEKERDI József (1971): The Gurvāri Gypsy dialect in Hungary. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, XXIV, 3. szám: 381–389.
- VEKERDI József (1981): *A magyar cigány nyelvjárás nyelvtana*. Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs.

-
- VEKERDI József (1983): *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar, Pécs.
- VEKERDI József (1984): The Vend Gypsy dialect in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, 34, 1–2. szám. 65–86.

Mátyás Rosenberg

REVITALIZING ROMANI THROUGH HINDI AND SANSKRIT: A THEORETICAL CRITIQUE OF CONTEMPORARY LEXICAL STRATEGIES

Efforts to expand the lexicon of the Romani language encompass a broad range of language planning strategies, including borrowing from local languages, internal word formation, the adoption of internationalisms, and the Hindist-Sanskritist approach. This study examines the effectiveness and limitations of these strategies in the context of sustaining the Romani language. Findings indicate that borrowing from local languages remains the most natural mechanism of lexical enrichment, although it intensifies bilingual pressures and may accelerate language shift. Internal word formation, often driven by purist ideologies, relies on limited morphological resources and is insufficient to address lexical gaps independently. Internationalisms may facilitate interdialectal communication, but in the absence of standardized codification, their integration remains inconsistent and unregulated across dialects. The Hindist-Sanskritist approach, which introduces lexemes of Indic origin, lacks both linguistic and sociolinguistic justification. Given the centuries-long disconnection between Romani and its Indian linguistic roots, the incorporation of modern Hindi and Sanskrit elements does not reflect natural linguistic continuity, often resulting in phonological, morphological, and semantic inconsistencies. Furthermore, this approach disregards community-based linguistic practices and does not sufficiently engage speaker communities in the revitalization process, rendering the neologisms artificial and socially unanchored. The study underscores the necessity of community participation in language planning and argues that sustainable Romani language development must rely on professionally grounded, historically informed strategies that respect speaker agency and avoid externally imposed linguistic constructs divorced from natural usage patterns.

Keywords: Romani, Hindi, Sanskrit, corpus planning, revitalization, engagement

1. Introduction

Romani is a New Indo-Aryan language (NIA) belonging to the Indo-Aryan branch of the Indo-European language family. It exhibits significant Balkan linguistic influences and remains unique among Indic languages as the only one spoken exclusively outside the Indian subcontinent since the Middle Ages (FRIEDMAN 2000; MATRAS 2006). According to the most conservative estimates, more than 3.5 million people speak Romani in Europe, with over half a million additional speakers living in other parts of the world (MATRAS 2002). However, the actual number of Romani speakers might be substantially higher, as Romani-speaking communities, akin to many other linguistic minorities, are frequently underrepresented or overlooked in linguistic research.

Scholarly and public discourse surrounding Romani as a linguistic phenomenon is relatively recent compared to other Indo-European languages. Theories regarding its origins, grammatical structures, and sociolinguistic functions remain notably diverse, reflecting the inherent complexity and variation within the language itself. Historical records and tangible evidence of Romani literacy are relatively scarce, reinforcing assumptions that traditional Romani communities had either limited or no systematic writing practices, or that such written records failed to survive historical upheavals. In the 21st century, the Romani language is further burdened by methodological complexities arising from ongoing language planning processes, significant decline in speaker numbers, and intensive lobbying efforts by diverse political and language-policy groups (ARATÓ 2012).

The contemporary situation of Romani is complicated by several intertwined factors. Firstly, Romani is not territorially bound to a specific geographic or political region; its distribution is mosaic-like, with speaker communities dispersed across various countries, often geographically and socially isolated. Secondly, Romani speakers frequently occupy complex sociolinguistic positions as minorities, necessitating regular use of majority languages in their host countries. Consequently, Romani communities are typically bilingual or multilingual. Acquisition of Romani predominantly occurs through pri-

mary linguistic socialization within familial and community contexts, mainly through oral communication. Public domains such as formal education, media, governance, and scientific discourse have historically marginalized Romani, preventing the establishment and development of professional registers and thus hindering efforts toward linguistic standardization (ROSENBERG 2023a: 174–175).

A further practical challenge is the absence of standardized orthography and grammar. This lack of standardization has led to significant variations in communication patterns, including the inconsistent use of loanwords across different dialects (MEYER 2019: 129–160). Numerous dialectal varieties of Romani exist today, classified according to diverse criteria by scholars at various points in time. Scholarly critiques of inconsistencies and methodological variations in these classifications have led to ongoing revisions and refinements. The most recent scholarly research distinguishes twelve distinct dialect groups (ELŠÍK–BENÍŠEK 2020: 400–408).

2. Lexical gap filling methods

Different solutions have been adopted at different times and in different areas to remedy the lack of different registers and their lexical deficits. These can be tools of conscious language planning, as well as the spontaneous strategy of any speaker, even applied simultaneously.

2.1 Borrowing from local languages

The first device is the spontaneous process of borrowing from the environmental languages used by the speech communities, i.e. the interlingual use of certain elements of the language repertoire when it is identical or similar between the languages concerned. This is precisely why this approach has limitations and risks as it can only be used effectively in cases where there is only a marginal difference between the repertoires, so the process supports the development of the Romani language only at a local, small community level. The risk posed by this strategy for Romani lies precisely in the fact that the approximation

of Romani and the local, official languages, which are in a position of some hegemony in relation to Romani, causes changes in both languages, but contributes less to sustainable bilingualism and more to the gradual abandonment of Romani, i.e. ultimately to language shift, alongside the possibility of creolisation.

2.2 *Internal innovation*

The second method is internal word formation. Some coinages are widely known, such as *jagalo* ‘fireman, policeman’, *tradino* ‘train’, *xan-ralo* ‘policeman’, *thuvalji* ‘cigarette’, *kamado* ‘lover’, *čoxajipe* ‘witchcraft, magic’, *bašadji* ‘violin’, *pusado* ‘policeman’, *šeruno* ‘boss, leader’, *lilvalo* ‘postman’, but Romani intellectuals most often coined such terms in their literary and technical translation attempts, lexicographical practices and when writing educational materials, e.g. *jakhalo* ‘camera’, *jekhipe* ‘unit’, *šajipe* ‘possibility’, *ginadji* ‘book’, *trubujipe* ‘need’, *angle dipe* ‘presentation’ etc. This activity is subject to considerable constraints: the lexical repertoire of the language shows serious shortcomings against a negligible amount of internal innovation elements. For example, there are only two noun-forming suffixes (*-pe*, *-mo*) with dialectal variants (*-po*, *-pa*, *-be*, *-ben*, *-mos*, etc.), which are not semantically different (see more in ROSENBERG 2025). The precise interpretation of literary and written texts in general poses a major challenge even for experienced readers because of these factors, and accurate text comprehension is impossible for those less experienced. Some lexemes become semantically overloaded and hence add to ambiguity, limiting or even making it impossible to interpret the text. As a result, writers often abandon purist intentions and adopt strategies that are, or seem to be, more transparent.

2.3 *The question of internationalisms*

The third trend favours the use of loanwords and internationalisms from European languages, so that the given language variety remains more widely understood without an increase in the number of lan-

guage varieties. This does not always work spontaneously in inter-dialectal communication, but rather in written communication or conscious language management. The use of effective internationalisms, such as *biblioteka* 'library', *kafeterija* 'café', *prezidento* 'president', *geografija* 'geography', *sezono* 'season', *žurnalisto* 'journalist', *egzameno* 'exam' or *kompjuteri* 'computer' is mainly observed among language learners and conscious language users, typically in written texts or in communication between Romani speakers from different countries. The motivation is partly the hope of isolation from the local languages and maintaining the language, and partly the promotion of inter-dialectal communication, which can overcome the limitations of the words *odbori* 'class' and *ostaji* 'idem' used in the local languages, e.g. by the words *sekcija* ~ *sekciovo*, *departamento*.

However, this communication strategy only works for speakers who are fluent in multiple world languages. Romani congresses and cultural events have revealed that the participants often communicate better in English (or Russian), not only because of their level of command, but also because of the greater transparency of English or Russian language forms, which will always be preferred to any ad hoc Romani language reform. In addition, the excessive use of internationalisms alters the nature and sound of language, drawing a line between those who are familiar with the coinages and those who are not, whereas at present there is no institutional mechanism to backchannel the neologisms, nor are the relevant needs known.

While the first two trends have received moderate criticism, the proponents of language purism are strongly opposed to the integration of loanwords, especially internationalisms, which they believe undermine the authenticity of the language. Members of some Romani speech communities stress that their language should be preserved in its "pure", "original" or "ancient" form without any external influence. However, this approach can be counterproductive as it ignores the natural changes of Romani and languages in general (ABERCROMBIE 2018: 741–761; MATRAS 2015: 295–316).

2.4 The Hindist-Sanskritist approach

The fourth approach, the Hindist-Sanskritist movement, which aims to create the missing Romani registers and to artificially fill lexical gaps with Hindi and Sanskrit loanwords. In a linguistically and socially heterogeneous environment, this approach promises to improve mutual intelligibility and the efficiency of language retention (ROSENBERG 2023c: 232–236; for more details see Chapter 3 below).

2.5 Non-intervention

The fifth, almost “invisible”, trend promotes autonomous strategies of Romani speakers without interfering in the language domains. Its primary function is still to be a means of communication with others within the family and relatives, even though this may lead to language recession in the long run and eventually to language loss (ROSENBERG 2023a: 175–176). However, the lack of standardisation may hinder effective interaction between speakers of different dialects, especially in education and multidialectal environments where consistent language use is crucial (KYUCHUKOV 2021: 123–136). In addition, Romani dialects influenced by regional languages and cultures can result in different linguistic attitudes to the use of loanwords: while some communities integrate them, others refuse to use them (ABERCROMBIE 2018: 741–761; MATRAS 2015: 295–316).

3. The relationship between Sanskrit and Hindi in brief

Sanskrit, the ancient Indo-European language, plays a prominent role in the cultural and spiritual traditions of India and beyond. It is often referred to as the “language of gods” and is used as a liturgical language of Hinduism in a number of domains, including philosophy, science, and medicine. The richness of its literature is unparalleled, ranging from religious scriptures such as the Vedas and Upanishads to classical poetry and drama, with significant influence on many modern languages and literary traditions (DWIVEDI–DOBRIYAL 2022; MARKHAP et al. 2024: 262–265; VYAS 2023: 1–10).

Hindi is a modern Indo-Aryan language that evolved from the dialects of northern India, particularly Khariboli. Although its vocabulary and grammar have largely retained elements of Sanskrit, it received Persian and Arabic influences during the Mughal period (RAO et al. 2010: 679–695). It has one of the world’s largest speech communities, with 500–600 million people using it, making it the third most widely spoken language after English and Mandarin (PALLATHADKA et al. 2022: 92–98; SOURABH–MANSOTRA 2012: 6–17). As an official language of India, it plays a key role in social and political discourse and exists alongside a number of regional languages. The phonetic nature of the Devanagari script facilitates an accurate representation of sounds (SAINI et al. 2023: 74–88; SHARMA et al. 2006: 805–816).

The relationship between Hindi and Sanskrit is not only a matter of linguistic descent but also has a sociolinguistic dimension to it. While Hindi is the national language of India and a symbol of modern Indian identity, Sanskrit is associated with traditions and spirituality (CHAND 2011: 6–35).

3.1 *Tatsama words*

In Prakrit (Middle Indic) languages, native grammarians distinguished between three classes of etymology: *tatsama*, *tadbhava* and *desi/deśya/deśaja*. Vocabulary, especially verbs, is predominantly represented by *tadbhava* words ‘its essence, arising from that’ (KAHRS 1992: 67–69). These terms are of Sanskrit origin, but has undergone significant phonological and morphological changes in the course of linguistic development. The term *tatsama* (< *saṃskṛtatsama* ‘identical with Sanskrit’) originally referred to words adopted from Classical Sanskrit and preserved by modern Indo-Aryan languages such as Assamese, Bengali, Marathi, Nepali, Odia, Hindi, Gujarati, and Singhalese, as well as some Dravidian languages such as Malayalam and Telugu (PISCHEL 1965: 7; DROCCO 2012: 119–120; JHA 2019: 36). These lexical units typically occur in higher registers and hence form part of the educated use of language. Their spelling often preserves the original Sanskrit form, albeit with some changes in pronunciation.

The etymology of the words *desi/deśya* ‘rural’ cannot be traced back to Sanskrit; these are predominantly Dravidian and Munda loanwords from native languages spoken before the Indo-Aryan migrations and now native to South India (GRIERSON 1920: 67–69; MESTHRIE 2018: 232). This category is also designated by the term *deśaja* ‘indigenous’, reflecting the autochthonous origins of these lexical units that are typical of the Indian subcontinent (KAHRS 1992: 67–69). In literary texts, these words are less common.

4. The Hindist-Sanskritist approach

In the late 2000s, a number of Web 2.0 platforms were launched, which allowed users not only to use a Romani interface, but also to create content. A case in point is the Gypsy social network Kaskosan, launched in 2009 but closed a few years later. Launched in March 2006, the Romani Wikipedia was and has remained the first major initiative in history, but it has not been widely successful. In the latter case, the sole editor used both the *Devanāgarī* and the Roman script with English-like solutions, unlike academic conventions. In addition, Hindi was used as a source of neologisms and as a substitute for internationalisms.

These language reform efforts have supporters and opponents worldwide. As early as the late 1980s and early 1990s, newspaper articles were published in Hungary emphasising the Indian origin of the Romani language, overshadowing its ties to Europe (e.g. KARSAI 1989). JOSHI (1992) went as far as preferring *Devanāgarī* to the Roman script. In his article, he emphasised the productivity of Sanskrit as he believed that “a large number of prefixes, suffixes and infixes” would make it an inexhaustible source of new words. He also supported Rajko Đurić’s initiative to start a summer school in Belgrade for Romani and Hindi, although he felt that even Punjabi should be included in the curriculum (ROSENBERG 2023a: 177–178).

In Hungary, the vast majority of the Hindist-Sanskritist publications were authored, edited and revised by Ervin Karsai and his followers, especially in dictionaries (ROSENBERG 2023c: 232–236). The trend that I call “Hindist-Sanskritist” is known by multiple names,

such as “New Indic language revitalisation” (cf. HEGYI 2003), which is terminologically imprecise, since Sanskrit is an Old Indic language while Hindi is a New Indic language. It is noteworthy, however, that the incorporation of Hindi loanwords is not exclusive to Hungary; similar lexical borrowings appear prominently in scholarly sources from other countries as well. For instance, Kajtazi’s Romani-Croatian dictionary (KAJTAZI 2008) extensively features Hindi loanwords, and already Hübschmannová’s Romani-Czech dictionary (HÜBSCHMANNOVÁ 1991) included one hindi loan: «*bindi*» ‘tečka’ (80) (< Hindi बिंदु *bindu* ‘point’ < Sanskrit बिन्दु *bindu*).

4.1 Practical problems

In previous papers, I analysed in detail the practical problems of the Hindist-Sanskritist approach (see ROSENBERG 2023a, 2023b, 2023c, 2024), finding that the lexicographers never coordinated their activities either nationally or internationally, so they used a random selection of borrowings. In addition, the authors ignored the phonetic rules of the Romani language, failed to perform a systematic morphological analysis, and omitted vowel length and accent marks, which made the correct pronunciation of words impossible. These dictionaries contain a high number of typos and sometimes the loanwords received meanings that they did not originally have, completely ignoring the semantic nuances.

Among the methodological shortcomings, another significant problem is the massive number of unnecessary duplications. Also, the ignorance of the linguistic taboos gave rise to offensive or comical terms, which reveals serious linguistic and sociological deficiencies. I have shown that while in some dictionaries the proportion of Hindist-Sanskritist loanwords is only 1–2%, in others it exceeds half of the useful vocabulary. It is particularly problematic that in works published as a Romani dictionary, actual Romani words, together with earlier Romanian, Greek, Armenian and Persian words, account for only 27%, while Hindi and Sanskrit neologisms, which are objectionable in all respects, account for 53% (ROSENBERG 2025).

This paper is not designed to examine these problems in detail, but they must inevitably be touched on in some cases as they relate to certain theoretical questions.

4.2 Theoretical problems

4.2.1 Spatial and temporal distance

The lexical borrowing history of the Romani language is extremely complex due to the spatial and temporal differences in migration of the speech communities. However, not only linguists, but also some speakers of Indian languages and Romani can and do recognise the kinship between Romani and certain Indian languages. The presence of hereditary lexical units in the Romani language can be traced back to the migration of Gipsies over several centuries, during which some of the characteristics of Romani were preserved from their Indian origin (RAI et al. 2012; MOORJANI et al. 2013; ROGERS 2021). Indeed, there are some similarities at the level of basic terms, for example, by comparing a Hindi (1) sentence with its cognate in a Romani dialect (Cerhari) spoken in Northeast Hungary (2):

- (1) हमारा घर पुराना है।
 hamārā ghar purānā hai
 1PL.POSS.M.SG house.N.M old.M.SG be.3SG
 ‘Our house is old.’

- (2) Amaro kher phurano hi.
 1PL.POSS.M.SG house.N.M old.M.SG be.3SG
 ‘Our house is old.’

The similarities, however, are primarily at the lexical level, and are insignificant in terms of the overall lexical repertoire, so critics of the Hindist-Sanskritist approach argue that despite all the justifications of Indian origin, it is a distant factor, as the differences are significant.

CHOLI DARÓCZI (1992) emphasised the European character of the Romani language and considered the use of the Devanagari script a nostalgic, romantic idea. TÁLOS (1997) and HEGYI (2003: 121) criticised the uninformed measures of standardisation, the latter claiming that “We do not accept words adopted from the Indian languages because they are too far removed from the current Romani dialects, and they do not fit into the varieties spoken by Hungarian Gipsies either culturally or grammatically” (see also ARATÓ 2014).

Such criticisms, however, ignore two fundamental aspects that greatly influence perceptions of the Hindist-Sanskritist approach. On the one hand, the Romani speaking communities migrated from Northern and Northwestern India earlier than the spread of the Devanagari script (cf. SAGAR 1992; MENDIZABAL et al. 2012), so the use of Devanagari would be anachronistic, even if one assumed Romani literacy at the time of the migration. This is true even if the use of Devanagari is supported by only a minority of the proponents of the Hindist-Sanskritist approach. On the other hand, the link between Romani and the languages spoken in India has been permanently broken with the migration, and there is no direct link at the level of cultural elements. In the last 500 years or so, there has been no documented linguistic contact between Romani and other Indian languages, either orally or in writing. As a result, prior to the individual language management attempts of the 1980s and 90s, no new borrowings of Indian origin were known in the Romani language. Based on all these factors, there is no reason to fill lexical gaps with Hindi or other Indian languages.

4.2.2 Choice of Hindi as a hegemonic act

Hindi, one of the official languages of India, plays a key role in the language structure of the country and is used as a standard language and lingua franca in northern and central India. As the third most widely spoken language in the world, however, its dominance raises concerns about the marginalisation of smaller languages and dialects, especially in a country with great linguistic diversity. According to the 2001 cen-

sus, 41.03% of the Indian population identified Hindi or its dialects (SATO–SHARMA 2017) as their native language. This suggests the rise of the language, especially in urban areas, where migration and economic opportunities have further strengthened its use.

However, this dominance does not mean general acceptance. For example, in Delhi, mutual intelligibility between different Hindi dialects is influenced by sociocultural factors, which may lead to differences in language usage and identity (BHOLA 2023: 55–64). The rise of Hindi is partly attributable to government and education policies, which favour its use over regional languages. Official language status and support for the education system have made Hindi the language of power and prestige, while smaller languages have been pushed into the background. In elite education and access to the labour market, Hindi literacy has become a factor of social mobility, but the phenomenon of “the closure of the elite” (CHAND 2011, 6–35) has also been observed, where Hindi competence functions as a marker of social status, alienating speakers of regional languages.

In urban centres, the dominance of Hindi and English is particularly apparent, placing regional languages at a disadvantage. The situation is further complicated by code switching, especially Hinglish, the combination of Hindi and English, which has become a popular communication tool among urban youth (PARSHAD et al. 2016: 375–389). Strengthening the global role of Hindi may unwittingly contribute to the neglect of smaller languages, which often lack sufficient institutional support to preserve and promote them. This process also carries the risk of cultural homogenisation, which may lead to the loss of linguistic diversity (PALLATHADKA et al. 2022: 92–98).

India’s linguistic situation is therefore complex: there is both a positive perception of Hindi’s global recognition and concern about the future of smaller languages. However, proponents of the Hindist-Sanskritist approach ignore the linguistic and social context and continue to regard Hindi as the primary source of lexical expansion. As for Hungary, one explanation for this is that for a long time no detailed Sanskrit–Hungarian dictionary was available, while there was a Hungarian–Hindi dictionary (see KÓs 1973), able to serve the interest in Hindi words. For the same reason, Punjabi did not come to the fore

either, although modern Punjabi can be closest to the language spoken in the presumed place of origin of the Romani people, and not Hindi.

4.2.3 *Hindi as a (perceived) exotic language*

Hindi words are borrowed in an effort to emphasise the Indian origin of the Romani language and to seek convergence with Indian languages. To this end, the words taken over were not chosen for linguistic reasons, but for their “Indian sound”. Some of them really originated in Sanskrit, whether *tadbhava* or *tatsama*. However, this selection principle raises a number of problems, as several lexical units have been adopted that are themselves loanwords in Hindi, such as *vaxt* ‘time’ (< Hindi वक्त *vaqt* < Arabic وقت *waqt*), *tasvir* ‘image’ (< Hindi तस्वीर *tasvīr* < Persian تَصْوِير *tasvīr* < Arabic تَصْوِير *taṣwīr*), *bahadur* (< Hindi बहादुर *bahādura* < Classical Persian بهادر *bahādur*), or *nilam* ‘auction’ (< Hindi नीलाम *nīlām* < Portuguese *leilão* < Arabic اِئْلَام *al-ʾilām*) (cf. SZTOJKÓ 2002). Each time a word appeared to be sufficiently Indian in character, exotic from an Orientalist perspective, it was adopted, since the lexicographers did not know that even the Hindi word had been borrowed from Persian, Arabic, or Portuguese.

Not only the adopted, but also the excluded lexical units are revealing. Hindi words of English origin, such as कार्टून *kārṭūn* ‘cartoon’, मोटरसाइकिल *moṭarsāikil* ‘motorcycle’, ट्रान्सफर *ṭrānsfar* ‘transfer’ or फर्नीचर *pharnīcar* ‘furniture’ never found their way to Romani dictionaries. Likewise, there are no Hindi loanwords of Italian origin, such as बटालियन *baṭāliyan* ‘battalion’ (< English *battalion* < French *bataillon* < Italian *battaglione*), सलामी *salāmī* ‘salami’ (< Italian *salami*) or तंबोला *tambolā* ‘tombola, bingo’ (< Italian *tombola*), स्पघेटी *spagheṭī* ‘spaghetti’ (< Italian *spaghetti*). These have not been included, even though the dictionaries do not offer any other equivalents for these terms, since they are more or less commonly known to the European public, but they are by no means unique. This rejection reflects a purist view, which is opposed to the more internationalist aspirations of the Hindist-Sanskritist movement.

Furthermore, the choice of words is inconsistent, since while Hindi's exotic lexemes have been adopted uncritically, Indian words that are now established in Hungarian have been completely omitted. As a result, terms such as bungalow, jungle, guru, yogi, pyjamas, punch, shampoo¹, etc. have never found their way to Romani dictionaries via either Hindi or Hungarian (Rosenberg 2025). This also indicates that the acceptance of Hindi words was not based on linguistic or communication needs, but rather on a preference for their exotic character.

4.2.4 *The issue of engagement*

Engaging local communities in language planning can bring significant benefits as it increases the relevance and effectiveness of language policy measures. According to ZHAO (2016), community engagement enables the integration of local knowledge and cultural specificities, which can lead to a more personalised and effective language policy. KING et al. (2008: 907–922) emphasise that for language policy to succeed, community beliefs and practices must be taken into account as they fundamentally influence language habits. Language is not only a means of communication, but also an identity-forming factor, intertwined with power structures and social representation. Community engagement can also be a form of resistance to dominant language ideologies, as the example of grassroot participation shows in the case of Roma secondary school children in Slovakia, where active participation in language policy decisions played a key role (Payne

¹ *bungaló* (< Gujarati બંગલો *baṅglo* 'Bengali-style house; a detached house situated between a garden or a field'), *dzsungel* (< Hindi जंगल *jaṅgal* 'forest, woods' < Sanskrit जङ्गल *jaṅgala* 'any arid or sterile region, desert'), *guru* (< Hindi गुरु *guru*, or Punjabi ਗੁਰੂ *gurū* < Sanskrit गुरु *guru* 'heavy, weighty, venerable, important'), *jógi* (< Hindi योगी *yogī* 'yogi, somebody who practices yoga' < Sanskrit योगिन् *yogin*), *pizsama* (< Hindi पैजामा *paijāmā* 'loose cotton trousers; pajamas' < Persian پایجامه *pâyjâma*, or پاجامه *pâjâma* 'trousers, drawers'), *puncs* (< Hindi पाँच *pāc*, or Urdu پانچ *pānc* 'five' < Sanskrit पञ्च *pāñcan*), *sampon* (< Hindi चाँपो *cāpo* or चांपो *cāmpo*, imperative form of चाँपना *cāpnā* or चांपना *cāmpnā* 'to press, knead').

2016: 161–180). In addition, community engagement fosters a sense of language responsibility, which can contribute to increasing the everyday use of the language and hence maintain its viability (ABBASI et al. 2023). According to ABERCROMBIE (2018) and MATRAS (2015), community-based language planning can bridge the gap between traditional and modern language practices, ensuring the relevance of language for younger generations.

At the same time, community engagement poses significant challenges. Diverging language ideologies and priorities can generate internal conflicts, which can hamper the effectiveness of language planning. According to SAPKOTA and ADHIKAREE (2023: 1–18), political and ideological differences often make it difficult for community-based language planning initiatives to succeed. In addition, the limited language planning skills of non-expert community members may result in decisions that do not comply with language policy principles, thus obstructing, rather than fostering, linguistic revitalisation. HATROSS (2006: 287–306) points out that community-based approaches often result in oversimplified solutions that fail to address the complexity of language use in multicultural environments.

The Hindist-Sanskritist approach may be interpreted as an artificial language-planning process as there has not been any connection between Romani and Indian languages since the migrations. A language reform, which goes against natural language trends, does not reflect the actual needs of the speech communities, and while it promises effective language retention, it does not actually serve the interests of the community. Leading figures of the movement are not only unconnected to the Romani communities, they are mostly not native speakers, so they lack any authority or legitimacy (ROSENBERG 2023a: 178).

4.2.5 (*Lack of*) *professional competence*

While in the case of Hindi, *tatsama* words were used by scholars, writers, poets, playwrights, philosophers and journalists that were well versed in Sanskrit as the most distinguished and widely recognised masters of their native language, in the case of Romani, this process

has not been either systemic or scientifically based. The Hindist-Sanskritist approach is not governed by a well-planned language strategy, but by a romantic attachment to the exotic “East”, often accompanied by a lack of language competence. The representatives of the movement lack sufficient knowledge of Hindi or Sanskrit, and their knowledge of Romani is often questionable.

This lack of professionalism is underpinned by several factors. As already noted, the authors ignored the phonological and morphological differences between Romani and Hindi/Sanskrit, failed to simulate historical sound changes, so some of the Hindi loanwords cannot be pronounced due to the lack of Romani phonemes. The authors abandoned vowel length and accent, so the correct pronunciation of the words is uncertain. The morphology of borrowed lexemes is not systematic, and the dictionaries contain numerous typos and misreading errors resulting from an incomplete knowledge of the transliteration of the Devanagari script. The inconsistency of the language reform is exacerbated by the fact that the loanwords often began to be used in a different sense from their original meaning, while meaning nuances were completely ignored. In addition, the language reformers did not coordinate their efforts nationally or internationally, so the lexical expansion was random, which did not standardise the language, but resulted in further variations (ROSENBERG 2023b: 36–37).

This trend is contrary to the real needs of Romani speech communities. Indeed, if the results of the language reform are only available to students in an institutional setting, native speakers who have not participated in this process are excluded and hence stigmatised and discriminated. This situation may even lead to language fragmentation within the family, which makes the success of language preservation impossible in the first place, even if the numerous other problems listed do not exist. Furthermore, the lack of uniformity creates a deeper dividing line between Romani communities living in different countries, thus not facilitating but rather hindering interdialectal communication. Such language planning practices are therefore not only technically objectionable, but also counterproductive at the social level, as they do not provide a sustainable and widely acceptable language solution for Romani communities.

5. Conclusion

Attempts to lexically expand the Romani language encompass a wide range of devices, including borrowing from local languages, internal word formation, introducing internationalisms, and the Hindist-Sanskritist approach. The different strategies contribute to the preservation of language viability to varying degrees, but they all face challenges arising from the complexity of the current situation of the Romani language. This paper showed that borrowing from local languages is historically and currently the most natural lexical expansion mechanism, but in the long term it increases the pressure of bilingualism and may contribute to language shift. Internal word formation, although it is motivated by purism, has only a limited set of tools and is not able to solve the problem of lexical gaps independently. The use of internationalisms is designed to facilitate interdialectal communication, but without codification, and loanwords find their way to different dialects often sporadically and without standardisation.

The Hindist-Sanskritist approach generally attempts to artificially fill lexical gaps by using Hindi and Sanskrit terms. However, my research has shown that this endeavour, in its current form, is ungrounded in both linguistic and sociolinguistic terms. The ties between Romani and Indian languages were cut off several centuries ago, so the integration of modern Hindi or Sanskrit lexical units does not build on natural linguistic continuity. In addition, this trend clearly shows inconsistencies: the choice of words is random, their integration into the language system is not phonologically or morphologically consistent, and new lexical units are often irrelevant for Romani speakers as semantic changes are neglected.

An important finding of this paper is that representatives of the Hindist-Sanskritist approach do not have sufficient linguistic competence in Romani, Hindi or Sanskrit. The pronunciation of loanwords is often uncertain, their spelling is inconsistent, and their morphological integration is unregulated. Also, the approach does not build on the active engagement of Romani speech communities, so the lexical units they develop cannot gain currency. The new words do not reflect the natural language patterns of the community, but represent an attempt

at artificial codification, controlled from the outside. In the light of these problems, it remains to be seen whether the Hindist-Sanskritist approach is suitable for revitalising the Romani language. The results show that this movement creates linguistic and social gaps rather than contributing to the sustainability of the Romani language. Instead of standardisation, it generates further variations and deepens interdialectal communication problems.

My research has shown that community engagement is essential for the sustainability of the Romani language. Without the active involvement of speech communities, any language planning effort will remain an externally directed initiative with no chance of being incorporated into natural language. Therefore, future language revitalisation strategies should take into account the needs and linguistic specificities of speech communities while avoiding arbitrary language policy choices that do not fit the actual linguistic reality of the community. Overall, the efforts to preserve and develop the Romani language must follow approaches based on professional competence and the linguistic autonomy of speech communities, taking into account the historical development of the language and avoiding artificial interventions that involve ignoring natural language patterns.

6. Literature

- ABBASI, Muhammad Hassan–Mushtaque Ahmed Solangi–Wafa Mansoor Buriro (2023): Micro-Level Language Planning of Torwali Language in KPK: A Roadmap for Indigenous Languages and Digital Census - 2023. *Pakistan Languages and Humanities Review* 7 (3). Gujranwala, Pakistan: 215–24. ([https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-III\)21](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-III)21).)
- ABERCROMBIE, Amelia (2018): Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society* (5), 47: 741–761. (<https://doi.org/10.1017/s0047404518000969>)
- ARATÓ Mátyás (2012): A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenzardizációs problémái. In: *Romológia “akkor és most” – Romológusok első szakmai konferenciája (Konferenciakötet)* (Gypsy Studies – Konferenciák 28.), eds. Trendl Fanni–Cserti Csapó Tibor. 32–44. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

- ARATÓ Mátyás (2014): Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. *Új Pedagógiai Szemle* 2014 (9-10): 36–46.
- BHOLA, Isha (2023): Dialectal Variation and Mutual Intelligibility of Hindi in Delhi. *International Journal of Languages and Culture* 3 (2): 55–64. (<https://doi.org/10.51483/ijlc.3.2.2023.55-64>)
- CHAND, Vineeta (2011): Elite positionings towards Hindi: Language policies, political stances and language competence in India. *Journal of Sociolinguistics* 1 (15): 6–35. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2010.00465.x>)
- CHOLI DARÓCZI József (1992): Az irodalmi cigány nyelv kialakításának problémái. *Romano Nyeveipe* VI (5–6): 6.
- COURTHIADE, Marcel (2009): *Morri angluni rromane čhibăqi evroputni lavus-tik*. Budapest: Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ – Romano Kher.
- DAVISON, Alice (2015): 42. Hindi-Urdu: Central Issues in Syntax In: Volume 3, eds. Kiss Tibor–Artemis Alexiadou. 1478–1518. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton. (<https://doi.org/10.1515/9783110363685-002>)
- DROCCO, Andrea (2012): Eternal Sanskrit and the meaning of the tripartite Prakrit terminology tatsama, tadbhava and deśi. *Linguistica e Filologia* 32 (2012): 119–136.
- DWIVEDI, Deepak Kumar–Kusum DOBRIYAL (दीपक कुमार द्विवेदी एवं कुसुम डोबरियाल). 2022. रावणार्जुनीय महाकाव्य में अष्टाध्यायी पाठक्रमानुसार तव्यत्तव्यादि कृत्य प्रत्ययों का अवलोकन (Observation of Tavyattvyadi Kritya Suffixes according to Ashtadhyayi syllabus in Ravanarjunyam epic). *Himalayan Journal of Social Sciences and Humanities* 1 (17). (<https://doi.org/10.51220/hjssh.v17i1.12>)
- ELŠÍK, Viktor–Michael BENÍŠEK. 2020. Romani dialectology. In: *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, eds. Yaron Matras–Anton Tenser. 389–427. Cham: Palgrave Macmillan.
- FRIEDMAN, Victor A. (2000): Romani in the Balkan Linguistic League. In: *Valkanikē Glossologia: Sygkhronia kai Diakhroni. Balkanlinguistik: Synchronie und Diachronie*, eds. Tzitzilis, Ch. – Symeonidēs, Kh. 95–105 Thessaloniki: University of Thessaloniki.
- GRIERSON, George (1920): Indo-Aryan Vernaculars (Continued). *Bulletin of the School of Oriental Studies* 3: 1.
- HATOSS Anikó (2006): Community-Level Approaches in Language Planning: The Case of Hungarian in Australia. *Current Issues in Language Planning* 7 (2–3): 287–306. (<https://doi.org/10.2167/cilp099.0>)
- HEGYI Ildikó (2003): A cigány nyelv modern nyelvvé válásának lehetőségei. In: *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 12, ed. Bódi Zsuzsanna. 119–120. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena–Šebková, Hana–Žigová, Anna (1991): *Romsko–*

- ceský a český kapesní slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JHA, Bipin Kumar (2019): Transformation and Significance of Sanskrit (Tatsama) Words. *Mahatma Gandhi Central University Journal of Social Sciences MGCUISS* Volume-I, Issue 1, April-September, 2019: 34–39.
- JOSHI, Anirudh (1992): Néhány javaslat a cigány nyelv szabványosításához. *Romano Nyeveipe* VI (9): 10.
- KAHRS, Eivind (1992): What is a tadbhava word? *Indo-Iranian Journal* 35: 2–3.
- KAJTAZI, Veljko (2008): *Romano-Kroacijako thaj Kroacijako-Romano alavari. Romsko-hrvatski i Hrvatsko-romski rječnik*. Zagreb: Bibliotheca orientalis.
- KARSAI Ervin (1989): A cigány nyelv helye. *Romano Nyeveipe* III (4): 6.
- KING, Kendall A. – Lyn Wright FOGLE – Aubrey LOGAN-TERRY (2008): Family language policy. *Language and Linguistics Compass* (5) 2: 907–922. (<https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x>)
- KÓS Péter (1973): *Magyar-hindi szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KYUCHUKOV, Hristo (2021): Russian roma children and their language development. *Edukacija Międzykulturowa* 1 (14): 123–136. (<https://doi.org/10.15804/em.2021.01.06>)
- MARKHAP, Verity – Khagen BASUMATARY – Clarity MARKHAP (2024): Significance of sanskrit sahitya and darshana in ayurvedic literature. *Ayushdhara*: 262–265. (<https://doi.org/10.47070/ayushdhara.v1i3.1641>)
- MATRAS, Yaron (2002): *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATRAS, Yaron (2006): Romani. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*, ed. Brown, Keith. Oxford: Elsevier.
- MATRAS, Yaron (2015): Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on romani language and identity. *Language in Society* 3 (44): 295–316. (<https://doi.org/10.1017/s0047404515000202>)
- MENDIZABAL, Isabel–Oscar Lao–Urko M. Marigorta–Andreas Wollstein–Leonor Gusmão–Vladimir Ferak–Mihai Ioana–Albena Jordanova–Radka Kaneva–Anastasia Kouvatsi–Vaidutis Kučinskas–Halyna Makukh–Andres Metspalu–Mihai G. Netea–Rosario de Pablo–Horolma Pamjav–Dragica Radojkovic–Sarah J.H. Rolleston–Jadranka Sertic–Milan Macek–David Comas–Manfred Kayser (2012): Reconstructing the Population History of European Romani from Genome-wide Data. *Current Biology* 22 (24): 2342–2349. (<https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.10.039>)
- MESTHRIE, Rajend (2018): *Language in Indenture. A Sociolinguistic History of Bhojpuri-Hindi in South Africa*. London: Taylor – Francis.

- MEYER, Anna-Maria (2019): The creation of orthographies for Romani by means of 'Slavic' alphabets. In: *Slavic Alphabets and Identities*, eds. Sebastian Kempgen–Vittorio S. Tomelleri (Hrsg.), 129–160. Bamberg: University of Bamberg Press. (<https://doi.org/10.20378/irb-57844>)
- MOORJANI, Priya–Patterson, Nick–Loh, Po–Ru–Lipson, Mark–Kisfali, Péter–Melegh, Bela I.–Bonin, Michael–Kádaši, Ludevít–Rieß, Olaf–Berger, Bonnie–Reich, David–Melegh, Béla (2013): Reconstructing Roma History from Genome-Wide Data, *PLoS ONE* 3 (8): e58633. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058633>)
- PALLATHADKA, Harikumar–Laxmi Kirana Pallathadka–Telem Kamlabati Devi (2022): Importance of hindi language and its significance in nation-building. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities* 6 (2): 92–98. (<https://doi.org/10.55544/ijrah.2.6.12>)
- PARSHAD, Rana D.–Suman Bhowmick–Vineeta Chand–Nitu Kumari–Neha Sinha (2016): What is India speaking? Exploring the “Hinglish” invasion. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications* 449. 375–389. (<https://doi.org/10.1016/j.physa.2016.01.015>)
- PAYNE, Mark (2016): The inclusion of Slovak Roma pupils in secondary school: contexts of language policy and planning. *Current Issues in Language Planning* 18 (2): 161–180. (<https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1220281>)
- PISCHEL, Richar (1965): *A Grammar of the Prākṛit Languages*. New Delhi: Motilal Banarsidass.
- RAI, Niraj–Chaubey Gyaneshwer–Tamang Rakesh–Pathak Ajai Kumar–Singh Vipin Kumar–Karmin Monika–Singh Manvendra–Rani Deepa Selvi–Anugula Sharath–Yadav Brijesh Kumar–Singh Ashish–Srinivasagan Ramkumar–Yadav Anita–Kashyap Manju–Narvariya Sapna–Reddy Alla G.–van Driem George–Underhill Peter A.–Villems Richard–Kivisild Toomas–Singh Lalji–Thangaraj Kumarasamy (2012): The Phylogeography of Y-Chromosome Haplogroup H1a1a-M82 Reveals the Likely Indian Origin of the European Romani Populations. *PLoS ONE* 1 (7): e48477. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048477>)
- RAO, Chaitra, Jyotsna Vaid, Narayanan Srinivasan, and Hsin-Chin Chen (2010): Orthographic characteristics speed Hindi word naming but slow Urdu naming: evidence from Hindi/Urdu biliterates. *Reading and Writing* 6 (24): 679–695. (<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9256-9>)

- ROGERS, Carol (2021): Inclusion or Exclusion: UK Education Policy and Roma Pupils. In: *Social and Economic Vulnerability of Roma People*, eds. Mendes, Maria Manuela–Magano, Olga–Toma, Stefánia. 3–17. (https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_1)
- ROSENBERG Mátyás (2023a): Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, Különszám, 2023/2. 174–193.
- ROSENBERG Mátyás (2023b): Rómane alavara ando Ungro kathar 1797 ži kaj 2023. In: *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48.)*, ed. Rosenberg Mátyás. 23–47. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont.
- ROSENBERG Mátyás (2023c): Hindikane alava andel rómane alavara ando Ungro. In: *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48.)*, ed. Rosenberg Mátyás. 229–252. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont.
- ROSENBERG Mátyás (2024): Šajimata thaj pharimata ande la řomana řibaki planifikacija. In: *12. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 50.)*, eds. Szigeti Mónika Veronika–Rosenberg Mátyás. 62–71. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont.
- SAGAR, Krishna C. (1992): *Foreign influence on ancient India*. New Delhi: Northern Book Centre.
- SAINI, Komal–Tripti Dutta–Shivika Sood–Vinayak Gupta–Tinky Saini–Navneet Kaur–Seema Sharda (2023): A Comparative Study on Class Characteristics of Devanāgri Script Writers from Three Different States of India. *Arab Journal of Forensic Sciences & Forensic Medicine* 5 (1): 74–88. (<https://doi.org/10.26735/AXEB7234>)
- SAPKOTA, Bhaba Datta Gupta–Siddhi Binod Adhikaree (2023): Public Participation in Needs Identification and Prioritization at Local Level Annual Plan: Experiences from Kirtipur Municipality, Kathmandu. *Janabhawana Research Journal* 1 (2): 1–18. (<https://doi.org/10.3126/jrj.v2i1.57483>)
- SATO, Eriko–Aruna Sharma (2017): Translanguaging in Translation: A Case Study of an English Translation of a Hindi Novel “Godaan”. *International Journal of Language and Literature* 2 (5). (<https://doi.org/10.15640/ijll.v5n2a14>)

- SHARMA, Nabin, Umapada Pal, Fumitaka Kimura–Sankar K. Pal (2006): Recognition of Off-Line Handwritten Devnagari Characters Using Quadratic Classifier. In: *Computer Vision, Graphics and Image Processing*, eds. Kalra, Prem K.–Peleg, Shmuel. 805-816. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. (https://doi.org/10.1007/11949619_72)
- SOURABH, Kumar–Vibhakar Mansotra (2012): Query Optimization: A Solution for Low Recall Problem in Hindi Language Information Retrieval. *International Journal of Computer Applications* 17 (55): 6-17. (<https://doi.org/10.5120/8845-2987>)
- SZTOJKÓ Ilona (2002): *Ungriko-romano vasteski alava. Magyar-roma kéziszótár*. Szeged: Genvin BT.
- TÁLOS Endre (1997): Nem az írás teszi a nyelvet. Szerény észrevételek a cigányírástervezetekkel kapcsolatban. *Amaro Drom* (1997) 10: 23–24.
- VYAS, Mina S. (2023): Sanskrit in Modern Context: Exploring the use and revival of Sanskrit in contemporary society, including its role in education, literature, and arts. *Revista Review Index Journal of Multidisciplinary* (3) 2: 1-10. (<https://doi.org/10.31305/rrijm2023.v03.n02.001>)
- ZHAO, Chuqiao (201): Assimilationist Ideology and Minority Language Rights: The Case of Manchu Language Endangerment and Revitalization. *World Journal of Educational Research* 4 (1): 46–61. (<https://doi.org/10.22158/wjer.v4n1p46>)

A ROMA NŐK ÉLETÚT VÁLTOZÁSA

A roma nők helyzete jelentős társadalmi problémákat tár fel. Munkavállalásukat nemcsak a szegregáció, hanem az alacsony iskolai végzettség is nehezíti, ami korlátozza munkaerőpiaci lehetőségeiket. Az élet más területein is jelentkezik a diszkrimináció különböző formái. Egyik ilyen lehet az egészségügy. Az utóbbi két évtizedben a roma nők helyzete egyre inkább előtérbe került. Kutatásunk célja a Váncsod településen élő roma nők életútjának vizsgálata. Elemeztük családi szerepüket, párkapcsolataikat, tanulási és munkaerőpiaci elképzeléseiket. 17 roma nővel készítettünk interjút, hólabda módszerrel kiválasztva őket. Az interjúkból jövőképük is kirajzolódott.

