GYPSY STUDIES – ROMA STUDIEN – CIGÁNY TANULMÁNYOK

51.

IDENTITÁSKONSTRUKCIÓK – KÖZÖSSÉG ÉS INDIVIDUUM

VÁLOGATÁS A 13. ROMOLÓGIA KONFERENCIA TANULMÁNYAIBÓL

TANULMÁNYKÖTET

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK – ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT

PÉCS, 2025.

51.

GYPSY STUDIES – ROMA STUDIEN – CIGÁNY TANULMÁNYOK

51.

IDENTITÁSKONSTRUKCIÓK – KÖZÖSSÉG ÉS INDIVIDUUM

VÁLOGATÁS A 13. ROMOLÓGIA KONFERENCIA TANULMÁNYAIBÓL

TANULMÁNYKÖTET

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK – ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT

PÉCS, 2025.

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: Rosenberg Mátyás – Cserti Csapó Tibor • Lektorálták: Ács Marianna, Andl Helga, Cserti Csapó Tibor, Horváth Gergely, Lakatos Szilvia, Laki Tamásné, Steklács János, Szalai Andrea, Tószegi Zsófia, Vörös Katalin • Tördelés: Rosenberg Mátyás • Borítóterv: Bolkoprint Kft. • ISBN 978-963-626-541-0 • ISSN 1586-6262 • digitális kiadvány

Tartalomjegyzék

Előszó..... **7**

Komolafe Cinderella–Dávid Beáta
Roma szakkollégiumi hallgatók családi és személyes identitásstratégiája: identitás őrzés és váltás **10**

Patricia McGrath
Reaching the Furthest Behind First? Irish Travellers in Education Policy and Practice in Ireland **24**

Jakab Natália
The Challenges of Phone Silence: Gandhi High School Students' Experiences with the School Mobile Phone Ban **45**

Rosenberg Mátyás
The Romani Loanword *biboldó* 'Jew' in Hungarian: A Study of Etymology and Usage **63**

Borbándi Bálint
A cigányság megjelenítése az ezredforduló utáni hazai tankönyvekben..... **87**

Ferkovicsné Vajda Melinda
Roma migránsok viszonya a romani nyelvhez és többnyelvűségi helyzetükhöz **101**

Forray R. Katalin
Párhuzamos életrajzok **116**

Baló A. Márton–Zuzana Bodnárová
A Magyarországon beszélt romani nyelv egyik legkorábbi írásos emléke egy angol utazó könyvében **121**

Mező Katalin–Mező Ferenc
Roma szakkollégiumba járó fiatalok tehetséggondozásának vizsgálata **158**

Rosenberg Mátyás
Symbolic Function and Practical Failure: The International Morphophonemic Romani Orthography in Use **172**

Antal Csilla
Helyes út keresése: integráció, szegregáció, inklúzió – különös tekintettel a Hargita-megyei cigány/roma óvodáskorú gyermekek intézményi látogatottságát befolyásoló tényezőkre.. **193**

Cserti Csapó Tibor
Vályi István figurája és szerepe a szakirodalomban – Egy nagy sztori és annak utóélete **208**

Ferkovicsné Vajda Melinda
Are We at Home? – Roma Migratory Concepts of Home in Canada and in Hungary **248**

Vidák Gábor
Részvételi filmezés és társadalmi érzékenyítés: Roma fiatalok önreprezentációja és az előítéletek mérséklése **260**

Borbándi Bálint
A gimnáziumi történelemtankönyvek romológiai vonatkozású tananyagtartalmai a számok tükrében **282**

A 12. Romológus Konferencia programfüzete **297**

Előszó

Tisztelt Olvasó!

A 2025. áprilisában megrendezett 13. Romológia konferencia előadásainak válogatott tanulmánygyűjteményét közreadva számos gondolat kavarog a szerkesztők fejében.

Babonás előérzettel tekinthetnénk akár baljóslatú jelnek is a 13-as sorszámot, mint ahogy az felmerült már az esemény szervezése során is, de az élet természetesen igazolta, hogy nincs helye efféle para érzeteknek, hiszen tudományos síkon mozgó rendezvényt bonyolítottunk le. Ennek tanúsága reményeink szerint e kötetben is nyomon követhető lesz.

Már a szervezéskor is megnyugtattuk magunkat, hiszen a 13-as szám csak az e néven szervezett konferenciák sorában állja meg a helyét. Korábban is rendeztünk konferenciákat, ha nem is ilyen éves rendszerességgel, azoknak mindig önálló címe volt, de azokat a régi konferenciákat is a sorba illesztve már meg sem tudnánk számolni, hányadik is ez a legújabb esemény.

2001. február 16-17-én tartotta első konferenciáját az akkor már hivatalosan is önálló tanszékként létező Romológia Tanszék. A Romológia a felsőoktatásban és a kutatásban címet viselő hazai konferencia alapvetően találkozási pontot biztosított a cigánysággal foglalkozó különböző társadalmi alrendszerekben dolgozó szakemberek, kutatók, oktatók számára. Ez volt tehát az első tudományos konferencia, melyet több követett. Rögtön 2001 őszén a Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma következett, 2002 novemberében a Friss kutatások a romológia körében majd pedig 2007-ben Tízéves a romológia címmel rendeztünk tudományos konferenciát. Ezeknek a rendezvényeknek mindig is célja volt, hogy a romológiával foglalkozó vagy az az iránt érdeklődő hallgatóságot összehozza és alkalmat teremtsen számukra a párbeszédre a cigánysággal kapcsolatban. 2012-ben a Romológia „akkor és most" – Romológusok első szakmai konferenciája folytatta sort, 2013-ban a Romológusok második szakmai konferenciáját tartottuk meg.

2014-ben azonban a Romológia és Neveléstudományi Tanszék

oktatói és kollégái úgy döntöttek, hogy ezentúl minden év tavaszán megszervezik a Romológus Konferenciát. Azóta évente a Neveléstudományi Intézettel és az „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskolával összehangoltan szervezzük ezeket az eseményeket. A mára már hagyománynak tekinthető tudományos rendezvényre minden évben várjuk a végzett romológus hallgatóinkat, a romológiával foglalkozó szakembereket és a romológia iránt érdeklődőket. A konferenciákról és az ott elhangzott legjobb előadásokról a Gypsy Studies kötetek nyújtanak tudósítást, így bátran ajánljuk jelen kötetünket is olvasóink figyelmébe.

Romológus konferenciáról beszélünk, de nehezen volna definiálható, ki is pontosan a romológus: Az, akinek ilyen szakirányú diplomája van? Az, aki tanszékünkön végzett tanulmányokat? Vagy aki roma kutatási témákkal foglalkozik?

Konferenciánk hívószava, szervezési elve hagyományosan talán az utóbbi iránnyal azonosítható.

Mint ahogy nehezen definiálható az is, mit értünk pontosan romológia alatt. A konferencia előadói, s e kötet szerzői különböző tudományterületeken kutatnak. A közös metszet, hogy e diszciplínákban a romákat, cigányokat érintő témákkal foglalkoznak.

E konferencia tématerületei közt is - ahogy az lenni szokott - megtalálhatjuk a társadalomtudományi, nyelvészeti érdeklődést, a nevelés és iskola világában mozgó kutatásokat, szakmódszertani irányultságú vizsgálatokat, az identitás, társadalmi integráció kérdéseit, s számos egyéb tudományterület reprezentációját.

A közös metszet, a cigányság helyzete, problémakörei, amely már a kezdeti konferenciákon is jellemezte az előadásokat, vizsgálatokat. Azóta a társadalmi-gazdasági-politikai helyzet, amelyben a roma népesség is él természetesen sokat változott, de a probléma továbbra is adott, létezik, a kutatások relevanciája és szükségessége ezért továbbra is fennáll.

Kevésbé negatív hangvétellel a „probléma" kifejezést úgy is tekinthetjük, hogy a kutatói probléma, kutatói kérdés létezik napjainkban is. Azonban azon, hogy a cigány népesség helyzete továbbra is nehéz, számos területen komoly, megoldásra váró feladatok vannak, ezen egy retorikai váltás nem változtat.

A 13. Romológia konferencia előadásai tehát továbbra is aktuális kérdéseket, problémákat járnak körül. Ezt is tekinthetjük egyfajta folytonos hagyománynak.

Ugyanakkor – ahogy változnak az idők, s bennük a kihívások – folyamatos megújulásra is szükség van. újítás: 2025-ben immár két napossá vált az esemény, hiszen az érdeklődésnek köszönhetően egy napba már igencsak zsúfoltan lehetett volna belepréselni a sok-sok előadást. Kísérletképpen az előadások egy része áttevődött az online térbe. A konferenciát a szakmai vonalon túl számos „off program" kísérte: a „Roma hősnők" című kiállítás (kortárs roma képzőművészeti kiállítás a Roma Parlament gyűjteményéből 7 roma festőnő 22 alkotásából válogatva, ahol Bada Márta, Lakatos Klára, Oláh Jolán, Orsós Teréz, Nyári Irén, Ráczné Kalányos Gyöngyi, Szécsi Magda műveiből nyílt ideiglenes tárlat a tanszék folyosóján). A Független Színház előadása, Illés Márton-Balogh Rodrigó Országépítők című punk operájának előadása a Janus Egyetemi Színházban, vagy Kunhegyesi Ferenc festőművész önálló kiállításának finisszázsa a Reggeli-ben szintén a tavaszi szaknapjaink eseménysorát gazdagította.

A konferenciára 41 előadást regisztrált 49 előadó az elektronikus felületen keresztül.

Jelenléti formában 36 prezentációt, az online térben 13 előadót hallgathattunk. A külföldi előadók száma jelzi a nemzetköziesedést: 5 kutató tartott prezentációt hazánkon kívülről (Ausztriából 1 fő, Romániából 2 fő, Csehországból 1 fő, Spanyolországból 1 fő).

A konferencián regisztrált résztvevők száma: 82 fő volt.

A konferencián 3 párhuzamos teremben, 5 sávban zajlottak az előadások, 11 szekcióban (1 poszterszekció). Két szekció nyelve angol, kilencé magyar volt. A jelenléti szekciók száma 8, az online szekciók száma 3 volt.

Ezeknek az elhangzott előadásoknak az anyagából adjuk közre azt a válogatást, amelyhez jó olvasást kívánnak a szerkesztők.

Pécs, 2025. december 1. A szerkesztők

Komolafe Cinderella – Dávid Beáta

ROMA SZAKKOLLÉGIUMI HALLGATÓK CSALÁDI ÉS SZEMÉLYES IDENTITÁSSTRATÉGIÁJA: IDENTITÁS ŐRZÉS ÉS VÁLTÁS

Kutatásunkban életút interjúkkal (N=108) vizsgáltuk a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) hallgatóit. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan alakult az identitásuk, és milyen szerepet játszik ebben a családi roma identitás és a KRSZH. Elemzésünk során a hallgatókat öt kategóriába soroltuk (szeparált, integrált, asszimilált, negatív, marginális roma identitásstratégia), és ehhez hasonló identitásstratégiákat találtunk a válaszadók családi identitásának meghatározása során is. A válaszadók többsége nem váltott identitásstratégiát, és személyes identitását a családi mintának megfelelően értelmezte. Továbbá a KRSZH-nak szerepe lehet az egyetemisták roma identitásának megőrzésében és megerősítésében.

Kulcsszavak: Roma integráció, identitásstratégia, szakkollégium, család, hagyományok

Bevezetés

A roma egyetemistáknak az egyetemi boldogulás nehézséget okozhat, ugyanis két eltérő közeg között kell egyensúlyozniuk (Lukács J. et al. 2022). A családjukban általában alacsonyabb iskolai végzettségű roma személyek vannak, akiknek nincs tapasztalata abban, hogy mik az elvárások, szokások a felsőoktatási intézményekben. Az egyetemen ehhez képest egy teljesen más közegre lelnek, ahol már magasabb iskolai végzettségű, többségében nem roma származású társakkal és tanárokkal lesznek napi kapcsolatban. Gyakran a szakkollégisták szülei alacsonyabb végzettségűek és az érzelmi támogatáson túl nem tudnak

segítséget nyújtani nekik az egyetem világában (Biczó, 2021). Az egyetemi évek alatti szocializáció pedig - mely során az ottani közeghez hasonulnak - eltávolíthatja őket származási családjuktól.

A társadalmi beilleszkedésnek és integrációnak sok dimenzióját vizsgálhatjuk, egyes szerzők az identitást is összefüggésbe hozzák vele (Amit, 2012; Spencer és Charsley, 2016; Thulien, Gastaldo, McCay és Hwang, 2019). Ezért érdemes a romák integrációjának vizsgálatakor ezt a területet is tanulmányozni.

Roma identitásstratégia

Az identitás fogalmának sok megközelítése és tipizálása létezik. Egy viszonylag letisztult kategorizációban, ahol az aktuális identitáson van a hangsúly, a romákat öt identitásstratégiába sorolhatjuk (Komolafe et al., 2023):

- A **szeparált** identitásstratégiával rendelkezők büszkék a romaságukra, és ha választaniuk kell, inkább románnak érzik magukat, mint magyarnak (Keresztes-Takács, 2017; Neményi, 2012).
- Az **integrált** identitásstratégiával rendelkezők úgynevezett kettős identitással rendelkeznek, románnak és magyarnak is érzik magukat. (Keresztes-Takács, 2017; Neményi, 2012). A többségi és kisebbségi kultúrában is otthonosan mozognak.
- Az asszimilált roma identitásstratégiájúak a magyart érzik fő **csoporthovatartozásuknak**. Törekednek arra, hogy teljesen azonosuljanak a többségi társadalom normáival, értékrendjével (Keresztes-Takács, 2017; Neményi, 2012).
- A **marginális** identitásstratégiával rendelkezők nem kötődnek a kisebbségi, de a többségi csoporthoz sem, identitásuk zavart. Nem tudják, hogy románnak érzik-e magukat vagy sem. (Keresztes-Takács, 2017; Neményi, 2012).
- A **negatív** identitásstratégiával bírók kifejezetten szégyenként élik meg, hogy romák (Keresztes-Takács, 2017).

A szeparált identitásstratégiával rendelkezők általában magasabb etnikai identitással rendelkeznek, mint az asszimiláltak (Keresztes-Takács, 2017). Ezen felül a roma identitásstratégia összefüggést mutat az iskolai végzettséggel. Egy kutatás szerint a magasabb iskolai végzettségűek inkább magyarnak érezték magukat (asszimilált identitásstratégia), míg az alacsonyabb iskolai végzettségűek között a szeparált identitásstratégiával bírók domináltak. Továbbá az asszimilált identitásstratégiával rendelkezők jobban hajlanak az interetnikus párkapcsolatok létesítésére is, mint a szeparáltak, akik inkább etnikailag homogámok (Komolafe et al., 2023).

Családi roma identitás

A családot az identitás kialakulását befolyásoló legfontosabb tényezők között tartják számon (Erikson, 1968; McLean, 2015). Mindemellett minden családnak van egy saját identitása, mely a családtagok interakciói során alakul ki. A gyermekek számára a koragyerekkori szocializáció során a szülők közvetítik az etnikai identitást, elsődlegesen tőlük szerzik az etnikumra vonatkozó információkat (Hughes et al., 2006; Knight et al., 2011). A nukleáris család identitásának kialakítása a szülők feladata, melyre hatást gyakorolhatnak a szülők tapasztalatai, személyisége és a szűkebb vagy tágabb közösség, amiben élnek.

A családi roma identitással kapcsolatban célzott kutatás eddig nem készült. A szakirodalomban főként az asszimilált vagy a szélsőségesen hagyománykövető roma családokról lehet olvasni (Szabóné Kármán, 2020). Kutatásunkban ezt a hiányt is próbáljuk pótolni.

A kutatás célja

A Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézete 2011-2016 között vizsgálta a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat hallgatóit az ebben az időszakban működő öt szakkollégiumban. Az intézeti kutatócsoport a roma szakkollégisták mobilitását és társadalmi beilleszkedését különböző módszerekkel mérte. A roma fiatalok családi és saját identitását életútinterjúk ide vonatkozó részeinek vizsgálatával mértük fel. Jelen

tanulmányban a roma egyetemistákat abból a szempontból vizsgáljuk, hogy milyen otthoni mintákkal, családi identitással rendelkeznek; ezek az otthoni minták milyen összefüggésben lehetnek saját roma identitásstratégiájukkal, továbbá az identitásuk alakulásában milyen szerepük lehet a roma szakkollégiumoknak.

Módszerek

Az interjúk kérdéssora múlt, jelen és jövő szakaszokban kérdezett rá az életútra, szerepeltek benne a rövid és hosszú távú célok, valamint a jövőre vonatkozó tervek is. Az interjúk a szakkollégiumokban készültek, terjedelmük hatvan és százötven perc közötti. Az adatfelvétel minden vizsgálati évben az őszi szemeszter elején történt. A gépelt interjúk kódolásához és elemzéséhez a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftvert alkalmaztuk (Kuckartz és Rädiker, 2019). Statisztikai elemzéseket (leíró statisztikák, $\chi 2$ próba) az SPSS Statistics szoftverrel végeztük.

A roma egyetemisták identitásformálását az egyéni narratívák alapján tártuk fel. A család identitásformálásban betöltött szerepe megértésének egyik módja a narratív identitás perspektívája, amely szerint az identitás a történetek megfogalmazásán keresztül alakul ki (McAdams és McLean, 2013). Az életútinterjúk szövegrészeit kódoltuk és a kódokon belül alkódokat határoztunk meg. A kódok segítségével a résztvevők saját és családi roma identitás típusait kategóriákra osztottuk és összefüggéseket kerestünk a különböző kategóriák között.

Minta

Mintánk a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) hallgatói közül került ki. A KRSZH 2011 őszén alakult meg kormányzati és egyházi támogatással, a Budapesti Jezsuita Roma Szakkollégium, a Debreceni Wáli István Református Cigány Szakkollégium, a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium, a Nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium, 2012-től pedig a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium részvételével. A Hálózat arra törekszik, hogy a közéletben is aktív, felelős, társadalmi párbeszédet folytató hallgatókat neveljenek,

akik mind a magyar, mind a cigány kultúrában otthon mozognak. (Biczó, 2021). A roma hallgatók társadalmi beilleszkedésének támogatása miatt nem roma tanulókat is felvesznek a szakkollégiumokba különböző létszámban (Forray, R. és Marton, 2012). A szakkollégistáknak lakhatást, speciális kurzusokat, anyagi támogatást nyújtanak a diplomaszerzés előmozdítása érdekében (Lukács J. et al., 2022). A szakkollégiumokban sorstárs közösségre lelnek a hallgatók, mely lehetőséget ad az egyetemi beilleszkedés kihívásainak megosztására (Lukács J. és Dávid, 2019).

Jelen tanulmányban 108 roma hallgató interjúit elemeztük, 58%-uk nő, megkérdezésük idején mind 18 év felettiek voltak, átlagos életkoruk 21 év volt. A hallgatók 53%-a községből érkezett, 29%-uk városból, 14%-uk megyei jogú városból és 4%-uk a fővárosból. A kutatásban résztvevő roma szakkollégisták különböző felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok, akik között nagy arányban voltak szociális munkás, tanár, jogi, egészségügyi, pénzügyi és gazdasági szakos hallgatók.