Kulcsszavak: roma nők, Váncsod, családban betöltött szerep, roma nők jövőképe

Bevezetés

A magyarországi cigányság története több száz évre nyúlik vissza, és ezen belül a roma nők helyzete különösen jelentős társadalmi problémákat vet fel. KEMÉNY István (1971, 1993, 2003) kutatásai elsőként hívták fel a figyelmet arra, hogy a magyarországi cigányság helyzete számos területen, például az oktatásban, a lakhatásban, az egészségügyi ellátásban és a foglalkoztatásban jóval kedvezőtlenebb, mint a magyar társadalom egészéé. Az oktatás területén jelentkező és halmozódó hátrányok erősen befolyásolják a roma közösségek jövőbeli lehetőségeit, amit tovább súlyosbít az oktatási integráció hiánya, ezáltal korlátozva a cigányság társadalmi mobilitását. Az utóbbi két évtizedben a roma nők helyzete egyre nagyobb figyelmet kapott. Kutatásomban félig strukturált interjúk segítségével mutatom be a roma nők életútjának alakulását. A roma/cigány kifejezést egyaránt használom nem pejoratív értelmében, mert a vizsgált csoport önmagát cigányként definiálja.

A roma nők helyzete

A roma nők közösségeikben központi szerepet játszanak. A korai gyermekvállalás a cigány nők körében igen elterjedt, ami megakadályozza őket abban, hogy megszerezzék azt a szükséges iskolai végzettséget, amely a munkaerőpiacra való belépés feltétele lenne. Ennek következtében sokan közülük mélyszegénységben élnek, és többgyermekes anyaként töltenek be hagyományos szerepeket a családjaikban. Az 1990-es években a cigány nők életkilátásai tovább romlottak a többségi társadalom életkilátásaihoz képest. A rendszerváltást követően az alacsony iskolai végzettség miatt sok roma kiszorult a munkaerőpiacról. Gyakori volt, hogy a cigány nők korábban vállaltak gyermeket, mint a többségi társadalom női tagjai, és a roma nők oktatási integrációja is nehezen valósult meg. A nagycsalád, a roma hagyományok és a szegénység megakadályozzák őket abban, hogy a korábban félbehagyott tanulmányaikat folytassák vagy befejezzék. (JANKY 2005:138). A roma nők nemcsak Európában, hanem Magyarországon is halmozottan hátrányos helyzetűek az iskolai végzettség hiánya, a munkajövedelem hiánya és a szegregált lakóhely miatt. Az egészségügyi ellátás területén is jelentkezhetnek ellátásbeli hátrányok, ahogyan BODROGI (2016: 3) rámutatott arra, hogy a roma származás, vagy a fogyatékoság már önmagában magasabb kiszolgáltatottságot jelent az ellátórendszerben. NEMÉNYI (1998: 24) szerint a cigány anyák helyzete az egészségügyben különösen problematikus, mivel mind az egészségügyi dolgozók, mind a roma/cigány nők körében mélyen gyökerező előítéletek és sztereotípiák gátolják a hatékony kommunikációt és a bizalom kialakulását.

BALOGH és GELLÉR (2019: 204) tanulmányában kiemeli, hogy a roma nők, akik egyszerre nők és kisebbségek, kettős hátrányban vannak a társadalomban, és olyan jogsérelmeket szenvednek el, amelyekkel sem a roma férfiak, sem a többségi társadalom női tagjai nem szembesülnek. Magyarországon és Kelet-Közép-Európa számos országában a roma nők jogsérelmeket és hátrányokat tapasztalnak a várandósgondozás és a szülészeti ellátás terén, ahogyan azt emberi jogi vizsgálatok és kutatások is alátámasztják (HELEN-SOO 2017:2).

Egyes esetekben kényszersterilizációt hajtottak végre a nők bele-

egyeztetése nélkül, ami a náci Németország hírhedt gyakorlatát idézi. A roma népesség nem kívánt növekedését megakadályozandó, számos európai országban rendszerszerűen alkalmazták ezt a módszert a 20. században. Ezt gyakran fenyegetéssel és kényszerítéssel hajtották végre, különösen császármetszések során (BALOGH–GELLÉR 2019: 206).

A Születésház Egyesület 2015-ben mélyinterjúkat készített négy magyarországi szegregátumban, ahol mélyszegénységben élő roma nőket kérdeztek meg a szülészeti ellátással és várandósgondozással kapcsolatos tapasztalataikról. A megkérdezettek beszámoltak negatív élményeikről, hátrányos megkülönböztetésről és tiszteletlen bánásmódról, amelyekről azonban nem tettek panaszt (BODROGI 2016: 209).

A roma nők helyzete tehát sajátosnak tekinthető, a következőkben az általuk betöltött szerep néhány jellemzőjét igyekszünk bemutatni. A vizsgálat e dolgozat keretei között nem lehet teljes, célja azokat a jellemzőket kiemelni és röviden ismertetni, amelyek a kutatásunkban is megjelentek.

A hagyományos roma családokban a gyermekek állnak a közép-pontban, ők a család és a közösség legfontosabb értékei (FORRAY 1998: 4). Bár a különböző roma/cigány közösségek hagyományai között vannak eltérések, általánosságban elmondható, hogy a cigányság erős közösségi életet él. Minél inkább ragaszkodnak a hagyományokhoz, annál összetartóbbak. Örömeiket, bánataikat és a fontos eseményeket a tágabb családi és közösségi körben osztják meg, és a mindennapok nagy részét is együtt töltik. FORRAY (1997: 18) ezért hangsúlyozza, hogy a gyerekekre nemcsak a közvetlen család, hanem az egész közösség vigyáz. A gyermekek ilyen közegben tanulják meg, hogy nemcsak a szűk családhoz, hanem az egész közösséghez is kötelességeik vannak (FORRAY 1997: 17), és ezeken a közös tevékenységeken keresztül sajátítják el a férfi és nő, illetve az apa és anya szerepét, felkészülve ezzel a jövőbeli családi életre.

A kutatók a párválasztást befolyásoló tényezőket két fő kategóriába sorolják: preferenciákra és lehetőségekre. Etnikai vagy faji szempontból vizsgálva a kérdést, megállapítható, hogy a csoporton belüli házasságok elterjedtsége mögött részben ezek a preferenciák állhatnak, de az is fontos szerepet játszik, hogy az emberek gyakrabban találkoznak azonos csoporthoz tartozókkal (KALMIJN 1998: 397). Magyarorszá-

gon, az etnikai csoportok közül a legnagyobb létszámú csoportot a romák alkotják, így a romák és a többségi társadalom közötti kapcsolatok vizsgálata különösen jelentős. A rendszerváltást követő időszakban a romák és nem romák közötti párválasztási preferenciákat közvetlenül xenofóbia és társadalmi távolság mércéjeként is vizsgálták. Egy ilyen kutatás során például arra a kérdésre, hogy ellenezné-e a válaszdó, ha közeli rokona cigány származású személlyel kötne házasságot, a válaszdók 58%-a inkább ellenezte vagy határozottan ellenezte az ilyen kapcsolatokat. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a vegyes házasságokat nem igazán tolerálják (CSEPELI et al 1998: 28). Ugyanakkor, ha több vegyes házasság kötődne, az elősegíthetné a befogadást, csökkentve a társadalmi távolságot. Az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején a roma közösségekben különösen nagy elismerés övezte azokat, akik nem cigány párt találtak maguknak, ez büszkeséget jelentett a család és a szélesebb rokonság számára (KOVAI 2017: 136).

A magyarországi többségi társadalom női tagjai átlagosan 28 éves korukban vállalnak először gyermeket, míg a roma nők esetében ez az átlagéletkor 7-8 évvel alacsonyabb (JANKY 2007: 56). Becslések szerint 2016-ban a roma fiatalok körében a fiatalkori terhességek aránya 8,57% volt, ami mintegy tizenkétszerese a nem roma lányok körében mért 0,7%-nak (MNTFS 2020:73). A gyermekvállalás időpontjának késleltetése a nemzetközi trendekkel összhangban van, és elsősorban a közép- és felsőfokú végzettségű nők körében figyelhető meg, akik nehezen tudják összeegyeztetni karrier- és családi terveiket, ezért egyre későbbre tolják az első gyermek vállalását, és általában kevesebb gyermeket vállalnak (PONGRÁCZ–SPÉDER 2001: 16). Ezzel szemben a mélyszegénységben élő nők esetében ez a kérdés nem releváns, hiszen a tartós munkanélküliség miatt számukra nem merülhet fel ilyen választási kényszer. Általában a rossz szociális helyzetben lévők korábban és több gyermeket vállalnak, mivel a gyermekszám és az életszínvonal fordított arányban áll egymással (LADÁNYI 2005: 117).

A különböző társadalmi osztályokhoz tartozó gyermekek eltérő esélyekkel kezdik meg iskolai pályafutásukat. Az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusai meghatározzák, hogy mely iskolatípusokba milyen tanulmányi eredményekkel, illetve milyen gazdasági és társadalmi háttérrel rendelkező gyermekek kerülnek be. Az iskolarendszer

már a belépési pontnál sem biztosít egyenlő esélyeket, hiszen nem veszi figyelembe az eltérő társadalmi csoportokból érkező tanulók hátrányait. Az 1970-es években végzett kutatások (PUSZTAI 2009: 11) azt elemezték, hogy milyen kapcsolat áll fenn az iskola és a társadalmi mobilitás között, illetve az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek okait és következményeit vizsgálták. Korábbi kutatások kimutatták, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége és társadalmi-gazdasági státusza, annál nagyobb az esély arra, hogy gyermekük is továbbtanuljon (PUSZTAI 2009: 103). Az oktatási rendszer működése, valamint a szülők társadalmi-gazdasági státusza, iskolai végzettsége és kulturális, társadalmi tőkéje mind együttesen határozza meg a következő generáció esélyeit a társadalomban (BOROS 2017: 111).

A következő fejezetben a Váncsodon élő roma nőkkel végzett vizsgálat eredményeit mutatom be.

A roma nők életút változása

Kutatás célja

Kutatásunk célja a Váncsod településen élő roma nők életútjának változásainak vizsgálata, figyelembe véve a rendelkezésre álló erőforrásokat. Arra kerestük a választ, hogy napjainkban milyen szerepet töltenek be a nők a családban, és hogyan vélekednek a családról, párkapcsolatról, tanulásról és munkaerő-piaci helyzetükről. Vizsgáltuk, hogy a hagyományos és jelenlegi szokások hogyan befolyásolják mindennapi életüket, valamint azt, hogy a helyi és többségi társadalom hogyan viszonyul hozzájuk. Fontos szempont volt a roma közösséget érintő diszkrimináció jelensége is, és arra voltunk kíváncsiak, hogy az érintett nők hogyan észlelik ezt a jelenséget mindennapi életükben.

Hipotézisek

Hipotéziseinket a szakirodalom eredményei alapján alakítottuk ki:

1. Feltételeztük, hogy a nők szerepe inkább a hagyományos családmodellben megjelenő „anyaszerep” fenntartására összpontosít,

mintsem a szerepek átalakulását támogatná.

2. Feltételeztük, hogy a tanuláshoz való hozzáférés korlátozott lehetőségei – legyenek azok belső kulturális vagy külső diszkriminatív okok – csökkenthetik a roma nők társadalmi mobilitási esélyeit, sőt, esetenként lehetetlenné tehetik azokat.

Váncsod település bemutatása

Váncsod község Hajdú-Bihar megyében, annak is a déli részén található, Debrecentől 50 kilométerre. A legközelebbi város Berettyóújfalu, amely két irányból is megközelíthető. Váncsod utcái 100%-ban szilárd burkolatúak. A lakosság ellátását biztosítja a takarékszövetkezet, posta, vízmű, Tüzép telep, vendéglátóhelyek, üzletek. A településen működik kultúrház és gyógyszertár. A háziorvos Debrecenből jár ki minden nap, rendelési ideje naponta 3 órás időtartamban érhető el. A település teljes népessége 1200 fő, amelyből a roma népesség -a község polgármestere szerint-körülbelül 9%, amely magasabb arányt mutat, mint a hivatalos népszámlálási adatsorok, hiszen 2011-ben 34 fő (az akkori népességszámhoz viszonyítva, 3,3%), míg 2022-ben csak 0,8% volt a magukat romának valló népesség aránya a faluban.

A kutatás módszere

A kutatás 2021 decemberétől 2022 júniusáig tartott. A vizsgálatához az alanyokat véletlenszerűen választottuk ki, és ők próbáltak segíteni további kapcsolatokat teremteni, ajánlottak további résztvevőket. Ezáltal valósult meg az interjúalanyok felkeresése hólabda-módszerrel. Azonban mégis számos akadályba ütköztünk. Többen elzárkóztak, néhányan pedig pénzt kértek volna a beszélgetésért cserébe, így ezek a potenciális alanyok kiestek a kutatásból. 17 fővel készült félig struktúrált interjú. Az interjú készítése a családok otthonában zajlott, ahol biztonságban érezhették magukat, és zavartalanul folytathatták a párbeszéd.

A kutatásban 17 (n=17) személlyel készítettünk interjút, melyben 11 fő felnőtt korú és 6 fő pedig fiataikorú volt. A legfiatalabb 12, a legidősebb 72 éves volt.

A felnőttek végzettségüket tekintve 3 fő iskolai végzettség nélküli, 1 fő kevesebb, mint 8 általánost végzett, 6-an végeztek el a 8 általános iskolai osztályt és 1 fő rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A fiatalok közül 4 fő általános iskolás és 2 fő középiskolás volt. Szükségességként láttuk ezen korosztályt is vizsgálni, a gondolkodás tekintetében. A felnőttek között 5 fő munkahellyel rendelkezik 4 fő inaktív és 2 fő nyugdíjas.

A területi korlátok miatt, csak egy-egy jellemző idézetet emelek be a cikkbe.

Születéskori életkörülmények

Az alanyok visszaemlékezései egyértelműen mutatják, hogy a településen belül helyzetük kedvezőtlenebb volt, mint a település többségének. Az egykori lakóhelyek infrastrukturális elmaradottsága mellett, például a fürdőszoba vagy elektromos áram hiánya, a családok szegénységéről is beszámoltak. A „szegénysors” a visszaemlékezésekben a mindennapi létfenntartáshoz szükséges javak hiányáról árulkodnak, esetenként még ételre sem jutott a jövedelmekből.

„Egész életünkben gyűjtögettünk, hogy tudjunk feljönni a telepről. Ott se áram nem volt, se víz nem volt. Sárba jártunk. Nagyon nehéz volt az élet. Semmi nem volt, amitől jobb lett volna itt Váncsodon.” (Nő, 52).

Gyermekkor

A gyerekek életkörülményei, elhanyagoltsága automatikusan hozták magukkal a családból való kiemelést. Az alanyok nem tudtak arról beszámolni, hogy a gyermekvédelmi rendszer akkori működése próbálta-e és miként megakadályozni ezt, szem előtt tartva, hogy a gyermek családban történő nevelése jobb lehet, mint az intézeti ellátás. Sok egyeztetés vélhetően nem lehetett, hiszen esetenként a szülők értesítése nélkül vitték el a gyerekeket.

„Régen, sok cigánygyerek került intézetbe. nem volt mit enniük, retkesek, piszkosak voltak, nem jártak óvodába, fogták vitték el őket. Miniket is elvittek volna, ha mama nem karolt volna fel. De ő nem engedett.

A tanács döntötte ezt el. Nem kérdeztek, semmit, volt, akinek nem is volt otthon a szüleje, beültették az autóba őket és vitték el” (Nő, 48).

Ezeknek a gyerekeknek az elsődleges szocializációs színtér a nevelőotthon volt, ami nem felelt meg ebben az időben a funkciójának, mert nem voltak védelmet biztosító családi körülmények. Ezért szerettek volna mindenképpen visszakerülni a nagymamához, vágytak a szeretetre és erős volt az érzelmi kötődés is.

Párkapcsolat, házasság

A roma közösségben, a házasság nem úgy értelmezendő, mint általában a társadalomban. Amikor a szülők ellenzik a házasságkötést, a fiú megszökteti a lányt. Ilyenkor a pár együtt tölti az éjszakát, majd pár nap múlva a fiú magukhoz viszi feleségét és velük lakik. Az általunk vizsgált családokban, a kapcsolat elején elszöktette a fiú a lányt, amit már a szülők is gyakoroltak.

„Édesanyám (amennyire tudom) tud írni olvasni, talán van pár osztálya. Ő 14 éves volt, amikor édesapám elszöktette, amit a szülei nem is nagyon bántak, hiszen sokan voltak testvérek. Egy szájjal kevesebbet kellett etetni” (Nő, 50).

A roma hagyományok esetében a párválasztás, az együttélés egyik fontos kérdése, hogy a házasulók, párkapcsolatba lépők kivel kötik össze az életüket. A megkérdezettek mindegyike a hazai romungro közösség tagjai közé tartozott, abban azonban közös volt a véleményük, hogy a közösség elvárásaként, értékként a saját közösségéből való párválasztás dominál. Ezt az álláspontot erősítették meg az interjúalanyaim, ezek között megjelent, hogy:

„Például az, hogy cigány-magyar, arról hallani sem akartak. Mindig azt mondták, hogy cigánynak cigány, magyarnak magyar a párja” (Nő, 50).

Gyermekvállalás

A 11 felnőtt nőből 4 elvált. A diplomával rendelkező nőnek nincs gyermeke, a két huszonéves nőnek 3 gyermeke van 40 és 60 év közöttiek

3-6 gyermeket vállaltak.

„Én nagyon akartam gyereket, a bátyám gyerekeit is neveltem, gondoztam, pelenkáztam. Össze is jött. Meghát, mi is heten vagyunk testvérek” (Nő, 25).

A megszólalt alany számára a nagycsaládos lét érték maradt. Ez szerepet játszhatott a személyes életútjának az alakulásában. Erős vágyat érzett a gyermekvállalás és a családalapításra, amelyre már gyakorlatot és tapasztalatot szerzett a testvére gyerekeinek a gondozásánál.

A nők szerepe a családban

Dolgozat egészében a nők szerepére próbáltunk fókuszálni. Alanyaink egy része, már a gyerekkorban átvette az anyai feladatokat, míg a többségi társadalomban lévő gyerekek játékkal töltötték az idejüket, vagy más élethelyzetben voltak. Mondhatjuk, hogy a nők sorsa már a családba születéskor megpecsétlődik.

„Az én életem mindig a családról szólt. Hosszú éveket töltöttem a gáztűzhely mellett, takarítás gyerekek nevelése. 2017 óta dolgozok, addig otthon voltam” (Nő, 47).

Az oktatás jelentősége a családban

Hazánkban 2015. szeptember elsejétől abban az évben, melynek augusztus 31. napjáig a gyermek betölti a harmadik életévét, napi négy órában kötelező részt venni az óvodai nevelésben. Az általunk vizsgált nők egy része járt csak óvodába, mivel a törvény megszületése előtt egy év volt kötelező és a roma származású gyerekeket nem is helyezték előtérbe a felvételtkor. Az óvodai nevelés hazánkban nehézségbe ütközik a hátrányos helyzetű, köztük is a roma gyerekek nevelésekor, mert az intézmények legtöbbször a középosztály béli családok szocializációs szokásaival számol, ahhoz illeszkedik.

„Jártam óvodába. Emlékszem egy kicsit. Azt mondta az óvónő, hogy nagyon okos voltam és szorgalmas mindenben. Verseket mondtam és jó volt a magatartásom, szorgalmam. Hát kakuktkojás vagyok amúgy” (Nő, 35).

Élet a diszkriminációval

Az alanyok életében ahogy a szakirodalomban is, megjelenik a diszkrimináció közvetlen és közvetett formája is. A vizsgált nők, már az óvodában megtapasztalták ezt a jelenséget. Ez a jelenség tovább kíséri őket az iskolában, a munkahelyen és az egészségügyi ellátásban is. Az interjúalanyok életében az egészségügyi ellátórendszerrel kapcsolatos tapasztalatok a gyermek szülésnél alakultak ki. Alanyaim elmondták, hogy nem foglalkoztak a fájdalmaikkal, együttérzés, segítő attitűd helyett a diszkrimináció jeleit tapasztalták, amely a kórházi elkülönítésben is megjelent. Alanyom a következőképp beszélt erről.

„Ott hagytak a szülőágyon, hiába mondtam, hogy nagyon fáj, még csak meg sem nyugtattak. S éreztem, hogy nem foglalkoztak velem. Aki mocskosabb (piszkos) cigány azzal rosszabbal bántak. A mi szobánkban csak cigányok voltunk. Egymást támogattuk, segítettük” (Nő, 26).

Hasonló tapasztalatokról számoltak be az oktatás területéről is. Már alanyaim gyermekkorában megfigyelhető volt, hogy a roma gyerekek elkülönülten tanultak, amely vagy cigány osztályokat jelentett, vagy az iskolai előmenetel, az egyéni tanulási utak biztosításának hiányát.

„A mi osztályunkba csak cigányok jártak szinte. Sok magyar el is ment emiatt az iskolából. Nagyon gyenge tanuló voltam, örültem, ha a kettes megvan. A tanárok pedig nem foglalkoztak velünk, azt csináltunk, amit akartunk, soha nem tanultunk” (Nő, 25).

Az alanyom életkorából is jól látszik, hogy ez a gyakorlat a rendszerváltás utáni időszakban is jelen volt, esetenként erősödött.

A társadalmi mobilitás esélyei

A társadalom jellemezhető a benne meglévő egyenlőtlenségekkel, a különféle társadalmi rétegek egymáshoz való viszonyával. De még többet árul el a társadalomról az, hogy a tagjainak milyen esélyük és lehetőségük van arra, hogy társadalmi helyzetüket megváltoztassák, egyik társadalmi rétegből átkerüljenek egy másikba (RÓBERT, 1990:357).

„Nem jó semmi itt Váncsodon, pedig mi csinálunk a közmunkások mindent a faluban, kapálunk, virágot ültetünk, mégis mi vagyunk a leg-

alja. Nagyon sokat dolgozunk és nincs más lehetőség” (Nő, 48).

Ez a gondolat tükrözi a közfoglalkoztatásban dolgozók társadalmi mobilitási korlátait. A közmunka megbecsülése és alacsony presztízse annak ellenére jellemző, hogy a közösség számára fontos feladatokat lát el. Az, hogy „nincs lehetőség”, mint kifejezés arra utal, hogy a közfoglalkoztatásban dolgozók számára korlátozottak az előrelépés lehetőségei, s emiatt nehéz kilépniük ebből a helyzetből.

A Váncsodon élő roma nők jövőképe

A magyarországi szegénykutatások kiemelik, hogy a szegénység egyaránt sújtja a nem cigány és a cigány lakosságot, azonban, ahogy mélyül a szegénység, úgy nő a romák aránya az érintettek körében.

„Én többet várok az élettől, mint anyám. Tanulni kell, szakmát kell végezni. Váncsodon nincs lehetőség. Vagy közmunka, vagy családot alapít. Én családot szeretnék alapítani. 2 gyereket szeretnék. Nem jó a nagy család. Kevesebb figyelem jut mindenkire” (Lány, 14).

Az alany rámutat a generációk közötti szemléletváltásra, és igényt támaszt a társadalmi mobilitásra. Ennek eszközeként a tanulást tartja relevánsnak. Ugyanakkor a területi lehetőségek beszűkültek, melyek a közmunkára és a családalapításra korlátozódnak.

Hipotézisek igazolása

A hagyományos nemi szerepek hatásai és az emancipáció: Felvetettük, hogy a hagyományos nemi szerepek hatása miatt a nemek közötti emancipáció a roma közösségekben lassabban halad előre, mint a társadalom egészében. A roma családokon belüli hagyományok általában jól meghatározzák a férfiak és nők szerepét, és ezekhez alá-fölrendeltségi viszonyok kapcsolódnak – ez a feltételezés részben igazolódott. A roma nők szerepének alakulása gyakran függ a párjuk etnikai identitásától. Vegyes házasságban élő nők gyakran társadalmilag elfogadottabb státuszt élvezhetnek.

A tanulás szerepe a roma közösségekben: feltételeztük, hogy a roma közösségeken belül is értéknek jelenik meg a tanulás, bár a nők

ebben hátrányt szenvednek. A tanuláshoz való hozzáférés korlátozott lehetőségei csökkenthetik, esetenként lehetetlenné tehetik a társadalmi mobilitást. - Ez a hipotézis részben igazolódott. A település fiatalabb generációjának van esélye a társadalmi mobilitásra, ha elérhetik a megfelelő minőségű oktatást, ami szakmához juttathatja őket, és elősegíti a társadalmi és munkaerőpiaci integrációjukat.

Összegzés

A roma nők a társadalmon belül különösen hátrányos helyzetben vannak, számos tényező miatt. A kisebbségi lét, alacsony iskolázottság és a roma társadalmon belüli megítélésük általában a gyermeknevelésre és háztartási feladatokra korlátozódik. A roma tradíciók továbbra is jelentős hatással vannak a roma nők előrehaladására.

A Váncsod településen végzett interjú adatfelvétel során a roma nők életútját a születéstől kezdve, gyermekkoron, párkapcsolaton, házasságon, oktatáson és mobilitáson keresztül vizsgáltuk. A település, amely az egyik legnagyobb hátrányos helyzetű kistérségben található, a roma közösség alacsony aránya miatt nem tartozik a felzárkózó települések közé. Az interjúk során szerzett tapasztalatok rámutattak, hogy a roma nők életútja és küzdelme példaértékű. A családért tett erőfeszítéseik miatt gyakran saját tanulmányaik és karrierterveik háttérbe szorultak. Néhányan egyedülálló szülőként, roma nőként is helyt álltak, amely további értéket ad a kutatás eredményeinek. A vizsgálat átfogó képet nyújt a Váncsodon élő roma nők életútjáról, női szerepükről és társadalmi helyzetükről.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném megköszönni Dr. Kocsis Péter Csabának, hogy kutatásomban segítséget nyújtott.

Irodalom

BALOGH Lília, GELLÉR Judit (2019): Roma nők hátrányos megkülönböztetése

- a szülészeti ellátás során: két magyarországi jogeset, háttérrel. *Fundamentum*, 23 (1-2), 204-223.
- BODROGI Bea (2016): Roma nők helyzete és lehetőségei a szülészeti ellátásban. Budapest, Születésház Egyesület, 1-30.
- BOROS Julianna (2017): Utak az iskolába és a munkaerőpiacra. Cigány/roma felnőttek életútja egy kvalitatív kutatás eredményeinek tükrében. *Erdélyi Társadalom*. 15(2) 109-137.
- CSEPELI György (1998): Előítélet és antiszemitizmus. *Jószöveg Műhely*.
- FORRAY R. Katalin (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98(1), 3-16.
- FORRAY R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell). *Kritika* (7) 16–19.
- HELEN L. Watson–Soo Downe (2017): Discrimination against childbearing Romani women in maternity care in Europe: a mixed-methods systematic review, *Reproductive health*, 14, 1-16.
- JANKY Béla (2005): A gyermekvállalás időzítése a cigány nők körében. *Beszélő*, III/X.
- JANKY Béla (2007): A korai gyermekvállalást meghatározó tényezők a cigány nők körében. *Demográfia*, 50 (1), 55-73.
- KALMIJN Matthijs (1998): Intermarriage and homogamy: Causes, patterns, trends. *Annual review of sociology*, 395-421.
- KEMÉNY István (1976): A magyarországi cigányok helyzete. In Kemény I. (szerk.): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet, 7–63.
- KEMÉNY István, JANKY Béla, LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Gondolat.
- KOVAI Cecília (2017): *A cigány-magyar különbségtétel és a rokonság*. Budapest, L'Harmattan Kiadó
- MAGYAR Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030. (2020)
- LADÁNYI János (2005) *Szociális és etnikai konfliktusok. Válogatott tanulmányok (1975–2010)*
- NEMÉNYI Mária (1998): Terhesség, szülés, gyermekgondozás. Cigány anyák az egészségügy kapcsolatrendszerében. *Esély*, 20-56.
- PONGRÁCZ Tiborné, SPÉDER Zsolt (2001): *Párkapcsolatok az ezredfordulón (Couple relations at the millenium)*. Demográfiai folyamatok és társadalmi környezet, 13-32.
- PUSZTAI Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Újmandátum Könyvkiadó, Buda-

pest, 1-271.

RÓBERT Péter (1990): Társadalmi mobilitás. In: Társadalmi riport. Budapest, 356-372.

“NEMZETISÉGI SOKK” – A 2022. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS NEMZETISÉGI ADATAINAK HÁTTÉR TÉNYEZŐI

A rendszerváltás utáni népszámlálások a hazai nemzeti kisebbségek lélekszámadataiban jellemzően emelkedő tendenciát – a cigány, roma népesség esetében pedig különösen markáns növekedést – mutattak. Ezen növekedés mögött nyilvánvalóan nem a valós demográfiai folyamatok álltak, sokkal inkább a nemzetiségekről való szabadabb beszéd, az identitás felvállalásának szabadabb volta, az egyre erősödő kisebbségi érdekképviselés, annak szélesedő intézményrendszere, s nem utolsósorban a népszámlálások módszertanának kérdezéstechnikai változásai.

Éppen ezért volt meglepő, sokkoló, s a census nemzetiségi adatainak nyilvánosságra kerülése után rögtön széleskörű disputát és elemzést kiváltó a 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak erőteljes visszaesése - ez főként a nagyobb lélekszámú csoportok esetében volt látványos. Így a hazai cigány, roma népesség statisztikai adata is kétharmadára csökkent.

A jelenség mögött számos tényező együttes hatása feltételezhető:

- Az elmúlt kormányzati ciklusokban megerősödő nemzeti-nacionalista politikai diskurzus felhangok*
- A társadalmi hangulat alakulása a kisebbségekkel szemben*
- A népszámlálással kapcsolatos közbeszéd, közgondolkodás alakulása*
- A generációs változások, s ezzel együtt a természetes asszimiláció és az identitás konstrukciók átalakulása*
- Az egyre inkább fókuszba kerülő személyiségi és adatvédelmi jogaink tudatosulása*
- A census adatgyűjtésének egyre inkább az online térbe történő áthelyeződése és ezzel együtt az egyes generációk eltérő online hozzáférése és internet használati szokásai*

- *A kérdezéstechnika változása*
- *A nemzetközi migráció, aminek következtében a nemzetiségi népesség – főleg a fiatalabb, aktív korosztály - jelentős része nem tartózkodik az országban a népszámlálás idején*
- *A népszámlálás, kisebbségi önkormányzati választások egymáshoz való jogszabályi viszonyának alakulása*
- *A cenzust megelőző aktivitás a kisebbségi szervezetek részéről*

Ezek némelyike jobban alátámasztható, más okok csak a találgatás szintjén mozognak. A tanulmány a teljesség igénye nélkül igyekszik bemutatni ezt a jelenséget.

Kulcsszavak: roma nemzetiségi statisztika, népszámlálás, nemzetiségi identitás

Bevezetés

A rendszerváltás utáni népszámlálások a hazai nemzeti kisebbségek lélekszámadataiban jellemzően emelkedő tendenciát – a cigány, roma népesség esetében pedig különösen markáns növekedést – mutattak. Ezen növekedés mögött nyilvánvalóan nem a valós demográfiai folyamatok álltak, hanem számos egyéb társadalmi-gazdasági tényező (asszimiláció, a népszámlálásokat megelőző kampányok, érdekképviselői szervezetek tevékenységének hatása, az adott kisebbséghez viszonyuló általános társadalmi hangulat, politikai retorika stb.).

Éppen ezért volt meglepő, sokkoló, s a census nemzetiségi adatainak nyilvánosságra kerülése után rögtön széleskörű disputát és elemzést kiváltó a 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak erőteljes visszaesése – ez főként a nagyobb lélekszámú csoportok esetében volt látványos. A hazai cigány, roma népesség statisztikai adata is kétharmadára csökkent.

A tanulmányban a census adatainak függvényében azt vizsgáljuk, milyen tanulságok vonhatók le a népszámlálási adatokból. Miután a háttértényezőknek e direkt, a vállalási kedv aktuális alakulását magyarázó vizsgálata nem készült, a feltételezhető hatótényezők megerősítésére a cenzussal kapcsolatos vélemények, állásfoglalások,

szakértői és közbeszédbeli megnyilatkozások szolgálnak. Ezek mellett az egyes társadalmi jelenségekre vonatkozó tágabb kontextusú kutatási eredményekre alapozzuk álláspontunkat.

A census adatai és az azok mögött álló tények

Ha rátekintünk az 1. sz. táblázat mutatóira, a legutóbbi három népszámlálás hazánkban hivatalosan nemzetiségként elismert csoportjainak lélekszám adatait és azok változásait követhetjük nyomon. (Kiemeltük azokat a kisebbségeket, ahol a legnagyobb arányú volt a visszaesés 2022-ben.) Jól látható, hogy a cigány, roma csoport létszáma kb. kétharmadára, a hazai németiség háromnegyedére csökkent, a szlovák és horvát közösség esetében 15-20 %-os a visszaesés. Kirívó kivétel az ukrán kötődésű népesség kerekítve 340%-os megugrása, amely nyilvánvalóan az orosz-ukrán háború menekültáradatával állhat összefüggésben.

Hazai nemzetiségek	2001	2011	2022	2022 a 2011-es adat %-ában
Bolgár	1 358	3 556	3 770	106
Cigány (romani, beás)	189 984	308 957	200 306	64
Görög	2 509	3 916	4 773	121
Horvát	15 597	23 561	19 099	81
Lengyel	2 962	5 730	5 602	97
Német	62 105	131 951	98 402	74
Örmény	620	3 293	3 242	98
Román	7 995	26 345	18 195	69
Ruszin	1 098	3 323	5 162	155
Szerb	3 816	7 210	8 035	111
Szlovák	17 693	29 647	25 534	86
Szlovén	3 025	2 385	2 984	125
Ukrán	5 070	5 633	19 064	338

1. táblázat: A 2001-es, 2011-es és 2022-es népszámlálások nemzetiségi adatai (forrás: KSH, <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/statikus-tablak>)

Tény, hogy sokan vannak azok, akik egyáltalán nem válaszolnak a nemzetiségre irányuló kérdésekre. 2022-ben majdnem 1,1 millió ember tett így, ők inkább nem akartak megadni magukról ilyen információt. A nemzetiségi hovatartozásukról inkább nem nyilatkozók száma drasztikusan nőtt az utóbbi 20 évben. Ráadásul 20 év alatt úgy nőtt több, mint duplájára azok száma, akik nem akarnak arra válaszolni, hogy milyen nemzetiséghez tartoznak, hogy közben az ország lakossága mintegy 600 ezer fővel csökkent ezen időszak alatt. (Bozzay, 2023)

Népszámlálás éve	2001	2011	2022
Nem válaszolt a nemzetiségi kérdésre	527 050	1 399 600	1 086 223

2. táblázat: A nemzetiségi kérdésre nem válaszolók száma (forrás: Bozzay, 2023)

A vállalási hajlandóság alakulásának hátterében számos tényező együttes hatása állhat, amelyek többsége inkább hipotézisként kezelendő, nem kutatott, csak feltételezhető hatások:

- **Az erős nyelvi asszimiláció, lassúbb identitás-asszimiláció**

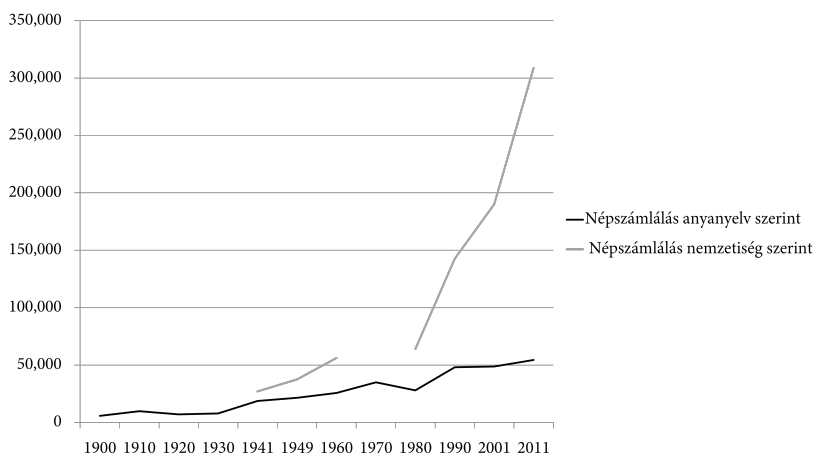
Kállai Ernő, a Magyar Tudományos Akadémia Kisebbségkutató Intézetének tudományos kutatója idén tavasszal, egy tudományos konferencián arról beszélt, hogy a romák láthatóságát a cigányság gyenge érdekérvényesítő ereje, a zátonyra futott kisebbségi képviselő, az erősödő társadalmi előítélet, és az élet egyéb területein is kézzel fogható diszkrimináció, valamint az egyéni érvényesülés és egzisztenciális problémák megoldása is gyengíti, miközben mindezek erősítik az asszimilációs folyamatot. (Hidvégi-B, 2023)

Nyilvánvalóan a kisebbségek nyelvi asszimilációja, amely nemzedékről nemzedékre érezteti a hatását a csökkenő nemzetiségi anyanyelvi vállalások terén, most is feltételezhető az adatok alakulása mögött. Nem tekinthetjük azonban ezt az egyetlen tényrt mérvadónak, hiszen ez folyamatos csökkenést kellene, hogy okozzon a vállalások-

ban, s tudjuk jól a korábbi népszámlálási eredményekre visszatekintve, hogy ez sem nem folyamatos, sem nem állandó tendencia (ld. 1. ábra). Az is tény, hogy a kisebbségi identitás, a csoporthoz tartozás érzése lassabban tűnik el, de a nemzetiségi kérdésre adott válaszokban sem érzékelhető semmiféle következetes tendencia.

Az azonban tény – ha pontosan nehezen is mérhető – az ebből eredő veszteséggel számolnunk kell. Obádovics (2022) és munkatársai például egy kutatásukban, azt valószínűsítik, hogy a „roma kötődésű” nők gyermekeinek egy bizonyos százaléka nem roma kötődésű lesz. Ennek a veszteségnek a mértékét legvalószínűbben évi 1,3%-ra teszik (közel ahhoz az értékhez, mint amit mértek 2011-ben a roma első és második nemzetiségű népesség körében (Szabó, 2022). Azt feltételezzük, hogy a veszteség kisebb, mint az első hipotézis esetében, de létező jelenség a „roma kötődésű” népesség körében is (közepes forráskönyv).

Jelen népszámlálás adatzuhanása mögött semmiképpen nem kereshetjük magyarázatként az identitás gyengülését, hiszen ilyen rövid idő alatt ez az asszimilációs folyamat nem okozhat ilyen erős változást.



1. ábra: A cigány népesség lélekszáma Magyarország területén a népszámlálási adatok tükrében (forrás: KSH)

- **Az elmúlt kormányzati ciklusokban megerősödő nemzeti-nacionalista politikai diskurzus, egyes csoportokkal (így a cigánysággal) szembeni negatív felhangok erősödése**

Külön vizsgálatot igényelne ez a hatás, de az leszögezhető, hogy a xenofób megnyilatkozások – még akkor is, ha a hazai kisebbségeink évszázados jelenléttel és beilleszkedettséggel jellemezhetők – nyilvánvalóan erősíthetik a kisebbségi csoporthoz való tartozás elhallgatását. Ez leginkább talán a hazai cigány népesség esetében lehet markáns hatás napjainkban, hiszen mind a közvélemény, mind a szélsőséges politikai diskurzusok előítélet-célpontjai ők. A korábbi népszámlálások adataiban is jól érzékelhető volt a központi politikai szándék, akár a vállalásokat elfojtó hatása a pártállami érában, akár pedig a szabadabb beszédmód és jogi, társadalmi esélyegyenlőséget támogató politika hatására a rendszerváltozás utáni időszak vállalási mutatóinak erőteljes növekedésében.

“Közéleti aktivisták és ellenzéki politikusok egyetértenek abban, hogy a nemzetiségi kérdésekre vonatkozó válaszokat nagyban befolyásolta az utóbbi években és egy évtizedben tapasztalt sok negatívum a kormányzat és a szélsőjobb részéről.” A miniszterelnök, a kormány tagjai, közéleti szereplők az elmúlt években többször tettek olyan nyilatkozatot, ami a cigányellenességet erősítette, vagy társadalmi problémákkal kapcsolatban bűnbaknak állította be a romákat. A bevándorlásellenes kommunikációban, a „migránsozás” mellett a cigánysággal kapcsolatos negatívum is rendre teret kapott. A 2020-as évre érezhetően egy kormányzati cigányellenes kampány kezdett kibontakozni, aminek a Covid-19 vetett véget (HIDVÉGI-B 2023).

- **A társadalmi hangulat alakulása a kisebbségekkel szemben**

A fentiekkel összefüggésben ismét elsősorban a cigány, roma kötődésű emberek esetében okozhat válláláscsökkenést a társadalmi előítélet, a hátrányos megkülönböztetéstől való félelem. Ennek mértéke azonban érzékeny és szociológiailag nehezen mérhető. Az azonban biztos, hogy a közhangulat olyan erőteljes változása, amely ilyen radikális visszaesést eredményezne 2022-ben, nem történt a két népszámlálás közt.

- **A 2011-es censzustól a kettős, többes identitás vállalás lehetősége hangsúlyba kerül**

Az 1993. évi 77. törvény elismerte a többes nemzetiségi kötődés lehetőségét. Ez már nem kényszeríti arra a polgárt, hogy válasszon az elsődlegesnek érzett állampolgári-nemzeti kötődés és az egyre inkább háttérbe szoruló kisebbségi kötődés közt. A népszámlálási kérdőív is elmozdult ebbe az irányba, hiszen már arra is rákérdez, az elsődlegesen választottn kívül mely más csoporthoz kötődünk még. Az elv fontos, de első ízben népszámlálás során 2011-ben volt lehetőség ezzel ténylegesen is élni. (MESSING 2014). Valószínűleg az állampolgári tudatossággal, a nyilvánossággal ez is egyre szélesebb körben tudatosul. Ilyetén módon inkább a vállalási számok növekedését kellene okozniuk. Részben ezzel magyarázható, hogy az előző, 2000-ben tartott censzushoz képest 2011-ben 53 százalékkal magasabb volt az önmagukat romaként (is) meghatározó válaszadók aránya; emellett a magukat etnikai kisebbséghez tartozóknak vallók 60 százaléka kettős identitást jelölt meg. (MESSING 2014, idézi: SZABÓ et al. 2023)

- **A roma, cigány nemzetiség társadalmi-gazdasági státusának változása**

A társadalmi-gazdasági helyzet (iskolázottság, társadalmi pozíció, vagyoni helyzet, s ezekkel összefüggésben a lakóhelyi környezet minősége, szegregáltsága, a társadalmi kapcsolatok erőssége és jellege, stb.) tényezői szoros összefüggésben állnak az identitás őrzésével, vagy eltagadásának motivációival. Ennek nagy jelentősége lehet, ha a roma, cigány népesség döntéseinek mögöttes tényezőit keressük. Igaz, ilyen direkt módon nem fókuszáltak arra kutatások, hogyan függ össze pl. az iskolai végzettség növekedése, vagy a területi szegregáció csökkenése az asszimilációs törekvésekkel, vagy ennek ellentétéként az öntudatos társadalmi szerepvállalással, de általános kutatási következtetéseket használhatunk az értelmezés során.

Korábbi kutatások is alátámasztották, miszerint kapcsolat mutatkozik a társadalmi helyzet, a felfelé való mobilitás és a roma identitás vállalása között. (SZABÓ et al. 2023) BÁRÁNY (2002) és KOULISH

(2005) vizsgálatában arra mutatott rá, hogy a gazdasági lehetőségek növekedésével és a képzettségi szint javulásával csökken a roma identitás vállalása, ugyanakkor PRIETO-FLORES (2009) eredményei azt mutatták, hogy az identitás tudatos vállalása viszont megjelenik a roma értelmiség esetében. Tudjuk, hogy ha gyökeresen nem is alakult át, de jelentősen javult az elmúlt évtizedekben a roma, cigány népesség iskolázottsági, képzettségi átlag mutatója, egyre szélesedik az értelmiségi réteg, zajlik egy lassú középosztályosodás. (FORRAY-ORSÓS 2016; FORRAY 2017; NAGY 2018)

Egy másik vizsgálat a hagyományos gondolkodás és a kisebbségi identitás erőssége közti összefüggéseket tárta fel. Ez pl. vezethet arra a következtetésre, hogy a térbeli elkülönülés, a zártabb közösségek tradicionálisabb értékei majd az identitás erősebb volta miatt a vállalásokat is ösztönzik egy-egy census során. Andrey IVANOV (2012) pl. arra mutat rá, hogy az identitás alskálákon mutatott értékek különbséget mutattak attól függően, hogy milyen roma csoportba tartozott a válaszadó. Az oláh cigányok identitásmegerősítése, azaz a csoportidentitás erőteljesebb, mint a romungróké, bár ez nem volt összefüggésben a nyelvhasználattal. Feltételezése szerint ez az összefüggés azzal magyarázható, hogy az oláh cigányok jellemzően tradicionális, zárt közösségekben élnek, és erőteljesebben ápolják hagyományait, mint a romungro cigányok. A vizsgálatban azonban fordított irányú összefüggés mutatkozott a lakókörnyezet etnikai homogenitásával és a településtípussal. Azoknál a válaszadóknál ugyanis, akik etnikailag heterogén lakókörnyezetben laktak, azaz egyaránt vannak roma és nem roma szomszédaik, szorosabb együttjárást találtak az Etnikai Csoportok Identitása Kérdőívvel. Alacsonyabb összefüggés mutatkozott a lakókörnyezet és az etnikailag homogén szomszédság között, legyen az csak romák vagy a csak nem-romák lakta környék. Ez az összefüggés jól illusztrálja a roma identitás speciális, reflektív voltát, azaz hogy a többségi társadalommal szemben definiálódik (IVANOV 2012). A lakóhely településtípusa szintén meghatározó az identitás esetében. A teljes Etnikai Csoportok Identitása Kérdőíven és Identitáskeresés alskáláján a városi roma/cigány válaszadók magasabb értéket mutattak, mint a községben élők. Az Identitásmegerősítés alskála értéke a nem megyei jogú, kisebb vidéki városokban élő cigányság körében a

legerőteljesebb a vizsgálat adatai szerint. A kapott adataikban fellelhető ellentmondást feloldja, hogy az egyén élettapasztalatai, a marginalizálódás, a szegénységtől való félelem mind hatással lehetnek az egyén önmeghatározására (MÁTÉ 2015; SIMONOVITS–KÉZDI, 2014). Nehéz tehát direkt és markáns összefüggést fellelni e tényezők közt, de feltételezhetjük, hogy hatnak az identitás vállalás intenzitására.

Külföldi eredmények is árnyalják ezt a képet: Az önidentifikáció függhet attól is, hogy a megkérdezettnek van-e módja magát nem romaként meghatározni, például azért, mert cigány anyanyelvű, s a szóban forgó ország hivatalos nyelvét nem beszéli jól, akkor erre kisebb az esélye. LADÁNYI és SZELÉNYI (2001) nemzetközi vizsgálata azt mutatta, hogy az anyanyelv és az önbesorolás között szoros kapcsolat van. Ugyanígy a szegregáltság is csökkeni az asszimilációs stratégia esélyeit. Bulgáriában pl. a roma lakosság nagyobb része még mindig cigánytelepi lakos, s az ő esetükben értelmetlen lenne, ha azt próbálnák állítani magukról, hogy nem cigányok. *“Az önidentifikáció azonban az etnikai vagy éppenséggel nemzeti tudat fontos indikátora is lehet. Nem lennénk, ha azt tapasztalnánk, hogy a roma polgárjogi küzdelmek eredményeként idővel csökkeni kezd az önidentifikáció és a szakértők vagy kérdezőbiztosok által történő besorolás között különbség.”*

Az önmagukat cigánynak tekintők általában szegregáltabb körülmények között laknak, több gyermekük van, alacsonyabb az iskolai végzettségük, nagyobb valószínűséggel munkanélküliek, mint akiket csak a kérdezőbiztosok tekintenek cigánynak. (LADÁNYI–SZELÉNYI, 2001)

KERESZTES Orsolya (2017) is a családi társadalmi státus roma tanulók identitására gyakorolt hatását vizsgálta. Az eredmények szerint a háttérindex az önmagukat nem romaként megjelölő tanulóknál a legmagasabb, de nem a negatív vagy marginális identitással rendelkezőknél a legalacsonyabb, hanem azon tanulóknál, akik nem tudták egyértelműen romának vagy magyar-nak definiálni magukat. A családi háttérindexet tekintve középértékhez közelít a magukat asszimilált romának tartó csoport értéke

Minél rosszabb körülmények között él a kitöltő, annál magasabb roma etnikai identitással rendelkezik. (KERESZTES 2017)

Mindezen adatok ellenére azonban azt mondhatjuk, annyit nem

változott a magyarországi cigányok társadalmi helyzete, nem emelkedett olyan mértékben az átlagos iskolázottság, nem csökkent oly látványosan a szegregáltság, hogy az ekkora hatást fejtsen ki a vállalási hajlandóság zuhanására.

- **A népszámlálással kapcsolatos közbeszéd, közgondolkodás aktuális alakulása**

Ahogy számos más témával kapcsolatban, úgy a népszámlálás értelmét, hasznosságát tekintve is megerősödtek a közvéleményben – esetenként a szakmában is – a szkeptikus hangok. Ráerősített erre az is, hogy számos információ megjelent arról, a 2022-es volt az utolsó ilyen jellegű adatfelvétel, s jövőben uniós szinten más típusú adatbázisokból nyerik majd ki a szükséges információt.

Tény, hogy egyre érzékenyebbek vagyunk a személyes adatainkra, egyre tudatosabban nem szeretjük az ellenőrzésnek vélt adatfelvételeket, és az infokommunikációs terek bővülése egyre nagyobb teret is ad ezen ellenvélemények tematizálására. Okozhat ez egy olyan csendes tiltakozó hatást, hogy ha már kötelező, akkor legalább az önkéntes kérdések esetében ne válaszoljunk.

A közösségi médiában is terjedtek a census valódi céljával kapcsolatos összeesküvés-elméletek. Így például, hogy a népszámlálás álcája alatt valójában az emberek tulajdonviszonyainak, életkörülményeinek a bújtatott felülvizsgálata zajlik. A népszámlálási kérdőívtől megijedő emberek közül sokan azt kifogásolták, hogy a kérdések „túl intimek”, túl mélyen vájkálnak a vagyoni helyzetünkben (ELŐD 2022).

Az Európai Unió előírásainak megfelelően a jövőben a KSH az eddig népszámláláson begyűjtött adatokat más, úgynevezett adminisztratív adatforrásokból fogja összeszedni, vagyis különféle állami nyilvántartásokat használ majd. Ez a fajta átállás több európai országban már megtörtént, Hollandiában vagy Ausztriában például már így gyűjtik az adatokat. Magyarországon is vannak olyan statisztikai mutatók, amelyeknél az állami adatbázisok összehangolása már lehetővé tette, hogy lekérdezés helyett azokat használva kapjon a statisztika teljes képet. (ELŐD 2022) Mostanra egyre több ország állt át a teljes körű

megkérdésről a regiszteralapú népszámlálásokra. Ennek egyik oka pont a válaszadási hajlandóság csökkenése. (KOLOZSI 2022)

Ezek a tényezők erőteljesen csökkenthették a válaszadások számát, s miután a nemzetiségre vonatkozó kérdésnél ezt legálisan megtehetjük, itt talán hatványozottan érvényesülhetett a hatás.

- **A generációs változások, s ezzel együtt a természetes asszimiláció és az identitáskonstrukciók átalakulása**

Az, hogy a nemzetiségi kötődés elsősorban az idősebb nemzedék sajátossága, nyilvánvaló. Ha a fiatalabb generációk gondolkodásában ott is él a családi hagyomány, a származás tudata, akár a kisebbségi nyelv valamilyen szintű ismerete, valószínűleg nem ezt tekinti már az identitását elsődlegesen meghatározó konstrukciónak, más értékeket preferálva egyre kevésbé vállalják már a kisebbségi hovatartozást. Ez is csökkenti a vállalásokat, de szintén nem évtizedes időtávon.

- **Korszerkezet – lassan idősödő korstruktúra, de az idős nemzedék kihál**

A demográfiai hatás – öregedő társadalom, csökkenő termékenységi mutatók – a hazai kisebbségi csoportok legtöbbjénél még markánsabban kimutatott tény. Bár az idősebb generációk még erősebb identitástudatot képviselnek, lassan elfogy ez a nemzedék. A hatás elfogadható, ugyanakkor nem hirtelen történik. Másrészről a hazai nemzeti kisebbségek között még mindig nagyon eltérő demográfiai sajátosságokat felmutató cigányság – a fiatalosabb korstruktúrájával, szűkebb idős rétegével – e téren a népszámlálási statisztikában ugyanazt a csökkenést szenvedte el, tehát ennek nincs köze a demográfiai szerkezethez. Abban lehet jelentősége a korszerkezetnek, hogy bőven van még olyan utánpótlása a csoportnak, akik körében az identitás eltűnése még megfordítható.

Demográfiai hatás a vegyes házasságok által okozott etnikai keveredés, s annak identitás gyengítő következménye. A vegyes házasság az asszimiláció legjelentősebb tényezője. (KOMOLAFE et al. 2021, 2023;

NAGY 2023) A roma – nem roma interetnikus házasságok és az identitás kapcsolatára utalnak a 2011-es népszámlálás azon adatai, miszerint azokban a párkapcsolatokban, ahol mindkét szülő roma volt, a gyermekek 98,5%-át határozták meg a szüleik roma származásuként (SZABÓ 2021). Ezzel szemben a roma – nem roma interetnikus párkapcsolatokban született gyermekeknek csak 38,4%-át határozták meg romaként, 57%-ukat pedig nem romaként (SZABÓ 2021). Tehát az interetnikus párkapcsolatban élő roma szülőknek a nagyobb része már nem romaként tekintett gyermekükre. Véltetően a szülők a családban is ezt közvetítették a gyermekek felé, ami hatással lehetett a gyermekek identitásának alakulására is. A kutatások azonban jellemzően zártabb közösségekként határozzák meg a roma, cigány csoportokat. A tradíciókat pl. erősebben tartó oláh cigányok törekednek az etnikailag homogám házasságra. Olyannyira, hogy ha tehetik, szintén oláh párral kötik össze életüket (KOMOLAFE et al. 2021; SZABÓNÉ KÁRMÁN 2020; VAJDA 2015). A beások is lehetőség szerint csoporton belüliekkel kötnek házasságot (BINDER 2008; SZABÓNÉ KÁRMÁN 2020). A 2001-es census során identitásukat felvállaló cigányok esetében mind a férfiak, mind a nők körében nagyon magas az azonos nemzetiségű házastársal élők aránya. Ennek oka a másokkal szemben fennálló nagy társadalmi távolság. Ugyanilyen hatással van csekély mértékű migrációjuk, ami az alapvetően hátrányos gazdasági, mindenekelőtt képzettségi jellemzőik folyománya. A magukat cigány nemzetiségűnek (vagy annak is) valló férfiak 58,8%-a élt magát csak cigány nemzetiségűnek valló házastársal, a feleségek 25%-a cigány és magyar nemzetiséget adott meg, és mindössze 14,8%-uk mondta magát csak magyar nemzetiségűnek. E szerint a cigány férfiak 83,5%-a élt nemzetiségi tekintetben homogén házasságban, ami a magyarországi kisebbségek körében a legmagasabb arány. A feleségek oldaláról vizsgálva az arányokat, a cigányok párválasztásának nemzetiségi irányultsága még egyértelműbb: a homogén házasságok hányada 84,9%. (TÓTH-VÉKÁS 2008) a 2011-es népszámláláskor a romák kb. 70%-a szintén romával alakított ki élettársi kapcsolatot vagy kötött házasságot (KSH 2020) A kevesebb vegyes házasság miatt az efféle spontán asszimiláció is gyengébb lehet tehát a romák körében.

- **Az egyre inkább fókuszba kerülő személyiségi és adatvédelmi jogaink tudatosulása**

Bizonyára hozzájárul a csökkenő nemzetiségi adatokhoz az, hogy érzékenyebbek lettünk a személyes adataink kiadása terén, s ha erre lehetőség van, ezt egyre kevesebben teszik meg. Talán pont ezért egyre többen választják az elektronikus önkitöltési lehetőséget, ahelyett, hogy a kérdezőbiztost a lakásukba kellene engedniük.

Aggódással vette tudomásul az állampolgárok tudatosabb része, hogy a kérdőíveken meg kellett adni a kitöltő nevét. Bár nem a személyiségi jogok semmibe vétele volt a hivatal célja ezzel, hanem a név megadásával ellenőrizhetővé vált, hogy mindenkitől beérkezett-e a kérdőív, továbbá így biztosítható volt az is, hogy mindenki csak egyszer szerepeljen a népszámlálási eredményekben, sokakat óvatosságra készítetett e tény. (KSH 2022) Ez volt az első olyan népszámlálás, amelyet a Központi Statisztikai Hivatal az Eurostat előírására először névvel és címmel, tehát nem anonim módon folytatott le, emiatt nem vallottak erről a kérdésről többen. A nemzetiségi hovatartozásukról inkább nem nyilatkozók száma, bár kisebb, mint a tíz évvel ezelőtti népszámlálásnál, de most is több mint egy millió. (Orsós 2024)

A nemzetközi gyakorlatban általános valamilyen személyazonosító adat megadása, a 2001. évi és a 2011. évi felvétel kivételével Magyarországon is mindig kötelező eleme volt a név a népszámlálási kérdőívnek. Az, hogy a népszámlálás során gyűjtött adatok kizárólag statisztikai célra használhatók fel. A gyűjtött adatokat a nevektől megfosztva dolgozza fel a hivatal, az eredményeket összesített formában hozza nyilvánosságra, azokat semmilyen módon nem lehet összekötni a válaszadók személyével, (VASKOR 2022) nem nyugtatta meg a közvéleményt. Nem okozhat azonban ez az érzékenység sem önmagában ekkora visszaesést a vállalási kedvben.

- **A census adatgyűjtésének egyre inkább az online térbe történő áthelyeződése, a digitalizáció és ezzel együtt az egyes generációk eltérő online hozzáférése és internethasználati szokásai**

Az elmúlt három census során az adatfelvétel egyre hangsúlyosabban az online térbe tolódott át. Miután az idősebb nemzedéknek sem az online hozzáférése, sem az informatikai jártassága nem olyan mértékű, mint az ifjabb generációké, gyakori lehet, hogy inkább fiatalok töltik ki a kérdőívet, s talán nem kérdezik meg feltétlenül minden esetben a személyt, akiről adatot szolgáltatnak, hogy válaszoljanak-e ezekre az önkéntes kérdésekre (valószínűleg kihagyják), vagy milyen választ adjanak (s feltételezik, hogy a pl. a nagyszülők is a magyar választ jelölnék). Ez a vállalási adat csökkenését fogja eredményezni. Kérdés, hogy a 2011-eshez képest növekedett-e ilyen jelentős mértékben az online kitöltés nagyságrendje.

Ugyanide tartozik, hogy elsősorban a magasabb társadalmi státusú egyéneknek feltételezhető magasabb arányban az online elérés, emiatt valószínűleg ők váltanak nagyobb arányban elektronikus kitöltésre. Ha valószínűsíthetőleg az iskolázottabb, magasabb státuszú egyének identitása gyengébb, akkor ez a hatás is hozzájárulhat az adatcsökkenéshez.

2011-ben a lakosság 20 százaléka töltötte ki online a kérdőívet. (LENGYEL 2022) Az előző, 2011-es magyarországi népszámláláshoz képest háromszor annyian online válaszoltak idén a kérdésekre, 7 millióan interneten töltötték ki az ívet annak ellenére is, hogy különböző facebookos és egyéb csoportokban korábban nem látott ellenkampánynak lehettünk tanúi. (KOLOZSI 2022)

• A kérdezéstechnika változása

Az utóbbi népszámlálások alkalmával több kérdéssel igyekezett a KSH a nemzetiségi kötődést felszínre hívni. Ennek a tapasztaltakkal ellentétes hatást kellene eredményeznie. Nem mérhető, hány esetben történt ez meg, s korábbi módszertannal hogyan változott volna az adat. Az azonban látható a lenti táblázatban, hogy azoknak a köre, akik csak e segédkérdések esetében vallottak a nemzetiségi hovatartozásukról, nagyon csekély.

Nemzetiség, nyelv	Csak				Nemzetiség és			
	nemzetiség	anya-nyelv	családi, baráti közösségben használt nyelv	kulturális kötődés	anya-nyelv	családi, baráti közösségben használt nyelv	kulturális kötődés	anya-nyelv és családi, baráti közösségben használt nyelv
2001								
Népesség	10198315							
Ebből cigány (romani, beás)	66103	2109	3080	6146	1029	1123	72966	1021
2011								
Népesség	9937628							
Ebből cigány (romani, beás)	244834	1028	3496	-	8578	12914	-	42631

3. táblázat: A cigány népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint (2001, 2011) (forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/ido-szaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf)

Jelentőseget tulajdoníthatunk annak a strukturális változtatásnak is, hogy hagyományosan az érzékeny adatokat firtató kérdések az adatfelvétel végén szoktak szerepelni¹, 2022-ben viszont a személyi kérdőív közepén jelentek meg.² Természetesen mindegyik esetben felhívta a hivatal a válaszadó figyelmét azok nem kötelező jellegére, de lehet ennek a módosításnak a válaszadás intenzitását befolyásoló hatása. Feltételezhető, hogy a kérdőív kötelező részét megválaszolva könnyebben abbahagyja a kitöltést a megkérdezett, ha az önkéntes részhez ér, s nem feltétlenül veszi észre ezeket a többi kérdés közé vegyítve, vagy ha tudatosul is benne, még a válaszadás lendületében könnyebben dön-

¹ <https://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf>

² https://nepszamlalas2022.ksh.hu/media/KSH_nepszamlalas_2022_kerdoivminta.pdf

thet úgy, hogy ezekre is szolgáltat adatot.

- **A nemzetközi migráció**

Hatása abban nyilvánulhat meg, hogy a tartós külföldi munkavállalás következtében a nemzetiségi népességnek is jelentős része – főleg a fiatalabb, aktív korosztály – nem tartózkodik az országban a népszámlálás idején. Lehetséges, hogy a népszámlálási kampány, a KSH felhívásai, információi kevésbé érik el, érintik meg őket. Abban az esetben, ha nem a külföldön tartózkodók töltik ki, hanem esetleg itthoni rokon, a kitöltő hozzátartozó talán nem szeretne helyette nyilatkozni ilyen érzékeny kérdésekről, s ez növelheti a válaszmegtagadást. A roma munkavállalók külföldi kinttartózkodásáról még kevesebb statisztika áll rendelkezésre, mint társadalmi szinten a külföldi munkavállalás nagyságrendjéről. A munkaképes korú „roma kötődésű” népesség elvándorlása azonban ugyanúgy jellemző, mint a többségi (nem roma) társadalom esetében (OBÁDOVICS 2022).

- **A népszámlálás, kisebbségi önkormányzati választások egymáshoz való jogszabályi viszonyának alakulása**

A 2011. évi census kisebbségi önkormányzati választási jogot kötött a nemzetiségi hovatartozás felvállalásához. Ez eredményezhette akkor, hogy a nemzetiségi önkormányzati választáson való részvétel érdekében vállalják az emberek a közösséghez tartozásukat. A népszámlálási adatoknak pedig abban is lehet jelentősége, hogy a hatályos törvény szerint csak azon a településen lehet nemzetiségi önkormányzati választást indítani, ahol az előző választás eredményeként nemzetiségi önkormányzat megalakult, vagy ahol a legutóbbi népszámlálási adatok szerint az adott nemzetiséghez tartozó személyek száma eléri a 20 főt. Az elmúlt 10 évben több mint 150 olyan település volt, ahol a 2011-es népszámlálási adatai alapján nem lehetett nemzetiségi választást tartani. Most ez a szám feltehetően emelkedni fog. (HIDVÉGI-B 2023)

- **A censzust megelőző aktivitás a kisebbségi szervezetek részéről**

2011-ben a népszámlálást erős aktivitást fokozó kampány előzte meg a kisebbségi szervezetek részéről (ORSÓS 2024), többek között a fent nevesített okból kifolyólag. A kisfilmekkel, médiakampánnyal, hírlevéllel, a fiatalok megszólításával a social media felületeken, a kisebbség által magasabb számban lakott körzetekben saját kérdezőbiztosokkal igyekeztek például buzdítani adatszolgáltatásra a csoport tagjait. Az „Ide tartozunk” kampány pl. 200 önkéntesével és 800 roma kérdezőbiztossal munkálkodva kiemelkedő eredményeket ért el akkor. (MARTINI 2023)

Így történt ez a romák esetében is: az ezelőtti népszámlálásra roma civil aktivisták „Ide tartozunk - Népszámlálás 2011” elnevezéssel kampányt indítottak annak érdekében, hogy a kisebbséghez tartozó lakosság minél aktívabb legyen, és hogy cigány nemzetiségűnek vallja magát. Az akkori kampány koordinátora, a 2022 januárjában elhunyt Setét Jenő polgárjogi aktivista, 2011-ben a népszámlálással kapcsolatban úgy fogalmazott: *„minden kisebbségi közösségnek fontos, hogy a népszámlálásokon fölmutassa önmagát a többségi társadalom, illetve a saját közössége felé. Arra kell törekedni, hogy a kisebbségi hovatartozását mindenki méltósággal, félelmek nélkül vállalja”*. (HIDVÉGI-B 2023) A 2011-es censzuson 65 százalékkal meg is ugrott a magukat romának vallók aránya (MARTINI 2023) – amely mögött egyebek mellett ez is feltételezhető.

A 2011-es népszámlálási mozgalmi kampányból később hivatalos egyesületi forma lett, Idetartozunk Egyesület néven, amely meghatározó szerepet töltött be a magyarországi romák közéletében és aktivizmusában, de Setét Jenő hirtelen bekövetkezett, tragikus halálával ez a folyamat kissé megrekedt. Az egyesület és tagjai, aktivistái nem vettek részt a 2022-es népszámlálásban, nem indítottak kampányt sem. A szervezet korábbi alelnöke, aki Setét Jenő halála után lemondott egyesületi tagságáról is, a 2022-es népszámlálási adatok nyilvánosságra kerülése után a közösségi médiában fejtette ki álláspontját. 2022-ben nem előzte meg tehát a censzust ilyen aktivitás. Sőt esetenként ellenkampány is megjelent. A **Horváth Aladár** vezette Roma Parlament például arra kérte a cigányokat, hogy a 2022-es népszámlálás során ne

vallják meg a nemzetiségi hovatartozásukat. *“A szervezet elnöksége így kívánt tiltakozni „a magyar állam jogfosztó és elnyomó anticiganista politikája ellen, amely az élet valamennyi területén intézményesült”. A polgárjogi szervezet bojkottfelhívását a legtöbb roma szervezet és politikus is értetlenül fogadta, mert nem látták realitását, mi értelme lehet annak, ha a népszámláláskor kevesen vallják magukat a cigánysághoz tartozónak.”* (HIDVÉGI-B 2023)

Ide tartozik az is, hogy (miként roma érdekvédők véleménye tükrözi) *„a 10 évvel ezelőtti adatgyűjtéskor „rugalmasabb volt a kormány” és mind a KSH, mind pedig a helyhatóságok nyitottabbak volt a civilkezdeményezésekre, ..., 2011-ben példátlan sikerrel, több mint ezer roma számlálóbiztossal dolgoztak, most pedig a jegyzők zöme elutasította a civilek kezdeményezéseit az okos informatikai eszközök alkalmazására hivatkozva.”* (HIDVÉGI-B 2023) Márpedig a kérdezőbiztos személye nagyon fontos. *“A népszámlálási adatok javarészt attól is függnek, ki a kérdezőbiztos – véli egy másik roma érdekképviselő - ha roma ember kérdezi őket, akkor természetesen azt mondják, hogy ők romák, ha egy idegen kérdezi őket, akkor félelmeik vannak, hogy ezt miért kérdezik tőlük, miért kell tudni a hatalomnak, miért kell tudni a gázsóknak, hogy ő most roma vagy nem roma.”* (HIDVÉGI-B 2023) Ha pedig emellé tesszük a ténytet, hogy az otthoni informatikai eszközellátottság, internetelérés és ezek ismeretének megléte feltehetőleg pont a cigány közösségen belül a leggyengébb, talán gyakrabban kerül sor kérdezőbiztosi adatfelvételre, ez a személyes bizalom hatványozottan fontos lehet.

Bár nem igazolt, de a keringő szóbeszéd körébe tartozik a feltételezés, amely szintén felsőbb politikai körökből hangzott el: *“hogy a kérdezőbiztosok sok településen ki se mentek a romák által lakott utcákba, telepekre, sokszor telefonon keresztül kérték be az adatokat, és így töltötték ki online a kérdőíveket.”* Ugyanilyen – a statisztikai hivatal adatfelvételét bíráló vélemény, hogy a kérdezőbiztosok nem megfelelően végezték a munkájukat, és a bonyolult adatgyűjtő lapokból sokszor csak a kötelezően válaszolandó kérdéseket tették fel, így a nemzetiségre vonatkozó kérdések gyakorta el se hangoztak. (HIDVÉGI-B 2023)

Kitekintés a szomszédos államokra

Nem haszontalan talán, ha összevetjük a hazai tendenciákat a térség környező országaiban tapasztalható népszámlálási eredményekkel. Hiszen nem egyedi jelenségről van szó, azt tapasztaljuk, hogy a szomszédos országok census adatainak változásai, azok értelmezései és dilemmái hasonlóan összetett helyzetképet festenek le.

A 2021-es szlovákiai népszámlálás legfontosabb tényadata talán az, hogy miközben tíz évvel korábban mintegy 660 ezer ember jelölt be, hogy nemzetiségi közösséghez tartozik, 201-ben ez a szám kb. 100 ezerrel több volt. Az elemzők ezt annak tulajdonítják, hogy Szlovákia történetében először nyílt lehetőség arra, hogy a megkérdezettek két nemzetiséget is megjelölhessenek. (RAVASZ 2022)

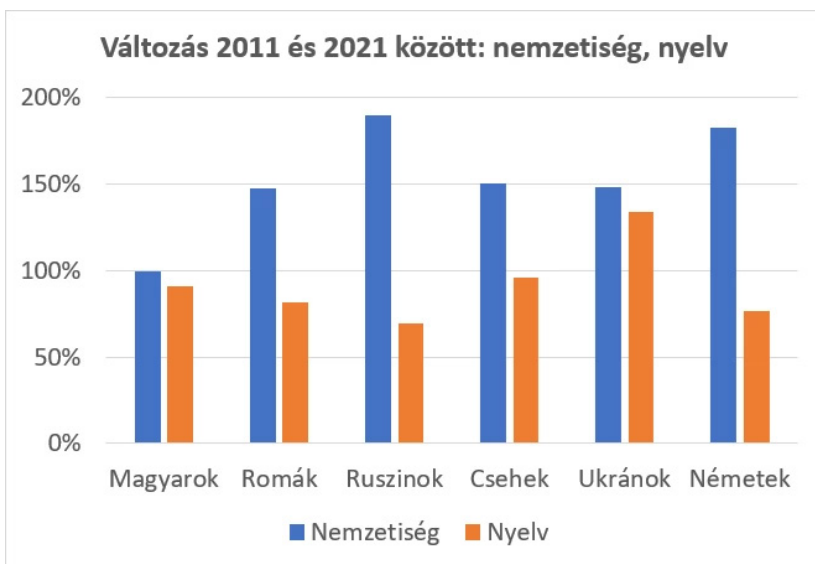
A magyaroknál a népszámlálás végeredménye 456 ezer fő, ami csupán 2 ezerrel marad el a tíz évvel azelőtti 458 ezertől. Ennek fő oka az, hogy miközben az első nemzetiségi kérdésben 36 ezerrel kevesebb (azaz 422 ezer) ember választotta a magyart, mint egy évtizeddel korábban, ezt a veszteséget kompenzálta a második kérdésben megjelenő 34 ezer fő. *“ valószínűűnek tűnik, hogy azok, akik most a második kérdésben választották a magyar nemzetiséget, az első helyen nem jelölték volna meg; nem az első helyről vitték le a magyar nemzetiség fontosságát a másodikra, hanem egy mindig is létező második kötődésnek adhattak így hivatalos formát.”* (RAVASZ 2022)

Szlovákia második legnagyobb nemzetiségi közössége változatlanul a roma 2021-ben. Sok aktivista vélelmezte a népszámlálás előtt, hogy ezúttal talán lekörözik a magyarokat is: ezt végül jócskán alulmúlta a 156 ezer fős eredmény. Ez a szám azonban így is rekord, másfélszerese a tíz évvel korábbi adatnak (105 ezer). Szlovákia harmadik legnagyobb nemzetisége a ruszin. Ők mutattak fel legnagyobb arányú növekedést. A 2011-es 33 ezer főből most 63 ezer lett, azaz több mint megduplázták számarányukat. A kisebb létszámú kisebbségek is gyakorlatilag kivétel nélkül jobb helyzetbe kerültek, mint korábban voltak: a horvátok +96%-os, a németek +83%-os emelkedést mutattak fel, a szerbek esetében ez +167%, a zsidóknál +191%. (RAVASZ 2022)

Úgy tűnik tehát – ahogy Magyarországon is történt – a többes kötődés jelölésének lehetősége megerősíti a vállalási kedvet (érthető

okokból), főleg, ha a nemzetiségek végső lélekszámát kummulálva számítjuk az egyes kötődéstípusok összeadásával.

A nemzetiségi vállalásoknak az anyanyelv megjelöléséhez viszonyított magasabb aránya azonban – a hazai helyzethez hasonlóan – itt is látszik, jelezve a nyelvi asszimiláció erősebb fokát. Kivétel ezalól a magyar és az ukrán közösség, amelyek esetében ez a különbség nem olyan kifejezett.



2. ábra: Változások a szlovákiai népszámlálási adatok nemzetiségi és nemzetiségi anyanyelvi kötődéseiben 2011 és 2021 között (forrás: RAVASZ, 2022)

Romániában ugyanakkor – ahogy nálunk is – a vállalási kedv erőteljes visszaesése volt tapasztalható. A 2011. évi népszámláláskor kevesebb mint 60 ezer ember nem nyilatkozott csupán a nemzetiségéről. 2021-ben ez közel másfél millió embert jelent már aki nem nyilatkozott a nemzetiségéről és ennél valamivel többen az anyanyelvről. (Veres, 2023) Ez a 2 484 926 főt kitevő adat (2011-ben 1 236 810), akiknek nem ismerjük a nemzetiségét nem csak azokból áll, akik nem nyilatkoztak, hanem azokat is tartalmazza, akik nem vettek részt semilyen

formában a népszámláláson. Az ő adataikat különböző közigazgatási adatbázisokból vették át. (MAKKAY 2023) Ez is problémás lehet.

A magyarság számarányának csökkenése meghaladja a románokét: az ország össznépességén belül egy évtized alatt a korábbi 6,5 százalékról hat százalékra zsugorodott. (MAKKAY 2023) Ez 10 év alatt 29%-os csökkenést jelent. A magukat romának vallók száma pedig 569 500 (az ország össznépességének 3,4%-a) a korábbi 621 és ezerhez képest. A csökkenés 9%-os ez esetben. Ahogy a lenti táblázat adataiból látszik, Romániában is lecsökkent a roma csoport bevallási hajlandósága. A népcsoportok, amelyek esetében 20 000 fő feletti létszámot regisztráltak: ukránok (45 800 fő), németek (22 900 fő) és törökök (20 900 fő).

	2011	2021
Össznépesség	20121641	19053815
Összesen nyilatkozott	18884831	16568889
Román	16792868	14801442
Magyar	1227623	1002151
Roma	621573	569477
Egyéb	242767	195819
Ismeretlen adat	1236810	2484926

4. táblázat: Nemzetiségi lakosság száma Romániában 2011-ben és 2021-ben.
(Forrás: VERES 2023)

A 2022-es szerbiai népszámlálás eredményei szerint a magukat magyar nemzetiségűnek vallók száma 2022 végén 184.442 volt, ami 27,36 százalékos csökkenést jelent az előző népszámlálás adataihoz képest, amikor is 253.899-en vallották magukat magyarnak. (KÓKAI, 2023)

A friss népszámlálási adatok szerint a valamivel több, mint 184 ezres lélekszámmal a magyarok a legnépesebb kisebbség Szerbiában, őket követik a bosnyákok valamivel több, mint 153 ezres lélekszámmal és a harmadik helyen a romák állnak, ők majdnem 132 ezren vannak. A népszámlálás adatai szerint 61.687 albán, majdnem 42.000 szlovák és 39.107 horvát él az országban. Egyes nemzetiségek esetében növekedés látható a két census adatai közt: A legutóbbi népszámláláskor (2011)

a bosnyákok 2,02 százalékot, most pedig 2,31 százalékot tettek ki. Másoknál csökkenés tapasztalható: míg a romák aránya például 2,05 százalék volt, 2022-ben pedig 1,98 százalék. A legújabb népszámlálási adatok szerint a horvátok a lakosság 0,59 százalékát, míg az előző szerint 0,81 százalékát adták. 2011-ben 0,73 százalékot tettek ki a szlovákok, 2022-ben pedig 0,63 százalékot. (VATAŠČIN 2023) Ezek azonban nem olyan mérvű visszaesések, mint hazánkban.

Összegzés

Mint már említettük a fenti gondolatmenet inkább logikai, semmint konkrét empirikus tapasztalatokon nyugvó, az azokat körüljáró kutatási eredményeket – még ha nem is konkrétan a népszámlálás és a vállalási kedv relációját vizsgálták is – felhasználhatjuk érvelésünk alátámasztására.

Ezen feltételezett ható tényezők némelyike jobban indokolható, más okok csak a találgatás szintjén mozognak. Ugyanakkor egymás ellen is hatnak.

Az egyetlen konkrét tény, amit a 2022-es népszámlálás nemzetiségi adatainak csökkenése kapcsán megerősíthetünk, hogy a nemzetiségi vállalatoknak egyre kisebb jelentősége van – és feltételezhetően lesz - a censusok során.