Eredmények

Családi roma identitásstratégiák

Az elméleti bevezetőben felsorolt identitásstratégiákat (asszimilált, integrált, szeparált, marginális, negatív) alkalmaztuk a családi roma identitásstratégia (RIS) meghatározására is (1. táblázat). Ez az identitásmeghatározás főként a nukleáris családra vonatkozik, ahol az adott gyermek felnő. Erre természetesen hatással lehetnek a nagyszülők vagy a tágabb rokonság, azonban csak annyira, amennyire a szülők engedik. A családi identitásstratégiát ezen felül befolyásolhatja az adott kisebbségi közösség, amibe a családtagok tartoznak és a tágabb társadalom. A felnővő, önállósult gyermek saját családjában lehetséges, hogy más családi identitásstratégia alakul ki, mint származási családjában. Ugyanis a családi identitásstratégia kialakításában a szülők együttesen vesznek részt. A szülők egyéni identitásstratégiája lehet eltérő, mint a családi identitásstratégia, viszont a letisztultabb identitásstratégiájú családokban kialakul egy közös irány, amit a gyermekek felé közvetí-

tenek. Az egyéni roma identitásstratégia kialakulására kihatással van a családi minta, azonban a felnőtt, érett identitás különbözhet az otthonról hozott családi identitásstratégiától, ugyanis azt sok egyéb tényező is befolyásolhatja pl.: az egyén habitusa, élettapasztalatai stb.

	Szeparált	Integrált	Asszimilált	Negatív	Marginális
Jellemzők	Hagyomány követőek. Kifejezetten büszkék romaságukra.	Roma és nem roma közegben is otthonosan mozognak. Kettős identitást közvetítenek a gyerekek felé. Kevés hagyományt tartanak.	Nem tartanak roma hagyományokat. Alig esett szó romaságról a családban.	Szégyellik, hogy romák. Nem tartanak roma hagyományokat.	Zavaros, bizonytalan családi identitáskép.
Családi RIS (%)	15	48	31	3	3

1. táblázat: A családi roma identitásstratégiák jellemzői és megoszlása (N=108)

Szeparált családi roma identitásstratégia

A szeparált identitásstratégiájú családoknak nagyon fontos a hagyományőrzés és inkább romának érzik magukat, mint magyarnak. Büszkék a származásukra és a gyermekeiknek is át akarják adni a roma, cigány kultúrát. A megtartott hagyományok közül különösen fontos volt a párkapcsolatokra vonatkozó szabályrendszer és a kétnyelvű roma közösségekben a cigány nyelv ismerete. Az ilyen családokban általában mindkét szülő saját identitásstratégiája is szintén szeparált, továbbá sok olyan rokonuk, ismerősük van, akik erősen tartják hagyományaikat, tehát ez a minta a közösségen belülről külső megerősítést is kap.

> „Egy eredeti cigány családból származom, oláh cigány vagyok. A mai napig minden egyes szokást és hagyományt tartunk." (19 éves nő)

A hagyományokat erősen követő családokban élesen elváltak a női és a férfi szerepek. Viszont a legtöbb narratívából kiderült, hogy a nőkre vonatkozó elvárások a családban már a gyerekekkel kapcsolatban enyhébbek voltak, mint ami a szülők generációjában jellemző volt. A szeparált családok többségében látszódott a törekvés afelé, hogy a roma szokásokat és hagyományokat már csak olyan szinten akarták megtartani, ami elképzeléseik és tapasztalataik szerint nem gátolja gyermekeik társadalmi beilleszkedését.

Integrált családi roma identitásstratégia

Az integrált identitású családok megpróbálnak egyensúlyozni a roma és a magyar kultúra között. Mindkettőhöz tartozónak érzik magukat. A roma kultúrának és hagyományoknak olyan elemeit építik be családi életükbe, ami jól megfér a többségi társadalomra jellemző normákkal és értékrenddel.

> „Szerintem, akik jobban őrizik a hagyományokat, azoknál be van skatulyázva, hogy mit lehet és mit nem. Például cigány csak cigányt vihet – feleséget vagy férjet. Nálunk ez nem volt ennyire tapasztalható." (19 éves férfi)

Asszimilált családi roma identitásstratégia

Az asszimilált családok inkább magyarnak tartják magukat, nem követnek roma hagyományokat, próbálnak mindenben a többségi társadalom normái, értékrendje és hagyományai szerint élni. Információ szinten meglehet bennük, hogy a felmenőik roma származásúak voltak, de nem tulajdonítanak neki nagy jelentőséget. Az asszimilált családból jövők gyakran iskolás korukban találkoztak először azzal, hogy roma gyökereik vannak.

> „Magyarok között laktunk, úgyhogy én 10 éves koromig egyáltalán nem is tudtam, hogy mi az, hogy cigány, ilyen fogalmat. Nekem ez furcsa volt akkor, amikor így megtudtam." (21 éves nő)

Negatív és marginális családi roma identitásstratégia

Negatív identitásstratégia esetén a családtagok tudják, hogy romák, szégyenként tekintenek rá és úgy érzik, hogy többet kell azért küzdeniük, hogy bizonyítsák, hogy ők nem „azok a romák", akikre a társadalom és ők maguk is negatívan tekintenek.

> „Egy gyerekbe beletáplálják azt, hogy szégyellje hogy ki, tehát szégyenérzetet éreztem gyerekkoromban." (22 éves nő)

A marginális identitásstratégia azokra jellemző, akik nem tudják, hogy a többséghez vagy a kisebbséghez tartoznak, és igazán egyikhez sem kötődnek. A családi identitás tekintetében vélhetően ez akkor jelentkezhet leginkább, amikor valaki mozaik családban nő fel, ahol teljesen ellentétes identitásokat közvetítenek felé vagy állami gondozásban nevelkedik.

A szakirodalmi közleményekben olvasható kutatásokban általában a negatív és a marginális identitásstratégiájú egyénekből van a legkevesebb. A mi vizsgálatunkban is alig találtunk olyat, akinek a családi vagy saját identitása egyértelműen ilyen kategóriába illett volna bele. Viszont azt látni kell: mintánk specialitása, hogy csak olyan hallgatók szerepelnek benne, akik kifejezetten roma szakkollégiumokba jelentkeztek, tehát vélhetően valamilyen szinten elfogadták, hogy roma felmenőik is vannak.

Identitás őrzés és váltás

A roma szakkollégisták egyharmada (35%) nem tartotta meg sajátjaként a családból kapott identitásstratégiát. A családi roma identitásstratégia összefüggésben volt azzal, hogy a roma egyetemisták milyen saját identitásstratégiával rendelkeztek ($\chi 2(4) = 51{,}315$, $p < 0{,}001$). A há-

rom leggyakoribb identitásstratégiával rendelkezők közül a legkisebb arányban az integrált családok gyermekei váltottak identitást (11%), a legnagyobb arányban pedig az asszimiláltak (65%). A szeparált családi identitással rendelkezők 40%-a váltott identitást (2. táblázat).

		Saját roma IS					
		Szeparált	Integrált	Asszimilált	Negatív	Marginális	Összesen
Családi roma IS	Szeparált	60	40	0	0	0	100
	Integrált	11	89	0	0	0	100
	Asszimilált	3	59	35	0	3	100
	Negatív	0	0	67	33	0	100
	Marginális	0	33	0	0	67	100

2. táblázat: A saját roma identitásstratégia megoszlása a családi roma identitásstratégia szerint (N=108, %)

Az integrált saját identitásstratégiával bírók mind a roma mind a magyar kultúrában otthonosan mozogtak, mindkettőhöz tartozónak érezték magukat. Az asszimilált saját identitásstratégiájúak inkább magyarnak tartották magukat, nem kötődtek a romasághoz és általában azt sem tudták meghatározni, hogy milyen roma alcsoporthoz tartoznak. A mintánkban olyanok rendelkeztek ezzel az identitásstratégiával, akiknek a családi identitásuk is ez volt vagy otthon negatív családi roma identitásstratégiát tapasztaltak, és általában nem roma közegben nőttek fel, egyáltalán nem vagy kevés roma baráttal rendelkeztek. A marginális saját identitásstratégiával rendelkezők többségénél a családban sem volt letisztázva, hogy hova tartoznak és ez a bizonytalanság egyetemista éveikre is megmaradt bennük. Egy negatív saját identitásstratégiájú szakkollégistával készítettünk interjút, aki a családjában is ezt a mintát látta, és bár a szakkollégiumban közelebb került romasága elfogadásához, nem tudta teljesen leküzdeni az ehhez kapcsolódó negatív érzést.

A szeparált saját identitásstratégiával rendelkezőknek két csoportját lehetett megkülönböztetni. Többségük – a „hagyománykövető szeparált saját roma identitásstratégiával" bírók – maguk is szeparált családból érkeztek, a családjukban elvárás volt a hagyományok tisztelete és betartása. Ők ezt a családi identitást tartották meg sajátjuknak is. Többen hangsúlyozták azt is, hogy melyik roma alcsoportba tartoznak (pl.: beás, oláh) Büszkék voltak romaságukra, kultúrájukra, hagyományaikra és inkább románnak tartották magukat, mint magyarnak, azonban a nagyszüleik és szüleik generációjához képest jobban nyitottak a többségi társadalom normái felé. Ők törekedtek legjobban arra, hogy roma párt találjanak maguknak. Az ő narratíváikban a párválasztásnál, mint szempont, dominánsabban jelent meg a szülők akarata. Náluk fogalmazódott meg az az igény is, hogy a párjuk saját csoportjukon belülről származzon.

> „Hát, a családom szempontjából nagyon fontos. [...] A szüleim soha nem fogják elfogadni, aki romungró. Mert volt egy barátom, aki romungró volt, és semmiképpen nem szerették volna elfogadni anyáék, és én rádöbbentem, hogy igazuk volt. [...] Másképp viselkedett. Mindenük másképp volt. Nagyon furcsán éltek." (21 éves nő)

A másik csoport tagjai – a „nem hagyománykövető szeparált saját roma identitásstratégiával" bírók – integrált vagy asszimilált családba születtek, viszont identitást váltottak és kifejezetten büszkévé váltak romaságukra. Náluk a családban kevésbé voltak megfigyelhetőek olyan roma hagyományok, amikhez visszanyúlhattak, amiknek betartását kötelezőnek éreznék az életükre. Párválasztásban a roma származás számukra nem annyira erős kritérium, mint a szeparált családban felnövőknél. A cigányságnak azon részétől különböztetik meg magukat, akik véleményük szerint szégyent hoznak a romákra. Büszkeségük fő forrása, a kulturális értékeken kívül, a kiemelkedő eredményeket nyújtó roma személyek.