Irodalomjegyzék

- ANDL, H. & Cserti Csapó, T. (2017). Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben. In Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 28-46). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- ANDL, H., Beck, Z., Cserti Csapó, T. & Lakatos, Sz. (2019). Romológiai ismeretek és tanárképzés. In Arató, F. (Ed.), *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 177–191). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. (Autonómia és felelősség tanulmánykötetek; V.)
- BALÁZS, A., Horváth, B., Menesi, L. & Varga, K. (2014). *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben.*

- Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség). https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk/1
- BÁRÁNY, Z. (2002): Ethnic mobilization without prerequisites. The East European Gypsies. *World Politics*, 54(3), 277–330. <https://doi.org/10.1080/014198798330034>
- BECK, Z. (2004). Tekintély és szöveg (miért van baj a cigány népismerettel?) *Educatio*, 13(2), 314–318. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/tekintely-es-szoveg-miert-van-a-baj-a-cigany-nepismerettel> (2022. 11. 11.)
- BEREK, S. (2012). Cigány/roma népismeret-megközelítések. *Mediárium*, 6(4), 55–68. <https://docplayer.hu/158787312-Cigany-roma-nepismeret-megkozelitesek.html> (2022. 10. 30.)
- BINDER, M. (2008): Egy beás cigány közösség etnikai és nemzeti identitásáról. *Kultúra és Közösség*, 12(2), 5–16.
- BINDER, M. & Pálos, D. (2016). Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>
- BOZZAY, B. (2023): Kiderült, mennyien vallják magukat cigánynak nálunk, de megrázóan sokan nem válaszolnak erre a kérdésre. 2023. szeptember 27. <https://telex.hu/belfold/2023/09/27/nemzetisegek-romak-nepszamlalas>
- CSERTI CSAPÓ, T. (2008). Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In Cserti Csapó, T. (Ed.), „Tízéves a romológia” - PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék konferenciája (pp. 70–79). Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. (Gypsy Studies 22)
- CSERTI CSAPÓ, T. (2021). A cigányság reprezentációja a tankönyvekben és a közoktatásban. In Márfi, A. (Ed.), *Cigánysors IV. A cigányság történeti múltja és jelene*. Erdős Kamill Cigány Múzeum, Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület.
- CSERTI CSAPÓ, T. (2023). A hazai cigányság területi-társadalmi megjelenítésének problémái a földrajz és történelem tankönyvekben, valamint a népismereti könyvekben az „őshaza” példáján keresztül. In K. Nagy, E. (Ed.), *Hatékonyság és koherencia a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben: Tanulmánykötet a XIV. Országos Taní-tani Konferenciáról* (pp. 409–429). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- CSERTI CSAPÓ, T. (2023b). A hazai cigányság területi-társadalmi megjelenítése a tankönyvekben. A tankönyvszerző dilemmái. *Educatio*, 32(2), 304–317. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.9>

- ELŐD F. (2022): Népszámlálás 2022: a háttérhatalmat nem érdekli, hány fürdőszobája van a lakásodnak. telex.hu <https://telex.hu/belfold/2022/10/06/miert-nem-kell-felni-a-ksh-nepszamlalastol-cenzus-osszeeskuveselmeletek-great-reset-vagyonosszeiras>
- FORRAY R. K. (2017): *A cigányság középosztályosodása*. Educatio. Volume 26: Issue 4. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.6>
- FORRAY K.–Orsós A. (2016): Roma jövő Magyarországon. Educatio, 2016/4. 516–526.
- GERGYE, E. (2023). A magyarországi roma nemzetiség nyelvei és kulturális szimbólumai a magyarországi roma nemzetiségi iskolák nyelvi tájképében. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori (PhD) értekezés.
- IVANOV, A (2012): Quantifying the unquantifiable: Historical determinants of – and possible approaches to – the fluid. Roma Identity Nasselenie Review, 3–4, 79–95. https://nasselenie-review.org/phocadownload-pap/3-4-2012/Pop_2012_3-4_079-095_17_preview.pdf
- HIDVÉGI-B. A. (2023): A népszámláláskor eltűnt több mint 100 ezer cigány. https://www.romnet.hu/hirek/2023/10/06/a-nepszamlalaskor-eltunt-tobb-mint-100-ezer-cigany-2023_10_06
- KERESZTES-TAKÁCS O. (2017): Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. esély2017/3. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/79641/esely_2017-3_2-2_keresztes_roma_fiatalok.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- KÓKAI P. (2023): Szeretettel a Vajdaságból: Az új népszámlálás is arra mutat, hogy 1961 óta a magyarság kétharmada tűnt el. https://hvg.hu/360/20230103_Szeretettel_a_Vajdasagbol_magyarsag_nepessegfogyas_Szerbia_nepszamlalas
- KOULISH, R (2005): Hungarian Roma attitudes on minority rights: The symbolic violence of ethnic identification. Europe-Asia Studies, 57(2), 311–326. <https://doi.org/10.1080/09668130500051973>
- KOMOLAFE, C. (2021): Roma szakkollégisták párválasztása és önmagukról alkotott képe. In D. Molnár, & D. Molnár (Eds.), XXIV. Tavasz Szél Konferencia Tanulmánykötet II (pp. 562–574). Budapest.
- KOMOLAFE C., Lukács J. Á., Szabó T., Dávid B. (2021): „A magyar azért nem jó, mert magyar. A cigány azért nem jó, mert túl cigány.” Roma szakkollégiumi hallgatók párválasztással kapcsolatos elképzelései. Különleges Bánásmód, 7. (4). 31-43. DOI

- KOMOLAFE, C.–Csordás, G.–Dávid, B. (2023): Roma – nem roma interetnikus párharcok és identitás. Magyar Pszichológiai Szemle. 78: 1 <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00041>
- Központi Statisztikai Hivatal (2020). Egyedi adatkérés a nemzetiségi szempontból vegyes párharcokról, házasságokról
- KSH (2022): A népszámlálásról. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/kerdoiv>
- LADÁNYI J.-Szelényi I. (2001): A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában. Szociológiai Szemle 2001/4. 85-95. <https://szociologia.hu/dynamic/0104ladanyi.htm>
- LENGYEL G. (2022): Új kérdések, fontos válaszok: összegyűjtöttük, amit a népszámlálásról tudni kell! hirado.hu <https://hirado.hu/belfold/cikk/2022/09/14/nepszamlalas-2022-tudnivalok>
- MAKKAY J. (2023): Népszámlálás: megszépített román statisztikák? <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/2023/01/nepszamlalas-megszepített-roman-statisztikak>
- MÁTÉ, D. (2015): Reziliens román identitáskonstrukciói Erdélyi Társadalom, 13(1), 43–55.
- Maszol (2022): Népszámlálás 2022: meghaladta az egymilliót a romániai magyarok száma. <https://maszol.ro/belfold/Nepszamlalas-eppenho-gy-meghaladta-az-egymillio-fot-a-romaniai-magyar-kisebbség-lelekszama>
- SIMONOVITS, G., & Kézdi, G., (2014): Poverty and the Formation of Roma Identity in Hungary: Evidence from a Representative Panel Survey of Adolescents. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2428607>
- NAGY Pál (2018): A jövő elkezdődött, a múlt nem ért véget – történeti felvetések Forray Katalin és Orsós Anna írása nyomán. 10.17355/rkkpt.v26i2.217 https://regio.tk.hu/wp-content/uploads/NAGY_2018_2_183_213.pdf
- NAGY Roland (2023): A nemzeti identitás átöröklésénél fontos tényező a vegyes házasság. <https://ujsoz.com/kozelet/a-nemzeti-identitas-atorokitesenel-fontos-tenyezo-a-vegyes-hazassag>
- OBÁDOVICS Cs. (2022): A magyarországi „roma kötődésű” népesség előreszámítása 2050-ig. Demográfia, 65. évf. 2-3. szám (2022): „Roma népesedési viszonyok, 1990–2011” <https://doi.org/10.21543/Dem.65.2-3.7> <https://real.mtak.hu/192015/1/2859-Article-3040-2-10-20230307.pdf>
- ORSÓS, A. (2015). „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei”. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/>

- [files/attachments/%C3%96sszeg%C5%91_tanulm%C3%A1ny_a_kutat%C3%A1si_eredm%C3%A9nyekr%C5%91l_honlap.pdf](#)
- ORSÓS, A. (2015b). Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló. Wl-islocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2015.ksz.02>
- ORSÓS, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394-408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5>
- ORSÓS A. (2024): Beás nemzetiség. In: Borbély Anna–Bartha Csilla Többsz nyelvűség Magyarországon Szociolingvisztikai vizsgálatok nemzetiségekről HUN–REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Budapest, 2024. https://real.mtak.hu/193887/1/tobbnelyvuseg_magyarorszagon.pdf
- PRIETO-FLORES, Ò. (2009): Does the canonical theory of assimilation explain the Roma case? Some evidence from Central and Eastern Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1387–1405. <https://doi.org/10.1080/01419870903006988>
- RADÓ, P. (2009). A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/nemzeti-etnikai>
- RAVASZ Á. (2022): Nemzetiségek és a 2021-es szlovákiai népszámlálás: Jó hírek, rossz hírek és értelmezési lehetőségek. <https://uj szo.com/szalon/nemzetisegek-es-a-2021-es-szlovakiai-nepszamlalas-jo-hirek-rossz-hirek-es-ertelmezesi>
- SZABÓ, L. (2021): Mixed-ethnic partnerships and ethnic reproduction among Roma women in Hungary. Working Papers. No. 37. Hungarian Demographic Research Institute. án: <https://demografia.hu/en/publication-online/index.php/workingpapers/article/view/972>
- SZABÓ, L. (2022). A roma és nem roma vegyes párok kapcsolatok, továbbá etnikai reprodukció a roma nemzetiségű nők körében Magyarországon 1990-ben és 2011-ben. In Szabó L. (szerk.). Roma népesedési viszonyok Magyarországon, 1990-2011. *Demográfia*, 65(2–3), 235–278
- SZABÓ T.–Susánszky É.– Lukács J. Á.–Danis I.–Dávid B. (2023): Az Etnikai Csoportok Identitása Kérdőív (MEIM-H) validálása és pszichometriai jellemzői magyarországi roma mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 24 (2023) 1, 24–42. DOI: 10.1556/0406.2023.00005
- SZABÓNÉ KÁRMÁN, J. (2020): A cigány/roma gyerekek, családok. In O. Endrődy, B. F. Svarka, & Zs. Lassú (Eds.), *Sokszínű pedagógia* (pp. 191–209). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- TERESTYÉNI, T. (2005). Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In Neményi, M. & Szalai, J. (Eds.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai* (pp. 283-315). Új Mandátum. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/romak/kisebbsegek_kisebbsege/pages/kk_09_terestyeni.htm (2022. 10. 30.)
- TÓTH Á.–Vékás J. (2008): A vegyes házasság szerepe a magyarországi kisebbségi közösségek reprodukciójában. *Demográfia*, 2008. 51. évf. 4. szám 329–355. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/view/533/517>
- VAJDA, M. (2015): Változások az első generációs budapesti oláh cigányok kultúrájában. *Romanipe ando baro foro*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar.
- VASKOR, M. (2022): Aki megpróbál kibújni a népszámlálás alól, akár 200 ezer bírságot is kaphat. 24.hu <https://24.hu/belfold/2022/04/20/nepszamlalas-2022-kovacs-marcell-interju/>
- VÁMOS, Á., Bodonyi, E., Kovács, A. & Müller, R. (2004). Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-ta-Tobbek-Kisebbsegi.html> (2022. 10. 30.)
- VATAŠČIN, P. (2023): 28%-kal csökkent a szerbiai magyarok számaránya 11 év alatt. <https://uj szo.com/kul fold/28-kal-csokkent-a-szerbiai-magyarok-szamaranya-11-ev-alatt>
- VERES V. (2023): A 2021. évi népszámlálás nemzetiségi adatait hangsúlyosan módszertan-specifikusan kell értelmezzük. <https://transtex.ro/kozelet/2023/01/02/veres-valer-nepszamlalas-eredmenyek-2021>

RÉSZVÉTELI FILMES WORKSHOP HATÁSVIZSGÁLATA ISTVÁNDI TELEPÜLÉSEN – RÉSZVÉTELI FILMEZÉS, MINT HÍD A KÜLÖNBÖZŐ TÁRSADALMI CSOPORTOK KÖZÖTT

A részvételi filmezés olyan módszer, amely lehetőséget teremt a különböző társadalmi csoportok közötti interakcióra, párbeszédre és együttműködésre. Jelen tanulmány egy részvételi filmes workshop hatásvizsgálatát mutatja be, amelyet az ELTE hallgatói szerveztek egy hátrányos helyzetű közösségben, Istvándi településen. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a program milyen hatást gyakorolt a szervezők és résztvevő fiatalok attitűdjeire, társadalmi érzékenységre és szociális kompetenciáira.

A vizsgálat alatt kvantitatív módszert használtunk, bemeneti és kimeneti kérdőívek segítségével mérve a résztvevők attitűdváltozásait és kompetenciafejlődését. Az eredmények azt mutatják, hogy a workshop jelentős mértékben hozzájárult az empátia növekedéséhez, az előítéletek csökkenéséhez és a kommunikációs készségek fejlődéséhez. A résztvevők önértékelése szerint a konfliktuskezelési képességük is javult, és a kulturális különbségekből fakadó kihívásokat hatékonyabban kezelték a program végére. A program pozitív hatása leginkább az interaktív és gyakorlatorientált módszertanban, valamint az érintettek közvetlen bevonásában mutatkozott meg.

A kutatás rávilágít arra, hogy a részvételi filmezés hatékony eszköz lehet a társadalmi integráció és érzékenyítés elősegítésében. A tanulmány eredményei alátámasztják, hogy a részvételi filmezés képes elősegíteni a társadalmi mobilitást és csökkenteni a hátrányos helyzetű fiatalokkal szembeni sztereotípiákat, hozzájárulva egy inkluzívabb társadalom kialakításához.

¹ Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésszociológia program

Kulcsszavak: részvételi filmezés, társadalmi integráció, hátrányos helyzetű fiatalok, attitűdváltozás, szociális kompetenciafejlődés

Bevezetés

A magyarországi oktatáspolitikai problémák, az informális oktatás, az előítéletek és hátrányos helyzet, valamint a részvételi filmezés összekapcsolódása egy komplex társadalmi kérdéskört érint. Ezek az elemek együttesen olyan rendszert alkotnak, amelyben az oktatás, a társadalmi egyenlőtlenségek, és a közösségi szerepvállalás kérdései találkoznak. Magyarországon az oktatáspolitikai számos kihívással küzd, amelyek közül a legjelentősebbek a finanszírozási hiányok, a tanárhiány, az iskolák közötti színvonalbeli különbségek, valamint az oktatási rendszer centralizációja. Ezek a problémák különösen érintik a hátrányos helyzetű régiókat és csoportokat, ahol az oktatás minősége gyakran elmarad az országos átlagtól. Az informális oktatás olyan alternatív tanulási formákra utal, amelyek az iskolai rendszer keretein kívül zajlanak. Ez a forma különösen fontos a hátrányos helyzetű közösségek számára, ahol az iskolai oktatás nem mindig biztosítja a szükséges készségeket és ismereteket. Az informális oktatás lehetőséget teremt a közösségi tanulásra, az élethosszig tartó tanulásra és az olyan készségek elsajátítására, amelyek az iskolai oktatásban esetleg nem kapnak hangsúlyt.

Magyarországon a társadalmi előítéletek és a hátrányos helyzet különösen érezhető az oktatásban. Az etnikai kisebbségek, például a romák, valamint a szegényebb régiókban élők gyakran szembesülnek diszkriminációval és strukturális akadályokkal. Ezek az előítéletek tovább mélyítik a társadalmi egyenlőtlenségeket, és akadályozzák a hátrányos helyzetű csoportok érvényesülését az oktatásban és a munkaerőpiacon.

A részvételi filmezés olyan módszer, amely lehetővé teszi a közösségek számára, hogy saját történeteiket, problémáikat és tapasztalataikat dokumentálják és bemutassák. Ez a módszer különösen hasznos a hátrányos helyzetű csoportok számára, mivel hangot ad azoknak, akik gyakran nincsenek megfelelően képviselve a médiában és a társadalmi diskurzusban. A részvételi filmezés lehetőséget teremt a közössé-

gek számára, hogy aktívan részt vegyenek saját sorsuk alakításában, és felhívják a figyelmet az őket érintő társadalmi problémákra. Ezek a témák együttesen olyan társadalmi hálót alkotnak, amelyben az oktatás, a társadalmi egyenlőtlenségek és a közösségi részvétel szorosan összefonódnak. Az oktatáspolitikai problémák gyakran felerősítik a hátrányos helyzetű csoportok marginalizációját, míg az informális oktatás és a részvételi filmezés lehetőséget nyújt ezen csoportok számára, hogy küzdjenek ezen hátrányok ellen. A közösségi alapú megközelítések, mint a részvételi filmezés, eszközként szolgálhatnak arra, hogy a hátrányos helyzetű csoportok hangot kapjanak és aktívan részt vegyenek az őket érintő oktatási és társadalmi folyamatokban.

Jelen tanulmányban egy olyan iskolán kívüli program hatásvizsgálatát mutatom be, mely számos előnnyel járhat a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetben élő magyar fiatalok számára. Kutatások bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számos területen hátrányokkal indulnak, akár a munkaerőpiacon, akár a főiskolai és egyetemi továbbtanulás terén (VARGA 2015). A szegregált oktatás, illetve hátrányos megkülönböztetés, az iskolák szelekciós mechanizmusa, a kisebbséggel szembeni előítéletek további lehetőségeket vesznek el az érintett fiataloktól (CSAPÓ 2015; GÁRDOS 2020; LANTOS–KENDE 2020; PAKSI et. al. 2020; RADÓ 2018). Az informális és non formális színtereken szervezett programok számos közoktatás béli hiányt pótolnak, mint például az inkluzív pedagógia, mentorálás, faji és etnikai különbségek csökkentése (MIKLÓSI 2009).

Tanulmányomban szeretnék rávilágítani arra, hogy egy aktív részvételt igénylő program milyen rövidtávú hatást gyakorol a programban résztvevő hátrányos helyzetű tanulók iskolai részvételére, szociális kompetenciáik fejlesztésére, ezen kívül a szabadidejük hasznos eltöltésére, és egyúttal egy összekötő hidat képez a különböző társadalmi csoportokba tartozó egyének között. Kutatásom egy folyamatosan, fél évente megszervezett program különböző településeken magvalósított eseményének egyik állomásán, Istvándi településen megtartott részvételi filmes workshop rövidtávú hatásvizsgálata.

A település rövid bemutatása

Istvándi Somogy megye déli részén helyezkedik el, 15-15 km távolságra Barcstól és Szigetvártól, Darány község szomszédságában. A település története és társadalmi összetétele jól tükrözi a régióban zajló demográfiai és társadalmi folyamatokat. A 2011-es népszámlálás szerint Istvándi lakossága 628 fő volt, amelyből 95,5%-a magyarnak, 59,3%-a cigánynak vallotta magát. 2023 januárjára a lakosságszám 506 főre csökkent, ugyanakkor a cigánynak vallók aránya 69,6%-ra emelkedett, amely tükrözi a település etnikai összetételének változását.²

Istvándi hátrányos helyzetű településként szerepel a 105/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet által meghatározott listán, valamint a 1057/2021. (II. 19.) Kormányhatározat „Felzárkózó települések” programjában is.³ A Magyar Máltai Szeretetszolgálat 2021-ben indította el a településen a Felzárkózó települések programot, amely keretében jelenlét alapú szociális munkát folytatnak. Havonta 10-20 kríziseset és 60-70 szociális eset kerül a program látókörébe, amely jelzi a településen fennálló társadalmi problémák súlyosságát.⁴ A helyi vezetés törekszik a közösség fejlesztésére és a közösségi programok előmozdítására, amelynek keretében 2023 év végén egy civil szervezet szervezésében részvételi filmes workshopra került sor, amelybe hátrányos helyzetű fiatalokat is bevontak. Fontos tény, hogy a településen nincsen általános iskola, a helyi diákok a szomszédos Darány településre, illetve a 15 km-re elhelyezkedő nagyobb városokba Barcsra vagy Szigetvárra járnak, ami sok esetben megnehezíti a közoktatásban való részvételt.

² https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=EN&p_id=21333

³ 1057/2021. (II. 19.) Korm. határozat a Magyarország egyes területei közötti gazdasági egyenlőtlenség csökkentése érdekében szükséges fejlesztési program, továbbá a „Felzárkózó települések” hosszú távú programjának kiterjesztéséről

⁴ <https://fete.hu/telepulesek/istvandi/>

A téma relevanciája

Magyarországon a közoktatás problémái folyamatosan súlyosbodnak (CSAPÓ 2015), melyről a szakirodalmi részben szeretnék részletesebb leírást adni, továbbá a hátrányos helyzetben levő fiatalok esélyei csökkennek, a lemorzsolódás mértéke továbbra is számottevő az európai átlaghoz képest (FEHÉRVÁRI 2015). Az ELTE Kommunikáció és Média Tanszékén megalapított Minor Média/Kultúra Kutatóközpont egyik kutatási projektje a magyarországi részvételi videózás, illetve tágabban a kisebbségi, részvételi és művészeti alapú képzés (minor média) történetének és jelenlegi helyzetének feltérképezése. A „minor média” kifejezés jelen esetben arra utal, hogy a részvételi képzésnek a kisebbségi közösségek önreprezentációjában betöltött szerepét szeretnék vizsgálni. A projekt kísérletet tett arra, hogy a Magyarországon élő kisebbségekkel kapcsolatosan részvételi módszerrel kisfilmeket és részvételi projekteket valósítson meg. A program célja főként a romák és a hátrányos helyzetűek reprezentációjának elősegítése volt, ám elmondható, hogy a háromnapos workshopnak mélyebb és hosszútávú hatása van a résztvevő fiatalok vonatkozásában. A programot, amely nyitott minden érdeklődő számára, a Romakép Műhely című egyetemi kurzus vezetője, valamint a kurzust felvevő hallgatók szervezik.⁵

Magyarországon továbbra is magas a hátrányos helyzetű fiatalok lemorzsolódása és korai iskolaelhagyása. Hazánkban a 2020-as adatok szerint az iskolai lemorzsolódás 12% felett volt, ami az Európai Unió országok átlagához képest a hatodik helyet foglalja el. Az Európai Unió „Európa 2020 Stratégiája” legfontosabb célkitűzései között nevezi meg a korai iskolaelhagyók arányának 10% alá csökkentését. Az oktatásból idő előtt kikerülő személyek képezhetősége, foglalkoztathatósága komoly problémát jelent. Emiatt a mutató a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia kiemelt indikátora is.⁶ Az érintett gyerekek kevesebb eséllyel lépnek be a munkaerőpiac világába, újra generálva a szegénységet és nélkülözést. Hazánkban az Észak-Magyarországi régióban jelentősen meghaladják az országos átlagot, az általam vizsgált

⁵ <http://romakepмуhely.hu/koncepcio-2021/>

⁶ <https://www.ksh.hu/ffi/1-21.html>

Dél-Dunántúli régióban is kimagasló a lemorzsolódás aránya (FEHÉRVÁRI 2015). A téma napjainkban sokkal aktuálisabb a társadalmi különbségek rohamos növekedése és a társadalmi osztályok közötti szakadék óriási mivolta miatt.

A workshop rövid bemutatása

A Részvételi filmes workshop egy háromnapos intenzív program hátrányos helyzetű fiatalok bevonásával. Az eseményt a Megoldás a Biztonságra Alapítvány, egy Pécs környéki civil szervezet szervezi, melynek célja többségében a Dél-Dunántúli régióban élő hátrányos helyzetű fiatalok szabadidejének hasznos eltöltésére irányuló programok szervezése, s ezen keresztül a fiatalok szociális kompetenciájának fejlesztése.⁷ A programot az ELTE Kommunikáció és Média Tanszék hallgatói tartják, egy azonos című egyetemi kurzus keretében. A hallgatók vállalják, hogy a kurzus teljesítése kapcsán egy háromnapos workshopot tartanak hátrányos helyzetű településeken fiatalok bevonásával. A módszertant a kurzus vezető tanára, Haragonics Sára dolgozta ki és évek óta használja, melynek során számos elméleti és szakmai tapasztalatot szerzett az elmúlt években. A program kidolgozása és a helyi közösségekhez igazítása a kurzust felvett diákokkal közösen történik, akik a három nap alatt ennek alkalmazásával megtanítják a résztvevő hátrányos helyzetű fiatalokat szakszerűen használni az ELTE által biztosított eszközöket és programokat (kamera, mikrofon, videóvágás). A részvételi filmezés hatására a hallgatók és a településen élő fiatalok megismerik egymás kultúráját, értékeit, szokásait, a bikulturális szocializáció nagymértékben előtérbe kerül.

A téma szakirodalmi előzményeinek áttekintése

Az oktatás a fenntartható fejlődés egyik kulcseleme, amely hozzájárul a környezettudatos magatartás kialakításához és a demokratikus gondolkodás megalapozásához. CSAPÓ (2001) szerint a hatékony oktatás

⁷ <https://megoldasabiztonsagra.hu/>

alapvető a demokratikus társadalmak működése szempontjából, mivel segít a társadalmi folyamatok átlátásában és a döntéshozatali készségek fejlesztésében. Ugyanakkor Magyarországon a demokratikus gondolkodásnak kevés jele tapasztalható, és a közoktatás teljesítménye nemzetközi összehasonlításban folyamatosan romlik (CSAPÓ 2015; TÓTH et al. 2010; POLÓNYI 2023). Az oktatási ráfordítások stagnálása és a tudás társadalmi megbecsülésének csökkenése különösen problémás területekké tették a matematikát, az iskolai lemorzsolódást és a készségfejlesztést (CSAPÓ 2015).

POLÓNYI (2023) szerint a 2010-ben bekövetkezett oktatáspolitikai változások – például az iskolarendszer államosítása, a centralizáció, az iskolai autonómia csökkenése és a tankötelezettség 16 évre való leszállítása – jelentősen befolyásolták az oktatás minőségét. Az illiberális oktatáspolitikai következményei közé tartozik a finanszírozás csökkenése, a központosítás és a pedagógusbér-rendszer problémái. E folyamatok hatására a korai iskolaelhagyók aránya is emelkedett (POLÓNYI 2023).

A 2011-es Köznevelési törvény (2011. évi CXCV.) 31. §-a tovább növelte az egyházi fenntartású iskolák szelekciós hatását, elősegítve a társadalmi egyenlőtlenségek növekedését (RADÓ 2016). Az állami iskolák fenntartói szerkezete átalakult, és a közoktatás irányítása a Klebelsberg Központhoz került, amely az intézmények működését erőteljesen központosította (GYÖRGYI 2019). Az egyetemi szintű oktatásban is jelentős változások történtek, több intézmény alapítványi fenntartás alá került.

A változó oktatáspolitikai környezet új kihívásokat jelent mind a döntéshozók, mind a pedagógusok számára (KOZMA 2012). Az elmúlt évtizedek változásainak legnagyobb károsultjai a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma származású fiatalok. Ebben a kontextusban az alternatív és innovatív pedagógiai módszerek egyre nagyobb jelentőséget kapnak, amelyek válaszokat adhatnak az oktatási rendszer előtt álló problémákra és kihívásokra.

Formális, informális és nem formális színterek

Az Európai Tanács Memoranduma (2000) az egész életen át tartó tanulás három fő kategóriáját határozza meg: a formális, a nem formális és az informális tanulást. A formális tanulás oktatási intézményekben zajlik és hivatalos elismerést kap, míg a nem formális tanulás az oktatási rendszereken kívül történik, például munkahelyen vagy civil szervezeteknél (TÓTHNÉ 2020).

Az informális tanulás a mindennapi élet természetes része, amely nem feltétlenül tudatos folyamat (KOMENCZI 2001). Már az 1950-es évektől vizsgálták, és leggyakrabban az élethosszig tartó tanulás kontextusában értelmezték (LIVINGSTONE 1999). FORRAY és JUHÁSZ (2009) szerint ez egy spontán vagy tudatos tanulási forma, amely nem kötődik intézményes keretekhez.

A nem formális és informális tanulás egyik fő problémája az elismerés és mérhetőség kérdése. DERÉNYI (2008) hangsúlyozza, hogy a különböző tanulási módok elismerése hozzájárul a hallgatók életútjának követéséhez. FARKAS (2014) kiemeli, hogy a tudás hitelesítéséhez a tanulási eredményekre kell fókuszálni, nem pedig arra, hogy hol és mennyi ideig történt a tanulás. MIKLÓSI (2009) szerint az informális és nem formális tanulás elismerése megkönnyítheti a felnőttképzésbe való belépést, és erősítheti a kompetenciaalapú oktatást.

FÉNYES és KISS (2009) szerint az informális tanulás mérése nehézségekbe ütközik, de kulcsszerepet játszik az oktatási teljesítmény, az esélyegyenlőség és a munkaerőpiaci lehetőségek alakulásában. Az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó kutatások megerősítik ennek jelentőségét és hatását az oktatási rendszer különböző szintjein.

Kutatásom szempontjából Fényes és Kiss tanulmányának eredménye a legfontosabb, hiszen olyan társadalmilag érzékeny csoportot vizsgálok, akiknek a továbbtanulási esélyei elmaradnak a többségi társadaloméhoz képest, ebben lehet jelentős szerepe az informális tanulásnak.

Az iskolai lemorzsolódás és a hátrányos helyzet összefüggései

Az iskolai lemorzsolódás okait és társadalmi összefüggéseit számos kutatás vizsgálja (RUMBERGER 2012; FEHÉRVÁRI 2015; 2022). A korai iskolaelhagyás és a hátrányos helyzet között szoros kapcsolat áll fenn (PAPP 1997; VARGA 2014; FEHÉRVÁRI–SZÉLL–PAKSI 2021). Bourdieu (1974) szerint az oktatás hatással van a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésére.

POLÓNYI (2018) különböző hátrányos helyzetű csoportokat azonosít, többek között az alacsony iskolázottságúakat és a szociálisan kiszolgáltatottakat, akik között a roma közösség is jelen van. A Dél-Dunántúl kiemelten veszélyeztetett régió, ahol a szegénység és a társadalmi kirekesztődés mértéke meghaladja az országos átlagot (KSH 2020). Továbbá a régióban élő roma közösségek oktatási helyzete és az ezzel kapcsolatos egyenlőtlenségek mértéke is rendkívül magas, a számos pozitív kezdeményezés ellenére a cigány népesség helyzetében nem következtek be jelentős változások és a probléma gyökeres megoldása továbbra is az elkövetkező évek egyik legfontosabb feladata kellene, hogy legyen (CSERTI CSAPÓ 2011).

Az oktatási egyenlőtlenségek és a hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek problémája évtizedek óta jelen van (LISKÓ 1997), a terminológiai változások és a jogszabályi környezet átalakulásával egyre komplexebbé vált (PAPP 1997). Az oktatási hátrányok gyökereit a családok szegénységében és az alacsony iskolázottságban kell keresni (VARGA 2014). A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon ingadozik, 2010 után növekedés figyelhető meg (FEHÉRVÁRI 2015; 2022). Az iskolai lemorzsolódás okai között az egyéni és családi háttértényezők dominálnak, míg az iskolai tényezők kevésbé hatékonyak a hátránykompenzációban (FEHÉRVÁRI–SZÉLL–PAKSI 2020). A roma tanulók esetében a családi háttér és a társadalmi izoláció különösen jelentős szerepet játszik (VARGA 2015).

Az uniós országok oktatáspolitikai beavatkozásai sikeresen csökkentették a lemorzsolódást, Magyarországon azonban a tendencia kevésbé volt eredményes (FEHÉRVÁRI et al. 2022). A pandémia hatására a végzettség nélküli iskolaelhagyók száma tovább növekedhet. Az Európai Unió célkitűzései között szerepel az iskolaelhagyás visszaszorítása

és a szegregáció felszámolása (BOCSI–VARGA–FEHÉRVÁRI 2024).

Előítéletek Magyarországon

Az előítéletek társadalmi hatásait ALLPORT (1999) az ellenszenv egy rugalmatlan formájaként írja le, míg VÁRADI (2012) szerint az előítélet egy negatív attitűd, amely az egyén csoporttagságából fakad. Magyarországon a leggyakoribb formái a xenofóbia, homofóbia, antiszemitizmus és cigányellenesség (GÁRDOS 2020). Kutatásom célcsoportja a hátrányos helyzetű fiatalok, akik közé jelentős arányban tartozik a roma kisebbség is, így a vizsgált fiatalok jelentős százaléka rendszeresen szembesül előítéletekkel és sztereotípiákkal (FORRAY–PÁLMAINÉ 2010).

A média szerepe az előítéletek alakításában jelentős, amelyet BERNÁTH és MESSING (1998) kutatásai is alátámasztanak. A szerzők szerint a romák médiabeli ábrázolása gyakran negatív és sztereotipikus, ami tovább erősíti a társadalmi előítéleteket. A rendszerváltás után egyre inkább a társadalmi különbségek és a diszkrimináció kutatásával összefüggésben jelent meg az előítéletek vizsgálata. A TÁRKI társadalmi riportja szerint a cigányellenesség verbális formája gyakran diszkriminációhoz vezet (ERŐSS–GÁRDOS 2008).

Az előítéletek csökkentése érdekében különböző társadalmi programok indultak. Palluck és Green (2009) meghatározása szerint az előítélet csökkentése olyan folyamat, amelynek célja a sztereotípiák és a diszkrimináció visszaszorítása. Magyarországon az informális oktatás számos kezdeményezése törekszik erre. Néhány példa: A Haver Alapítvány 2002 óta foglalkozik a zsidósággal kapcsolatos tévhitek eloszlásával és a társadalmi párbeszéd elősegítésével (Haver Alapítvány 2014).⁸ Az UCCU Roma Informális Alapítvány 2010 óta működik hasonló célokkal, elősegítve a roma és nem roma fiatalok közötti interakciókat.⁹ Emellett a Melegség és Megismerés program az LMBTQ közösséggel kapcsolatos előítéletek csökkentésére fókuszál.¹⁰

⁸ <https://haver.hu/rolunk>

⁹ <https://www.uccualapitvany.hu/>

¹⁰ <https://sokszinusegoktatas.hu/hirek/melegseg-es-megismeres>

Az ilyen jellegű civil kezdeményezések sajátossága, hogy informális és nem formális oktatási módszereket alkalmaznak, különös hangsúlyt fektetve az élménypedagógiára és személyes tapasztalatra. Számos kutatás foglalkozik e programok hatékonyságával (TEIDELT 2017; LANTOS–KENDE 2020; SIEGLER et al. 2022). Az előítélet csökkentésében az oktatás szerepe kiemelkedő, mivel lehetőséget biztosít a társadalmi csoportok közötti párbeszédre és a diszkrimináció mérséklésére.

Részvételi filmezés, mint híd a különböző társadalmi rétegek között

Kutatásom fő területe a részvételi filmezés hatásvizsgálata hátrányos helyzetű fiatalok bevonásával. A workshopok során egy kidolgozott módszertant alkalmaztak, amelyet a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal finanszírozott. A program során a médiaprojekteket és a részvételi filmes műhelyeket egyetemi hallgatók is segítették (MÜLLNER 2022).

A részvételi filmezés egy olyan közösségi és dokumentarista filmkészítési forma, amelyben a résztvevők aktívan közreműködnek saját narratíváik megalkotásában. Gyökerei az 1960-as évekig nyúlnak vissza, és szorosan kapcsolódik a vizuális antropológia, a társadalmi aktivizmus és a kritikai pedagógia területeihez (MÜLLNER 2022). A műfaj egyik legfontosabb előzménye a Kanadai Országos Filmtestület Challenge for Change programja, amely az elnyomott társadalmi csoportok emancipációját célozta meg filmkészítéssel (MÜLLNER 2022).

A részvételi filmezés számos meghatározással rendelkezik, mivel eltérő társadalmi kontextusokban más-más módon alkalmazzák. Shaw és Robertson szerint a részvételi videó egy olyan eszköz, amely hátrányos helyzetű és marginalizált csoportok számára biztosít lehetőséget az önkifejezésre és a közösségi kommunikációra (idézi ROBERTS–LUNCH 2015, in MÜLLNER 2022). Hasonlóképpen, NEMES és munkatársai (2007) hangsúlyozzák, hogy a részvételi filmezés a társadalmi változás egyik eszköze, amely demokratikusan osztja meg a vizuális hatalom felelősségét a résztvevők között.

A részvételi filmezés jelentősége nemzetközi szinten is megmutatkozik. Az MyStreet mozgalom (STEWART 2013) például azzal a céllal

jött létre, hogy a hétköznapi emberek saját környezetükről készítsenek videókat, így kialakítva egy közösségi archívumot (CSEKE 2022). Hasonlóképpen, a Migrant Cine-Eye projekt a menekültek önreprezentációját segítette elő azzal, hogy lehetőséget biztosított számukra saját történeteik filmre vitelére (TRENCSÉNYI–NAUMESCU 2021).

Magyarországon a részvételi filmezés viszonylag új, de folyamatosan fejlődő terület. Az ELTE Minor Média/Kultúra Kutatóközpontja az egyik legfontosabb intézmény, amely kutatja és alkalmazza a részvételi filmezést (MÜLLNER 2020). Továbbá a CEU OLIVE program keretében menekültek számára biztosítottak lehetőséget saját narratíváik filmre vitelére (TRENCSÉNYI–NAUMESCU 2021). Az országban különös figyelmet kapnak a roma kisebbség önreprezentációját támogató projektek is (PÓCSIK 2020).

A részvételi filmezés kapcsolódik az antropológiához, médiatudományhoz és társadalomtudományokhoz, és eszközként szolgál a közösségi identitás megerősítésére (MÜLLNER 2022). HARAGONICS (2022) kifejlesztette a katalizátor módszert, amelyben a kamera nem csupán dokumentációs eszköz, hanem a közösségi párbeszéd elősegítésének módja. Katerina CIZEK szerint pedig „manapság már nem dokumentumfilmeket készítünk az emberekről, hanem médiaprojekteket csinálunk az emberekkel” (idézi MÜLLNER 2022), ami jól tükrözi a részvételi filmezés demokratizáló hatását.

Összességében a részvételi filmezés olyan vizuális módszertan, amely alternatív képi reprezentációt nyújt a domináns narratívákkal szemben, és lehetőséget teremt a társadalmi részvételre, a közösségi kommunikációra és a kritikai gondolkodás fejlesztésére (HARAGONICS 2022; MÜLLNER 2020).

Részvételi Filmezés Hatásvizsgálata – Résztevők (hátrányos helyzetű fiatalok) kérdőíves felmérésének eredményei

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a résztvevők demográfiai jellemzőit, korábbi tapasztalataikat, kezdeti és utólagos élményeiket a programmal kapcsolatban, valamint a program hatását a személyes attitűdjeikre. A kutatás két kérdőív eredményeire épül: az elsőt a program

előtt, a másodikat pedig a program után töltötték ki a résztvevők.

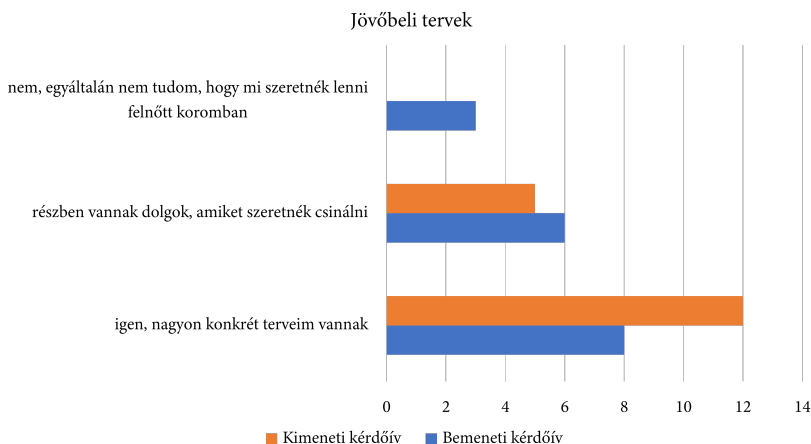
Demográfiai jellemzők: A programban összesen 17 fiatal vett részt, akik közül 9 fiú, 8 fő pedig lány volt. Az életkori eloszlás szerint a résztvevők többsége 12 és 16 év közötti volt, legnagyobb arányban 13 évesek (6 fő) jelentek meg a programban. A nemek és életkorok szerinti változatosság segített abban, hogy a csoport dinamikája kiegyensúlyozott legyen, és mindenki megtalálja a számára megfelelő szerepet a tevékenység során.

Korábbi programokban való részvétel: A résztvevők többsége, 13 fő, már részese volt korábban is valamilyen közösségi programnak, míg 4 főnek ez volt az első ilyen jellegű tapasztalata. A korábbi programok között szerepeltek nyári táborok, kirándulások, sportnapok és gyereknapiak. Azok, akik már részt vettek korábban közösségi eseményeken, nagyobb magabiztossággal vágtak bele a programba, míg az új résztvevők számára ez egy teljesen új élményt jelentett. A válaszok megmutatták, hogy a településen jól működik a közösségi élet és a helyi fiatalok rendszeresen részt vesznek valamilyen közösségépítő programon, azonban ritkán érkeznek a községbe olyan előadók vagy programszervezők, akik nem helyiek vagy környéken élő szakemberek. Ez egyfajta félelmet, bizonytalanságot és egy bizonyos mértékű előítéletet is kelthet a helyi fiatalokban a program és a programot szervező személyek iránt.

Személyes attitűdök és jövőbeli részvételi szándék: A résztvevők személyes attitűdjeit vizsgálva megállapítható, hogy a program során a nyitottság és a megbízhatóság iránti érzés erősödött a résztvevők körében. A program után a fiatalok többsége pozitív tapasztalatokról számolt be, és a 17 főből jelentős többség szívesen venne részt további hasonló tevékenységben. A résztvevők többsége úgy érezte, hogy fejlődött az együttműködési készsége és jobban bízik önmagában.

Kihívások az együttműködésben és a kommunikációban: A résztvevők közül többen azt jelezték a bementi kérdőívben, hogy időnként nehezen tudnak együttműködni másokkal, legyen az mentor, tanár vagy barát. Szintén felmerült a pontos önkifejezés kihívása, amely néha konfliktusokat eredményezett. Azok, akik korábban is küzdöttek ezekkel a problémákkal, úgy érezték, hogy a program segített nekik fejleszteni a kommunikációs képességeiket és hatékonyabban tudnak

majd együttműködni a jövőben. A workshop alatt nem történt konfliktus sem a diákokkal, sem pedig az ELTE hallgatókkal, ami azt tükrözi, hogy befogadóak és együttműködőek voltak a helyi fiatalok a településre érkező egyetemi hallgatókkal szemben.

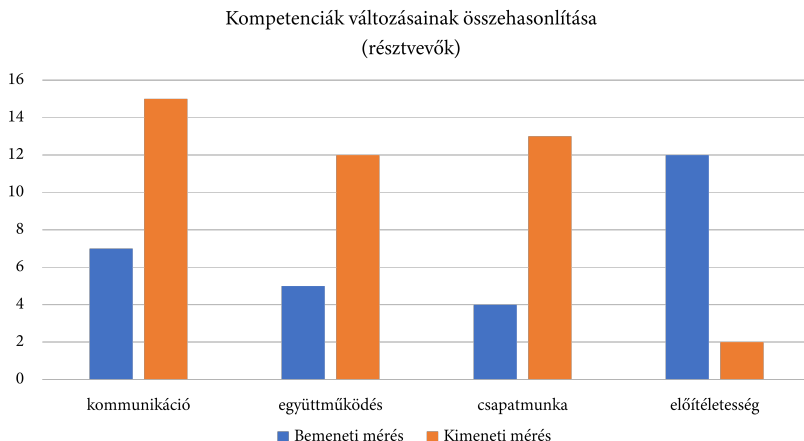


1. ábra: Tudod-e, hogy mi szeretnél lenni felnőttkorodban? (saját szerkesztés)

Jövőkép és szabálykövetés: A résztvevők többségének vannak elképzelései a jövőjéről és tudják, hogy milyen pályát szeretnének választani. Míg a bementi kérdőívénél három fő jelezte azt, hogy egyáltalán nincsen elképzelése a jövőjét illetően és hat fő jelölte, hogy csak részben tudja, hogy mi szeretne lenni felnőttkorában, addig a kimeneti mérésben ezek a számok csökkentek, sőt azon válaszadók száma nullára csökkent, akiknek egyáltalán nem volt jövőbeli tervük. Ezzel szemben nyolc főről tizenkettő főre emelkedett azoknak a válaszadóknak a száma a program végére, akiknek konkrét tervük és elképzelésük van a jövőjük kapcsán, azaz tudják, hogy mit szeretnének tanulni vagy éppen dolgozni a későbbiekben. A programban résztvevő hátrányos helyzetű fiatalok között több olyan tanuló is volt, akik jelenleg is egy középiskola vagy a pécsi Gandhi Gimnázium diákjai, ezért feltételezésem szerint ez nagymértékben befolyásolta a többi résztvevő továbbtanulási hajlandóságát, továbbá az ELTE hallgatók által képviselt kommunikáció

és média irány is csábító lehet a helyi fiatalok számára. Emellett a szabálykövetés tekintetében is változatosak voltak a vélemények, de a legtöbben úgy érezték, hogy részben vagy teljesen igaz rájuk. A program során kapott visszacsatolás segített néhány résztvevőnek abban, hogy jobban átgondolják jövőbeli terveiket és jobban megértsék a szabályok betartásának fontosságát.

Elvárások a részvételi filmes műhelytől: A fiatalok a filmes műhelytől kreativitásuk kibontakoztatását, új készségek megszerzését és csapatmunkában szerzett tapasztalatokat vártak. Sokan remélték, hogy a program során fejlődik az önkifejezésük, és jobban megtanulnak együtt dolgozni másokkal, ami a program végére teljesült is.



2. ábra: Workshop rövidtávú hatása a résztvevő fiatalok kompetenciáira
(saját szerkesztés)

A filmes műhely tapasztalatai: A résztvevők a filmes műhely során különböző készségeket sajátítottak el, beleértve a csapatmunkát, a kommunikációt és az együttműködést. A diagramon jól látható, hogy a bemeneti mérésekhez képest jelentős változások mutatkoztak a különböző kompetenciák mentén. Legnagyobb változást a csapatmunkában jelölték, a program végére összesen kilenc fővel jelölték többet azt, hogy tudtak csapatban dolgozni akár társaikkal akár az ELTE hallga-

tókkal. Jelentős változás mutatkozott a kommunikáció és az együttműködés terén is. A bemeneti mérések kitöltésénél a fiatalok többsége azt jelezte, hogy a mindennapi életükben gondot okoz számukra a megfelelő kommunikáció és önkifejezés, ez a probléma a workshop alatt kevésbé jelentkezett. Ugyanez igaz volt az együttműködésre is, viszont a részvételi filmes workshop alatt nem okozott gondot számukra sem a többi helyi fiatallal, sem pedig az ELTE hallgatóival való közös munka. Többen kiemelték, hogy önbizalmat és új barátságokat is szereztek a program során. Azok, akik kevésbé voltak tapasztaltak a filmes világban, hasznosnak találták az új ismereteket és a gyakorlati feladatokat. A workshop egyik legfontosabb eredménye a negatív érzések csökkenése a program után, az előítéletek és félelmek eltűnése a programmal és a szervezőkkel (ELTE hallgatók) szemben. A projekt előtt a résztvevők közül 11 fő enyhe negatív érzéseket fogalmazott meg, 1 fő jelentősebb fenntartásokkal rendelkezett, míg 5 fő teljesen nyitottan érkezett. A program végére 15 fő teljesen megszabadult a kezdeti fenntartásaitól, 1 fő részben tette ezt meg, és mindössze 1 fő maradt negatív érzésekkel a program végére. Ez azt mutatja, hogy a tevékenység nagyban hozzájárult a résztvevők komfortérzetének javításához és félelmeik leküzdéséhez ezáltal hozzájárulhatott az előítéletek csökkentéséhez.

Jövőbeli részvételi szándék: A résztvevők egésze (100%) szívesen venne részt egy újabb részvételi filmes workshopon. Emellett a válaszadók közül sokan nyitottak lennének olyan programokra is, amelyeket külsős, számukra ismeretlen szakemberek tartanak. Az előző tapasztalatok pozitív hatással voltak arra, hogy a résztvevők bátrabban vágjanak bele új lehetőségekbe.

Elégedettség a programmal: A programmal való elégedettséget vizsgálva a résztvevők többsége 4-es vagy 5-ös értékelést adott, ami azt mutatja, hogy alapvetően pozitívan értékelték az eseményt. Néhányan jelezték, hogy kisebb változtatásokat javasolnának a szervezésben vagy a program lebonyolításában, például hosszabb időtartamot vagy több technikai eszköz bevonását.

Fejlesztési javaslatok: A résztvevők által javasolt változtatások között szerepelt a program időtartamának meghosszabbítása, több interaktív és gyakorlati feladat bevezetése, valamint a technikai eszközök szélesebb körű biztosítása a filmes foglalkozások során. Az interaktivi-

tás növelése és a strukturáltabb tananyag bevezetése segítene a résztvevők hatékonyabb fejlődésében.

Összegezve az eredményeket a résztvevő fiatalok válaszai alapján elmondhatjuk, hogy a program jelentősen hozzájárult a fiatalok fejlődéséhez, segítve őket az együttműködésben, önkifejezésben és jövőbeli terveik tisztázásában. A résztvevők általánosan pozitívan értékelték a filmes műhelyt és nyitottak a további hasonló lehetőségekre, ugyanakkor néhány javaslatot megfogalmaztak a program további fejlesztése érdekében.

Szervezők (ELTE hallgatók) kérdőíves felmérésének eredményei

A hátrányos helyzetű fiatalokkal kapcsolatos társadalmi felelősségvállalás egyre nagyobb figyelmet kap a pedagógia és a neveléstudomány területén. Jelen kutatási egység célja a részvételi filmes workshop hatásának vizsgálata a szervező és lebonyolító ELTE hallgatók attitűdjére. A kutatás fő kérdései: (1) hogyan befolyásolta a workshop a szervezők hozzáállását a cigánysággal és a hátrányos helyzetű fiatalokkal szemben; (2) milyen személyes és szociális kompetenciáik fejlődtek a részvétel során; (3) milyen kihívásokkal szembesültek a szervezők, és milyen javaslatokat tettek a program további fejlesztésére.

Résztvevők demográfiai jellemzői: A workshopban részt vevő szervezők túlnyomó többsége nő (78%), míg a férfiak aránya 22% volt. Az életkori eloszlás szerint a csoport homogénnek tekinthető, a résztvevők átlagéletkora 22,5 év volt. Ez az összetétel meghatározó lehetett a csoportdinamika és a közös munka szempontjából.

Attitűdváltozás és szociális kompetenciák fejlődése: A kutatás kiemelten vizsgálta a résztvevők attitűdjének alakulását a hátrányos helyzetű fiatalokkal kapcsolatban. Az eredmények azt mutatják, hogy a workshop hatására csökkent a kezdeti bizonytalanság és növekedett az elfogadás mértéke. A résztvevők jelentős többsége a program végére empatikusabbá és érzékenyebbé vált a hátrányos helyzetű fiatalok problémáira. Az empátia szintje a bemeneti mérésben 66%-os volt, amely a workshop végére 75%-ra növekedett.

A kommunikációs készségek is szignifikáns fejlődést mutattak: a

workshop elején a résztvevők 50%-a érezte magát magabiztosnak a kommunikációban, míg a program végére ez az arány 70%-ra nőtt. A konfliktuskezelés terén szintén tapasztalható volt fejlődés, hiszen a résztvevők 50%-ról 60%-ra növelték önbizalmukat ezen a területen.

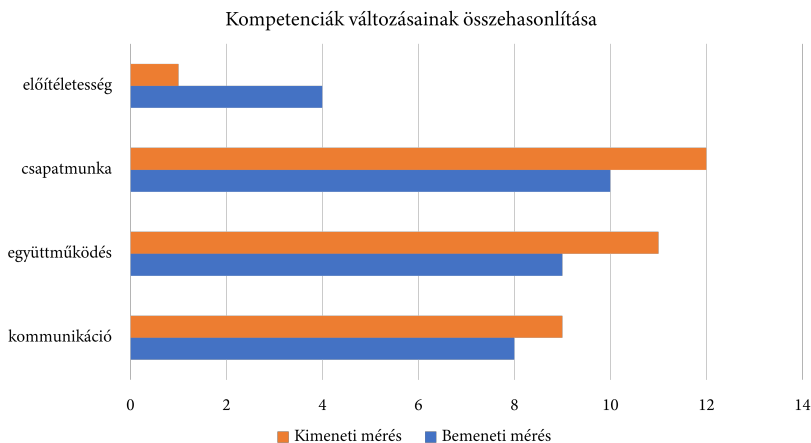
Proaktivitás és komfortérzet változása: A résztvevők 100%-a úgy érezte, hogy aktívan részt vett a workshopon, ami a program dinamikus és interaktív jellegére utal. Ugyanakkor a komfortérzetben eltérő változások figyelhetők meg: míg a résztvevők egyharmada teljes mértékben komfortosan érezte magát, addig a többiek közepes vagy részben komfortos élményt éltek meg. Ez rávilágít arra, hogy a program során különböző intenzitású érzelmi és szociális kihívásokkal találkoztak.

Problémák és kihívások a hátrányos helyzetű fiatalokkal való munkában: A résztvevők 20%-a kifejezetten nehéznek találta a hátrányos helyzetű fiatalokkal való közös munkát, míg a többiek kisebb-nagyobb kihívásokkal szembesültek. A leggyakrabban említett problémák között szerepeltek a kommunikációs nehézségek és az eltérő élettapasztalatok miatt kialakuló félreértések. Egyes résztvevők számára az érzelmi bevonódás is megterhelőnek bizonyult.

Fejlesztési javaslatok: A résztvevők a program sikeresebbé tétele érdekében több érzékenyítő tréninget és hosszabb interaktív foglalkozásokat javasoltak. Emellett felmerült a strukturáltabb konfliktuskezelési technikák oktatásának igénye, valamint az egyéni történetek mélyebb feldolgozásának szükségessége.

A vizsgálat eredményei alátámasztják, hogy a részvételi filmes workshop jelentős szerepet játszott a szervezők attitűdjeinek formálásában és szociális kompetenciáik fejlesztésében. A tapasztalatok és javaslatok figyelembevételével a program még hatékonyabbá tehető, hozzájárulva a hátrányos helyzetű fiatalokkal kapcsolatos érzékenyítés és társadalmi befogadás előmozdításához. Az empátia, kommunikáció, együttműködés és csapatmunka fejlődése nagymértékben növekedett, ami azt mutatja, hogy a program eredményesen járult hozzá a szervezők társadalmi érzékenyítéséhez és szakmai készségeik elmélyítéséhez. A szociális kompetenciák fejlődése mellett a résztvevők válaszaihoz hasonlóan a másik társadalmi csoporttal szembeni előítéletek csökkenésében mutatkozott szignifikáns változás. A korai bizonytalanság,

aggodalom és az ismeretlentől való félelem a program végére szinte minden ELTE hallgatóból eltűnt, csupán egy fő érezte azt, hogy továbbra is vannak féltremai a célcsoporttal szemben.



3. ábra: Workshop rövidtávú hatása az ELTE hallgatók kompetenciáira (saját szerkesztés)

A kutatás eredményei megerősítik, hogy a részvételi filmes workshop jelentős hatást gyakorolt a szervezők attitűdjeire és készségeik fejlődésére. A hátrányos helyzetű fiatalokkal való munkában szerzett tapasztalatok révén a résztvevők érzékenyebbé váltak a társadalmi különbségek iránt, és képesek lettek empatikusabb módon közelíteni a marginalizált közösségek tagjaihoz. Az előzetesen mért attitűdök és ismeretek hiányosságai a workshop végére csökkentek, amit az érzékenyítő foglalkozások és a közös tevékenységek során szerzett élmények egyaránt segítettek.

A részvételi filmes kurzus felelős oktatójával való beszélgetés során fény derült arra is, hogy a workshop után a 12 fő ELTE hallgató közül 5 fő folytatta a részvételi filmezést hátrányos helyzetű fiatalok bevonásával más településeken is. A program hatására elindult egy önkéntes önszerveződő tevékenység a hallgatók között, melynek nyomán több mélyszegénységben és hátrányos helyzetben élő fiatalhoz eljutottak és el tudták vinni ezt az interaktív programot.

Összegzés és konklúzió

A jelen kutatás célja a részvételi filmes workshop hatásának vizsgálata volt, amelyet az ELTE hallgatói szerveztek hátrányos helyzetű fiatalokkal való együttműködés keretében. A kutatás során két mérési ponton – a program előtt és után – kérdőíves felmérést végeztünk a szervezők és résztvevők körében, hogy feltérképezzük attitűdjeik, szociális és személyes kompetenciáik változását, valamint a programmal kapcsolatos tapasztalataikat.

A részvételi filmezés Istvándiban megvalósult workshopjának hatásvizsgálata igazolta, hogy ez a módszer hatékonyan képes elősegíteni a társadalmi integrációt, csökkenteni az előítéleteket és fejleszteni a fiatalok szociális kompetenciáit. Az ELTE hallgatóinak szervezésében létrejött program nem csupán a hátrányos helyzetű fiatalok szemléletét formálta, hanem a szervezőkét is, akik aktív részeseivé váltak egy olyan közösségformáló folyamatnak, amely hozzájárulhat egy inkluzívabb társadalom kialakulásához. A helyi fiatalok számára a workshop lehetőséget biztosított arra, hogy aktívan kifejezhessék magukat, és saját narratívájukon keresztül jeleníthessék meg környezetük valóságát. Az ELTE hallgatói szintén komoly tanulságokkal gazdagodtak, hiszen a program révén mélyebb betekintést nyertek a hátrányos helyzetű közösségek mindennapjaiba, és megtapasztalták a társadalmi felelősségvállalás jelentőségét.

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy az ilyen jellegű kezdeményezések hosszútávon is hozzájárulhatnak a társadalmi mobilitás növeléséhez és az esélyegyenlőség előmozdításához. A program sikerességének kulcsa az interaktivitásban, a gyakorlati tapasztalatszerzésben és az aktív közösségi részvételben rejlett, amely lehetővé tette a résztvevők számára, hogy saját élményeiken keresztül tanuljanak és fejlődjenek.

Összességében a kutatás eredményei alátámasztják, hogy a részvételi filmes workshop hatékonyan járult hozzá a résztvevők társadalmi érzékenyítéséhez, attitűdformálásához és szociális készségeik fejlesztéséhez. A program révén a szervezők képesek voltak jobban megérteni a hátrányos helyzetű fiatalok élethelyzetét, és egy olyan közös tanulási folyamat részeseivé válhattak, amely elősegítette társadalmi felelős-

ségvállalásukat és szakmai fejlődésüket. További fontos eredménye a programnak, hogy a szervező hallgatók közül öten folytatták a részvételi filmezést és a hátrányos helyzetű fiatalokkal való közös munkát. Az eredmények tükrében a jövőben javasolt lenne a részvételi filmezés alkalmazásának további bővítése és integrálása a formális és nem formális oktatási programokba, hiszen a tapasztalatok alapján ez a módszer hatékony eszközként szolgálhat a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére.

Bibliográfia

- ALLPORT, Gordon W. (1999): Az előítélet. Budapest: Osiris Kiadó.
- BERNÁTH GÁBOR, MESSING Vera (1998): Vágóképként, csak némában. Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal.
- BOCSI Veronika, VARGA Aranka, FEHÉRVÁRI Anikó (2024): A korai iskolaelhagyás vizsgálata interszekcionális megközelítésben, *Különleges Bánásmód*, X. évf. 2024/1.
- BOURDIEU, Pierre (1974): Les fractions de la classe dominante et les modes d'appropriation de l'oeuvre d'art. *Social Science Information*, 13(3), 7-31.
- CSAPÓ Benő (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 126–151.
- CSAPÓ Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/7–8. szám
- CSEKE Balázs (2022): A MyStreet mozgalom és a részvételi videózás. *Replika*, 124(3), 39–60.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2011): A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben. Virágmandula Kft., PTE BTK Oktatáskutató Központ, Pécs
- DERÉNYI András (2008): Tanulás a felsőoktatásban, *Educatio* 2008/2, pp. 253–262
- ERŐSS Gábor, GÁRDOS Judit (2008): Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről. In: Erőss G. – Kende A. (szerk.): *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 49–82.
- FARKAS Éva (2014): A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged: SZTE JGYPK FI, 303. p.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): A lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei,

- Neveléstudomány Tanulmányok 2015/3
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga, A. (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 241-273). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>
- FEHÉRVÁRI Anikó, FELSŐ Edit, BENKŐ Bernadett, VARGA Aranka (2022): Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján, *Iskolakultúra* 2022/2
- FÉNYES Hajnalka, KISS Gabriella (2009): Az informális tanulás szerepe a felsőoktatásban in: Forray R. Katalin, Juhász Erika szerk., *Nonformális – informális- autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem
- FORRAY R. Katalin, JUHÁSZ Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R., Katalin – Juhász, Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FORRAY R. Katalin, PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): Hátrányos Helyzetű vagy kulturális kisebbség. *Educatio*, 2010/1, pp. 75-87
- GÁRDOS Judit (2020): Előítélet-kutatások, In: (Disz)kontinuitások. Napvilág Kiadó; ELTE Eötvös József Kiadó, Budapest.
- GINSBURG, Faye D. – ABU-LUGHOD, Lila – LARKIN, Brian (eds.) (2002): *Media Worlds. Anthropology on New Terrain*. University of California Press, 1–36. https://monoskop.org/images/9/95/Ginsburg_Abu-Lughod_Larkin_Media_Worlds_Anthropology_on_New_Terrain.pdf
- GYÖRGYI Zoltán (2019): Változások a hazai szakképzésben, 2004–2019. *Educatio*, 28. évf. 1. sz. 105–120. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>.
- HARAGONICS Sári (2022): A kamera mint társadalmi katalizátor. *Replika*, 124(5), 103–127.
- HIGH, Chris–SINGH, Namita–PETHERAM, Lisa–NEMES Gusztáv (2012): Defining participatory video from practice. In: Milne, E-J; Mitchell, Claudia and de Lange, Naydene eds. *The Handbook of Participatory Video*. Lanham, MD, USA: AltaMira Press.
- KOMENCZI Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. https://www.ksh.hu/teruletiasz_telepulesi_szint_alatt Letöltés: 2022.05.31. Kovács 2009
- KOZMA Tamás (2012): Oktatáspolitikai. Elektronikus jegyzet. <https://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- LANTOS Nóra, KENDE Anna (2020): A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4). 15–42.
- LIVINGSTONE, D. W. (2001): Adults’ informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21. sz. 1–49.

- LISKÓ Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban, *Educatio* 1997/1. szám
- MIKLÓSI Márta (2009): Nonformális és informális tanulás elismerése in: Forray R. Katalin, Juhász Erika szerk., *Nonformális – informális- autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem
- MILLER, Elizabeth–Michelle SMITH (2012): Dissemination and Ownership of Knowledge. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 331–348.
- MÜLLNER András (2020): A magyarországi részvételi film története és jelenlegi helyzete. *Jel-Kép*, 2020(2), 129–145.
- MÜLLNER András (2022): Reflexiók a kortárs részvételi videós projektek egy példájával kapcsolatban, *Replika* 2022 (124): 73-102
- NEMES Gusztáv–High CHRIS–Shafer NADINE–Goldsmith RICK (2007): Using participatory video to evaluate community development. Paper presented at the XXII European Congress of Rural Sociology, Wageningen, Netherlands.
- PALUCK, L. Elizabeth–GREEN P. Donald (2009): Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annu. Rev. Psychol.* 60:339–67
- PAKSI Borbála–SZÉLL Krisztián–MAGYAR Éva–FEHÉRVÁRI Anikó (2020): A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői, *Iskolakultúra XXX. évf. Iskolakultúra*, 30(8), 62–81. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.62>
- PAPP János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1. 3-7.
- POLÓNYI István (2018): A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *STATISZTIKAI SZEMLE*, 96 (10). pp. 1001-1019.
- POLÓNYI István (2023): Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*, LXX. évf., 2023. július-augusztus, pp. 872–897.
- PÓCSIK Andrea (2020): A romák ábrázolása a rendszerváltás utáni magyar dokumentumfilmekben. *Replika*.
- RADÓ Péter (2016): PISA 2015: miért romlanak az eredményeink? *Taní-tani Online*, december 11. https://www.tani-tani.info/pisa_2015.
- RADÓ Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs–Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület, 31–55.
- RUMBERGER, R. W. (2012). *Dropping Out*. Harvard University Press.
- ROBERTS Tony, LUNCH Chris (2015): *Participatory Video*, Published 2015 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118290743.wbiedcs148

- SIEGLER Anna, Serdült Sára, Csernus Fanni, Dézma Lilla, Ilea Izabella, Bigazzi Sára (2022): Társas és társadalmi nvelés az iskolában – A Megtartó Községek Program hatásvizsgálata, Mgyar Pszichológiai Szemle 77, 2 pp. 183-207.
- TRENCSENYI Klára, NAUMESCU Vlad (2021): Migrant Cine-Eye: Storytelling in documentary and participatory filmmaking. In: Nikielska-Sekula, K., & Desille, A. (Eds.), Visual Methodology in Migration Studies. IMISCOE Research Series.
- TÓTH Edit–CSAPÓ Benő–Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. Közgazdasági Szemle, 57. 9. sz. 798–814.
- TÓTHNÉ BODA Éva Mária (2020): Az informális és nem formális tanulás különböző színterei, Kulturális Szemle, VII. évfolyam 2020. évi 1. szám
- VARGA Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs, 155-171.
- VARGA Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások. OFI, Budapest. 73–86.
- VÁRADI Luca (2012): Youths trapped in prejudice. Doktori disszertáció, Humboldt - Universität zu Berlin.

Internetes hivatkozások:

https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=EN&p_id=21333

<https://fete.hu/telepulesek/istvandi/>

<http://romakepмуhely.hu/koncepcio-2021/>

<https://www.ksh.hu/ffi/1-21.html>

<https://megoldasabiztonsagra.hu/>

<https://haver.hu/rolunk>

<https://www.uccualapitvany.hu/>

<https://sokszinusegoktatas.hu/hirek/melegseg-es-megismeres>

Jogi források:

1057/2021. (II. 19.) Korm. határozat a Magyarország egyes területei közötti gazdasági egyenlőtlenség csökkentése érdekében szükséges fejlesztési program, továbbá a „Felzárkózó települések” hosszú távú programjának kiterjesztéséről

105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Alexander Mušinka – Marek Lukáč¹

ROMA TANULMÁNYOK AZ EPERJESI EGYETEMEN – MÚLT ÉS JELENLEGI ÁLLAPOT

fordította: Cserti Csapó Tibor

A tanulmány a roma tanulmányok jelenlegi helyzetét elemzi a Prešov-i (Eperjes) Egyetemen Szlovákia és a Cseh Köztársaság tágabb kontextusában. Rámutat a roma tanulmányok iránti érdeklődés múltbeli gyökereire a Prešovi Egyetemen és azok intézményi hátterére. A tanulmány különös hangsúlyt fektet a jelenlegi, a Prešovi Egyetem által Szlovákiában egyedülként megvalósított, a roma nyelvet, irodalmat és a romák helyzetét oktató egyetemi szak létrehozásának és akkreditálásának folyamatára. A vizsgált munkacsoport tevékenységét a szlovákiai és csehországi egyetemi és tudományos tevékenységek tágabb kontextusában elemezzük.

Kulcsszavak: roma tanulmányok, Eperjesi Egyetem, romák Szlovákiában, romani nyelv, anyanyelv

Az Eperjesi Egyetem Prešovban az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény Szlovákiában (és Csehországban is), amely általános műveltségi tárgyként a Roma nyelv, irodalom és a romák helyzete megnevezésű szakot² kínálja. Ez a program egy egyetemi szintű szervezeti egységen belül került megszervezésre (intézetünk nem része egyik egyetemi karnak sem, hanem egy különálló, közvetlenül a Rectori Hivatal alá rendelt szervezeti egység), amely a Nemzeti Kisebbségek

¹ doc. PhDr. Marek Lukáč, PhD., Mgr. Alexander Mušinka, Ph. D. The Institute of Romani Studies, University of Prešov, Center of Languages and Cultures of National Minorities

² Roma Language, Literature and Realities in Combination

Nyelvi és Kulturális Központja³ nevet viseli. A Központ struktúrájába tartozó egyik intézet a Romani Tanulmányok Intézete⁴. Programunk egyedülálló nemcsak abban a tekintetben, hogy ez az egyetlen ilyen jellegű szak Szlovákiában, hanem az első az egyetemi szintű tanárképzés egész történetében is.

A Prešovi Egyetem egy törvényileg létrehozott állami egyetem.⁵ Létrejöttének kezdetei 1959-re nyúlnak vissza, amikor a Pavol Jozef Šafárik Egyetem jött létre kassai és prešovi székhellyel. 1997-ben az egyetemet kettéosztották, az UPJŠ⁶ Kassán maradt, míg a Prešovi Egyetem Eperjesen alakult meg. A prešovi felsőoktatásnak azonban sokkal mélyebb története van, amely 1667-ig nyúlik vissza, amikor Eperjesen megnyílt az Evangélikus Kollégium.

Ahhoz, hogy megértsük azt a kontextust, amelyben a roma nyelvtanárok alapképzése zajlik, legalább röviden be kell mutatni a szlovákiai romák helyzetét nemcsak a jelenben, hanem a közelmúlt történelmével összefüggésben is.

A romák az egyik legrégebbi és legnépesebb nemzeti kisebbség a mai Szlovákia területén. Legalább a 14. század óta folyamatosan jelen vannak a területen. A romák a második legnagyobb nemzeti kisebbség Szlovákiában. A fenti megállapítások attól függetlenül érvényesek, hogy a Szlovák Köztársaság Statisztikai Hivatala által a hivatalos népesség-, ház- és lakásszámlálás keretében alkalmazott ún. kinyilvánított etnikai hovatartozás módszertanát használjuk (a legutóbbi népszámlálásra 2021-ben került sor), vagy a szlovákiai roma közösségek atlasza által alkalmazott ún. minősített etnikai hovatartozást vesszük alapul. Az atlasznak eddig három frissítésére került sor - az elsőre 2004-ben, a másodikra 2013-ban, az utolsóra pedig 2019-ben. Véleményünk szerint nem releváns azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy a fenti megkö-

³ Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín, Centre for Languages and Cultures of National Minorities, <https://www.unipo.sk/cjknm/hlavne-sekcie/urs/kontakt/>

⁴ Ústav rómskych štúdií, Institute of Romani Studies

⁵ Az Eperjesi Egyetemet a kassai Pavol Jozef Šafárik Egyetem felosztásáról szóló 361/1996. sz. törvény hozta létre 1997. január 1-jei hatállyal.

⁶ University Pavol Jozef Šafárik

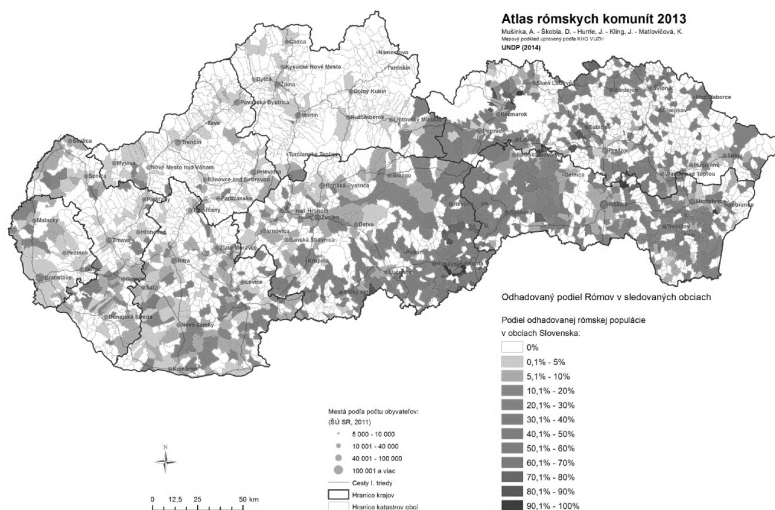
zelítésmódok közül melyik a jobb és melyik rosszabb.⁷

A 2021-ben utoljára megtartott népszámlálás során a már megszokott nemzetiségi és anyanyelvi adatszolgáltatáson kívül először nyílt lehetőség arra, hogy a Szlovák Köztársaság lakosai szükség esetén egy második nemzetiséget is megjelöljenek. E felmérés eredményei alapján Szlovákia teljes lakossága 5 449 270 fő, amelyből összesen 67 179 fő (1,23 %) jelölte meg első nemzetiségként a romát, további 88 985 fő (1,63 %) pedig második nemzetiségként választotta azt. Így összesen 156 164 (2,86%) személy jelölte, hogy roma nemzetiségű. Ugyanakkor a szlovákiai lakosságból 100 526 fő (1,84 %) vallotta anyanyelvének a roma nyelvet (Štatistický Úrad 2025).

Ha azonban az úgynevezett becsült etnikai hovatartozás elvét alkalmazzuk, amellyel a Szlovákiai roma közösségek atlasza (2019) dolgozott, akkor azt találjuk, hogy minősítés szerint Szlovákiában legalább 450 000 olyan lakos él (ami Szlovákia összes lakosának körülbelül 8%-a), akiket a környezetük romaként érzékel, függetlenül attól, hogy az országos népszámlálás során milyen nemzetiségűnek vallották magukat.

A szlovákiai romák - néhány más nemzeti kisebbségtől eltérően - nem alkotnak egységes területi elhelyezkedéssel jellemezhető csoportot, azaz nem egy kompakt területen élnek, hanem Szlovákia egész területén különböző mértékben vannak jelen. A romák területi eloszlását Szlovákiában az alábbi térkép mutatja be.

⁷ Ezen a ponton elengedhetetlen hangsúlyozni, hogy mindkét nézőpont azonos minőségű és relevanciájú adatokat szolgáltat. Lényeges azonban, hogy azok különböző kutatási kérdésekre válaszolnak, és más-más nézőpontból reprezentálják az etnikai csoport számszerűségét. A két megközelítést tehát nemcsak az alkalmazott módszertan különbözteti meg, hanem a kapott statisztikai adatok és becslések lehetséges felhasználása (felhasználhatósága) is. Vagyis mindkét megközelítés tudományos szempontból teljesen egyenértékű, csak az eredmények értelmezésének, felhasználásának módja a fontos.



1. ábra: A szlovákiai romák becsült aránya a szlovákiai roma közösségek atlaszának⁸ 2013-as eredményei alapján (Forrás: Mušinka et al.)

Fontos megemlíteni azt a helyzetet, amelyben a romák 1989-ig, azaz a szocializmus idején voltak. A szocialista időszakban a romákat nem tekintették külön nemzeti kisebbségnek (bár több kísérlet is történt arra, hogy külön nemzetiségként ismerjék el őket), hanem csak egy sajátos társadalmi csoportnak. Hivatalosan cigány származású állampolgároknak nevezték őket.

Jogilag csak 1989 után ismerték el őket önálló nemzeti kisebbségként, mégpedig 1991. április 9-én, amikor a Szlovák Köztársaság kormányának *A romákkal kapcsolatos kormányzati politika alapelvei* című határozatát közzétették. Ebben fogadták el az alapelvet: „A törvényhozási-jogi rendszerben, kezdve a köztársaság alkotmányával, a romák etnikai identitásának a Szlovák Köztársaság területén élő más etnikai kisebbségekkel egyenrangú elismerése, azaz a mai terminológiával élve, a romák nemzetiségként való elismerése, és ezáltal politikai-jogi egyenjogúságuk biztosítása a cél.” (Kormányhatározat, 1991).

⁸ Atlas of Roma Communities, 2013.

Első pillantásra úgy tűnhet, hogy ez csak egy formális elismerés volt, amelynek nincs mélyebb jelentése a vizsgált témával összefüggésben. Ennek azonban éppen az ellenkezője igaz. A szocializmus időszakában, azaz 1989 előtt, Csehszlovákián belül kiterjedt hálózata volt a nemzeti kisebbségi oktatásnak. Ugyanakkor az alkotmány 1960-as elfogadásáig semmilyen törvény nem szabályozta a nemzeti kisebbségi iskolákat. Csak az 1960-as alkotmányban rögzítették, hogy a magyar, ukrán és lengyel nemzetiségű gyermekeknek joguk van az anyanyelvi oktatáshoz (FAZEKAS–HUNČÍK 2008). Az iskolák száma évről évre jelentősen változott, de a szocialista korszak végére a legnagyobb nemzeti kisebbség (a magyar) külön magyar tannyelvű iskolákkal rendelkezett, amelyek a Szlovák Köztársaság összes iskolájának több mint 10%-át tették ki (FAZEKAS–HUNČÍK 2008). Mivel a romákat ebben az időszakban nem ismerték el nemzeti kisebbségként, nagy számuk ellenére sem volt joguk saját nemzetiségi iskolák alapítására és fenntartására.

A romák nemzeti kisebbségként való elismerésével, a Szlovák Köztársaság kormányának fent említett 1991. április 9-i határozata alapján, várható volt, hogy ez a helyzet gyorsan rendeződik, és a romák nagyon gyorsan elkezdik kiépíteni saját nemzeti kisebbségi oktatási hálózatukat. A helyzet azonban egészen másképp alakult. Az 1989 után Szlovákiában végbement átalakulások következtében a romák a saját sorsukra maradtak. Bár a szlovákiai romák jelentősen aktívabbá kezdtek válni, aminek következtében már az 1990-es években elkezdtek megjelenni az első roma nemzetiségi szervezetek, polgári társulások, folyóiratok, folklór együttesek, megnyílt a médiatér a közmédiában, számos politikai párt és mozgalom alakult stb. Sajnos a kormány prioritásai a nemzeti kisebbségekkel (a romákat nem beleértve) kapcsolatban is jelentősen megváltoztak az 1989 előtti helyzethez képest. 1989-ig a nemzeti kisebbségeket Szlovákiában (vagy Csehszlovákiában) közvetlenül finanszírozták (ugyanakkor közvetlenül is ellenőrizték). Voltak nemzetiségi egyesületek regionális szervezeti felépítéssel, folyóiratok szerkesztőségekkel stb. amelyeket közvetlenül az állam finanszírozott ágazatain és minisztériumain keresztül. Az állam új megközelítése ebben a tekintetben már nem a nemzeti kisebbségek szervezeti struktúrájának fenntartására irányult, hanem arra, hogy konkrét tevéke-

nységeiket pályázati támogatással finanszírozzák, amelyre sokkal több érdekelt fél (akár magukon a nemzeti kisebbségeken kívülről is) pályázhatott. A közvetlen állami finanszírozás helyett a kulturális minisztériumban a nemzeti kisebbségek kultúrájának támogatására ösztöndíjprogramot hoztak létre.

A nemzeti kisebbségek pénzügyi támogatásának ez a módja azonban nem vonatkozott a nemzetiségi iskolákra, amelyeket ugyanúgy finanszíroztak, mint bármely más szlovákiai iskolát, azaz a tanulónkénti normatív finanszírozás alapján. Ez azt jelenti, hogy az iskola fenntartója a tanulók számának megfelelően kap támogatást az iskola működtetésére. Később ezt a mechanizmust tovább módosították a nemzetiségi iskolák igényeihez igazítva, és a kisebbségi iskoláknak egy-egy tanulóra jutó megemelt normatívát biztosítottak a nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók oktatásával kapcsolatos sajátos többlet igények fedezésére (pl. a nemzeti kisebbség nyelvét tanító tanárok). Így a szlovákiai nemzetiségi oktatás lehetővé teszi, hogy bizonyos etnikai kisebbségek anyanyelvükön oktathassák gyermekeiket a kisebbség iskoláiban, ahol az oktatás nyelve az államnyelvtől eltérő. Ezeknek az iskoláknak a finanszírozása némileg megemelkedik a szlovák tannyelvű általános iskolákhoz képest, és a gyermek nemzeti kisebbségi iskolába való beíratásáról a gyermek szülője (törvényes gyámja) dönt. (KADLEČÍKOVÁ 2010).

Ha azonban Szlovákiában bármilyen alapító önálló iskolát akar létrehozni (nem számít, hogy óvodáról, általános iskoláról vagy középiskoláról van szó), akkor meg kell felelnie a technikai, fő minősítési kritériumoknak, azaz képzett tanárokkal kell rendelkeznie, akik garantálják a tanítás minőségét, amelyet nagyrészt az állam határoz meg. Ez természetesen a nemzetiségi iskolákra is vonatkozik. És ezen a téren, a roma nemzetiségi oktatás esetében legalább két szintű probléma merül fel.

Először is, Szlovákiában nem voltak képzett roma nyelvtanárok, mivel egyetlen szlovákiai egyetemen sem volt olyan képzés, amely a roma nyelv és irodalom tanárait készítette volna fel. Egy ilyen tanárképzési program hiányának fő érveként sokáig azt a tényt hozták fel, hogy Szlovákiában nincsenek olyan nemzetiségi iskolák, ahol ilyen tanárok taníthatnának. A második szint a didaktikai és tananyagok

hiánya volt, amelyek alapján nemzetiségi iskolákban lehetséges volna az oktatás. Azt lehet mondani, hogy ez tulajdonképpen egy ördögi kör, mivel roma nyelvtanárokat azért nem képeztek, mert nem voltak olyan iskolák, ahol roma nyelven tanítottak volna, vagy a roma nyelv tantárgyat oktatták volna, ugyanakkor ilyen iskolák nem jöttek létre, mert nem voltak tanárok, akik taníthattak volna bennük. Szlovákiában több kísérlet is történt a helyzet orvoslására. Ezeknek a próbálkozásoknak a részletesebb ismertetése meghaladja a dolgozat kereteit. Példaként 2001. december 4-én a prešovi Módszertani és Pedagógiai Központban⁹ (ma a NIVAM - Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet része) megalakult a ROCEPO¹⁰ - oktatási, információs, dokumentációs, tanácsadási és konzultációs központ a romák számára. Feladata többek között a roma tanulókkal dolgozó tanároknak szóló oktatási programok megvalósítása volt, de a Központ részt vett a tanárok fent említett célcsoportját segítő módszertani anyagok kidolgozásában, valamint a szociálisan hátrányos helyzetű, különösen a marginalizált roma közösségekből származó gyermekek és tanulók oktatását és képzését célzó nemzeti projektek létrehozásában is. A gyermek anyanyelvét, amennyiben az eltér az oktatás hivatalos nyelvétől, még mindig a hátrányos helyzet egy formájának tekintik iskolarendszerünkben. A tanárok gyakran nem látják szükségét annak, hogy a tanulókkal való anyanyelvi kommunikációt elsajátítsák, így a roma nyelvet még mindig a gyermek iskolai sikerességének akadályaként fogják fel, amelyet az iskola nem tud befolyásolni, nem pedig úgy, mint a gyermek kulturális egyediségének része. Nem meglepő, hogy az oktatási folyamat nem alkalmazkodik a különböző nyelvi háttérű gyermekekhez, mivel hiányoznak a módszertani anyagok és eszközök, amelyek támogatnák azon gyermekek oktatását, akiknek az anyanyelve eltér az oktatás nyelvétől (HAPALOVÁ 2019).

2003 és 2010 között az Állami Pedagógiai Intézet (ma már sz-

⁹ Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, Methodological and Pedagogical Centre in Prešov

¹⁰ Educational, Information, Documentation, Counselling and Consultation Centre for Roma

intén a NIVAM - a Nemzeti Oktatási és Ifjúsági Intézet¹¹ része) kísérleti jelleggel validálta a tanterveket, a tantervfejlesztést és az oktatási standardokat a roma nyelv és irodalom és a romák társadalmi helyzete tantárgyakra vonatkozóan az általános iskolák, a nyolcéves gimnáziumok és a középiskolák számára.

A fenti tevékenységek, bár fontosnak tartjuk őket, nem vezettek alapvető változáshoz a roma nemzeti kisebbség oktatásának területén. Továbbra is az a helyzet, hogy Szlovákiában nincs roma nemzetiségi oktatás. A nemzeti kisebbségi oktatáshoz közeli céllal a roma tanulók oktatására orientált iskolák vagy oktatási, nevelési intézmények szinte kizárólag magániskolákként jönnek létre, ami többek között kérdéseket vet fel az államnak a roma nemzeti kisebbség anyanyelvi oktatáshoz való joga terén tanúsított hozzáállásával kapcsolatban, és de facto nem teszi lehetővé e nemzeti kisebbség anyanyelvi oktatáshoz való alkotmányos jogának megvalósulását.