> „Én nem szégyellem azt, hogy cigány vagyok, sőt még én erre büszke vagyok, merthogy cigány létemre is el tudok ide jutni. Meg arra vagyok büszke, amikor a tévében nézek valamit, és akkor ez roma, és akkor orvos vagy mit tudom én mi, és akkor büszke vagyok rá meg jólesik így hallani." (21 éves férfi)

A roma szakkollégiumok szerepe az identitás őrzésben és erősítésben

A roma szakkollégiumokban roma népismereti és identitással kapcsolatos kurzusokra is járhatnak az egyetemisták. Ezen felül a roma egyetemisták olyan sorstárs közösségre lelhetnek, ahol társaik is hasonló háttérből érkezve próbálnak boldogulni az egyetemi életben. Az asszimilálódott családok gyermekeire jellemző az újra felfedezett identitás (Tóth, 2004), ami az interjúkban is többször megmutatkozott. Az ilyen családokból érkező fiataloknak általában a roma szakkollégiumok adtak nagyobb lendületet identitásuk újra felfedezésére, így többen közülük már integrált saját roma identitásstratégiával rendelkeztek.

> „Hát, én szeptember óta vagyok roma [...] Előtte én húsz évig magyar voltam. Senki nem tudta." (20 éves nő)

Az asszimilált és integrált családi mintával rendelkezők közül többen tudatosan azért jelentkeztek roma szakkollégiumba, hogy itt megerősíthessék identitásukat. Az identitás keresés és a roma tudat szülőkhöz képesti erősödése általában az egyetemi évek előtt elkezdődött, viszont a szakkollégiumok nyújtottak lehetőséget arra, hogy jobban megismerkedjenek a cigányság történelmével, csoportjaival, hagyományaival.

A szeparált családi mintával rendelkezőknél nem volt érzékelhető számottevő identitáserősödés, számukra inkább az identitás őrzésben lehet szerepe a szakkollégiumoknak.

A szakkollégiumok segítséget nyújthatnak a pozitív roma önkép kialakulásában, amelynek segítségével a roma egyetemisták másoknak is megmutathatják a cigányság pozitív oldalát.

> „Pozitívabb lett tőle a világképem, mert nem hittem volna, hogy ennyi ember van még rajtam kívül, aki ugyanígy, saját önerőből felküzdötte magát és ez nagyon jól esett. És igazából nagyon sok lehetőséget kapunk, amit egyedül nem tudnék előteremteni. [...] Mert én csak azt láttam otthon, hogy senki nem tanul. Az ottani volt osztálytársaim meg akik cigányok, meg az unokatestvéreim sem akarnak nagyon tanulni és azt hittem, hogy akkor nagyon kevesen vannak ilyenek, de igazából nem, csak rossz helyen voltam." (21 éves nő)

Összességében a roma szakkollégisták többségénél a szakkollégiumi légkör és képzések segítették az identitás erősödését vagy a cigányság történelmének, kultúrájának tudatosabb ismeretét.

Diszkusszió és Konklúzió

Kutatásunkban az egyéni roma identitásstratégiák mintájára meghatároztunk családi roma identitásstratégiákat is. A családi identitásstratégia általában előrejelezte a saját identitásstratégiát. Ez az együttjárás leggyengébben az asszimilált családok gyermekeinél jelentkezett, de ez lehetséges, hogy főként annak köszönhető, hogy a roma szakkollégiumokba nagyobb arányban jelentkeznek olyan roma személyek, akik erősíteni szeretnék roma identitásukat.

A roma szakkollégisták saját identitása eltérést mutatott Komolafe, Csordás és Dávid (2023) magyarországi roma mintáján mért eredményektől. A szakkollégisták legnagyobb arányban integrált identitásstratégiával rendelkeztek, ezzel szemben az említett roma mintában a válaszadók több mint fele szeparált identitásstratégiájú volt. Ezt magyarázhatja az iskolai végzettségbeli különbség is, ugyanis Komolafe és munkatársai (2023) vizsgálatában kimutatták, hogy a magasabb iskolai végzettségűek között kevesebben vallják magukat büszke románnak. Mintájukban a legalább érettségizettek között már az asszimilált identitásstratégiájúak domináltak. Az, hogy a szakkollégisták magas iskolai végzettségük ellenére többségükben integrált identitásstratégiával rendelkeztek az asszimilált helyett, azzal magyarázható, hogy ők

kifejezetten egy romák számára kialakított intézménybe jelentkeztek. Ezáltal valószínűsíthető, hogy nem zárkóznak el teljesen romaságuktól. Az eredmények azt is mutathatják, hogy a roma szakkollégiumok azon célja, hogy segítse a hallgatók roma identitásának fejlődését, megvalósult.

Irodalom

Amit Karin (2012): Social integration and identity of immigrants from western countries, the FSU and Ethiopia in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 35(7), 1287-1310.

Biczó Gábor (2021): Roma Colleges for Advanced Studies Network in Hungary. *Különleges Bánásmód*, 7, 1. szám. 7–15.

Erikson, Erik H. (1968): *Identity, youth and crisis*. Norton & company.

Forray R. Katalin – Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22, 7-8. szám. 35–4.

Hughes Diane – Rodriguez James – Smith Emilie P – Johnson Deborah J – Stevenson Howard C – Spicer Paul (2006): Parents' ethnic-racialsocialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42, 5. szám. 747–770.

Keresztes-Takács Orsolya (2017): Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. *Esély*, 3. szám. 56-72.

Knight George P – Berkel Cady – Umaña-Taylor Adriana J – Gonzales Nancy A – Ettekal Idean – Jaconis Marianne – Boyd Brenna M. (2011): The Socialization of Culturally Related Values in Mexican American Families. *Journal of Marriage and Family*. 73, 913–925.

Komolafe Cinderella – Csordás Georgina – Dávid Beáta (2023): Roma–nem-roma vegyes párkapcsolatok és identitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 78, 1. szám. 23-42.

Kuckartz Udo – Rädiker Stefan (2019): *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. Springer, Cham

Lukács J. Ágnes – Dávid Beáta (2019): Roma Undergraduates' Personal Network in the Process of College Transition. A Social Capital Approach. *Research in Higher Education*, 60, 64–82.

Lukács J. Ágnes – Szabó Tünde – Huszti Éva – Komolafe Cinderella – Ember Zsolt – Dávid Beáta (2022): The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' academic adjustment in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education*, 34, 1. szám. 22-42

McAdams Dan P. – McLean Kate C. (2013): Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 3. szám. 233–238.

McLean, Kate C. (2015): *The co-authored self: Family stories and the construction of personal identity*. Oxford UniversityPress.

Neményi Mária (2012): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. *Szociológiai Szemle*, 22, 2. szám. 27– 53.

Spencer Sarah – Charsley Katharine (2016): Conceptualising integration: a framework for empirical research, taking marriage migration as a case study. *Comparative Migration Studies*, 4, 18 szám.

Szabóné Kármán Judit (2020): A cigány/roma gyerekek, családok In: Endrődy Orsolya – Svraka Bettina – F. Lassú Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 191–209.

Thulien Naomi S. – Gastaldo Denise– McCay Elizabeth – W. Hwang Stephen (2019): "I want to be able to show everyone that it is possible to go from being nothing in the world to being something": Identity as a determinant of social integration. *Children and Youth Services Review*, 96, 118-126.

Tóth Kinga Dóra (2004): *Magyarországi és angliai kiemelkedett cigányok identitástípusainak összehasonlító elemzése.* Doktori disszertáció. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.

Patricia McGrath

REACHING THE FURTHEST BEHIND FIRST? IRISH TRAVELLERS IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE IN IRELAND

The Irish Traveller community is an indigenous nomadic group, who face persistent barriers to quality education in Ireland, resulting in significantly lower rates of progression to further and higher education than the majority "settled" population. Despite decades of government policy initiatives aimed at improving access, systemic inequalities continue to hinder meaningful educational transitions for Travellers. Recent research reports (2021-2024), from different regions across Ireland, illustrate that these inequalities persist. The Roma Community, a newer nomadic group in Ireland, face similar barriers to quality education. This paper traces generational disadvantage experienced by Irish Travellers, reviewing policy developments from the assimilation strategies of the 1960s to more recent policies promoting inclusion for Traveller and Roma children. Drawing on policy and qualitative research, including testimonies from parents and education practitioners, this paper highlights contemporary challenges, and illustrates how policy commitments often fail to translate into meaningful change in practice. The challenges reported in the research include discrimination, the lack of cultural awareness, low expectations, inter-generational trauma, and the low progression rates for Traveller children in education. This paper concludes by highlighting recent educational policies, models of good practice, and pilot projects designed to translate inclusive policy to effective practice.

Keywords: Irish Travellers, education policy, discrimination, models of good practice.

Introduction

The United Nations Agenda 2030 for Sustainable Development Goals (SDGs) is committed to targeting global poverty. This includes SDG 4, which guarantees to provide "Quality Education", emphasising their pledge that "no one will be left behind" aiming to "reach the furthest behind first". In the Irish context, the Traveller Community represents those "furthest behind" in educational outcomes, with the Roma Community also experiencing significant disadvantage. The Irish Government's international development policy, 'A Better World: Ireland's Policy for International Development' (2019), aligns with these global commitments, declaring, "We pledge that no one will be left behind … And we will endeavour to reach the furthest behind first" (Department of Foreign Affairs and Trade, 2019). While this promise primarily guides Ireland's global development efforts, it also has significant relevance within Ireland, where the Traveller Community continues to face persistent educational barriers. To address this issue, targeted interventions are necessary to break the persistent cycle of educational disadvantage. Education is key to inclusion, social mobility and improved life chances. If Ireland is truly committed to "reaching the furthest behind first", it is essential to critically examine the systemic educational barriers affecting the Traveller Community, and to assess how policy impacts life chances and educational outcomes. While the main focus of this paper is on Irish Travellers, it is important to note that the Roma Community is only briefly mentioned, as they have been identified in government policy since 2017 as a new community in Ireland, and share similar experiences of marginalisation (ESRI, 2024).

Background: The Irish Traveller Community

The Irish Traveller Community, (also known as Minceir or Pavee), are an indigenous, traditionally nomadic ethnic group, that has been part of Irish society for centuries (Pavee Point, 2017; NTRIS, 2017). "Travellers have maintained a distinct culture, language (Shelta) [also known as Cant or Gamman], customs, and cultural traditions, with an identity rooted in nomadism, close family networks, and unique ar-

tistic and musical practices" (Pavee Point, 2017). However, Travellers have lived on the margins of society experiencing systemic disadvantages across generations, not least in education (Kenny and McNeela, 2006). Systemic racism and daily discrimination impact all aspects of Traveller life, making it difficult to access services, including education, housing, health, and employment. Traveller organisations such as Pavee Point, The Irish Traveller Movement, Traveller Visibility Group (TVG) Cork, Minceir Widden, and Travellers of North Cork, to name but a few, have tirelessly campaigned for improvements and recognition of Traveller rights.

While Travellers are an Irish ethnic minority group, official government and societal recognition of their ethnicity was not granted until 2017. Kenny and McNeela note that, "[e]thnic diversity is an enriching, problematic and increasingly important fact of modern societies. Although until recently Irish society presumed itself to be ethnically homogeneous, historical records show that Travellers have been present since at least the twelfth century" (2006:1). In an article written by the *Irish Council for Civil Liberties* (ICCL), based on a compilation of tweets by Dr Sindy Joyce "when she took over the ICCL twitter account on Woman Human Rights Defender (WHRD) Day on 29 November 2018 as part of the Front-Line Defenders #WHRDtakeover" (Irish Council for Civil Liberties, 2018), Joyce states, that Travellers have been present much earlier than the 12th Century.

> "Throughout history, varied terminology was used to describe us such as 'Tinker/Tynkr', 'Itinerant', and 'Gypsy'. Mincéir is our true name in our own language i.e. Cant/Gammon, Traveller is a term put onto us because of our nomadic identity. The first mention of us is in the 5th century where we are called 'whitesmiths' because of our association with tin-smithing. However, our history is largely unrecorded, partly due to our oral tradition and state historical neglect" (Joyce:2018; Irish Council for Civil Liberties, 2018).

"According to Census 2022, there are 32,949 Irish Travellers and 16,059 Roma usually resident and present in the state. Given a total population in Ireland of approximately 5 million usually resident in 2022, these groups form a very small proportion of the total population – 0.6% and 0.3% respectively" (Carron-Kee et al., 2024:2). However, as a hard-to-reach group, the census figures may underestimate the true population, and alternative estimates suggest that Travellers represent up to 50,000 or 1% of the Irish population (HSE, 2023). It is important also to note that "Travellers represent a younger demographic than the general Irish population, with an average age of 27 compared to 39. This youthfulness is influenced by relatively higher fertility and lower life expectancy, reflective of the broader social and health disparities" (NTRIS II, 2024, cited in McCarthy et al., 2024:9). As well as high birth rate and lower life expectancy, Travellers have higher rates of unemployment, higher suicide rates, and poorer health outcomes. "Children under 15 account for 36% of Travellers, compared to 20% of the total population, underscoring the significance of this community's youthfulness for educational and social policy. . . only 5% of Travellers aged 65 or older, compared to 15% of the general population" (McCarthy et al., 2024:9-10). Despite policy efforts, only "13% of Travellers complete secondary education, compared to 92% among the settled community, and just 1% progress to higher education" (NTRIS, 2017:11). Recent data shows progress, but inequality persists, as McCarthy et al. note, "the number of Travellers pursuing higher education has significantly increased from just 89 in 2011 to 312 in 2022 . . . While participation in further education is higher – 1,415 Travellers were enrolled in 2022" (2024:12). Interventions and supports focus more on vocational training rather than academic pathways, which reflects the broader issues including "financial constraints, limited access to career guidance, and pervasive societal bias that undermines aspirations for higher academic achievement" (2024:12). The lack of legitimate forms of dominant cultural and academic capital (Bourdieu, 1989) negatively impacts on Travellers' 'navigational capacity' (Appadurai, 2004) to transition to higher education (Cummins, et.al., 2022:24). These differences are exacerbated by other systemic issues, including limited access to healthcare and the cumulative effects of marginalisation, which sig-

nificantly impact life expectance and overall well-being" (McCarthy et. al., 2024:9-10). This demographic profile, as well as the persistent socioeconomic and health inequalities, highlights the importance of policy to address both the educational disadvantage and the broader determinants of Traveller health and overall well-being.

Before Travellers were officially recognised as an indigenous ethnic group, several government policies and strategies were developed since the 1960s, most notably the first, the 'The Report of the Commission on Itinerancy' (CI Report) (1963), which aimed to assimilate into settled life, and erase Traveller culture and practices. According to the Irish Traveller Movement (ITM) (2017), the CI Report, "[a]s the first State policy document on Travellers . . . will be important not only for the strategies it set out for the next two decades, but more importantly how the Government of Ireland viewed Travellers, their culture, values and ethnicity and how it aimed to accommodate this diversity within the State" (Irish Traveller Movement, 2017). The Commission framed Travellers as a 'problem' requiring a 'solution', a position infamously endorsed by the then Minister Charles Haughey, who called for a 'final solution' (Irish Traveller Movement, 2017).

As a distinct ethnic group, the differences between Traveller and non-Traveller population have frequently been pathologised rather than respected in Irish society, and despite the overall aim of government policy, Travellers are often left behind in all aspects of life (Helleiner, 2000; Irish Traveller Movement, 2017). Pathologising discourses about Travellers, propagated by the media, perpetuate and validate the racism which Travellers experience (Bhopal, 2018). These discourses stem from a wider culture, which assumes that everyone has access to white middle-class social and cultural capital and presents the cultures of minoritised groups like Travellers as inferior and deviant (Kavanagh and Dupont, 2021:556-557). Negative media attention serves to perpetuate the negative stereotypes further alienating Travellers from the settled population. The roots of this can be traced to the 1963 'CI Report', which was initiated with the aim of 'settling' Travellers. This was a controversial policy which viewed the distinctiveness of Traveller culture as problematic. The Commission's primary focus was the assimilation of Travellers into the general population, it recommended

dispersing Traveller families, discouraging traditional practices, and integrating Traveller children into mainstream schools under a "settled" standard (Department of Local Government, 1963). Travellers were not consulted during the process nor were they invited to read the report before publication.

Assimilation as a State Strategy: The 1963 Commission on Itinerancy Report.

The 'Commission on Itinerancy' was set up in 1960 at a time when major change was taking place in Irish social policy, with increasing state involvement in the provision of social welfare. The CI Report (1963) can be read as an attempt to "redefine the 'itinerant problem' in such a way that a new policy of settlement and absorption of Travellers became part of the platform of the government goals of economic and social modernisation" (Helleiner, 2000:76). This policy of settlement and absorption did not arise from a careful consideration of the data it gathered, "but rather was predetermined by the Commission's own terms of reference" (Helleiner, 2000:78). The CI Report recorded that Travellers were "despised as inferior beings and (were) regarded as the dregs of society" (1963, p.102; Boyle, Flynn and Hannifan, 2018:5). This policy had far-reaching impacts on Traveller life. Traditional lifestyle elements, travel, trading, extended encampments, were actively discouraged or criminalised. The "problem" was constructed as one of lifestyle rather than inequality, and the resulting state interventions sought to eradicate rather than support Traveller identity (Pavee Point, 2017; ITM, 2017).

Joyce (2018), in her tweets, stated that the CI Report "was the first Irish government report in relation to us [Travellers] and its commission had no Mincéir representative or had no contact with the community. On the 1st of July 1960, the inaugural meeting of the commission was held in the Government Buildings, Merrion Street, Dublin. Mr Charles J. Haughey addressed the members of the commission where he stated that "there could be no 'final solution' until itinerant families were absorbed into the general community"" (Joyce, 2018). This lan-

guage suggests the total eradication of Traveller culture and practices, and laws were enforced to forbid Traveller encampments in towns and villages across Ireland as they had done for centuries. The main aim of the report was to "promote their absorption into the general community" and "pending such absorption, to reduce to a minimum the disadvantage to themselves and to the community resulting from their itinerant habits" (Irish Traveller Movement, 2017). Ultimately, the Commission viewed the Traveller Community, their culture, and their nomadic lifestyle as a 'problem' and they needed to be 'assimilated' or 'absorbed' into the 'general community'.

Education became a main target of assimilation. Traveller children were required to attend school, but with little or no provision for their needs or cultural background. This led to children and families feeling unwelcome, misunderstood, and alienated within the educational system. According to the CI Report, [o]ne suggested 'solution to the itinerant problem … [was] based on the belief that separation of parents and children would result in the children growing up outside the itinerant life, and that thus in one generation the itinerants as a class would disappear' (Government of Ireland, 1963: 69, cited in Cummins et al., 2022:24). The CI Report addressed Traveller education within its broader aim of assimilation. According to ITM (2017), the CI Report "points out the poor educational attainment of Travellers in relation to literacy". The Commission viewed nomadism as a barrier to education and proposed that successful educational policies should focus on those who had settled or were likely to settle. This perspective overlooked the cultural significance of nomadism and failed to consider educational strategies accommodating a nomadic lifestyle. The CI Report noted that many Traveller parents expressed a desire for their children to receive education but made little effort toward that end. In contradiction, it also acknowledged that Traveller children often faced obstacles to accessing education, such as being moved on from encampments by authorities, which disrupted their schooling. This contradiction between parental aspirations and systemic barriers highlighted the issue was structural discrimination, rather than a lack of interest from Traveller families. Furthermore, the Commission suggested that a lack of education among Travellers extended beyond

academic subjects, implying deficiencies in social conventions and respect for law and order. This perspective framed education as a tool for assimilation, aiming to instil settled community values in Traveller children (Irish Traveller Movement, 2017). The Educational Facilities for Children of Itinerants Report (EFCI), published in 1970, reinforced the Government aim of integration and assimilation, recommending segregated classes or schools (Department of Education, 1970). Building on a deficit model, Traveller children were constructed as 'disadvantaged and deprived' (Boyle et al., 2018: 89, cited in Cummins et al., 2022:25).