A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központja által vezetett iskolák és oktatási intézmények nyilvántartása csak egy olyan oktatási intézményt tartalmaz, ahol roma nyelvet tanítanak. Ez a kremnicai Zefyrín Jimenéz Malla Magángimnázium¹², amelyet az eMKLub Kremnica polgári társulás alapított. Ez egy nyolc évfolyamos gimnázium, ahol a roma nyelvet és irodalmat, valamint a romák történelmének és aktuális társadalmi helyzetének kérdéseit tanítják. Ebben az iskolában roma nyelven is lehet érettségizni. A fent említett nyilvántartásban nincs más olyan iskola, ahol roma tannyelvű oktatás folyik. Létezik azonban még néhány olyan intézmény Szlovákiában, ahol legalább a roma nyelvet tanítják, és néhányukban lehetőség van ezen a nyelven is oklevelet szerezni. Ezek között jelentősebb helyet foglal el a kassai Galactická utca 9. szám alatti Magán Általános Iskola¹³, amely a roma tanulók nevelésére és oktatására összpontosít, a tanítási folyamat pedig lehetővé teszi a tananyag és az anyanyelv ötvöztetését.¹⁴

¹¹ Národný inštitút vzdelávania a mládeže

¹² Súkromné gymnázium Zefyrína J. Mallu v Kremnici, Web: <http://sgkca.edupage.org/>

¹³ Súkromná základná škola, Galactická 9, Košice

¹⁴ Web: <https://www.minedu.sk/narodnostne-skolstvo/>

Az iskolát 2006-ban alapították, és a kassai Good Roma Fairy Kesaj Alapítvány működteti, amelynek vezetője Anna Koptová, ismert roma aktivista, a Szlovák Nemzeti Tanács korábbi tagja.

A másik intézmény a Požiarnická 1, Košice cím alatt működő Zenei és Színházi Magán Konzervatórium¹⁵, amely 2009-ben került be az iskolahálózatba. A Zenei és Színházi Magánkonzervatóriummal azonos címen működik a Magán Pedagógiai és Szociális Akadémia¹⁶ is. Ez egy középfokú szakiskola, amely három szakterületen nyújt képzést: szociális-nevelési munkatárs; óvodapedagógus és nevelő; pedagógiai asszisztens. Eredetileg ez az iskola 2004-ben került be az oktatási rendszerbe Roma közösségek magán szociálpedagógiai-jogi akadémiaja néven. Azonban annak köszönhetően, hogy: „...az iskola nevében szereplő kiegészítést („roma közösségek számára”) a társadalom negatívan érzékeli, és a megbízhatatlanság és inkompetencia gondolatát kelti, ezért a 2007/08-as tanévtől új néven szerepel az iskola: Magán Társadalmi-jogi Akadémia” (SSOŠPaS, 2025).

A roma tanulók oktatásának külön területét adják a szakközépiskolák, szakiskolák. Ezek közül néhány egyértelműen a roma tanulók felé orientálódik, és a „roma” jelzővel jelölik magukat. Mások a demográfiai változások miatt szintén roma környezetben oktatnak, anélkül, hogy ezt a tényt különösebben hangsúlyoznák.¹⁷ A mi szempontunkból az első kategóriába tartozó iskolák fontosak, amelyek közül talán a kežmaroki Biela voda utca 2. szám alatti magán szakközépiskola¹⁸ a legjelentősebb. Az iskolát 2009-ben alapította a Carpe diem civil szervezet (az alapító Anna Jurgovianová).¹⁹

A roma gyermekek és fiatalok anyanyelvi nevelésének és oktatásának fentebb leírt kedvezőtlen helyzete az állam e területhez való hozzáállásában is tükröződik. A Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatá-

¹⁵ Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium, Požiarnická 1, Košice

¹⁶ Súkromná stredná odborná škola pedagogická a sociálna

¹⁷ Ezek többnyire úgynevezett állami iskolák, azaz olyan iskolák, amelyek helyi, vagy regionális önkormányzatok fenntartása alá tartoznak.

¹⁸ Súkromná spojená škola

¹⁹ Web: <https://www.sssbielavoda.sk/>

si, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma²⁰ a romák oktatását elsősorban nem egy nemzeti kisebbség oktatásaként, hanem a társadalmilag marginalizált közösségekből származó tanulók vagy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatásaként közelíti meg. Ez a szemlélet korlátozza a roma nemzeti kisebbség integrációs lehetőségeit, mert ennek az elve nem a kulturális identitás fejlesztése, hanem az úgynevezett „szociálisan gyengébbek” megsegítése. Az ilyen hozzáállás alkalmazásának kockázata, hogy az oktatás és képzés minőségére régóta kis hangsúlyt fektetnek az olyan iskolákban, amelyekbe különböző okok miatt túlnyomórészt roma, marginalizált környezetből származó gyermekek járnak. Például hosszú távon vizsgálva, a roma oktatásról sokkal több anyag található a minisztérium honlapján a „Speciális és inkluzív oktatás” című alpont alatt, mint a „Nemzeti kisebbségek oktatása és nevelése” címet viselő aloldalon. Úgy véljük, hogy ez a megközelítés jól szemlélteti, hogy a szlovák társadalom régóta hogyan látja a romaoktatást Szlovákiában, és ezt követően hogyan közelít hozzá a döntéshozó szféra.

Néhány felsőoktatási intézmény - legalábbis részlegesen - megpróbálta kezelni ezt a helyzetet. A Roma kultúra tanszék volt az első, amelyet e célból 1990 áprilisában hoztak létre, és 2000-ig a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Oktatási Karának²¹ részeként működött. Egyedülálló tudományos kutatóhely volt (ma is az), amely pedagógiai tevékenységének részeként az elemi pedagógiára (1-4. osztály tanítása) összpontosító tanulmányi programokat, valamint a szociális munka és a felzárkóztató munka területén folytatott tanulmányokat kínált. Ezek a tanulmányi programok elsősorban a roma közösségekben végzett munkára, illetve a roma tanulók oktatására összpontosítottak (egy ideig ez a tanulmányi programok megnevezésében is szerepelt). Bár a végzettek jelentős része különböző típusú oktatási intézményekben helyezkedett el, ezek a szakmai programok nem tartoztak a hivatalos nemzeti tanárképzéshez. 2001 óta a tanszék a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Társadalomtudományi és Egészségtudományi

²⁰ Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky

²¹ Pedagogická fakulta - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Karához²² tartozik, 2005-ben pedig új nevet kapott: Romológiai Tanulmányok Intézete²³ (ÚŘŠ, 2025). Jelenleg ez a kutatóhely még mindig egy egyedülálló akadémiai intézmény, amely elsősorban a diplomások képzésére összpontosít a szociális munka területén, s korrekt szakmai felkészítést nyújt számukra a roma közösségekben való munkára.

Más volt a helyzet a Prešovi Egyetemen működő intézetünk esetében. A Prešovi Egyetem Roma Tanulmányok Intézete²⁴ egyetemi szintű szervezeti egység, az egyik legfiatalabb az egyetemen. Hivatalosan 2011. január 1-jén alakult meg, de nem előzmények nélkül kezdte meg tevékenységét. Ez a kutatóhely bizonyos szervezeti változásokon ment keresztül az 1990-es évektől, amikor a Prešovi Egyetemen megalakult a Nemzetiségi és Idegennyelvi Tanulmányok Intézete (igazgató Ivan Bernasovský, majd Š. Šutaj), amely később kutatóközponttá alakult át (igazgató Jarmila Bernasovská).

A roma kérdésekkel kapcsolatos kutatások a prešovi egyetemi környezetben azonban sokkal mélyebbre nyúlnak. Ezek közé tartozik elsősorban Ivan Bernasovský és csapatának biológiai és antropológiai kutatása, Maria Dubayová andragógiai munkája, a Milan Portik vezette pedagógiai kar csapatának pedagógiai kutatása, Alexander Mušinka kulturális és antropológiai munkája, René Matlovič földrajzi munkája és még sokan mások tevékenykedtek roma témákban. Roma kutatásokkal foglalkoztak továbbá a Szociális Munka Tanszék, az Andragógia Tanszék, a Történelem Tanszék, a PU Egészségtudományi Kar, a PU Sporttudományi Kar stb. munkatársai is. Az Eperjesi Egyetem (PU) munkatársainak a témával kapcsolatos összes munkájának áttekintése több mint száz önálló könyvet és monográfiát, valamint közel ezer cikket és tanulmányt foglal magában. A legjelentősebbek közé tartozik kétségtelenül Ivan Bernasovsky és Jarmila Bernasovska *A romák (cigányok) antropológiája* (1999)²⁵, Maria Dubayova *Romák*

²² Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

²³ Ústav romologických štúdií, Web: <http://urs.web2v.ukf.sk/>

²⁴ Ústav rómskych štúdií Prešovskej univerzity, Web: <https://www.unipo.sk/pracoviska/urs/uvod/>

²⁵ Ivan Bernasovsky - Jarmila Bernasovska (1999): Anthropology of Romanies (Gypsies) : auxological and anthropogenetical study. <https://romenrom.>

a kulturális változás folyamataiban (2001)²⁶, Milan Portik *A roma tanulók oktatásának meghatározó tényezői* (2003)²⁷, René Matlovič *Szlovákia népességének földrajza a roma kisebbség tekintetében* (2005)²⁸ című monográfiája, s még számos egyéb tanulmány.

A 2019/2020-as tanévben új akkreditált vegyes tematikájú tanulmányi programot indítottunk a Prešovi Egyetemen *Általános műveltségi tantárgyak tanítása - roma nyelv, irodalom és a romák helyzete* elnevezéssel, alapszakon (B.Sc.). A közelmúltban megszereztük a jogot, hogy azonos szakterületen mesterfokozatot is nyújthassunk, így az első mesterszakos hallgatók jelentkezését már a 2025/26-os tanévben várjuk. Ez azt jelenti, hogy 2027-ben bocsáthatjuk majd ki majd az első olyan diplomásokat, akik Szlovákia történetében először egyetemi szinten szakképzettek és felkészültek lesznek a roma nyelv oktatására az általános és középiskolákban. Ez a tény a roma gyermekek és fiatalok oktatásával foglalkozó szakemberek egyetemi képzésének eddigi legjelentősebb mérföldköveként tekinthető a Prešovi Egyetemen, és a roma nyelv iskolai oktatásban való teljes körű használatához szükséges feltételek megteremtése érdekében tett többéves erőfeszítések eredményének tekinthető.

Intézetünkben számos más szakértővel együtt (pl. BACHORE, 2014; PIPER et al., 2016) meggyőződésünk, hogy a különböző anyanyelvi háttérű gyermekek saját anyanyelvükön történő oktatása a szükséges feltétel az oktatási folyamat minőségének javítása terén. Éppen ezért a témával kapcsolatos koncepcionális dokumentumokban egyre gyakrabban említik az iskolai tantestületek roma nyelvi kompe-

[org/2019/01/30/anthropology-of-romanies-gypsies-auxological-and-anthropogenetical-study/](https://www.org/2019/01/30/anthropology-of-romanies-gypsies-auxological-and-anthropogenetical-study/)

²⁶ Mária Dubayová (2001): *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny*. https://books.google.hu/books/about/R%C3%B3movia_v_procesoch_kult%C3%BArnej_zmeny.html?id=0FsxAQAAIAAJ&redir_esc=y

²⁷ Milan Portik (2003): *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. https://www.library.sk/ar/umb/sk/detail-umb_un_cat-0045719-Determinanty-edukacie-romskych-ziakov/

²⁸ René Matlovič (2005): *Geografia obyvateľstva slovenska so zreteľom na rómsku minoritu*. <https://www.sav.sk/journals/uploads/02061058Popjakova.pdf>

tenciáinak szükséges fejlesztését. Azt, hogy a jelenlegi helyzet megváltoztatásának fontosságát kormányzati szinten is elismerik, bizonyítják a Szlovák Köztársaság Oktatási és Tudományos Minisztériumának ajánlái is, amelyek az inkluzív megközelítésre összpontosító tantárgyak (vagy tanulmányi programok) bevezetését javasolják a leendő tanárok számára az oktatás minden szintjén, a roma nyelvi képzési kínálat bővítése (leendő tanároknak szóló tanfolyamok, kiegészítő pedagógiai továbbképzések) annak érdekében, hogy elegendő számú roma nyelvi kompetenciával rendelkező pedagógust készítsenek fel, valamint különösen a roma anyanyelvű jelöltek közül a tanársegédek képesítésére való felkészítés intenzívebbé tétele fontos célkitűzés (KOLEKTÍV 2022).

A fent említett érveken túlmenően a *Roma nyelv, irodalom és társadalmi helyzet* kombinált programjának fejlesztési kilátásai szempontjából fontos megemlíteni, hogy a szlovák oktatási rendszer az általános iskolákban jelenleg jelentős reformon megy keresztül, amely többek között a nemzeti kisebbségek nyelveinek az oktatási folyamatban elfoglalt pozíciójának megerősítését is megköveteli. Ez nagy valószínűséggel nagyobb nyomást gyakorol a *Roma nyelv, irodalom és társadalmi helyzet* tárgy tanárainak képzésére nemcsak az alapképzésben, hanem a pedagógiai és szakmai továbbképzés rendszerében is. Ezek a folyamatok felerősítik annak szükségességét is, hogy tananyagokat dolgozzanak ki különböző típusú oktatási programokhoz a leendő és jelenlegi roma nyelv-, irodalom- és társadalomtudományi tanárok számára. E fejlemények következményeként többek között törekvés és igény mutatkozik arra, hogy kutatóhelyünket személyi vonalon is megerősítsük, hogy képesek legyünk megfelelni a roma nyelvnek mint a roma nemzeti kisebbséghez tartozó gyermekek által látogatott iskolák standard tanítási tárgyának és tanítási nyelvének fejlesztésére vonatkozó társadalmi elvárásoknak.

Irodalom

BACHORE, Mebratu M. (2014): Learners' Success in Mother Tongue Based Classroom Instruction and the Attitudes and Perceptions of School Communities. *International Journal of Sociology of Education*, 3, No. 2.

- 118–135. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.09>
- FAZEKAS, József–Hunčík, Péter (eds.) (2008): Maďari na Slovensku (1984 – 2004). Súhrnná správa. Od zmeny režimu po vstup do Európskej únie. Šamorín, Fórum inštitút pre výskum menšín.
- HAPALOVÁ, Miroslava (2019). Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP. In: Renáta Hall et al. (eds.): To dá rozum. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. MESA10, Bratislava. 20–25. <https://analyza.todarozum.sk> [2025.02.10]
- KADLEČÍKOVÁ, Jana (2010): Legislatívny rámec pre definovanie žiakov zo znevýhodneného prostredia. In: Elena Gallová Kriglerová (ed.): Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. SGI, Bratislava: SGI. 8–13.
- Kolektív (2022): Spolu v jednej lavici. Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov. MŠVVaŠ SR, Bratislava.
- MUŠINKA, Alexander–Škobla, Daniel–Hurrle, Jakob–Matlovičová, Kvetoslava–Kling, Jaroslav (2014): Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. UNDP, Bratislava, http://www.unipo.sk/public/media/18210/Atlas_romkom_web.pdf [2025.01.18]
- PIPER, Benjamin–Zuilkowski, Stephanie S.–Ong’ele, Salome (2016): Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60, No. 4. 776–807.
- SSOŠPaS (Súkromná stredná odborná škola pedagogická a sociálna) (2025): Profil školy. <https://spark.edupage.org/about/?subpage=1> [2025.01.20]
- Štatistický úrad SR (2025): Obyvatelia. Základné výsledky. <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-narodnosti/SR/SK0/SR> [2025.01.16]
- ÚRS (Ústav romologických štúdií) (2025): História pracoviska. <http://urs.web2v.ukf.sk/historia-pracoviska/> [2025.02.10]
- Uznesenie vlády SR č. 153/1991 z 9.4.1991.

Alexander Mušinka – Marek Lukáč¹

ROMA STUDIES AT THE UNIVERSITY OF PREŠOV – PAST AND CURRENT STATUS

The paper analyses the current situation of Romani Studies at the University of Prešov in the broader context of Slovakia and the Czech Republic. It points out the roots of interest in Romani studies at the University of Prešov in the past and their institutional coverage. The paper puts special emphasis on the process of establishment and accreditation of the current study programme Teaching Romani Language, Literature and Realities, which is the only one in Slovakia implemented by the University of Prešov. We analyse the activities of our workplace in the broader context of university and academic activities in Slovakia and the Czech Republic.

Keywords: Romani studies, University of Prešov, Roma in Slovakia, Romani language, Mother language

The University of Prešov in Prešov is the only university in Slovakia (and also in the Czech Republic) that offers a study programme Teaching of General Education Subjects - Roma Language, Literature and Realities in Combination. This programme is offered within a university-wide workplace (it is not a part of any faculty, but it is a separate workplace placed directly under the Rector's Office), which is called the Centre for Languages and Cultures of National Minorities. One of the institutes in the structure of the Centre is the Institute of Romani Studies². It is a unique programme not only in the sense that it is the only one of its kind in Slovakia, but also the first in the entire history of

¹ doc. PhDr. Marek Lukáč, PhD., Mgr. Alexander Mušinka, Ph. D. The Institute of Romani Studies, University of Prešov, Center of Languages and Cultures of National Minorities

² <https://www.unipo.sk/cjknm/hlavne-sekcie/urs/kontakt/>

university teacher education.

The University of Prešov is a public university established by an act³. The origins of its existence date back to 1959, when the Pavol Jozef Šafárik University was established with its seat in Košice and Prešov. In 1997, the UPJŠ was divided and remained in Košice, while the University of Prešov was established in Prešov. Higher education in Prešov, however, has a much deeper history dating back to 1667, when the Evangelical College was opened in Prešov.

In order to understand the context in which the undergraduate training of Roma language teachers takes place, it is necessary to at least briefly present the situation of Roma in Slovakia not only at present, but also in the context of the recent history.

The Roma are one of the oldest and most numerous national minorities on the territory of present-day Slovakia. They have been continuously present on our territory since at least the 14th century. The Roma are the second largest national minority in Slovakia. The above statements are valid regardless of whether we use the methodology of the so-called declared ethnicity used by the Statistical Office of the Slovak Republic in the framework of the Census of Population, Houses and Flats (the last one took place in 2021) or the so-called ascribed ethnicity used by the Atlas of Roma Communities in Slovakia. So far, three updates of the Atlas have been carried out - the first in 2004, the second in 2013 and the last in 2019. We are of the opinion that it is not relevant to address the question of which of the above perspectives is better and which is worse.⁴

³ The University of Prešov was established by Act No. 361/1996 Coll. on the division of the Pavol Jozef Šafárik University in Košice with effect from 1 January 1997.

⁴ At this point, it is essential to stress that both perspectives provide data of equal quality and relevance. Crucially, however, they both answer different research questions and represent the reality of the ethnic group from different perspectives. The two approaches are thus distinguished not only by the methodology used but also by the possible use (or uses) of the resulting statistical data and estimates. In other words, both approaches are completely equivalent from a scientific point of view, only the way of interpreting and using the results is important.

In the Census of Population, Houses and Flats, which took place for the last time in 2021, in addition to the already standard survey of nationality and mother tongue, for the first time it was possible for the inhabitants of the Slovak Republic to indicate a second nationality, if necessary. Based on the results of this survey, the total population of Slovakia is 5 449 270, of which a total of 67 179 (1.23 %) indicated Roma as their first nationality and a further 88 985 (1.63 %) indicated Roma as their second nationality. Thus, a total of 156 164 (2.86%) people reported Roma as their nationality. At the same time, 100 526 (1.84 %) of the Slovak population reported Roma as their mother tongue (Štatistický Úrad2025).

However, if we use the principle of the so-called imputed ethnicity, with which the Atlas of Roma Communities in Slovakia (2019) worked, we find that, according to qualified estimates, there are at least 450,000 inhabitants in Slovakia (which is approximately 8% of all inhabitants of Slovakia) who are perceived by their surroundings as Roma, regardless of what nationality they declared in the national census).

The Roma in Slovakia, unlike some other national minorities, do not form a single homogeneous territorial group, i.e. they do not inhabit a compact territory, but are present to varying degrees throughout the territory of Slovakia. The spatial distribution of Roma in Slovakia is clearly documented in the map below.

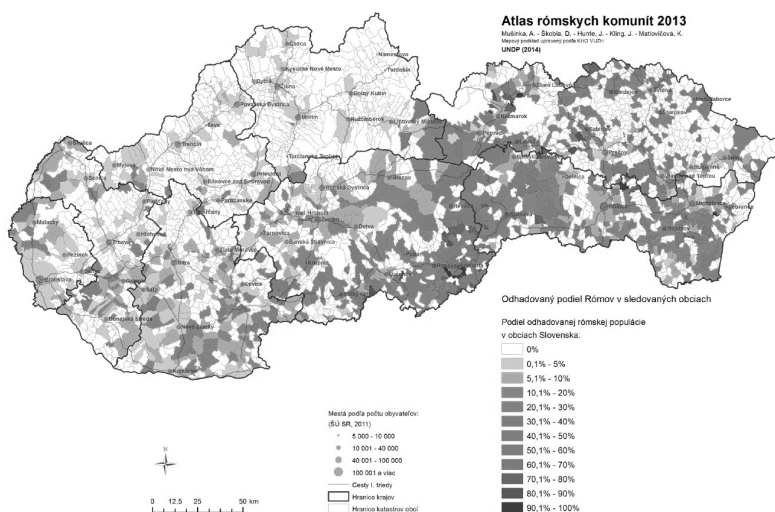


Figure 1: Estimated share of Roma in Slovakia based on the results of the Atlas of Roma Communities in Slovakia 2013 (Source: Mušíňka et al.)

It is important to mention the situation in which the Roma were until 1989, i.e. during the period of socialism. During the socialist period, the Roma were not perceived as a separate national minority (although there were several attempts to recognise them as a separate national minority) but only as a specific social group. Officially they were called - citizens of Gypsy origin.

They were officially recognised as an independent national minority only after 1989, namely on 9 April 1991, when the Resolution of the Government of the Slovak Republic entitled Principles of Government Policy towards the Roma was published. In it, the basic principle was adopted: „In the legislative-legal system, starting with the Constitution of the Republic, to recognize the ethnic identity of the Roma on a par with other ethnic minorities living on the territory of the Slovak Republic, i.e. in the current terminology, to recognize the Roma as a nationality, and thus to ensure their political-legal equality” (Uznesenie vlády SR, 1991).

At first view, it might seem that this was only a formal acknowledgement, which has no deeper meaning in the context of the topic we are looking at. However, the opposite is true. In the period of socialism, i.e. before 1989, there was an extensive network of national minority education within Czechoslovakia. At the same time, no law regulated national minority schools until the adoption of the Constitution in 1960. It was not until the 1960 Constitution stipulated that children of Hungarian, Ukrainian and Polish nationalities had the right to be taught in their mother tongue (FAZEKAS–HUNČÍK 2008). The number of schools varied considerably from year to year, but by the end of the socialist era the largest national minority (Hungarian) had separate schools with the Hungarian language of instruction, which accounted for more than 10% of all schools in the Slovak Republic (FAZEKAS–HUNČÍK 2008). As the Roma were not recognised as a national minority in this period, they were not entitled to their own national minority schools despite their large numbers.

With the recognition of the Roma as a national minority, on the basis of the aforementioned Resolution of the Government of the Slovak Republic of 9 April 1991, it was expected that this situation would be quickly rectified, and the Roma would very quickly begin to build a network of their own national minority education. However, the situation developed quite differently. As part of the transformational changes that took place in Slovakia after 1989, the Roma were left to their own fate. Although the Roma in Slovakia began to become significantly more active, as a result of which the first Roma national organisations, civic associations, periodicals, folklore ensembles began to emerge as early as the 1990s, the media space in the public media was opened up, a number of political parties and movements were established, etc. Unfortunately, the government's priorities in relation to national minorities (not including the Roma) have also changed significantly compared to the situation before 1989. Until 1989, national minorities in Slovakia (or in Czechoslovakia) were directly financed (but thus also directly controlled). There were national associations with regional structures, periodicals with editorial offices, etc., which were financed directly by the state through its structures and ministries. The new approach of the state in this respect was no longer

oriented towards financing national structures, but towards financing their specific activities through grant support, which could be applied for by a far larger number of interested parties (even from outside the national minorities themselves). Instead of direct funding from the state, a grant scheme was set up at the Ministry of Culture to support the culture of national minorities.

However, this method of financial support for national minorities did not apply to national minority schools, which were financed in the same way as any other school in Slovakia, i.e. by normative funding per pupil. This means that the founder of the school receives funding for the running of the school according to the number of pupils. Later on, this mechanism was further modified for the needs of national minority schools by granting national minority schools an increased per-pupil normative to cover the specific needs related to the educational process of national minority pupils (e.g. teachers teaching the language of a national minority). Thus, national minority education in Slovakia allows selected ethnic minorities to be educated in their native language in national minority schools where the language of instruction is a language other than the state language. The funding of these schools is slightly increased compared to primary schools with Slovak as the language of instruction, and the decision to enrol a child in a national minority school is taken by the child's parent (legal guardian). (KADLEČÍKOVÁ 2010).

However, if any founder in Slovakia wants to set up an independent school (it does not matter whether it is a kindergarten, primary school or secondary school) they must meet the technical but main qualification criteria, i.e. they must have qualified teachers who will guarantee the quality of teaching, which is largely determined by the state. And this also applies to national minority schools. And here, in the case of Roma national education, at least two levels of problems arise.

First of all, there were no qualified teachers of the Romani language in Slovakia, because there was no study programme at any university in Slovakia that prepared teachers of Romani language and literature. The main argument for the absence of such a study programme has long been cited as the fact that there are no ethnic schools in Slovakia

where such teachers could teach. The second level was the absence of didactic and teaching materials according to which possible teaching in such schools should be carried out. It can be said that it was a vicious circle, as teachers were therefore not prepared because there were no schools with the Romani language of instruction or teaching of the subject Romani language and, at the same time, such schools were not established because there were no teachers to teach in them. There have been several attempts to remedy this situation in Slovakia. A more detailed description of these activities is beyond the scope of this paper. As an example, on 4 December 2001, ROCEPO - Educational, Information, Documentation, Counselling and Consultation Centre for Roma - was established at the Methodological and Pedagogical Centre in Prešov (now part of NIVAM - National Institute of Education and Youth). Its task was to implement, among other things, educational programmes for teaching staff working with Roma pupils, but also to participate in the creation of methodological materials to help the aforementioned target group of teaching staff and in the creation of national projects aimed at the education and training of children and pupils from socially disadvantaged backgrounds, especially from marginalised Roma communities. A child's mother tongue, which is different from the language of instruction, is still perceived as a form of disadvantage in our school system. Teachers often do not perceive the need to master communication with pupils in their mother tongue, and so the Roma language is still perceived as an obstacle to a child's school success that the school cannot influence, rather than as part of the child's cultural uniqueness. It is not surprising that the educational process is not adapted to children from different linguistic backgrounds, as there is a lack of methodologies and tools to support the education of children whose mother tongue is different from the language of instruction (HAPALOVÁ 2019).

Between 2003 and 2010, the State Pedagogical Institute (now also part of NIVAM - the National Institute of Education and Youth) carried out experimental validation of curricula, curriculum development and educational standards for the subjects of Romani language and literature and Romani realities for primary schools, grammar schools with eight-year studies and secondary schools.

The above activities, although we consider them important, have not led to a fundamental change in the field of education of the Roma national minority. It remains the case that there is no Roma ethnic minority education in Slovakia. Schools or educational institutions that are oriented towards the education of Roma pupils from a position close to national minority education are almost exclusively established as private schools, which, among other things, raises questions about the attitude of the state towards the education of the Roma national minority in their mother tongue and *de facto* does not allow for the fulfilment of the constitutional right of this national minority to education in their mother tongue.

The register of schools and educational establishments maintained by the Centre for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic records only one school institution where the Roma language is taught. This is the Private Gymnasium of Zefyrín Jimenéz Malla⁵ in Kremnica, which is founded by the Civic association eMKLub Kremnica. It is an eight-year gymnasium where the Roma language and literature and the subject of history and realities of the Roma are taught. It is also possible to graduate from this school in the Roma language. There is no other school with Roma as a language of instruction in the above-mentioned register. However, there are a few other schools in Slovakia which at least teach the Roma language and some of them also offer the possibility to graduate in this language. Among them, the Private Primary School on Galaktická Street No 9 in Košice, which focuses on the upbringing and education of Roma pupils, has a more significant place, while the teaching process allows for the combination of the curriculum with the mother tongue.⁶ The school was established in 2006 and is run by the Good Roma Fairy Kesaj Foundation in Košice, which is headed by Anna Koptová, a well-known Roma activist and former member of the Slovak National Council.

The second school is the Private Music and Drama Conservatory at ul. Požiarnická 1 in Košice, which was included in the network of schools in 2009. At the same address as the Private Music and Drama

⁵ Web page of the gymnasium: <http://sgkca.edupage.org/>

⁶ <https://www.minedu.sk/narodnostne-skolstvo/>

Conservatory, there is also a Private Pedagogical and Social Academy. It is a secondary vocational school providing education in three fields: social-educational worker; kindergarten teacher and educator; pedagogical assistant. Originally, this school was included in the network of schools in 2004 under the name of Private socio-legal academy for Roma communities. Due to the fact that: „...the addition in the name of the school („for Roma communities”) is perceived negatively by the society and raises the idea of unreliability and incompetence, therefore the new school year 2007/08 starts with the name of the school: Private Socio-Legal Academy” (SSOŠPaS, 2025).

A separate part of the education of Roma pupils consists of secondary vocational schools. Some of them are clearly oriented towards Roma pupils and present themselves as „Roma”. Others, due to demographic developments, also provide education in a Roma environment without particularly emphasising this fact.⁷ From our point of view, the schools in the first category are important, where the Private Secondary Vocational School in Kežmarok at 2 Biela voda Street is probably the most notable. The school was founded in 2009 by the NGO *Carpe diem*, n.o. (the founder is Anna Jurgovianová)⁸.

The unfavourable situation described above in the upbringing and education of Roma children and youth in their mother tongue is also reflected in the state's approach to this topic. The Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic approaches the education of Roma not primarily as the education of a national minority, but as the education of pupils from socially marginalised communities or pupils from socially disadvantaged backgrounds. Such an approach limits the development potential of the Roma national minority, because its principle is not the development of cultural identity but the principle of helping the so-called „socially weaker”. The risk of applying such a principle is the long-standing low emphasis on the quality of education and training in schools which, for various reasons, are attended predominantly by children from the

⁷ These are mostly so-called state schools, i.e. schools that are under the jurisdiction of local government regions.

⁸ Web of the school: <https://www.sssbielavoda.sk/>

Roma marginalised environment. For example, in the long term, much more material on Roma education can be found on the Ministry's web-site not in the section 'Education and training of national minorities' but in the section 'Special and inclusive education.' We believe that this approach illustrates the way Slovak society has long perceived Roma education in Slovakia and how it is subsequently approached by the decision-making sphere.

Some academic institutions have attempted to address this situation, at least in part. The Department of Roma Culture was the first to be established in this respect in April 1990, and it operated until 2000 as part of the Faculty of Education of the University of Constantine the Philosopher in Nitra. It was, and still is, a unique academic workplace, which, as part of its pedagogical activities, offered study programmes focusing on elementary pedagogy (teaching grades 1-4) and studies in the fields of Social Work and Outreach Work. These study programmes focused on work primarily in Roma communities or on the education of Roma pupils (for some time this was also mentioned in the title of these study programmes). Although a significant number of graduates found employment in educational institutions of various types, these study programmes were not in the nature of teacher training for national education. Since 2001, the department has been included under the Faculty of Social Sciences and Health at the University of Constantine the Philosopher in Nitra, and in 2005 the department was given a new name, the Romological Studies Institute (ÚRŠ, 2025). Currently, this workplace is still a unique and unique academic institution, which primarily focuses on the education of graduates in the field of Social Work, in which it prepares them to a significant extent to work in the environment of Roma communities.

The situation was different in the case of our workplace at the University of Prešov. The Institute of Roma Studies at the University of Prešov is a university-wide workplace, formally one of the youngest at the university. It was officially established on 1 January 2011, but it did not start its activities on a „green field”. This workplace has undergone certain organisational changes dating back to the 1990s, when the Institute of Nationality Studies and Foreign Languages was established at the University of Prešov (director Ivan Bernasovský and later Š. Šutaj),

which was later transformed into the Research Centre (director Jarmila Bernasovská).

However, research on Roma issues in the Prešov university environment goes much deeper. These include mainly the biological and anthropological research of Ivan Bernasovský and his team, the andragogical work of Maria Dubayová, the pedagogical research of the team of the Faculty of Education headed by Milan Portik, the cultural and anthropological work of Alexander Mušinka, the geographical work of René Matlovič and many others. Roma topics were also addressed by the staff of the Department of Social Work, the Department of Andragogy, the Department of History, the Faculty of Health Sciences of the PU, the Faculty of Sports of the PU, etc. The overview of all the works of PU staff related to this topic includes more than a hundred separate books and monographs and almost a thousand articles and studies. Among the most significant in this respect are undoubtedly the monographs by Ivan Bernasovsky and Jarmila Bernasovska *Anthropology of Romanies (Gypsies)* (1999), Maria Dubayova *Roma in the Processes of Cultural Change* (2001), Milan Portik *Determinants of the Education of Roma Pupils* (2003), René Matlovič *Geography of the Population of Slovakia with Regard to the Roma Minority* (2005), but also many others.

In the academic year 2019/2020 we started to offer a new accredited study programme Teaching of General Education Subjects - Roma Language, Literature and Realities in combination at the first level of higher education (B.Sc.) at the University of Prešov. We have recently obtained the right to provide a Master's degree in an identical study programme, so we expect the first Master's students already in the academic year 2025/26. This means that in 2027 we should see the first graduates who will be fully qualified to teach the Romani language in primary and secondary schools for the first time in the history of Slovakia. This fact can be considered as the most significant milestone in the academic training of professionals for the education of Roma children and youth at the University of Prešov so far and the outcome of several years of efforts to create conditions for the full use of the Romani language in school education.

At our institute, together with many other experts (e.g. BACHORE,

2014; PIPER et al., 2016), we are convinced that educating children from different mother tongue backgrounds in their own mother tongue is a necessary condition for improving the quality of the educational process. That is why the need to develop the competences of teaching staff in the Romani language is more frequently mentioned in conceptual documents related to this issue. Proof that the necessity to change the current situation is recognised at governmental level are also the recommendations of the Ministry of Education and Science of the Slovak Republic, which recommends introducing study subjects (or study programmes) focused on inclusive approaches for future teachers at all levels of education, expanding the offer of education in the Romani language (courses for future teachers, additional pedagogical studies) so as to prepare a sufficient number of teachers with linguistic competence in the Romani language, and to intensify in particular the preparation for the qualification of teaching assistants from among candidates with a mother tongue in Romani (Kolektív 2022).

In addition to the above-mentioned arguments, it is important to mention, in terms of the prospects for the development of the study programme of teaching Roma language, literature and realities in combination, that the Slovak educational system in primary schools is currently undergoing a significant reform, which, among other things, requires strengthening the position of the languages of national minorities in the educational process. This is very likely to put more pressure on the training of teachers of Roma language, literature and realities not only in undergraduate training, but also in the system of further education of pedagogical and professional staff. These processes also intensify the need to develop teaching materials for various types of educational programmes for future and current teachers of Romani language, literature and literature. As a consequence of these developments, there will be, among other things, an effort and a need to strengthen our workplace in terms of personnel so that it is able to reflect the social requirements for the development of the Romani language as a standard teaching subject and language of instruction in schools attended by children from the Romani national minority.

Literature

- BACHORE, Mebratu M. (2014): Learners' Success in Mother Tongue Based Classroom Instruction and the Attitudes and Perceptions of School Communities. *International Journal of Sociology of Education*, 3, No. 2. 118–135. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.09>
- FAZEKAS, József–Hunčík, Péter (eds.) (2008): *Maďari na Slovensku (1984 – 2004). Súhrnná správa. Od zmeny režimu po vstup do Európskej únie.* Šamorín, Fórum inštitút pre výskum menšín.
- HAPALOVÁ, Miroslava (2019). Stigmatizujúce aspekty konceptu ŠVVP. In: Renáta Hall et al. (eds.): *To dá rozum. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku.* MESA10, Bratislava. 20–25. <https://analiza.todarozum.sk> [2025.02.10]
- KADLEČKOVÁ, Jana (2010): Legislatívny rámec pre definovanie žiakov zo znevýhodneného prostredia. In: Elena Gallová Kriglerová (ed.): *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách.* SGI, Bratislava: SGI. 8–13.
- Kolektív (2022): *Spolu v jednej lavici. Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov.* MŠVVaŠ SR, Bratislava.
- MUŠINKA, Alexander–Škobla, Daniel–Hurrle, Jakob–Matlovičová, Kvetoslava–Kling, Jaroslav (2014): *Atlas rómskych komún na Slovensku 2013.* UNDP, Bratislava, http://www.unipo.sk/public/media/18210/Atlas_romkom_web.pdf [2025.01.18]
- PIPER, Benjamin–Zuilkowski, Stephanie S.–Ong'ele, Salome (2016): Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60, No. 4. 776–807.
- SSOŠPaS (Súkromná stredná odborná škola pedagogická a sociálna) (2025): *Profil školy.* <https://spark.edupage.org/about/?subpage=1> [2025.01.20]
- Štatistický úrad SR (2025): *Obyvatelia. Základné výsledky.* <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-pod-la-narodnosti/SR/SKO/SR> [2025.01.16]
- ÚRŠ (Ústav romologických štúdií) (2025): *História pracoviska.* <http://urs.web2v.ukf.sk/historia-pracoviska/> [2025.02.10]
- Uznesenie vlády SR č. 153/1991 z 9.4.1991.

Karunanithi Gopalakrishnan

EMPOWERING THE MARGINALIZED ROMA WOMEN IN HUNGARY THROUGH AN INDIAN MODEL¹

This paper focuses on an Indian development model consisting of Self-Help Group, (SHG) Microcredit (MC) and Microenterprise (ME) promoting the empowerment of marginalised rural women from lower castes including Dalit women and encouraging their participation in community development programs. It presents major socio-economic changes brought about by this model in the life of those women in a southern district of Tamil Nadu State in India besides identifying the problems faced by them with respect to operational risks in this model and suggesting solutions to overcome them. Lastly, it accounts for the transferability of the model to Hungarian Roma women to make them realise the necessity of their social inclusion and empowerment.

Keywords: Self-Help Group, Microcredit, Microenterprise, Women Empowerment, Roma, Dalits, India, Hungary.

Introduction

Caste system in Indian society is the main reason for the marginalisation of millions of lower caste people and *Dalits* (Ex-untouchables). It excluded them from productive resources such as economy and education and made them face discriminations in labor market as well as in social life. Therefore, there is a strong connection between caste and economy in India (DESHPANDE 2000: 322-325; THORAT and NEWMAN,

¹ This paper was presented at the 12th Romani Studies International Conference organised by the Dept. of Romology & Sociology of Education, University of Pécs, Hungary, on April 26, 2024.

2010). Persisting marginalisation due to poverty and continuous unemployment due to increasing population cause a great threat to their social integration and economic stability. In a similar way, race as a decisive factor in Europe has segregated the *Roma* communities, especially in Eastern and Central Europe, to suffer years of racial discrimination, poverty, poor housing, poor health, and secluded education (GREENBERG 2010: 919–1001). They are relatively poorer than other racial groups and hence living in sub-standard houses mostly at the edge of rural or urban settlements.

In Hungary, there are about 700,000 Roma who are at the lowest level in terms of educational achievement as well as employment participation. This leads them to be marginalised and disempowered. Like lower caste people and Dalits in India, the Roma communities are getting marginalised due to poverty and unemployment. Therefore, the Indian development model needs to be transferred to the Roma communities in Hungary to lift them from downtrodden position. The formation of SHGs among them and making them accessible to Microcredit and Microenterprise to carry out income generating activities would steadily empower them economically and socially. Before taking this for discussion, it is relevant to focus on a couple of questions: Is SHG a social capital? How does it empower women and make them participate in community development programs?

What is self-help group?

In 1999, the Government of India provided self-employment opportunities to the poor rural women through Self-Help Groups organised by the Non-Government Organizations (NGOs) and funded by banks and financial institutions. These SHGs started working for the socio-economic development of those women besides promoting their saving habit. Consequently, millions of women SHGs were organised in various states of India and were provided with microcredits through nationalised banks to start group enterprises for income generation. This program has made them active stakeholders and proved to be an effective measure to empower them economically,

socially and politically.

KARUNANITHI (2017: 27–42) observes that the SHGs are small, non-formal and homogeneous voluntary groups organized with the objective of improving the economic condition of their members through fair means, especially in terms of promoting their saving habit and facilitating access to microcredit from the group corpus fund as well as banks to start group (collective) enterprises. These group business enterprises not only enable the poor women to generate income and encourage them to save money but also help them gain access to credit facilities to accomplish their economic development and social empowerment.

Some important characteristic features of the SHGs as pointed out by KARUNANITHI (2013: 71–87) are solidarity, cooperation, mutual trust, identity, saving habit, collective action and collective decision-making, transparency, democracy, frugality, periodical group meeting, access to microcredit facilities, peer group pressure in repayment of loans, capacity building, and empowerment. The groups are expected to acquire these qualities over years when their members are able to sustain their development activities through their collective actions. However some SHGs have become defunct owing to lack of collectivity. It is thus understood that the success of SHGs depends on the collectivity of their members. The weekly meetings of the groups have promoted good relationship among them and encouraged them to discuss common and personal problems, besides planning for thrift and credit.

SHG: A social capital

Social capital is the ‘accumulated labour’ of group members engaged in development activities. Through social capital, they play their role in enhancing their livelihood by decreasing the poverty level, controlling resources, developing local community and conserving environment. In one way or other, any SHG is a social capital aiming to promote women empowerment and local community development all over India. A series of empirical studies as cited in succeeding sections

support this claim.

PUTNAM'S (2000, 2002) concept of social capital is applicable to the SHG. Social capital, Putnam argues, is a 'collective' that refers to relationships among individuals, close social relationship-networks, strong civil organisations and also the norms of reciprocity, solidarity and credibility that crop up from these organisations. In his conceptual analysis, 'cooperation' and 'collective well-being' are other qualities attributed to social capital. Further he (2000: 19) says:

....social capital refers to connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them. In that sense social capital is closely related to what some have called "civic virtue." The difference is that "social capital" calls attention to the fact that civic virtue is most powerful when embedded in a sense network of reciprocal social relations. A society of many virtuous but isolated individuals is not necessarily rich in social capital.

The features of social capital as pointed out by Putnam are well reflected in the SHG. For instance, the close social relationship and solidarity among the SHG members, the norms governing their reciprocal relationship, mutual trust and collective action to pursue common objectives and strategies to solve problems are the important features of the SHG. Of the two basic forms of social capital differentiated by Putnam, bonding (or exclusive) social capital and bridging (or inclusive) social capital, the first one goes well with the SHG, as it tends to reinforce homogeneity of group and exclusive identity of group members, whereas the second one is applicable to the State level Federation of SHGs, as it tends to bring together people across diverse social divisions.

SHG: A model for empowering the marginalised

Empowerment has become a mainstream concept in international development (KABEER 2001)...and a buzzword! It is a path towards facilitating community development and poverty reduction. A report

commissioned by the World Health Organisation states: “Empowerment influences people’s ability to act through collective participation by strengthening their organisational capacities, challenging power inequities and achieving outcomes on many reciprocal levels in different domains: psychological empowerment, household relations, enhanced social capital and cohesion, transformed institutions, greater access to resources, open governance and increasingly equitable community conditions” (WALLERSTEIN 2006: 19). NARAYAN (2002:14) defines empowerment as “the expansion of assets and capabilities of poor people to participate in, negotiate with, influence, control, and hold accountable institutions that affect their lives”. According to GUPTA and YESUDIAN (2006: 365–380), empowerment means giving power to, or ‘investing with power’ to achieve a set of goals.

A key theorist often associated with empowerment discourse is Paulo FREIRE (1970) who argues that through ‘Critical Pedagogy’ people will become the subjects of their own learning. They identify and seek to solve their problems through critical reflection and study about their circumstances. On the other hand, Gandhi’s idea on ‘cooperatives’ (1963) is still a relevant and viable strategy of promoting village economy and making villagers self-sufficient. The SHG, an important element of Gandhian socialist philosophy, is rooted in his idea of co-operatives working for community development. The collective participation of women in community development activities has given them self-confidence to go out of home to work for the livelihood of their families. This trend has increased their aspiration for employment (SHETTY 2010: 356–391). Their collective participation in development activities can, in some way, withstand or even challenge the internal oppressions and impositions by their families and communities as well.

SHG: A model for promoting community development

The amalgamation of SHG, MC and ME gives rise to a strategic development model that addresses to the marginalised women from the poor section of rural population (mostly from Backward and Most

Backward Castes and Scheduled Castes and Scheduled Tribes), who form the majority of the marginalised communities. This model is applied to poor women in rural areas to enable them to take active participation in the economic and other development activities of their local communities in the process of their empowerment. However, their social and political empowerment mainly depends on their economic independence achieved through their group enterprises. Over the years, their empowerment through this model has resulted in a paradigm shift from 'earning dependent' to 'economically independent'.

The government development programmes coupled with the viable strategies of voluntary service organisations to empower rural women economically socially and politically, started transforming them from the state of 'being alive' to the state of 'living with dignity'. It may also be justified in a way that the feminisation of poverty has given way to the feminisation of microcredit. Moreover, it is relatively easy to persuade women rather than men to participate in development programmes. However, the main aim of SHG is to mitigate the effects of extreme poverty in rural India and later on to alleviate poverty altogether in a phased manner. As a result, millions of poor people are able to sustain the livelihood of their families through SHGs. The National Bank of Agriculture and Rural Development (NABARD) supported the initiatives of the NGOs to promote SHGs and evaluated their potentiality and performance. In 1990, the Reserve Bank of India accepted the SHG strategy as an alternative credit model. In 1992, the NABARD issued guidelines to provide the framework for a strategy that allowed banks to lend to the SHGs directly. Based on these experiences, the SHG–Bank Linkage Programme was launched in 1992.

PART I: This section largely owes to one of my published papers (Karunanithi, 2017).

Success stories of SHGs as presented in other studies

Selected studies on SHGs and microfinance cited here were conducted in India. For instance, many women SHG members in India have been

empowered significantly in socio-economic sphere (Tushir, Chadda and Ahlawat, 2007: 29–32; Vinayagamoorthy and Vijay Pithoda, 2007: 33–38) and they are, therefore, treated on a par with men in family and community as well. Similarly, a study by Anitha and Revenkar (2007: 17–19) discloses that the SHGs in India have not only improved the economic status of women, but also brought about many changes in their social status. Leach (2002: 575–588) and Vasanthakumari (2012: 194–210) observe that the microfinance facilities enable women in rural India to start small business enterprises and attain economic empowerment. Further Vasanthakumari states that the economic empowerment enables them to express their views freely because of their substantial financial contribution to their families. This has considerably reduced gender inequality.

In a similar way, Galab and Chandrasekhara Rao (2003: 1274–1283) and Karunanithi (2011) find that a successful paradigm shift from wage employment to self-employment among the poor rural women in SHGs through microcredit has not only helped them reduce their financial dependency on local moneylenders but also enabled them to mitigate the intensity of their poverty. Moreover, this change has relived many of them from the fetters of the ruthless moneylender.

Subramanian (2010) points out that the SHGs in Tamil Nadu have facilitated woman to take part in decision making in family issues and to resist with courage their husbands while denying their right to participate in development activities outside home. Sahu and Singh (2012: 473–479) present that the SHG plays a crucial role in empowering poor women in India by strengthening their earning ability, boosting their self-confidence and promoting their saving habit. In a similar way, Poominathan, Amilan and Muthukrishnan (2016: 28–34) explain the impact of microfinance on women empowerment through SHGs. The women have gained access to resources, community development activities and decision-making in family, besides acquiring political and legal knowledge. In contrast, Kumar (2009: 2061–2079) says that the SHGs have failed in enhancing women's empowerment even though they have increased their savings appreciably and gained access to credit facilities notably.

A report by Swadesh Jagaran Foundation (2004) shows that most of the SHG members in India have the habit of regular saving, which is one of the group norms. Most of them are accessible to microcredit facilities and are regular in repayment. Further, the report presents that they are engaged in diversified income generating activities and are able to contribute significantly to their household income. Members of some groups have gained access to local government. These changes have increased their self-confidence to take part in community development programmes such as constructing water-harvesting structures, reducing crimes against girls and women, campaigning against the practice of dowry, child labour, child marriage, untouchability, and the like. The report concludes that the SHG is an effective device infusing a synergy into its members in order to make them active partners in several development programmes.

The following studies on SHGs conducted outside India show some positive changes. For instance, Zaman (2001) mentions that the microcredit intervention reduces poverty and vulnerability of poor households in Bangladesh by balancing between the fluctuations in household income due to seasonal occupations and the consumption of householders. He finds that microcredit influences women greatly to gain control over assets and their knowledge about social issues. Mayoux (2002: 76–81) points out that the participation of women in the SHG movement in Asia (including India) and Africa and their access to credit facilities brings them a status change within the household. Their significant contribution to family income increases their participation in decision-making on family issues and brings them a respect within family. Kabeer (2001) finds that this trend in Asian and African countries may lead to improved household-level outcomes with respect to health, education (particularly education of girl children), nutrition, and family planning. Consequently, they gain status mobility, ability to express their ideas, self-confidence and self-esteem (Putnam 2002; Krishnaraj and Kay 2002; Food and Agricultural Organisation 2002; Moyle et al. 2006: 245–266). Hulme and Mosley (1996) disclose that through the microcredit facilities, the poor women in SHGs in Bangladesh and India enhanced their household income level, but they were unable to mitigate their poverty. In the same way, not all

these studies confirm the mitigation of poverty of the SHG members to a considerable extent through microcredit facilities. However, this calls for a need at present to conduct a national level survey in India to examine the impact of microcredit facilities on the poverty of SHG members.

Methodology

This paper aims to discuss how do the collective efforts of SHG Model empower marginalised women and promote their participation in community development activities based on a survey conducted during 2013–2014 in nine villages selected randomly from the western part of Tirunelveli District of Tamil Nadu, India. From these villages, a sample of ten women SHGs was surveyed purposively for the reason that they were organised by a local NGO working for women's empowerment. The data were collected from group leaders with the help of Interview-Guides besides conducting some Case Studies and Focus Group Discussions with selected women drawn from the sample SHGs to get some information on vital issues of the development model. This descriptive paper is largely supported by qualitative data.

Major findings

The data have proven that the SHG is a successful development model in sample villages to develop women entrepreneurs and promote their socio-economic empowerment by facilitating their economic pursuit through banks' microcredit facilities to start microenterprises to generate income. Besides, their group saving habit helps the needy members on rotation in terms of taking small loans from the group corpus fund with nominal interest instead of borrowing money from local money lenders with an exorbitant interest. Their empowerment also comes through their participation in community development activities supported and guided by the local NGO. There is thus a paradigm shift from consumption to production through microcredit facilities offered by banks.

Over one-third of women in the sample SHGs are members of regional political parties attending party meetings and taking part in demonstrations and agitations organised by their parties. More or less a majority of them express their interest in contesting for various positions in local governments. This, in a way, is a testimony to understand the process of their political empowerment. It is important to note that there is a significant shift in the level of their communication partly because of their involvement in political activities and partly due to their frequent meetings with government and bank officials. Besides, the SHGs have provided them with a common platform through periodical meetings to discuss and solve their individual as well as community related problems. This also contributes significantly to increase their communication skill and decrease gender inequality at domestic as well as local community level.

On the whole all these changes have increased their self-confidence, self-esteem and participation in community development activities such as laying roads, getting access to drinking water, planting trees, conserving environment and the like. They become courageous to question the erring government employees such as doctors in Primary Health Centers and school teachers in their villagers. Particularly they tend to be serious about the atrocities done to women in their villages.

However, the question is whether all women who joined the SHGs are being empowered to the same degree. The reality is that some of them are getting empowered and some are falling behind mainly because they are less confident, overburdened with household chores, unsupported by family, overshadowed by shyness, subject to criticisms of men folk and irregular in payment of loans. Moreover, some group members have no knowledge about starting of suitable enterprises, their production process and marketing strategy. The major drawback is that they normally prefer to start enterprises at individual level rather than at group level, because they are unaware of the latter's long-term benefits. Therefore, they need to be systematically oriented for group enterprises and given training for skill development suitable to their preference of business enterprises.

PART II: This section largely owes to one of my published papers (Karunanithi, 2013)

Transferability of indian model to hungarian roma women

The marginalised *Roma* community in contemporary Hungary is living in a disadvantaged situation and facing subtle racism. They live in sub-standard houses mostly at the edge of rural or urban settlements. More importantly their socio-economic problems have to be addressed immediately to empower them economically and socially. For this reason, it is relevant to discuss whether the Indian model could be transferred to Hungarian Roma. In India, a SHG member is able to establish a business enterprise with a few hundred Euros, but practically speaking a Roma counterpart in Hungary may need a loan of several thousand Euros to do the same thing. Moreover, they may consider the risks involved in obtaining bank loans and hence opt to continue in their existing low-income jobs, or continue to combine their welfare benefits with participation in the informal economy.

Moreover, unlike the SHG members in India, a lack of assets or the poor credit history of the Roma in Hungary may prevent them from accessing microcredit (Ivanov and Tursaliev, 2006: 36–49). Besides, these problems are typically compounded because of the Roma's typical lack of skills and financial literacy. In India, the *Panchayati Raj* (the local governing) has been an influential agent in promoting forms the SHGs. But, a similar governing body in Hungary viz., the National Gypsy Minority Self Government (NGMSG) is not an effective force for the same purpose because it is restricted in its development by a lack of resources, skills and a structured capacity building program. Somehow this self-government has replicated the traditional, conservative and patriarchal leadership. At the national level, it seems to have become a pawn of wider national politics. Moreover, it does not have a quota for women representatives and tends to be male dominated. This gender imbalance is clearly observable in their multifarious activities. This is in contrast to the situation in India where the Union Cabinet (on August 27, 2009) stated that 50 per cent of all positions in *panchayats* should be reserved for women across the country. At present, of all

elected representatives of *panchayats* (more than 2.8 million), about 37 per cent are women. With the proposed constitutional amendment, the number of elected women representatives is expected to increase to over 1.4 million (The Economic Times, August 28, 2009).

Like the NGOs in India, the Civil Service Organizations in Hungary have to organize women SHGs in the Roma Community and enable them to work with the NGMSG to bring about socio-economic development. Hopefully such an arrangement would enable them to get empowered in the course of time. While conducting a Focus Group Discussion with some male adolescent Roma and elders in a sub-urban area near Budapest, the capital of Hungary, in May 2013, it was inferred that they had a tendency to include women as co-workers in economic as well as community development activities. A similar attempt was made to investigate how do young and middle age Roma women respond to the need of their empowerment in social, economic and political fields. Their response was positive and encouraging in the sense that they had a propensity to achieve empowerment by taking part in community development activities together with men. It is believed that this might hold good for the Roma Communities elsewhere in Hungary. For instance, Mishra and Karunanithi (2016) observe that Cserdi village² has experienced local development through collective participation of the Roma men and women in economic pursuit and several development activities. Since this Cserdi model exhibits some of the important features of the Indian model, a synthesis of these two models with suitable alterations in accordance with the local conditions is expected to bring about development and empowerment among the marginalized Roma communities in Hungary.

Notwithstanding the differences between the Roma Communities in Hungary and the marginalized communities in India, the Indian Model may be experimented within the former to get similar results. It is, therefore, an imperative need for the NGMSG to organise women SHGs with the help of NGOs and enable them to get access to micro-credit facilities in order to start business enterprises. Indeed, the Roma

² Cserdi is a small Roma village that lies between Bükkösd and Szentlőrinc in Baranya County of Hungary.

women in certain parts of Hungary are engaged in various types of work, including agriculture and allied activities. For instance, some Roma women in a far of village used to collect rare plants to prepare herbal medicine. If they were organized into groups and supported with bank loans to formalise their collective work and were given training to with market their products, they would make more profit and become economically independent.

Moreover, the NGMSG has to involve the Roma women while planning for community development programs. Any program which does not include them will end up with a lopsided form of development that will leave the women disadvantaged and marginalised within the Roma population. In all probability, the Indian model would bring positive and directed changes towards empowerment, provided the Roma women are, on a par with men, included in all the community-level programs and given the freedom to actively participate in economic, social and political activities.

Conclusion

As discussed in the major findings of the study and revealed by a host of selected studies cited, empowerment has enabled women to express their views freely and to take part in decision-making processes related to family issues besides resisting the restrictions imposed on them by their husbands and other family members. Their communication has also improved remarkably because of their increasing contacts with educated and employed persons in public sphere. It has boosted their self-confidence and self-esteem and facilitated their participation in community development activities. Their interest in contesting for leadership positions in local government shows their tendency to gain political empowerment. Moreover, the SHG has provided them a common platform to discuss and solve their individual as well as community related problems. It is thus evident that the Indian development model proved to be an effective strategic measure to develop women entrepreneurs in rural India in order to make them empowered. It is, in a way, possible to bring about similar results from the Hungarian

Roma communities by implementing the Indian model. In all probability, the Indian model would bring positive and directed changes towards empowerment, provided the Roma women are, on a par with men, included in all community-level programs and given the freedom to actively participate in economic, social, and political activities.

References

- Anitha, H.S. and Revenkar, A.D. (2007): Microcredit through SHG for Rural Development. *Southern Economist*, 46, No.8. 17–19.
- Deshpande, A. (2000): Does Caste Still Define Disparity? A Look at Inequality in Kerala, India.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gandhi, M.K. (1963): *Cooperation*, Navajivan Publishing House, India.
- Galab, S. and Chandrasekhara Rao, N. (2003): Women's Self-Help Groups, Poverty Alleviation and Empowerment. *Economic and Political Weekly*, 38, NOs.12/13. 1274–1283.
- Greenberg, J. (2010): Report on Roma Education Today: From Slavery to Segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110, No.4. 919–1001.
- Gupta K. and Yesudian, P.P. (2006): Evidence of Women's Empowerment in India: A Study of Social-special Disparities. *GeoJournal*, 65, 365–380.
- Hulme, D. and Mosley, P. (1996): *Finance against Poverty* (Vols. 1&2), London: Routledge
- Ivanov, A. and Tursaliev, S. (2006): Micro-lending to the Roma in Central and South Eastern Europe: Mixed Results, New Approaches. *Comparative Economic Studies*, 48, No.1. 36–49.
- Kabeer, N. (2001): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. In A. Sisask (ed.), *Discussing Women's Empowerment –Theory and Practic*. Stockholm: SIDA.
- Karunanithi, G. (2011): Self-Help Groups as Social Capital Empowering Women and Promoting Local Development: The Tamil Nadu Experience. In G. Karunanithi and M. Ramakrishnan (eds.), *Social Capital and Social Resources: Concept and Reality*. Publication Division: M.S. University.
- Karunanithi, G. (2013): Hopes from a Triadic Model for Women Empowerment and Community Development: Lessons from Indian Experiences for Hungary. *Corvinus Journal of Sociology and Social policy*, 4, No. 2. 71–87.

-
- Karunanithi, G. (2017): A Strategic Development Model for Women Empowerment in Rural India: Lessons from a Southern State. *Indian Journal of Social Work*, 78, No.1. 27-42.
- Krishnaraj, M and Kay, T. (2002): Report of Review of IFAD Gender Mainstreaming Projects in Asia (Unpublished paper prepared for IFAD), Rome: IFAD.
- Kumar, A. (2009): Self-Help Groups, Women's Health and Empowerment: Global Thinking and Contextual Issues. *Journal of Development and Management Studies*, 4, No.3. 2061-2079.
- Leach, F. (2001): Microfinance and Women's Empowerment: A Lesson from India. *Development in Practice*, 12, No.5. 575-588.
- Mayoux, L. (2002): Microfinance and Women's Empowerment: Rethinking 'best practice'. *Development Bulletin*, No. 57. 76-81.
- Mishra, M. and Karunanithi, G. (2016): The Roma response to development strategies: A replicate model for collective action and inclusive development in a Hungarian Village. *Society and Economy*, 39, No.1. 65-84.
- Moyle T, Dollard M, Biswas S.N. (2006): Personal and Economic Empowerment in Rural India. *International Journal of Rural Management*, 2, No.2. 245-266.
- Narayan, D. (ed.). (2002): Empowerment and Poverty Reduction: A Source Book, Washington, DC: The World Bank.
- Poominathan, S., Amilan, S. and Muthukrishnan, B. (2016): Impact of Microfinance on Women Empowerment through Self-Help Groups. *Pacific Business Review International*, 8, No.10. 28-34.
- Putnam, R.D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R.D. (ed.). (2002): *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Societies*. New York: Oxford University Press.
- Sahu, L. and Singh, S. K. (2012): A Qualitative Study on Role of Self-help Group in Women Empowerment in Rural Pondicherry, India. *National Journal of Community Medicine*, 3, No.3. 473-479.
- Shetty, S. (2010): Microcredit, Poverty and Empowerment: Exploring the Connections. *Perspectives on Global Development and Technology*, 9, Nos.3-4. 356-391.
- Subramanian, S. (2010): A Study on Self-Help Groups in Tirunelveli District (Unpublished Doctoral Thesis, Department of Commerce, Manonmaniam Sundaranar University, Tirunelveli).
- Swadesh Jagaran Foundation. (2004): Effectiveness of Women Self Help Groups in Microenterprise Development in Rajasthan and Tamil Nadu.

- Delhi: National Commission for Women.
- The Economic Times. (2009): August 28.
- Thorat, S. and Newman, K. (eds.). (2010): *Blocked by Caste: Economic Discrimination and Social Exclusion in Modern India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Tushir, M., Chadda, S. and Ahlawat, P. (2007): Role of Microfinance to uplift the economic condition of women households in Haryana through SHG. *Southern Economist*, 4, 29–32.
- Vasanthakumari, P. (2012): Economic Empowerment of Women through Microenterprises in India with special reference to promotional agencies. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, No.1.194–210.
- Vinayagamoorthy, A. and Pithadia, V. (2007): Women Empowerment through Self- Help Groups: A Case Study in the North Tamil Nadu. *Indian Journal of Marketing*, 37, No. 11. 33– 38.
- Wallerstein, N. (2006): *What is the Evidence on Effectiveness of Empowerment to Improve Health?* Copenhagen, Denmark: World Health Organisation.
- Zaman, H. (2001): *Assessing the Poverty and Vulnerability Impact of Microcredit in Bangladesh: A Case Study of BRAC*. Washington: The World Bank.

Ackermann Tamás

ROMA FELZÁRKÓZÁSI PROJEKT BEMUTATÁSA

A tanulmány az „Aktívan a tudásért” című felzárkózási projektet mutatja be. A főként roma célcsoport felzárkózását a projekt képzések megvalósításával segítette. Az oktatás kiemelt szerepet játszik a társadalmi integrációban, különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetében. A szegénység és az alacsony iskolai végzettség szoros összefüggésben állnak egymással. Az „Aktívan a tudásért” projekt célja az alacsony iskolai végzettségű, hátrányos helyzetű személyek foglalkoztathatóságának javítása volt különféle képzésekkel. A projekt során 1.225 képzést tartottak, és több mint 18.000 fő szerzett tanúsítványt. A COVID-19 járvány alatt a projekt az online oktatásra való átállással és a digitális szakadék csökkentésével igyekezett segíteni a résztvevőket. A projekt megvalósításán a szerző projektmenedzserként dolgozott.

Kulcsszavak: roma közösség, társadalmi felzárkózás, gazdasági kompetenciák, sérülékeny csoportok

Bevezetés: A társadalmi hátrányokkal küzdő csoportok kihívásai és lehetőségei Magyarországon

Először érdemes körüljárni a tanulmányban bemutatni kívánt, az „Aktívan a tudásért” című felzárkózási projekt célcsoportját, a hátrányos helyzetű társadalmi réteget. A célcsoport és az oktatási rendszer kapcsolatát a 2024-ben a HUN-REN kutatóintézet által készített „Közoktatás Indikátorrendszere 2023” című tanulmány mutatja be kiválóan, érdemes belőle felidézni a fontosabb megállapításokat. 2022-ben a szegény háztartásokban élő gyermekek aránya a 0–5 éves korcsoportban 8%, míg a 0–17 éves korcsoportban 10% volt. (VARGA 2024) Szoros összefüggés mutatkozik a jövedelmi szegénység és a szülők iskolai végzettsége között, mivel az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek nagyobb eséllyel kell szegény háztartásban felnőniük. A

hátrányos helyzetű csoportok felzárkózását több módon is támogathatja a szociálpolitika, de a társadalmi integráció egyik fő színtere (az előbbiek okán) mindenképpen az oktatás (LAKI 2023: 144). A szegénységben élő gyermekek aránya is figyelemre méltó, mivel 2022-ben a 0–5 éves korcsoportban 8%, a 0–17 éves korcsoportban pedig 10% volt. A szülők iskolai végzettsége és a jövedelmi szegénység közötti összefüggés különösen szembetűnő: az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek nagyjából 25–35%-a élt jövedelmi szegénységben, míg a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél ez az arány sokkal alacsonyabb volt, 7-8%, illetve 1-2% körül mozgott (VARGA 2024).

A célcsoport bemutatása

A felzárkóztató képzések célja, hogy a résztvevők általános alpműveltségét fejlesszék, különös tekintettel az általános iskola alsóbb évfolyamaiban oktatott anyagra, figyelembe véve a résztvevők élettapasztalatait és korábbi, esetleg megszakított tanulmányait. E képzések során hátrányos helyzetűnek minősülnek azok az emberek, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, vagy nem megfelelő szakmai végzettséggel bírnak, kedvezőtlen munkaerőpiaci státuszúak, közfoglalkoztatási jogviszonyban állnak, alacsony jövedelemmel rendelkeznek, vagy olyan településen élnek, ahol magas a munkanélküliségi ráta. Ide tartoznak továbbá azok, akik az elmúlt 12 hónapban gyermekgondozási ellátásban részesültek és munkaviszonyuk nincs, szegregált területeken élnek, börtönből szabadultak, volt állami gondozottak, roma nemzetiséghez tartoznak, hajléktalanok, valamint megváltozott munkaképességűek. A projekt célcsoportját főként alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, roma személyek adták. A romák között igen magas az alacsony iskolai végzettségűek és az iskolaelhagyók aránya. (SZVERLE 2020)

A felzárkózási projekt bemutatása

A tanulmányban bemutatásra kerülő, 2017. április 1. és 2023. novem-

ber 30. között megvalósított, EFOP-3.7.1-17-2017-00001 „Aktívan a tudásért” című kiemelt projekt projektgazdája a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) volt, amelyet a Kormány 180/2019. (VII. 26.) rendelete alapján 2019. augusztus 1-jén alapítottak meg. A Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság a Belügyminisztérium háttérintézményeként működik, és feladatai a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégiával összhangban a társadalmi felzárkózás, a mélyszegénység felszámolása és az esélyteremtés területén vannak. A TEF feladatai közé tartozik az esélyteremtés fejlesztése, a gyermekek és az ifjúság esélyegyenlőségének és felzárkózásának támogatása, valamint a hátrányos helyzetű felnőttek felzárkóztatása. Emellett fontos szerepet játszik a területi felzárkózási programok szakmai támogatásában, a határon túli felzárkózási modellprogramok elősegítésében, továbbá a Biztos Kezdet Gyerekházak és a Tanoda programok pályáztatásában és finanszírozásában. A TEF felelős a „Felzárkózó települések” program feladatainak ellátásáért is, a munkaerőpiaci hátrányok csökkentéséért és a helyi foglalkoztatás bővítéséért, valamint a roma nemzetiséghez kapcsolódó feladatok végrehajtásáért. A TEF központja Budapesten található, és öt regionális igazgatósággal működik. A területi felzárkózási programok végrehajtásának szakmai támogatásával eddig hat kiemelt projekt sikeres megvalósítását segítette elő, amelyek közfeladatok ellátására irányultak. Az „Aktívan a tudásért” kiemelt projekt célja, hogy javítsa a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű, elsősorban alacsony iskolai végzettséggel vagy végzettség nélkül rendelkező személyek társadalmi helyzetét és foglalkoztathatóságát. Ezt különböző programokon keresztül kívánták elérni, amelyek az általános iskola befejezésének támogatására, az alapkészségek és kompetenciák fejlesztésére, a munkagyakorlat biztosítására, a funkcionális analfabetizmus csökkentésére és a szakmatanulás megalapozására irányulnak. A célcsoport a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű, 16-60 év közötti, alacsony iskolai végzettségű vagy végzettség nélküli személyeket foglalja magába. A projekt célját különböző képzések szervezésével érte el, összesen 1.225 képzést valósított meg. Ezek közül 354 alapkompétencia-fejlesztő képzés volt, amelyek az írás, olvasás és számolás fejlesztésére irányultak. Továbbá 316 munkaerőpiacra felkészítő kompetenciaképzést tartottak, amelyek az

alapvető készségek, például a szövegértés fejlesztését célozták. Emellett 398 szakmai képzést szerveztek, például kertész, varrónő, vagy szociális gondozó segítője képzéseket. Összesen 20.444 fő írt alá felnőttképzési szerződést, közülük 18.145 fő szerzett tanúsítványt a képzések végén. A projekt ezen túlmenően további képzéseket is biztosított, köztük 16 olyan képzést, amely általános iskolai végzettséget nyújtott. Ezen 16 képzés keretében összesen 134 fő szerzett általános iskolai bizonyítványt, ami magában foglalta az ötödik, hatodik, hetedik, vagy nyolcadik osztályos bizonyítványokat, illetve lehetőség volt több osztály elvégzésére is.

A projekt megvalósítása a COVID járvány idején

A 40/2020. (III. 11.) Kormányrendelet kihirdetésével „hivatalosan” is kezdetét vette a COVID-19 miatt elrendelt járványügyi veszélyhelyzet Magyarországon. Az egész országot váratlanul érte a járvány, ami jelentős munkahelyvesztéssel járt, és különösen érzékenyen érintette az „Aktívan a tudásért” projekt célcsoportját. 2020 második felében egyre több, korábban főként a vendéglátásban dolgozó, alacsony iskolai végzettségű ember jelentkezett a képzéseinkre, mivel a vendéglátóipar leállása miatt sokan közülük elsőként veszítették el megélhetésüket, és pénzügyi tartalékaik 2020 késő őszére kimerültek. Az iskolák átálltak az online oktatásra, és ez az „Aktívan a tudásért” projekt résztvevőinél rávilágított a digitális szakadék valóságára. Ez a probléma mind az eszközök és az internet-hozzáférés hiányát, mind az eszközök megfelelő használatának nehézségeit jelentette. 2020 március közepétől a védekezési intézkedések miatt rövid ideig nem volt lehetőség új képzések indítására. A már megkezdett képzések befejezésére a Messenger és a Facebook felületeit használta a projekt. Azokban az esetekben, amikor a célcsoportnál semmilyen digitális eszköz nem állt rendelkezésre, ott fénymásolt feladatlapok kiosztásával, egyéni felkészüléssel folytatta le a projekt a képzéseket. A projekt munkatársai több esetben is beszámoltak azzal, hogy a célcsoport lehetőségei a digitális eszközök használatára igen korlátozottak. A legtöbb családban csak az okostelefon volt az egyetlen, tanulásra alkalmas digitális eszköz. Azokban az

esetekben, amikor a család rendelkezett számítógéppel (asztalival vagy laptoppal) az legtöbbször egy igen régi konstrukciót jelentett, ami a digitális térben történő tanulást nagyon megnehezítette. Általános helyzet volt, hogy amennyiben a család rendelkezik saját számítógéppel, úgy azon az egész család osztozik: szülők és több gyermek egyszerre. Ez igencsak megnehezíti az online oktatást, hiszen a gyermekek órái egy időpontban voltak, így egyszerre nem tudott minden gyermek csatlakozni a tanórához. Abban az esetben, ha a projekt által szervezett képzés is a gyermekek iskolai óráinak időpontjában van, nem tudtak csatlakozni az órákhoz a szülők. Ez mindenképpen azt hozta magával, hogy a digitális órák megtartása délután történjen, amikor a gyermekek órái már véget értek. A projekt szakmai vezetése ebben az időszakban több képzési programot is átdolgozott annak érdekében, hogy azok megfeleljenek a távoktatás, akár digitális formában történő megvalósításának követelményeinek. Emellett új képzési programokat is kidolgoztunk, melyek közül az egyik a digitális szakadék csökkentését célozta, a másik pedig a veszélyhelyzet következtében kialakuló gazdasági válság idején való megélhetést segítette: ez volt a háztartási gazdálkodás és pénzügyi tudatosság képzésünk. Nagyon fontosnak tartottuk, hogy a COVID-19 vírus ellenére se szüneteljenek a képzések, hiszen a célcsoportnak szüksége van minden olyan képzésre, ami a munkaerőpiaci helyzetüket javíthatja.

A célcsoport elérése

A toborzás során az „Aktívan a tudásért” projekt szorosan együttműködött az EFOP-1.3.2. „Felzárkózási mentorhálózat” projekt mentoraival, akik segítettek elérni a célcsoportot és csökkenteni a képzésekről kimaradók számát. Ez a mentorálási segítség nagyon sokat adott hozzá ahhoz, hogy a célcsoport minél nagyobb arányban be tudja fejezni a képzéseket. A célcsoportra jellemző önbizalomhiányt, a tanult tehetetlenséget leginkább a mentorálási segítség tudta csökkenteni. A mentorálás hatására az állapotfelmérő tesztek visszaigazolása alapján a mentorált személyek szorongása csökkent, a megküzdési módszereik javultak. A mentorálást mindenképpen egy jó gyakorla-

tnak gondolom a célcsoport képzésének módszerében. A folyamatos biztatás, a házi feladatok közös átnézése a célcsoport visszajelzése alapján óriási segítséget jelentett a képzések sikeres teljesítésében. A toborzás folyamata mindig a helyi szükségletekhez és lehetőségekhez igazodott, különböző településeken eltérő módszerekkel. Az elérni kívánt célcsoport meghatározása érdekében helyi információkat gyűjtöttek és kapcsolatot létesítettek a mentorok és a képzésszervezők számos intézménnyel, beleértve az önkormányzatokat, kormányhivatalokat, gyermekvédelmi intézményeket, civil szervezeteket, iskolákat, egészségügyi és szociális ellátó intézményeket, egyházakat és vállalkozásokat. A toborzási eseményeket szórólapokkal, plakátokkal, valamint ingyenes helyi újságokban megjelenő hirdetésekkel támogatták, és az eseményeket úgy szervezték, hogy minden esetben legalább 15 fő célcsoportához tartozó személy jelen legyen. A projekt képzésszervező munkatársai és a mentorhálózat tagjai közvetlen tájékoztatást nyújtottak a résztvevőknek a képzések előnyeiről és a képzést támogató lehetőségekről.

Felzárkóztató képzések

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény 2021. július 1-jétől hatályos módosítása alapján a komplex felzárkózási képzések célja a társadalmi és gazdasági felzárkózás elősegítése, beleértve a kompetenciafejlesztést, a humán szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítását, valamint a közfoglalkoztatáshoz és szociális szövetkezetben történő foglalkoztatáshoz kapcsolódó képzéseket. Ezek a képzések magukban foglalják a hátrányos helyzetűek kompetenciáinak fejlesztését, a közfoglalkoztatottak és a szakképzettséggel nem rendelkezők képzését, valamint az esélyegyenlőségi szakemberek és mentorok képzéseit is. Az „Aktívan a tudásért” projekt kiemelt figyelmet fordított a kompetenciafejlesztő képzésekre, legyen szó alap- vagy szakmai kompetenciákról, annak érdekében, hogy elősegítse a résztvevők társadalmi és gazdasági felzárkózását. A szakmai alapozó képzések, bár a kompetenciaképzésekre épülnek, önállóan is értékesek és önálló képzésként is működőképesek. Ezek a képzések különösen azon személyek

számára hasznosak, akik korábbi iskolai tanulmányaik során megszerzett középfokú végzettségük vagy szakmájuk ellenére hosszabb ideje munkanélküliek, vagy piacképtelen szakmával rendelkeznek. Az ilyen egyének számára a szakmai alapozó képzések lehetőséget kínálnak újabb szakmai ismeretek elsajátítására, ami növeli munkaerőpiaci esélyeiket. A visszajelzések alapján képzést elvégző személyek sok esetben sikeresen elhelyezkedtek a munkaerőpiacon az itt megszerzett tudás révén. A képzések pozitív hatása gyakran hosszabb távon is megmutatkozott, mivel többen úgy döntöttek, hogy a képzés során megismert szakterületen továbbképzik magukat és további bizonyítványt szereznek. Emellett a képzések során megszerzett gyakorlati ismeretek a mindennapi életben is hasznosíthatóak voltak, például a szociális gondozó segítőtje képzésen szerzett ismeretek segítették a résztvevőket beteg családtagjaik ellátásában, míg a kiskerti növénytermesztő képzésen tanultakat hatékonyan alkalmazhatták a háztáji kertészkedésben. A projekt keretében számos szakmai alapozó képzés indult különböző területeken, mint például betanított festő-mázoló, kőműves, kötöttáruvarró, takarító, családellátó, hőszigetelő segéd, és több mezőgazdasági és ipari szakma. Az első képzés Veszprém városában zajlott, ahol szociális gondozó segítőtjei képzést szerveztek. A képzés nagyon sikeresen zárult, a jelentkezők nagy része elhelyezkedett a szakmában, és már itt láttuk, hogy további igény van a hasonló képzésekre. Összesen 398 szakmai alapozó képzés indult, amelyek során 6.187 résztvevő írt alá felnőttképzési szerződést, és közülük 5.551 fő kapott tanúsítványt, igazolva a képzés sikeres teljesítését. Ez nagyon jó arány, a képzések sikeres elvégzésének nagy arányában a felzárkózási mentorhálózatnak nagy szerepe volt. A szakmai alapozó képzések mind a képzési programjuk, mind a vizsgaszervezésük tekintetében a legbonyolultabbak közé tartoztak, számos szakember bevonását igényelték. A hosszabb képzések időtartama, különösen ha több évfolyamot öleltek fel, megnehezítette a résztvevők hosszú távú részvételét, azonban a célcsoport számára ezek a képzések jelentős segítséget nyújtottak a munkaerőpiaci előrelépésben. Az „Aktívan a tudásért” projekt célja az volt, hogy az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára lehetőséget biztosítson az általános iskola befejezésére. A projekt ezért több általános iskolával együttműködve általános isko-

lai végzettséget nyújtó képzéseket szervezett a jogszabályi előírásoknak megfelelően. Az általános iskolai felzárkóztató képzések kapcsán a legnagyobb problémát a differenciált oktatási igények kielégítése jelentette, mivel a résztvevők nagyon különböző iskolai háttérrel rendelkeztek, és a képzési programban nem szereplő tantárgyakra való felkészítés is szükségessé vált.

Összefoglalás

Az „Aktívan a tudásért” projekt célja a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű személyek integrációjának elősegítése, amelyet képzések révén kívánt elérni, figyelembe véve az alacsony iskolai végzettséget és a szegénységet, amelyek szorosan összefüggenek egymással. A projekt megvalósítása során számos kihívással szembesült, beleértve a COVID-19 járvány következményeit, ami rávilágított a digitális szakadék mélységére és a távoktatás szükségességére. A felzárkóztató képzések célja a társadalmi és gazdasági felzárkózás előmozdítása, ám a projekt sikeressége nagymértékben függött a résztvevők motivációjától is. Az eredmények azt mutatják, hogy a képzések számos ember számára jelentettek előrelépést, a digitális ismeretek növelése nélkülözhetetlen a hosszú távú társadalmi integráció és gazdasági stabilitás eléréséhez. Ajánlott ezért a digitális készségek fejlesztése hogy a hátrányos helyzetű csoportok hatékonyabban vehessék igénybe a felzárkóztató programok előnyeit.

Irodalom

- LAKI Ildikó (2023): A társadalmi integráció lehetséges útjai. Közelítések folyóirat. 2023/1.
- SZARVÁK Tibor (2022): Adalékok a társadalmi felzárkózás szociológiájának értelmezéséhez. Debreceni Egyetemi Kiadó. 2022.
- SZVERLE Szandra (2020): A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okainak vizsgálata 17-64 éves személyek körében. Belvedere Meridionale. 2020/32.
- VARGA Júlia (2024): A közoktatás indikátorrendszere 2023. HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományos Kutatócsoport, Közgazdaság-tudományi Intézet. 2024.

Nagy Borbála

EGY CZIFFRA TÖRTÉNET – CZIFFRA GYÖRGY ZONGORAMŰVÉSZ ÉLETÚTJÁNAK TANÓRAI FELDOLGOZÁSA

A tanulmány Cziffra György zongoraművész rendkívül izgalmas 20. századi életútjának – többféle tantárgyhoz (népismeret, ének-zene, történelem, osztályfőnöki óra) kapcsolható – tanórai feldolgozására ad javaslatot. Cziffra reziliens (CEGLÉDI, 2012: 88-97) élettörténetét bemutattva a diákok személyiségének – s egymás történeteinek megismerésén keresztül a közösség – fejlesztését tűzi ki célul. A foglalkozásterv az RJR-modellt (BÁRDOSY et al. 2002: 172-177) követve épül fel, s a kooperatív tanulásszervezés struktúráit (ARATÓ-VARGA 2008: 15-17) alkalmazza. A tananyag bázisát Cziffra „Ágyúk és virágok” című önéletírásának fejezeteiből készített rövid szöveges összefoglalók adják, illetve a szemléltetés részeként filmhíradó és koncertfelvétel részletek szerepelnek.

Kulcsszavak: nemzetiségi oktatás, reziliencia, magántörténelem, kooperatív tanulásszervezés

A foglalkozás témája

A bemutatott romológiai ismeretekhez kapcsolható tananyagfejlesztés a tanárképzés romológia kurzusának eredményeként készült projektből fejlődött ki. Célja, hogy segítséget nyújthasson a nemzetiségi népismeretet oktató, s a köznevelés más színterein tevékenykedő pedagógusoknak.

A foglalkozásterv tematikus fókuszában Cziffra György zongoraművész életútja áll. A fordulatokkal teli, alapvetően sikeresnek mondható életút tanórai feldolgozása a huszadik század eseményeinek magántörténeti megismerésének lehetőségét kínálja. Továbbá a reziliens életút megismerése után lehetőség nyílhat a diákok számára saját

életútjaik reflexiójára.

A tervezés folyamata

A tantárgyfüggetlen¹ tananyag célcsoportja a 8-12. évfolyam.² A tananyagtervezés első lépéseként a célok és módszerek meghatározása történt. A foglalkozás célja a magántörténelmen (GYÁNI, 1997: 94-100) keresztüli történelem megismerés, illetve a saját életútra való reflektálás során az önismeret fejlesztése. A tananyag feldolgozásához a kooperatív technikák (ARATÓ-VARGA, 2008: 15-17) kerülnek alkalmazásra, a diákok csoportokban munkálkodnak együtt a foglalkozás során.