Early policies failed to address the specific needs and cultural realities of Traveller children, resulting in systemic exclusion thereafter. Following on the recommendations set out in the CI report, the EFCI (1970) supported humiliating practices such as the "installation of the equipment necessary for the teaching of home management and of extended personal washing facilities including showers" (Department of Education, 1970:7). Schooling became a site for socialising Traveller children into middle-class norms with little regard for their education, which was reflected "by continued poor educational outcomes for Traveller children in the decades following this report" (Boyle et al., 2018: 92, cited in Cummins et al., 2022:25).

Policy Progression and Pathways towards inclusion since 1990.

The 1990s saw a significant shift in Traveller education policy. Key documents, including the 'Report of the Task force on the Travelling Community' (1995), and the Government's White Paper on Education, 'Charting Our Education Future' (1995), advocated for intercultural and anti-racist frameworks, clearly moving away from the 1963 assimilation agenda. The Task Force made explicit recommendations for the education of Traveller children, stating that the "integration of Traveller children at primary level should be mandatory with an intercultural and anti-racist framework . . . to facilitate their progression to second level" (Government of Ireland, 1995:64; 2005, cited in McGrath, 2023:13). Despite policy advancements, McGrath, (2023) notes

that, in practice, these principles did not always translate into inclusive classroom experiences, thus, the school environment continued to feel alienating and hostile to both children and their parents, as will be illustrated in the discussion later.

Moving into the 21st Century, subsequent initiatives, such as the Department of Education's 'Intercultural Education for Primary Schools: Enabling Children to Respect and Celebrate Diversity' (2005), promoted respect for diversity and inclusion, calling for "Intercultural education . . . that respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life . . . challenges unfair discrimination, and promotes the values upon which equality is built" (Department of Education, 2005:3). However, reviews and studies, including the 'All-Ireland Traveller Health Study' (2010), have shown that issues such as discrimination and the invisibility of Traveller culture persist. The lack of Traveller cultural awareness training in schools exacerbates challenges of alienation for children, and their parents. Poor education levels among parents, influenced by transgenerational exclusion, further hinder children's learning and progression (McGrath, 2023; AITHS, 2010).

The 'Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy' (2006) was a key government strategy addressing Traveller education needs. The report acknowledged the "contribution made by the school community and the teaching profession to the educational development of the Traveller community" (Department of Education, 2006:10). While there are ongoing challenges, it is important to note that several schools and community initiatives promote inclusion and provide support for Traveller children and their parents. The positive impact of these approaches and examples of good practice will be discussed in more detail in a later section. However, while some schools are inclusive and welcoming to Traveller children, the research highlights that many are less welcoming, thus it is difficult for parents to have trust in the education system, and for children to feel a true sense of belonging (Quinlan, 2021; McGrath, 2023, McCarthy et al. 2024).

Traveller Ethnicity: Recognition and Rights 2017 Onwards

The most significant recent development came with the official recognition of Traveller ethnicity in 2017 and the launch of the 'National Traveller and Roma Inclusion Strategy 2017-2021' (NTRIS, 2017). NTRIS committed to tackle disadvantage in all aspects of life, focusing specifically on improving access, participation, and outcomes in education for Traveller and Roma children. Traveller children continue to face challenges in transitioning through the educational cycle, and progression to further and higher education remains low (NTRIS, 2017).

Building on NTRIS (2017), the 'National Traveller and Roma Inclusion Strategy II, 2024–2028' (NTRIS II) (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth, 2024), was developed. This Strategy sets out enhanced commitments, closely aligned with the 'Traveller and Roma Education Strategy 2024-2030' (TRES) (Department of Education and Youth, 2024). This reflects a whole of government approach to provide equitable, quality education opportunities for Traveller and Roma children. TRES (2024), marks the most comprehensive framework to date, addressing the full educational cycle from early childhood to lifelong learning. As the then Minister for Education Norma Foley stated, "This strategy represents a significant milestone in our commitment to improving the learning experience and success for Traveller and Roma children at all levels of the education system and outlines the steps we will take over the next six years to achieve this" (TRES, 2024:2). The strategy's four pillars, Participation and Experience; Access and Outcomes; Partnership; and Delivering Change, reflect an enduring commitment to inclusivity, cross department collaboration, and aligning with global standards such as the United Nations SDGs, which emphasise education as a key driver in social and economic progress. Despite incremental policy improvements, continued vigilance is needed to ensure that strategies are effectively implemented in practice, addressing not only access, but also wider issues of discrimination and exclusion.

Another particularly promising initiative is the 'Supporting Traveller and Roma' (STAR) pilot projects, which represent a significant development in state-led efforts to address educational disadvantage.

STAR pilot projects were launched in 2019 in Galway, Wexford, Dublin, and Cork. Building on earlier commitments set out in NTRIS (2017) and informing NTRIS II (2024) as well as the 'Traveller and Roma Education Strategy 2024–2030', STAR represents a move toward more localised, culturally responsive interventions. Until recently, Travellers were not consulted in the policy process, therefore, the culture and values of the dominant group, the settled community, have been imposed in a top-down policy approach. While the initial report in 1963 set an agenda of assimilation, recent policies focus on inclusion. The initiative was developed to improve educational engagement, attendance, retention, and progression among Traveller and Roma students in the selected pilot regions. STAR recognises the need for trust-building between schools and communities and acknowledges the importance of early and sustained engagement with education across the life course, from cradle to grave.

By situating learners within a lifelong learning framework, STAR reflects a growing policy emphasis on inclusion, flexibility, and transitions across all stage (Department of Education, 2024; UNESCO, 2015). Its success in piloting community-based strategies has helped inform the more explicit educational goals of NTRIS II, especially in relation to embedding culturally competent supports at key transition points in education. Insights from STAR have directly informed national policy, as NTRIS II emphasises the importance of applying the lessons learned from the STAR Programme to develop ongoing, well-funded educational initiatives nationwide. The pilots demonstrate that real progress requires grassroots engagement, meaningful implementation, and Traveller voices at the decision-making table. While policy is moving in the right direction, challenges remain.

In their research, Quinlan (2021), McGrath (2023) and McCarthy et al., (2024), highlight the challenges Traveller families continue to face in education across Ireland. These issues impact not only the childhood experience, but also their life chances, and their opportunities for employment in the future. The research provides critical insights into the systemic challenges facing Traveller children. The overarching concern is discrimination, which manifests in both direct and indirect ways within the education system.

In Practice: Discrimination in the Education System

In her research, Quinlan found that a fundamental concern for Parents is the "extensive discrimination and racism" experienced, which the education system reflects "through a variety of structural, institutional, and inter-personal practices" (2021:18). Discrimination also emerged as a dominant theme in McGrath's (2023) study, where participants reported daily discriminatory experiences in schools. One major barrier relates to Special Educational Needs (SEN) assessments. The National Educational Psychological Service (NEPS) works "in partnership with teachers, parents and children in identifying educational needs" (Department of Education, 2020, cited in McGrath, 2023:20-21). However, schools receive a limited allocation of assessments each year as noted by an educational participant who said, the school has 'one assessment a year' and they 'have to use it wisely'. McGrath notes, that this scarcity "can open the door to discrimination against a Traveller child", as schools decide which child is "most deserving" of an assessment, and may prioritise settled children whom staff perceive as likely to remain longer in education (2023:74). As a result, Traveller children are sometimes overlooked for assessment, leading to delayed or missed diagnoses, therefore loss of access to additional resources or support. Some children transition through primary school without ever being assessed, and in some cases are placed on reduced timetables or even threatened with exclusion, reflecting the deeper more entrenched discriminatory attitudes and low expectations, as their futures are written off from an early age. Participants highlighted these issues, in fact, one school staff member shared, that some Traveller children enter secondary school *"not knowing the alphabet."* (McGrath, 2023:5). The lack of early assessments for Traveller children with additional learning needs, exacerbates disadvantage and inevitably leads to early school leaving

A case from the North Cork study illustrates this pattern. One parent repeatedly requested a NEPS assessment for her son over a period of five years in primary school, but the school failed to act. Over time, his unmet needs escalated, and the child was subsequently placed on a reduced timetable. The parent said, *"they want him to come in at*

half nine until half 12" (McGrath, 2023:21) cutting his day to three hours. The lack of assessment and early intervention exacerbated his learning and behavioral difficulties. The reduced timetable not only minimised his learning time but also restricted his opportunities for social interaction with peers, compounding his exclusion. Such experiences show how decisions around resources translate into everyday discriminatory practices. Discrimination in schools also leads directly to educational disengagement. A 2020 EU Fundamental Rights Agency survey, 27% of Traveller parents reported their children being bullied due to their ethnicity. Hostile school environments contribute to early school leaving, with many young Travellers perceiving education as irrelevant or unattainable due to systemic bias" (McCarthy et. al., 2024:13). These findings mirror McGrath's conclusion that systemic bias and racism remain key drivers of educational disadvantage for Travellers in Ireland.