A tananyagfejlesztéshez kooperatív tervező sablonban (ANDL-TRENDL-VARGA, 2018) készített foglalkozásterv a következő oldalakon olvasható.

Szövegek:

Első rész

1. Budapest szélén, az elsővilágháború idején a XIII. kerület Anyalföld nevű területén egy mocsaras, licskes-lucskos udvaron rozoga falábon álló adó házakat építettek, a nincsteleneknek számára. Itt élt egy kis szobában családjával egy kisfiú, Gyuri. Az ő megpróbáltatásokkal és sikerekkel teli élettörténetével ismerkedhetsz most meg. A Cziffra család nem lakott mindig itt. Korábban Párizsban éltek, volt egy szép lakásuk, Gyuri apukája cimbalmon játszott, kávéházakban zenélt. Igen ám, de amikor még Gyuri meg sem született, nagy háború tört ki. A világ országai szövetségeket kötöttek egymás ellen, melynek következtében Franciaország és

¹ Osztályfőnöki, cigány népismeret, ének-zene és történelem órához egyaránt kapcsolható

² A tanárképzés egyéni összefüggő gyakorlata során egy alkalommal kipróbálásra került a Gandhi Gimnázium 9. Arany János Kollégiumi Programban (továbbiakban: AJKP) részt vevő előkészítő évfolyamán.

Magyarország egymással ellenséges oldalra került. Így történhetett, hogy Gyuri családjának, mivel magyarok voltak, el kellett hagyniuk az országot, és Magyarországra kellett menekülniük. Gyuri apukája börtönbe került, anyukája pedig két lányával Budapestre indult. Egy vonatkocsiban kuporogva, a megengedett öt kiló poggyásszal, teljesen nincstelenül érkeztek az országba. Budapestén mivel, hogy ott nem volt lakásuk, az angyalföldi háztelep aprócska szobájába helyezték el őket, hármukat. Ide érkezett aztán „haza” édesapjuk a francia tábori rabságból.

2. Cziffra György 1921. november 5-én született, Angyalföldön, negyedik gyermekként. Kiskorától kezdve éhezésben és betegségekben volt része. Legkisebb nővérét nem is ismerhette, mert az ő szervezete nem bírta az éhezést, nem tudott megküzdeni a betegségekkel és legyengültségében elhunyt még mielőtt Gyuri megszületett volna. A kis Gyuri testvéreihez hasonlóan gyenge szervezetű gyermek volt, alultápláltsága miatt rendkívül vézna, vékonyka lábai alig bírták el testét, még háromévesen is alig tudott járni, mindig elesett, nagy kék-zöld foltokat szerezve, így napjának nagy részét ágyban fekvve kellett töltenie.
3. Testi gyöngesége miatt nem volt alkalmja játszani a többi gyerekkel. Napjait „ágyában”: egy szalmával megtöltött jutazsákon töltötte, ahol éjszakánként betegségeivel küzdve lidérces álmokat látott. Lázasan bámulta a plafon megelevenedett szürke foltjait, melyek szemében különböző színűvé váltak, skarlát vörösek, zöldek, lilák lettek vagy rémarcuk nőtt. Napközben édesanyja tette szebbé az életét: rengeteget énekelt, mesélt, olvasott neki, megtanította írni, olvasni. Gyuri már négyéves korától magának tudott olvasni. Csakúgy falta a betűket, nagyon szerette a történeteket, gyakran szinte látta a valódi életben megelevenedni a szereplőket.

Egy Cziffra történet – Cziffra György életútjának tanórai feldolgozása

Az óratervet készítő neve: Nagy Borbála
szak: biológia-történelem
intézménynev: Pécsi Tudományegyetem
A tanulócsoport bemutatása: 14-18 fős csoport, A/JP előkészítős osztályából
Az óra célja: osztályfőnökségi anyanyelvi nevelési tantárgy, kommunikációs-, személyes és társas-, kreatív alkotás és önkifejezés kompetenciáinak fejlesztése
Előfolyam: 9. előkészítő évfolyam

Lépések ³	Idő ⁴	Eszköz ⁵	Tanári szerep ⁶	Kooperatív alapelemek ⁷		
				1	=	II
Csoportalkítás, csoportszervezés: Csoportok kialakítása hajlított véleményvonalal. Kérdés: Mennyire fontos számodra, hogy sikeres legyél? 1-10-es skálán helyezték el magukat a tanulók.	3p	4 db 4 fős csapat 4 féle színű filc, egy csoporton belül nem lehet ugyanolyan filc	feladatismertető, koordináló	I	I	I
Bevezetés: Szemléltetjük mi kell a sikerhez? Csoportokban beszélgetve válaszolják meg a kérdést, a csapat választát post it -en rögzítik. A post it -ek segítségével pókhálóból készítenek a táblára.	5p	táblatáblafilc, post it -ek	feladatismertető, koordináló, moderátor	I	I	I
Téma felvezetése, videónézés: Megnézünk egy videót, amin a gyermek Cziffra György zongorázik, részlet az 1934-es filmrészletből (https://www.youtube.com/watch?v=rD0RFXOLSYI). A diákoknak feltehető kérdések a videó előtt. Mit gondoltok, hogy telhetett ennek a kislának egy napja? Tíz év múlva hogyan képzelik, mivel foglalkozik? Hogyan alakul az élete?	3p	laptop, követítő	feladatismertető, moderátor	I	I	I
Ismerkedés Cziffra egy életművével, egyéni munkában: Cziffra György életéről szóló szöveg 4 fejezetre tagolódik, melyből minden csapat kap egyet. Egy-egy fejezetet pedig 4 kiscsoporthoz osztunk, s így a csapat minden tagja kap egy saját rövid részletet.	5p	szövegértéskönyvek, jegyzetpapír, íróeszköz	feladatismertető, koordináló, moderátor	I	I	I

¹ **Par** **moderátor** összefoglaló a tanulócsoportról (évfolyam, csoportlétszám, csoportjellemzők stb.)

² A tanítási (téma) terület megnevezése, a tanulási folyamat megnevezése, a tanulási folyamat lépése(**0** **post** megnevezése, kompetenciafejlesztési terület megnevezése)

³ A tanórán konkrétan megvalósuló lépések (tanári és diák egyaránt). Ebben jelennek meg a kooperatív tanulásszervezés fogalmai (strukturák megnevezése)

⁴ Percben megadva, minden lépéshez hozzárendelve.

⁵ Az adott tevékenységhez szükséges eszközök (pl. papír, toll, közzétartó feladat stb.)

⁶ Az adott lépés során a tanár tevékenysége (pl. feladatismertető, instrukció, **moderátor**, koordináló, összegző stb.)

⁷ A négy tanult kooperatív működésének ellenőrzése az adott lépésben. (jelölés: működik, II. álló egyenes, nem működik = vízszintes egyenes)

A szöveg előírása után egyéni jegyzetet készítenek a tanulók. A lapjukat két részre osztva aszerint gyűjtve az eseményeket, hogy azok nehézségként vagy esélyes pozitív fordulatként jelentek meg a zongoraművész életében. „Emeljétek ki, hogy milyen esemény volt, ami nehézségként jelent meg Czifra életében (-) és milyen esemény volt, ami segítette őt (+)!”									
Szövegrésztétel. Olvasottak megosztása a csapattársakkal, események összegyűjtése (pozitív fordulat, nehézség), közös jegyzet készítése.	10p	szövegrésztétel, jegyzetpapír, íróeszköz	feladatismertető, koordináló, monitorozó						
Képregénykészítés. Csoportos munka, a megszerzett információk kreatív feldolgozása. A csapatok képregényt készítenek az általuk feldolgozott fejezetből.									
Képregénykészítés szempontjai: -Adjatok címet a képregényeknek (ezt írjátok fel egy post it-re) -Legalább 4 kockából álljon -Gyűjtésiek össze a helyszíneket, szereplőket, a képregénykockák megalkotásához -A csoport minden tagja vegyen részt a képregénykészítés folyamatában -Torekdedetek esztétikus, igényes munkát kiadni a kezelek közül	20p	A3-as papír, jegyzetlapok, filcek, ceruzák, radírok, post it-ek	feladatismertető, koordináló, monitorozó						
Közös megismerés: Czifra Györgyöt elkísérjük életútján, a képregények bemutatásával. A csapatok Czifra életeseményeinek sorrendjében kihozzák a táblához alkotásaikat, majd a képregényük címet a télapasztékra a táblán lévő zongorabilentyűkre, mint idővonalra (kétele-nehézség, felér, pozitív fordulat).	15p	tábla, táblaragacs	feladatismertető, koordináló, moderáló, összegző						
Lezárás, keretbehelyezés (videónézés): 1986-os koncertfelvétel utolsó darabját nézzük meg közösen.	6p	laptop, kivetítő	forrás ismertetése						
Reflektálás: Gondoljátok át az eddigi életeleket, és keressetek a saját életelekből hasonló fordulatokat, pozitív élményeket (melyeket akár valamilyen nehézség után élhettek meg)! Minden diák kap egy zongorabilentyű sor (életút-térkép feladat) – ez lehet házi is, maguknak készíthetik. Közben hallgathatjuk Czifra György zongorajátékát felvételeiről)	20p	nyomtatót zongorabilentyű sor, íróeszköz	feladatismertető, koordináló,						

4. A párizsi életből az angyalföldi szegénységbe kerülni nagymegrázkódtatás volt a Cziffra család számára. A mélyszegénységből való szabadulást a munkahely szerzése jelenthette. Az édesapa próbálkozott is. Bejárta a város kávézóit, bárjait, s cimbalmosként próbált munkát vállalni, de nem sikerült olyan állandó helyet találnia, ahol alkalmaznák. Édesanyjuk míg a gyermekek kicsik voltak nem tudott munkába állni, hiszen ő gondoskodott róluk otthon. A családba befolyó állandó keresetet végül is legidősebb nővérének sikerült megteremtenie, a tizenhároméves Jolánnak, akit felvettek mosogatónak egy közeli étterembe, így megszűntek a család éhezéssel teli napjai. Főnökei felfigyeltek rá, hogy a lány tökéletes francia kiejtéssel énekelget munkaközben. Felismerték, hogy magasabb munkakört is képes elvégezni, így segédpénztárosi pozícióba helyezték, ami jóval magasabb fizetéssel járt. Így történhetett, hogy egy napon zongora érkezett a Cziffra család szobácskája, amit Jolán bérelt a spórolt pénzéből. Amikor a kisszobácska ajtaja olyan nagyra tárult ki, mint még soha, és két ember megjelent valami hatalmas szögletes dolgot cipelve – Gyuri anélkül, hogy tudta volna milyen fontos is lesz ez még az életében – szembenézett élete első zongorájával.

Második rész

1. Az angyalföldi kisszobában, ahol Cziffra György gyermekkorát töltötte a szegényes körülmények közt a szabadságot egy pianínó jelentette számára. Nővére a spórolt pénzéből bérelte a hangszer, mert szeretett volna megtanulni rajta játszani. Édesapja, aki még cimbalmosként zenélt a háború előtt, taníttatta is őt esténként munka után. A meglehetősen gyenge szervezetű, gyakran betegeskedő Gyuri eleinte csak megfigyelője volt ezeknek a zongoraleckéknek, s az ágyban fekve, a takarója alatt utánozta nővére ujjainak skálázó mozdulatait, mígnem egy nap maga is a zongora elé ült. Elkezdte felfedezni a harmóniák világát, a klaviatúra rendszerét, ettől fogva alig lehetett „levakarni” a forgószékről. Hallásután egyre bonnyolultabb dallamokat játszott le, melyeket édesanyja énekelt neki.

- Gyermeki fantáziával romantikus dallamokat komponált, melyeket teljes elmerültséggel díszítgetett.
2. Egnapon cirkuszi társulat érkezett a lakótelep közelébe. Furcsa alakok voltak, volt közülük egy törpe, aki még a kis Gyurinál is alacsonyabb volt és egy harmonikás bohóc. A társulat tagjai ledöbrentek a kisfiú rendkívüli hallásán, majd zongorajátékát hallva elhívták a cirkuszukba zenélni. Így történt, hogy egy ideig, mint csodagyerek (ekkor 5 éves körüli volt) vendég szerepelt a cirkuszban. A műsorszám abból állt, hogy a közönségből bekiabálhattott bárki valamilyen ismert dalt, melyet aztán Gyuri beleszólt a zongorajátékába. Ekkor tapasztalhatta meg először, milyen színpadon játszani, hatással lenni másokra. Megélte a közönség mély önkéntes, tiszteletteljes csöndjét, fegyelmezett tapsát. A mindennapi szereplést nem bírta hosszútávon a kisgyermeki test, hamarosan legyengült a szervezete, így le kellett mondania a fellépésekről. Egy újabb, rövidebb beteg időszak után ismét visszatért a zongorához, szorgalmasan folytatva a gyakorlást.
 3. Egyik délelőtt, amikor Gyuri egyedül volt otthon, és éppen belemerült a zongorázásba, valamilyen furcsa neszre lett figyelmes. Mintha a padló halk recsegését hallotta volna, egészen úgy tűnt, hogy valaki megállt mögötte a szobában és a játékát figyelte. Sokféle rémséges történetet olvasott, úgyhogy megijedt a jövővenytől, akiről aztán kiderült, hogy valójában egy házaló kereskedő, aki textilárut jött árulni a telepre. Ámulattal hallgatta a kisfiú játékát, és amint hazajött Gyuri édesanyja, találkozót ajánlott nekik a Zeneakadémia főigazgatójával, Dohnányi Ernővel, mondván, hogy egy ilyen tehetségnek a Zeneakadémián a helye. A sokszor mogorva, szigorú tanár úr ledöbrent a kisfiú képességein, nemhogy gyöngyszemnek, hanem a Kohinoor-gyémántnak nevezte Györgyöt. Azonnal felvették Dr. Keéri-Szántó Imre növendékének a Zeneakadémiára a nagyok közé. Az Akadémián több nehézséggel kellett szembenéznie, furcsa lehetett nyolc évesként tizennyolc-húsz évesekkel együtt tanulni. Tanárai tiltották neki a szabad fantáziálgatást, csak azt játszhatta, amit a kotta írt elő, ezt az élénk fantáziájú gyermeknek nem lehetett egyszerű elfogadni. Mindezek ellenére Gyuri szorgalmasan haladt előre tanulmányában.

Amikor tanára meghalt, olyan mélyen érintette elvesztése, hogy többet nem is volt kedve bemenni a Zeneakadémiára, és végül nem is fejezte be az ottani tanulmányait.

4. Belekeveredett egy felelősségnélküli életet folytató csoportba. Éjszakai zenészekkel ismerkedett meg, pénzt szeretett volna keresni, így hát bárókban kezdett játszani. Egy ilyen szórakozóhelyen, tizenkilenc éves kora körül ismerkedett meg egy táncoslánnyal, az egyiptomi Zulejkával, akibe rögtön beleszeretett. Szerelmét ő csak Soleikának becézte, mondván, hogy a lány az Ő Napocskája (a Soleika franciául napocskát jelent). Pár héttel később össze is házasodtak. Az esküvő nem járt nagy pompával, nyilvánossággal. Az utcán épp arra járó két zenészt kértek fel tanúnak, majd a házasságkötés után nem messze egy téren, egy padon, 20 deka lóparizerrel ünnepeltek, mely számukra fejedelmi ebéd volt. Boldogok voltak, együtt voltak. Hogy örömük még teljesebb legyen, egy év múlva megszületett fiuk, íjf. Cziffra György.

Harmadik rész

1. Cziffra Györgynek még meg sem született a várva várt fiú gyermeke, amikor érkezett a behívója a katonaságba. Három keserves évet töltött a katonaságnál, ahol nemcsak, hogy családját nem látta, de zongorát is alig. A kiképzéseket követően az éppen zajló második világháború keleti frontvonalára vezényelték csapatával, a mai Ukrajna területére. Egy-két véletlen esemény során mégiscsak zongora elé ülhetett a háborúban harcoló katonaként is. Például amikor egy este a szövetséges német tisztek fogadására őt kérték fel játszani. Fellépésével sikert aratott a németek közt. Ahogy az esti rendezvény után sétált őrhelyére, meglátta a vonatot, mellyel a tisztek érkeztek. Foglalkoztatta a gondolat, hogy valahogy megszökjön a csapatától, mert kilátástalan volt a helyzetük, annyira elmaradtak fegyvereik az ellenségétől, hogy minden megmozdulással veszélyben volt az életük. Ekkor pattant ki a fejéből a gondolat, hogy ha sikerül az örök figyelmét elterelnie, a vonatot valahogyan indulásra bírva átszökhetne az ellenséges csapatok-

- hoz, ahol megadva magát talán túl élhetné ezt a végeláthatatlan küzdelmet. Nagy nehézségek árán sikerült beindítania, el is tudott vele jutni az orosz frontvonalig.
2. Megmentőjét, a száguldó vonatot nem sikerült megállítania, de egy ügyes ugrással mégiscsak sikerült földet érnie. Miután sikerült felemelkednie az esés után, útnak indult, de valójában nem tudta merre, hiszen azt sem tudta, hol van. Hamarosan beesteledett, ezért jobbhíján úgy döntött, hogy egy árokban alszik. Mikor felébredt, orosz partizánok (fegyveres ellenállók) voltak körülötte. Nem bántak vele kesztyűs kézzel, elvitték egy bányába raboskodni. Gyuri nem akarta elfogadni, hogy a bánya nedves, szürke levegőjében kelljen töltenie élete maradék felét, hamar kieselt egy tervet a szökéséhez. Egyik este az őrséget kicselezve sikerült is megszöknie. Folytatta útját, „Isten tudja hová”. Csak ment az erdőben, amíg egy tisztáshoz nem ért, ahol találkozott egy idős, magyarul is beszélő bácsival. Az öregember említett neki egy magyar tábort és egy kápolnát jó messze, ahol orvosok és sérültek menedéket találtak, velük talán végre hazajuthat a családjához... – remélte Gyuri. A feltételezett kápolna felé vette az irányt. Oda is ért sértetlenül. Megkérdezte, miben segíthet, de mivel nem volt a gyógyításról még csak fogalma sem, az orvos azt mondta neki, hogy akkor hát tegye, amihez ért, játsszon a sebesültek vigasztalására az orgonán. Reményt adó magyar nóták és a Himnusz dallamait szötte orgonajátékába, a dallamok mögött hallani lehetett a háttérben a fegyverek dördüléseit. A kápolnából elindult az erdő felé, abban bízva, hogy megtalálja a magyar főhadiszállást, és végre közelebb kerül a hazajutás esélyéhez, amikor egy hatalmas csattanást hallott. Hátrafordult s látta, hogy a kápolna, ahol pár perce még az ő orgonajátéka zengett, egy ágyútalálat következtében lángokban ég. Hálát adva, hogy ezt is túlélte, folytatta útját a magyar tábor felé.
 3. Amint az erdőben ment a magyar tábort keresve, útközben ismét partizánok találták meg, s el is fogták. Ismét bányába vitték, de ezúttal nehezebben viselte a kilátástalan rabságot. Teljes reménytelenségben tengődött. Látta, amint rabtársai is sorra adják fel a reményt, levetve magukat a bánya egyik szirtjéről. Amint láthatata, hogy társai végleg feladják a küzdelmet, megbizonyosodott

róla, hogy ő nem akar erre a sorsra jutni, még nem adhatja fel. Elhatározása mondhatni, pont a legjobbkor jött, hiszen az orosz hadsereg felfedezte a bányát, így már volt némi esélye a szabadulásra. Az orosz katonák el is vitték a foglyokat, köztük Gyurit is, egy hadifogolytáborba. Itt azonban nem kellett már sok időt töltenie, mert kegyelmet kapott, hazamehetett Magyarországra, ahol az újraszerveződött magyar hadseregben kellett szolgálgjon. Hosszú út után meg is érkezett a gyűjtőtáborba, ahol újonc katonákat kellett képeznie.

4. A háború során másodjára nyílt alkalma zongora elé ülni, amikor a magyar hadsereg tábora melletti lakóinak és a katonáknak ünnepséget szerveztek, s felettese felkérte zongorázni. Gyuri nagyon ideges volt, mivel már nagyon régen nem játszott, és kezeit is megviselte a háború. Ráadásul a fellépésre egy nagyon rossz állapotban lévő, a háború előtt itt maradt pianínót sikerült csak szerezni az egyik közeli házból. Amint kiderült, hogy játszania kell, ráadásul közönség előtt, Cziffra György naphosszat csak gyakorolt. Rettenetesen meg kellett küzdenie, hogy újra felidézze az ismert zongoradarabokat, mert hiába játszotta évekig kitűnően, a háború alatt kimaradt hosszú idő, s ujjai nem akartak engedelmesskedni. A szorgalmas gyakorlással viszont egyre közelebb tudott kerülni régi zongoratudásához. Amikor elérkezett a nagy nap, ismét rettentő lámpalázás lett, egyik társa pedig itatta, mondván, hogy attól majd elmúlik. Kissé sikerült túlzásba vinni a feszültségoldást, így kótyagosan ült a zongorához. Piszkosul minősíthetetlennek érezte a produkcióját, szégyellte is magát hosszú-hosszú ideig. Megrovást azonban nem kapott érte, merthogy úgy játszott, hogy senkinek még csak fel sem tűnt ittassága.

Negyedik rész

1. Miután véget ért a második világháború, és leszerelt a katonaságból, minden megváltozott. Hazaért... Munkát keresett... Zongorázott ő mindenhol, klubokban, kocsmákban, még teaházban is. Végül egy színésztársulathoz csatlakozott, akikkel turnéra is indult,

nőtt a hírneve és a bére is. A turné vége után is járta a klubokat, egy éjszaka alatt több helyen is játszott. De úgy érezte, ő többet ér, mint egy átlagos bárzongorista, aki az éjszakai klubok alkoholos füstjében vész el. Ám tudta, hogy ez Magyarországon nem lehetséges. Elhatározták a feleségével, hogy elhagyják az országot. Meg is próbálták... De sajnos az akkoriban szigorúan őrzött határoknál elkapták és megvádolták őket és az ekkor még csak 8 éves fiukat is azzal, hogy kémek. Börtön büntetésre ítélték őket, Györgynek 3 évet, feleségének csak kettőt kellett leülnie. A fogság idején kőfejtőben dolgoztatták, ami miatt tönkrementek a kezei is, ezért sokáig dolgozni sem tudott, csuklóvédőt hordott. Börtönből szabadulva, vagyontalanul, Gyuri csak a zongorázással tudta keresni a kenyerét az éjszakai bárókban. Helyzete kilátástalan volt.

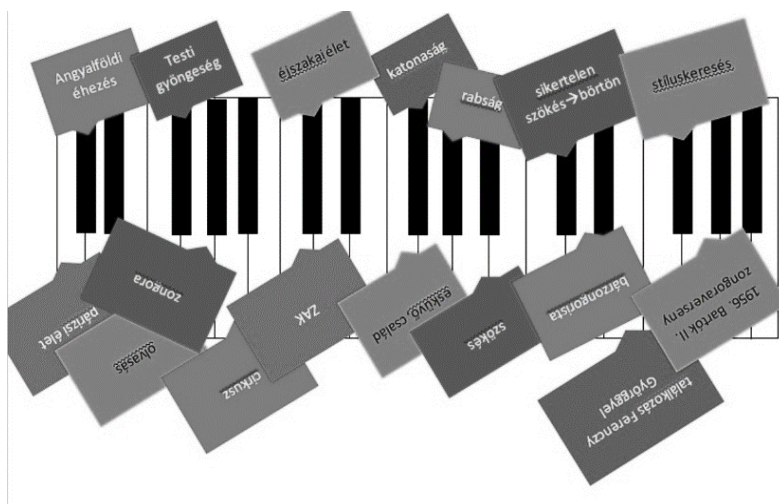
2. Egyik éjszaka, két rangos férfi tért be a bárba, ahol éppen zenélt. Az egyik Ferenczy György volt, régi jó tanára a Zeneakadémiáról. A másik pedig a Népművelési Minisztérium egyik főembere! Mondták is neki, hogy már jó ideje nyomon követik, és ezzel a tehetséggel nem itt lenne a helye, hanem a Zeneakadémián. Ettől a pillanattól kezdve, Cziffra Györgynek egyik percről a másikra felfordult az élete. A két úriember három hónap határidővel megadta neki a lehetőséget, hogy igazi zenésszé válva beléphessen a klasszikus művészek világába. Ez volt számára az igazi újjászületés: végre kiszabadulhatott nemcsak az anyagi, de a zenei szegénységből is. Még mindig nem volt vége viszont ezzel a megpróbáltatások sorának. Újjá kellett teremtenie, fegyelmeznie, rendszereznie ismereteit, zongoratudását a klasszikus zene egyedüli szolgálatára. A jazz zene után ujjait teljes mértékben át kellett hangolnia a klasszikus zeneszerzők: Debussy, Bach, Mozart, Bartók hangnemére... De legfontosabb feladata az emóció, azaz az érzelmek helyes átadása volt. Mindez nem volt egyszerű. Irigyelte kollégáit, akik szakképzett mestereknél tanulhattak... Gyuri leginkább a rögtönzésekben volt otthon, nem a klasszikusokban. Lámpalázat érzett. De mit csinált, hogy ezt legyőzze? Mindennap gyakorolt. Tanácsért is elment volt mestereihez, de saját magának kellett megtalálnia stílusát.
3. Harmincöt éves korára Cziffra György már, mint zongoraművész,

koncerteket adott országszerte, melyen a közönség szinte minden alkalommal állva tapsolt. Egyik koncertjén előfordult, hogy kezdéskor még csak félig volt a nézőtér, de ahogy terjedt a város utcáin a hír, hogy egy virtuóz (rendkívüli tehetség) játszik, a koncert végére teltház lett. Az 1956-os őszi ünnepségen rendkívüli megbízást kapott: Bartók Béla II. zongoraversenyét adta elő, melyet addig lejátszhatatlannak tartottak. Másnap, október 23-án kitört a forradalom Budapesten, és az ország több nagyvárosában is mozgolódások kezdődtek. A forradalom eseményeinek köszönhetően megnyíltak az addig fegyveresen őrzött országhatárok. Így történhetett, hogy a külföldi szerencsében reménykedve, ezúttal sikeresen emigrált (másik országba költözést jelent) családjával. Tíz nappal később már Bécsben játszott, ahol kiderült, már külföldön is ismert a neve, hiszen az utcákon sétálva a zeneboltok kirakatában látta saját lemezeit. A bécsi hangverseny után második hazájába, Párizsba utazott, ahova már elismert zenészként érkezett. A Franciaországba költözése után sok neves emberrel találkozhatott, Észak-Amerikában turnézott: New York, Chicago, Los Angeles városában, ahol Stenwey és Baldwin versenyzongorán játszott, melyek a legkiválóbb zongoráknak számítottak. A világsajtóban is megjelentek vele interjúk, koncertjeiről pedig kritikák, melyek dicsérték bámulatos zongorajátékát.

4. Cziffra György mikor már befutott zongoraművészként, jólétben élt párizsi otthonában, akkor sem érezte úgy, hogy a siker adná hivatásának célját. Új feladatot elé nézett. Harcolni akart az ellen, hogy másnak is olyan rögs utat kelljen bejárnia a színpadig, hogy megmutathassa zongorajátékát, mint neki. Elkezdte felkarolni a fiatal zenészeket, segíteni a felfedezetlen tehetségeket. Hangversenyei végén ráadás helyett, őket és muzsikájukat mutatta be a közönségnek. A fiatal zenészek támogatására alapítványt hozott létre, valamint lemezei másik oldalára mindig egy tehetséges fiatal zongorajátéka került. Nagy álma volt egy koncertterem, ahol működtetheti alapítványát, s fellépési lehetőséget adhat kiváló fiatal zenészeknek. Így történt, hogy megvásárolta a Szent Frambourg királyi kápolnát, a Párizstól pár kilométerre található Senlisben. Aminek felújításán rengeteget dolgozott, két kezével újította fel a

romos épületet, minden vasa ráment. Megérte a küzdelmet, hiszen a színes üvegablakokkal tündöklő, elbűvölő akusztikájú templom még ma is, Cziffra halála után is gyönyörű koncertteremként szolgál. A kis angyalföldi kisfiúból, majd magyar katonából így vált világhírű virtuóz. Nem szállt el a dicsőségtől, hanem mindvégig kereste útját, melyet végül a fiatal tehetségek felkarolásában talált meg.

Az életútról készített zongoravonal minta:



Egy megtartott foglalkozás tapasztalatai

A tanárképzés egyéni összefüggő gyakorlata alatt lehetőség nyílt a tervezet kipróbálására, az AJKP előkészítő évfolyamán, a komplex humán ismeretek tantárgy romológiai ismereteket tartalmazó „Sok színű ország” tematikus egységének keretein belül. A 14 fővel, 2x45 perces foglalkozás hasznos tapasztalat volt a további alkalmazás tükrében. Néhány ponton a tervezettől eltérően valósult meg, de összességében a diákokat mozgósította, érdeklődésüket lekötötte. Az alacsonyabb létszám miatt rögtön kellett alkalmazkodni a szövegek felosztásánál.

A foglalkozás képregénykészítés lépése okozott némi bonyodalmat, hiszen idő és eszköz hiányába keveredtünk, így végül egyszerűbb szerkesztésű, rövidebb időt igénylő plakátokat készítettek a csapatok. A foglalkozás a közös megosztás, idővonal készítéssel zárult, s az életút térkép készítésére nem maradt már idő. A későbbiekben ez elkerülhető, a közös jegyzetkészítés alatti tanári koordináló szerep fejlesztésével, ³a feladatok egyértelmű ismertetésével.

A diákok a foglalkozás kapcsán visszajelzéseikben alapvetően azt fogalmazták meg, hogy érdeklődésüket felkeltette a téma, a válaszadók (12) legkedveltebb feladataikként emelték ki a következőket: közös plakát készítés (5), videónézés (4), beszélgetés a sikerről (2), olvasás és jegyzetelés (1). A foglalkozás további fejlesztésével kapcsolatban fogalmazták meg: túlsok információ, komplikált feladatok (2). A visszajelzések alapján levonható a következtetés, hogy a diákok a csoportos, beszélgetéseknek teret adó feladattípusokat részesítették előnyben. Néhányan bonyolultnak érezték a feladatot, ami leginkább az első kísérlet során bizonytalanabb, időszűkében improvizáló tanári feladatismertetésnek volt köszönhető.

Érdekesnek véltem azt is, hogy mennyire tudtak a diákok személyesen bevonódni a foglalkozás témájába, így kilépő kártyájukon azt a kérdést is feltettem nekik, mit tanultak Cziffra Györgytől. Íme néhány gondolat a diákoktól: *„Sok gyakorlással és alázattal sok mindent elérhetsz.”* *„Kitartás kell ahhoz, hogy valamit el tudjak érni az életben.”* *„Egy nagyon hosszú és rögzös úton ment keresztül, de ő a tökéletes példa arra, hogy a kemény munka és kitartás meghozza az eredményt.”* *„Nem szabad feladni!”* *„a tehetségét nem lehet elfelejteni, csak pocsékolni.”* *„A jó életből könnyen lehet rossz élet”* *„Bármilyen akadály is jöhet akkor is fel lehet állni és meg mutatni a világnak, hogy igenis képes vagyok rá.”*

A foglalkozás továbbfejlesztésének lehetőségei

A reflexiók alapján megfogalmazott fejlesztési céljaim közt szerepel a

³ Például időkeretek betartatásával

feladatismertetések egyszerűsítése. Időt lehetne nyerni továbbá, ha a közösjegyzet, majd képregény készítése egybevonásra kerülne⁴. Abból a tapasztalatból kiindulva, hogy a diákok előnyben részesítik a kreatív csoportfeladatokat, érdemesnek tartom egyéb formáit alkalmazni a történetfeldolgozásnak, például a drámapedagógia eszközével jelenetek készítését. Érdekes volna az zongoravonalhoz kapcsolt életút térkép elkészítését kipróbálni egy csapattal, vajon mennyire támogatja a személyes életútjaikról való gondolkodásukat a bemutatott reziliens életút.

Irodalom

- ANDL Helga–TRENDL Fanni–VARGA Aranka (2018): Kooperatív gyakorlatok II. In: ARATÓ Ferenc (szerk.) Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek V. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- ARATÓ Ferenc–VARGA Aranka (2008): Együtt-tanulók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. CEGLEDI Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle, 22, 2. szám. 85–110.
- BÁRDOSY Ildikó–DUDÁS Margit–PETHÓNÉ NAGY Csilla–PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.
- GYÁNI Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle 47, 4.szám. 94-100.
- A foglalkozásterv szövegeinek Cziffra György életrajzírása alapján készültek: CZIFFRA György (1983): Ágyúk és virágok. Fordította: Fedor Ágnes és Herczeg György. Zeneműkiadó, Budapest.

⁴ Ha rögtön egy produktum létrehozására kellene koncentrálniuk, vélhetően nagyobb lenne a motivációjuk a diákoknak, hogy a jegyzetelést funkciója szerint használják, törekedjenek a logikus vázlatolásra.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia
Tanszék



12. ROMOLÓGUS KONFERENCIA – 2024. ÁPRILIS 24.

Programfüzet

8:30-tól **Regisztráció** **D332**

9:00–10:30 **Szekció és szimpózium előadások**

1. szekció – Társadalomtudományok – Szegregáció-integráció	9:00–10:30
Szekcióvezető: Beck Zoltán	D239

Biczó Gábor: Megrekedt integráció, avagy a mélyszegény szegregátumok de-
volúciójáról egy hajdúsági példa alapján

Szarvák Tibor - Ackermann Tamás: Roma felzárkózási projekt bemutatása

Szabó Henriett: A kulturális örökség hatása az együttélési kapcsolatokra két
lokális közösség példáján

Kupper András: „Szimfónia program” a hátrányos helyzetű gyermekekért
Vita

2. szekció – Nevelésszociológia	9:00–10:30
Szekcióvezető: Andl Helga	D129

Bocsi Veronika: A pandémia hatása a fiatalokra – romológiai aspektusból

Varga Aranka – Trendl Fanni: Roma szakkollégium mint non formális tanulá-
si tér szerepe a felsőoktatásban a már végzett hallgatók megélése alapján

Bódis Zoltán: Drámapedagógiai lehetőségek antropológiai filmek feldol-
gozására

Csovcsics Erika: Az akkulturációs folyamatok pedagógiai támogatása
Vita

3. szekció – Nyelvészet	9:00–10:30
Szekcióvezető: Steklács János	D113

Tóth Norbert - Nagygyőriné Kerti Ibolya: Nyelvi asszimiláció okai és következményei lokális roma közösségekben
 Rosenberg Mátyás: Modern eszközökkel egy modern romani szótárért – mit adhat a természetes nyelvfeldolgozás a romani nyelvnek?
 Szalai Andrea: Viszonyulásjelzés a kínálás interakciós rítusában
 Lakatos Szilvia: Roma nemzetiségi oktatást segítő lovári tananyagok bemutatása
 Turay Maryama: A romani nyelv használata és intergenerációs átöröklése - A romani nyelvalkalmazás vizsgálata egy pécsi szegregátumban
Vita

4. section – Section in English language	9:00–10:30
Chair: Cserti Csapó Tibor	D113

Alexander Mušinka - Marek Lukáč: Roma Studies at the University of Prešov - past and current status
 Marek Lukáč - Lenka Gorol'ová: The Roma language as an obstacle and a challenge on the way to inclusion
 Jana Gáborová Kroková - Lenka Gorol'ová: Roma folklore in the author's literary work of Roma writers in Slovakia
 Marin Manuela: Roma People's Religion and Religious Practice during the Communist Rule in Romania
 Karunanithi Gopalakrishnan: Empowering the marginalized Roma women in Hungary through an Indian model
Discussion

Köszöntő	11:00–11:10
-----------------	--------------------

Dr. habil. Bene Krisztián dékán, egyetemi docens

Dr. habil. Cserti Csapó Tibor tanszékvezető, egyetemi docens

Plenáris előadás	11:10–12:00
-------------------------	--------------------

Zuzana Bodnárová: A kárpáti cigány nyelvjáráskutatás múltja, jelene és jövője

12:00–13:00	Ebédpszünet	Pacsirta
13:00–14:30	Szekció és szimpózium előadások	

1. szimpózium: Kutatás közben – a Wlislöcki Henrik Szak-	13:00–14:30
kollégium ösztöndíjas hallgatói tudományos eredm-	
nyeinek bemutatása	
Szimpóziumvezető: Székely-Trendl Fanni	B113
Opponens: Horváth Gergely	

Orbán Anna: A hátrányos helyzetből jövő és/vagy cigány /roma transzlétorok szerepe a motiváció és munkaerő-piac vonatkozásában

Orsós Judit: A Magyarországon élő hátrányos, halmozottan hátrányos és/vagy cigány/roma gyermekek beilleszkedési nehézségei az óvodai közösségekben

Nagy Krisztofer: A labdarúgás szociális integrációra gyakorolt hatása a Magyar Máltai Szeretetszolgálat labdarúgás program esetében

Vita

2. szimpózium: Romológiai ismeretek a köznevelésben –	13:00–14:30
módszertani megközelítések (módszertani szimpózium)	
Szimpóziumvezető: Andl Helga	B129
Opponens: Molnár-Kovács Zsófia	

Cserti Csapó Tibor: Dilemmák és módszertani nehézségek a cigány, roma nemzetiségi oktatásban

Jakab Natália: Digitális kincsház: Együttműködés a cigány/roma népismeret tananyaggyűjtemény létrehozásában

Nagy Borbála: Egy Cziffra történet – Cziffra György zongoraművész életútjának tanórai feldolgozása - Romológiai ismeretek a köznevelésben – módszertani megközelítések

Beck Zoltán – Andl Helga: Minden szöveg

Vita

5. szekció – Társadalomtudományok - Történettudomány	13:00–14:30
Szekcióvezető: Hajnáczy Tamás	D322-323

Dupcsik Csaba: A cigányzenész karaktere az élc lapokban: A kiegyezéstől a szocializmus koráig
 Szokolszky Ágnes: Cigánymuzsikusi lét Magyarországon történeti távlatban, egy primásdinasztia családtörténetén keresztül
 Hajnáczy Tamás: Cigány identitások a múltban a roma hangok tükrében - Romungrók versus „igazi” romák
 György Eszter: A balatonszemesi cigánytáborok története (1987–2002)
Vita

6. szekció – Társadalomtudományok	13:00–14:30
Szekcióvezető: Lakatos Szilvia	D239

Orsós Zoltán: Roma nemzetiségi önkormányzatok jogi útvesztője
 Timár Balázs: Láthatatlan kisebbség – el nem ismert nemzetiség - A cigányság helyzete a történeti alkotmány keretei közt
 Szalai Andrea: Romani interakciós rítusok az online térben
 Mohácsi-Fekete Katalin: A roma nők életút változása
Vita

14:30–15:00 Ebédszünet

15:00–16:30 Szekció és szimpózium előadások

3. szimpózium: Szemelvények a Wlislócki Henrik Szak- kollégium tudományos műhelyének nevelésszociológiai fókuszú kutatásaiból	15:00–16:30
Szimpóziumvezető: Horváth Gergely	B129
Opponens: Zank Ildikó	

Hajdu Noémi: Részeredmények egy szisztematikus irodalomáttekintésből: a „cigány/roma” és a „hátrányos helyzet” kulcsszavak reprezentációja magyarországi neveléstudományi folyóiratokban 1990 és 2023 között
 Bodnár Barbara Anita: Szülői iskolaválasztási motivációk vizsgálata egy kistérségi iskolában – A kutatás részeredményei
 Balogh Zoltán Ábel: A fekete pedagógia alapú személyiségprofil-alkotás
 Miklós Dominika: Példaképek szerepe a tanulás iránti motivációban a hátrányos helyzetű tanulók körében
Vita

7. szekció – Társadalomtudományok	15:00–16:30
Szekcióvezető: Székely-Trendl Fanni	D113

Borbándi Bálint: A cigányok, romák reprezentációja napjaink középiskolai történelemtankönyveiben – tananyagelemzés
 Mohácsi-Szverle Szandra – Szarvák Tibor: A korai iskolaelhagyás okainak feltárása általános iskolás tanulók körében
 Csilleiné Mága Erika: A szakmatanulás, mint a piramis csúcsa
 Vidák Gábor: Részvételi filmes workshop hatásvizsgálata Istvándi településen
Vita

8. szekció – Társadalomtudományok	15:00–16:30
Szekcióvezető: György Eszter	D239

Dupcsik Csaba: A romák/cigányok a magyarországi etnikai/kisebbségi diskurzustérben (EDT)
 Dobák Judit: A számozott utcák lámpásai. Az etikus bontás kérdése a telep-felszámolásban
 Manuel Miguel Méijome Tejero: ‘Romances’, ‘pueblo gitano’ and cultural transmission. From the origins of flamenco to the Jerez zambomba
 Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Cigány családok Mezőtúron
 Ruszó András: Csokvaomány-Tólapa mint külterületi szegregátum felszámolása
Vita

9. szekció – Poszterelőadások	15:00–16:30
Szekcióvezető: Szalai Andrea	D322-323

Hajnáczy Tamás: A roma mozgalom kollektív emlékezete és a történetírók történelme – Ellentétek, kölcsönhatások, egyezések
 Rosenberg Mátyás: “Kezdők cigány nyelvkönyve” - a romani tanulószótár archetipusának lexikográfiai elemzése
 Cserti Csapó Tibor: “Nemzetiségi sokk” – A 2022. évi népszámlálás nemzeti-segi adatainak háttér tényezői
 Lakatos Szilvia: Cigány népismereti foglalkozások a KheTanodában
Vita