Settled Schools for Settled Children

A broader issue that perpetuates discrimination, as Quinlan notes, Traveller children still attend "settled schools for settled children" (Quinlan, 2021:19), with little or no recognition of their culture or identity. The Irish education system is structured around the norms and expectations of the majority population, serving the needs of the dominant group. This approach is rooted in the assimilation focused policy of the 1963 Commission, which stated that "the absorption of the itinerants into the general community should be the aim" of state policy. This policy framework is still evident in the testimonies of both education practitioners and Traveller Parents, as reported by McGrath, "one staff member noted that the system is designed for settled children, and Traveller children are expected to fit into a system that does not acknowledge their cultural differences" (2023:58) and said *"it's the system that is wrong"*, and it is like *"trying to stick a square peg into a round hole"* (2023:6). Quinlan's research echoes this as parents described how Traveller "culture, values, experiences and needs are excluded from the education system. Rather than being a system

which values inter-culturalism, the education system is seen as being a 'settled' system, which values only settled values and norms which Travellers must accept, and assimilate to, even if it does not meet their needs" (2021:19).

The lived reality is powerfully described by a parent in Quinlan's study,

> "we talk all the time [about], the assimilation policy, we see education and I'm sure the government sees education as another way of making us settled people. They provide for us what they provide for settled people. And we tag along with that or else we don't get anything…You know, we're not looked at as an ethnic group …. We should be grateful like. That's structural racism…. and the schools become resentful when we [aren't grateful]. 'We gave you everything' …. we were saying yes, you're spending millions, but you're not spending it the right way. You need to listen to us." (Quinlan, 2021:60).

This testimony shows how assimilationist expectations remain, regardless of policy initiatives since 1963. Although efforts have been made to acknowledge Traveller culture, these have often been tokenistic, or have reinforced power dynamics as Bryan (2010) argues, "celebration and respect for diversity can serve to reinforce power inequities between ethnic minority and majority groups by . . . positioning the dominant cultural group as the 'valuer' or celebrator of difference, while defining minorities in terms of how they benefit or enrich the 'host' culture" (Bryan 2010, p.255, cited in Boyle, Flynn and Hannifan, 2018:4). As school staff are overwhelmingly from the white settled community, many "lack the cultural awareness and understanding of discrimination and bias faced by the Traveller and Roma communities" (Quinlan, 2021:42) perpetuate discrimination, creating environments where Traveller children feel unwelcome.

Ultimately, these entrenched structures do more than shape the experience of Traveller children in schools, they have also impacted families across generations. This illustrates the absolute necessity for all schools to engage in Traveller Cultural Awareness Training to en-

sure schools are a genuinely welcoming and inclusive space for Traveller children. The lack of Traveller culture and identity perpetuates that sense of exclusion, thus, is not only a barrier to progression in education, but also potentially resurrects the pain and trauma endured of previous generations.

Intergenerational Experiences and Trauma

Parents frequently referenced their own negative school experiences, shaping their perceptions of their children's education. Many described the trauma, humiliation, and exclusion during their school years, which fostered a deep distrust of the education system. Some of the most poignant reflections came from parents who said they wanted their children to be treated *"like humans, like everyone else"* (McGrath, 2023:6) another parent said, *"we're all human, we all deserve a chance in life"* (2023:51). This intergenerational lens is critical, as past experiences influence parents' ability to engage with schools and advocate for their children's education. Parents strive to protect their children from discrimination and hostility within school environments.

McGrath (2023) found that "[p]arents are often not confident dealing with teachers and other professionals as their own experiences are embedded deep in the psyche, leaving them feeling vulnerable" (2023:77). One parent "actually shuddered and it was evident that a chill passed through her as she recounted her memory, illustrating the stark reality of her encounters with the education system" (McGrath, 2023:80). Considering this, it is unsurprising that parents lack confidence as highlighted by a parent in Quinlan's research, *"I never went to a Parent Teacher meeting . . . I would find it difficult to go to them, because they put me down so much, I wouldn't have that much confidence myself but the bit I have they'd have that gone out of me"* (2021:20). In an effort to address these anxieties, according to McGrath (2023), one education practitioner provided parents with photos, so that they could identify the teachers, making the experience less daunting.

Quinlan emphasises the need for "societal and state recognition of the trauma experienced by Traveller families on multiple levels –

including racism, discrimination; housing deprivation; mental health challenges; intergenerational trauma due to systemic and structural discrimination" (2021:48). The effects of "[d]iscriminatory practices within the school system have left a lasting impression on the collective and personal memory of the Traveller community, serving as a painful reminder of societal exclusion. These experiences have had grave consequences, deepening social divides and perpetuating inequalities for generations" (McCarthy, et.al., 2024:11). In response to these traumas, many parents reported masking their own or their children's identities when enrolling in schools, out of fear that their children might face the same abuse and trauma they had endured. "As one mother said, she *'didn't acknowledge her children as Travellers when registering them for school, as [she] didn't want them to have the same experiences as [she] did''* (McGrath, 2023:81). Quinlan highlights this enduring pain, stating that "many of the parents have had very painful educational experiences themselves and, even when their children are doing well in school, many are haunted by the spectre of past hurts being revisited on their children" (Quinlan, 2021:52).

Positive experiences and examples of good practice

Although many Travellers encounter significant barriers in educations, there are important examples of initiatives and everyday practices that improve their experiences and outcomes. Participants in the research highlighted their positive experiences, in some cases the entire school was inclusive, others gave positive examples of individual teachers. Further to this, initiatives such as the STAR Pilot programme, illustrates how targeted, partnership-based approaches can support Traveller and Roma children as detailed earlier in the policy discussion.

In McGrath's (2023) study, practitioners described doing their best with limited resources to support Traveller children, and some schools emerged as models of good practice. These model schools engaged in Traveller Cultural Awareness Training and the Yellow Flag Programme, actively promoting equality, celebrating diversity and creating a more welcoming environment for Traveller families. Parents

and educators in different contexts highlighted that, despite systemic constraints, staff who hold high expectations, and are willing to adapt their practice, can make a tangible difference for Traveller children. Over the past few years, schools have started using digital Apps to disseminate information which presents another barrier for parents. One parent described how the teacher acknowledged digital literacy issues and chose to give the children hard copies of school information instead of using the App.

> "a good positive thing is we are learning computers . . . some of the teachers . . . give out the Traveller parents the papers to sign, because they know a lot of Travellers still have a bit of literacy [issues] . . . I would prefer to get the papers to sign things" (McGrath, 2023:29).

This small but important adjustment acknowledges literacy barriers without shaming parents, making communication more accessible and supporting stronger home-school relationships. Parents in McGrath's (2023) study also described the positive impact of seeing Traveller culture reflected in the curriculum and school environment. One parent spoke about a Traveller culture art project in primary school where parents and children created symbols of their culture, saying,

> "Me and a few of the girls did the wagon, the prayers and stuff, and they're all gone up on the wall. And they got frames for all our art so in years to come when the Travelling children come, they'll see their culture up on the wall, you know, that was lovely" (2023:56).

For this parent, such visibility affirmed that Traveller culture "is thought something of" helping children feel that they *"they do fit in, and . . . feel comfortable"*. She noted that *"Traveller culture should be part of the curriculum"* (McGrath, 2023:56). These examples illustrate how small changes such as displaying Traveller culture, adapting communication styles, participating in programmes like TCAT and the Yellow Flag, can foster belonging creating a welcoming environment.

Conclusion

This paper has shown that the educational experiences of Traveller children cannot be separated from a much longer history of state policy, social exclusion, and structural inequality. The legacy of the 1963 Commission on Itinerancy and the persistence of "settled schools for settled children", continue to echo through the everyday realities described by parents and educational practitioners. Issues such as discrimination and low expectations continue to reproduce educational disadvantage and contribute to intergenerational trauma, with parents' own painful memories of school shaping levels of trust and engagement. However, the analysis of policy developments since the 1990s, including the more recent NTRIS (2017), NTRIS II (2024) and TRES (2024), highlight a strategic shift towards rights and recognition, promoting inclusion and working in partnership with Travellers. These frameworks, together with the wider recognition of Traveller ethnicity, mark a move away from the notion of assimilation to formal commitments of equality and inclusion. The gap between policy aspiration and lived experience is still concerning as the implementation of the new policy measures is inconsistent, and many schools still lack the resources and training to ensure change is embedded in daily practice.

Crucially, this paper has also highlighted that there is hope and change us underway, evidenced through positive experiences and initiatives that place Traveller culture and partnership at their core. Initiatives such as STAR, TCAT, and the Yellow Flag, demonstrate how targeted, collaborative and culturally inclusive approaches can disrupt cycles of exclusion and open new educational pathways across the life course. These examples show that when Travellers are recognised as experts in their own lives, trainers, mentors, and leaders, schools and wider education systems can become more responsive, respectful and inclusive.

Bibliography

Bhopal, K. and Myers, M. (2009) Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. International Jour-

nal of Inclusive Education, 13(3), 299-314. Available at: https://doi.org/10.1080/13603110701748403

Boyle, A., Flynn, M. and Hanafin, J. (2018) Optimism despite disappointment: Irish Traveller parents' reports of their own school experiences and their views on education. International Journal of Inclusive Education, 24(13), pp 1389–1409. Available at: https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1530805

Cummins, A., Leane, M., McGovern, S., and Byrne, O. (2022) Pavee Beoir Leaders, Traveller Women in Higher Education, SOAR Project, University College Cork. Available at: https://www.soarforaccess.ie/wp-content/uploads/2021/02/Pavee-Beoir-Leaders-Traveller-Women-in-Higher-Education.pdf

Department of Education and Science (2006) Report and Recommendations for a Traveller Education Strategy, Dublin: Stationery Office.

Department of Education and Science (2007) Special Educational Needs, A Continuum of Support: Guidelines for Teachers, Dublin: Stationery Office.

Department of Education and Skills (2017) DEIS Plan 2017: Delivering Equality of Opportunity in Schools, Dublin: Stationery Office.

Department of Justice (2017) The National Traveller and Roma Inclusion Strategy, 2017-2021, Government of Ireland, Dublin. Available at: https://www.justice.ie/en/JELR/National%20Traveller%20and%20Roma%20Inclusion%20Strategy

Department of Education (2020) National Educational Psychological Service (NEPS). Available at: https://www.gov.ie/en/department-of-education/organisation-information/national-educational-psychological-service-neps/

Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth (2024) National Traveller and Roma Inclusion Strategy II 2024–2028. Dublin: Government of Ireland. Available at: https://www.gov.ie/en/publication/

Department of Education and Youth (2024) Traveller and Roma Education Strategy 2024–2030. Dublin: Government of Ireland. Available at: https://www.gov.ie/en/publication/

Department of Foreign Affairs and Trade (2019) A Better World: Ireland's Policy for International Development. Dublin: Government of Ireland, Department of the Taoiseach/Department of Foreign Affairs and Trade. Available at: https://assets.ireland.ie/documents/A-Better-World-Irelands-Policy-for-International-Development.pdf

Early Childhood Ireland (2025) Consultation around the Traveller and Roma

Education Strategy, 5 February. Available at: https://www.earlychildhoodireland.ie/consultation-around-the-traveller-and-roma-education-strategy/ (Accessed 14th November 2025)

Government of Ireland (1963) Report of the Commission on Itinerancy. Dublin: Stationery Office. Available at: https://www.lenus.ie/entities/publication/c8a365d3-4cae-4387-b187-7d45647b14fe

Government of Ireland (1995) Report of the Task Force on the Travelling Community. Dublin: Stationery Office.

Government of Ireland, Higher Education Authority (2015) National Access Plan for Equity of Access to Higher Education, Dublin: Higher Education Authority. Available at: https://hea.ie/assets/uploads/2017/04/national_plan_for_equity_of_access_to_higher_education_2015-2019_single_page_version_01.pdf

Government of Ireland (2021) Final Report of the Joint Committee on Key Issues Affecting the Traveller Community, Dublin: Houses of the Oireachtas. Available at: https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/committee/dail/33/joint_committee_on_key_issues_affecting_the_traveller_community/reports

Health Service Executive (HSE) Social Inclusion Office (n.d) https://www.hse.ie/eng/about/who/primarycare/socialinclusion/travellers-and-roma/irish-travellers/ (Accessed 5th November 2025)

Irish Traveller Movement (n.d) Education, Key Issues. Education, Irish Traveller Movement (itmtrav.ie)

Irish Traveller Movement. (2017) Review of the 1963 Commission on Itinerancy. Retrieved from https://itmtrav.ie/wp-content/uploads/2017/02/ITM-Review-of-the-1963-Commission-onItinerancy.pdf (Accessed 1st September 2025).

Irish Human Rights Equality Commission, (n.d), Services & Membership of the Traveller Community Discrimination www.ihrec.ie https://www.ihrec.ie/yourrights/services/membership-of-the-traveller-community/ (Accessed 1st November 2025).

Irish Council for Civil Liberties (2018) A Brief History of the Institutionalisation of Discrimination Against Irish Travellers. Available at: https://www.iccl.ie/news/whrdtakeover/ (Accessed 20th October 2025).

McGrath, M. (2023) Exploring barriers to education for Traveller children in the North Cork region, Travellers of North Cork. Available at: https://tnc.ie/reports-resources/

National Council for Curriculum and Assessment (Ireland) (2005) Intercultural education in the primary school: Enabling children to respect and

celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination. Dublin: NCCA

National Educational Psychological Service (NEPS) (2009) Guidelines on Traveller Education in Primary Schools. Dublin: National Educational Psychological Service. Available at: https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/NEPS-Guidelines-on-Traveller-Education-in-Primary-Schools.pdf (Accessed 12th November 2025).

O'Leary, R. (2019) UL student first Traveller to graduate with a PhD in Ireland, The University Times, 16 January. Available at: https://universitytimes.ie/2019/01/ul-student-first-traveller-phd-graduate-in-ireland/

Quinlan, M.(2021) Out of the Shadows, Traveller & Roma Education: Voices from the Communities. Available at: https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/co-ordination-of-traveller-education/#out-of-the-shadows-traveller-roma-education-voices-from-the-communities-published-november-2021

Raleigh, D. (2019) Sindy Joyce is first Traveller to graduate with a PhD in Ireland, The Irish Times, 15 January. Available at: https://www.irishtimes.com/news/ireland/irish-news/sindy-joyce-is-first-traveller-to-graduate-with-a-phd-in-ireland-1.3759198

Titley, A., (n.d) The Irish Traveller Movement: Yellow Flag Programme Handbook for Schools, www.itm.ie. https://itmtrav.ie/wp-content/uploads/2016/11/ITM-Yellow-Flag-Programme-Handbook-for-Schools.pdf

Travellers of North Cork Website, https://tnc.ie/education-employment/

Traveller Visibility Group, Cork (TVG), Traveller Culture Awareness Training, http://www.tvgcork.ie/node/84

Unicef.org (1989) United Nations Convention on the Rights of the Child. https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text

United Nations (2015) Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations. Available at: https://sdgs.un.org/2030agenda

Watson, D., Kenny, O., McGinnity, F., & Russell, H. (2017) A social portrait of Travellers in Ireland, ESRI Research Series 56, Economic and Social Research Institute. https://www.esri.ie/system/files/publications/RS56_0.pdf

Natália Jakab

THE CHALLENGES OF PHONE SILENCE: GANDHI HIGH SCHOOL STUDENTS' EXPERIENCES WITH THE SCHOOL MOBILE PHONE BAN

This study examines the effects of the Government Decree 245/2024. (VIII. 8.) on mobile phones among students at Gandhi High School. It aims to explore the attitudes of disadvantaged and cumulatively disadvantaged students, as well as the consequences for everyday school life and learning processes. Based on the 136-person questionnaire survey conducted on Google Forms, the majority of students oppose the ban; the negative effects are mainly reflected in the reduction of family contact and difficulties in accessing information. At the same time, a smaller but not negligible group indicates a reduction in distraction and a slight improvement in concentration. The results highlight the tension between digital opportunity creation goals and central regulation in an institution where students' personal laptop use is an integral part of education.

Current affairs

Digital competence in the 21st century is not limited to access to and use of information and communication technologies. It also includes the knowledge, skills, and attitudes that enable the conscious, efficient, and responsible use of these tools (Cseh, Egervári, Horváth, Pankász, 2017). Today's education system is therefore increasingly influenced by the rise of digital technologies, where devices such as mobile phones, tablets, and laptops play a fundamental role. These devices represent both an opportunity and a challenge for education. On the one hand, they can be effective tools for making learning processes interactive, for quickly obtaining information, and for using collaboration platforms. On the other hand, they can also function as serious distrac-

tions that can disrupt the flow of lessons and students' concentration.

One of the most controversial steps of the 2024-2025 school year in Hungary was the central restriction on mobile phone use in schools: under Government Decree 245/2024. (VIII. 8.). Students must hand in their devices during school hours, which the institution stores in a manner specified in the rules. The government responded to the dual role of digital technologies in education, which carries both opportunities and risks: the declared aim of the legislation is to protect the learning environment, strengthen discipline, and restore the authority of teachers, with particular attention to reducing distractions and supporting student well-being.

Restricting the use of mobile phones in schools has become an international issue in recent years, and is becoming an issue in more and more countries. Most European countries are trying to establish some kind of regulation in order to improve the quality of education and increase attention in class. France was the first to introduce a complete ban for primary and secondary school students in 2018, which has since been followed by several European countries, such as the Netherlands, Greece and Italy, with varying degrees of strictness (Euronews, 2024). The Dutch practice is particularly noteworthy, as an evaluation of the school phone ban introduced in 2024 showed that students' attention in class improved and the rate of digital distractions decreased (Rankin, 2025).

However, most international research also points out that a mere ban does not guarantee improved academic results. According to a 2022 analysis of data from several countries, although a mobile phone-free learning environment has a moderate positive effect on concentration in class and the quality of social relationships, no clear improvement in academic performance can be demonstrated (Hentschel & Fischer, 2022). In line with this, the literature increasingly emphasizes that the effectiveness of regulation depends on how teachers and students are involved in the joint development of rules, and what alternative learning opportunities are available in the absence of telephone use (ConstitutionalDiscourse, 2024).

All this clearly shows that the examination of Hungarian regulations is also relevant in an international context. The examination

of students at Gandhi Gymnasium – in the context of an institution where the use of digital devices is a means of creating opportunities – can contribute to understanding how the centrally introduced "phone silence" fits into European educational policy trends.

The issue of mobile phone use in schools has become a controversial topic throughout Europe in recent years. The examples of France, the Netherlands, Greece, Italy, and the United Kingdom show that most countries are trying to limit the use of smart devices during lessons in some form, but the details and strictness of the regulations vary significantly. The situation in Hungary fits this, but at the same time, it seems strict even in European comparison, as it covers all grades and school types, and also requires the collection of devices.

The Gandhi High School, Technical School, College, and Elementary School of Arts (hereinafter: Gandhi High School), as the focal point of the research, is of particular importance for the topic, as the institution's mission from the very beginning has been to support disadvantaged, talented Gypsy/Roma youth and to promote their social mobility. The high school considers it an important task to enable as many Gypsy/Roma students as possible to obtain their high school diploma. As a result, it has been an important question from the very beginning what results the institution achieves in terms of the school success of mainly disadvantaged students (Varga, 2006). The school's pedagogical program (2016, 2017, 2021, and 2024) consciously builds on disadvantage compensation and opportunity creation, with particular regard to the development of digital competences. In this spirit, personal laptops provided to students within the framework of the Arany János Dormitory Program (AJKP) become an integral part of learning from the preparatory year onwards, supporting diverse methodological education (Jakab, 2022).

The institution considers digitalization to be a key element of education and also develops several innovative teaching materials that help students develop playfully. The institution's digital commitment is particularly pronounced in an institution where 95% of students are dormitory students. For them, a mobile phone is not just a tool, but also a fundamental tool for staying in touch, accessing news sources, and learning.

All these factors create a paradoxical situation that supports the importance of research. While Gandhi High School considers digital tools to be a guarantee of equal opportunities and opportunity creation, Government Decree 245/2024 restricts the use of these tools. This study aims to explore this tension and to map how the institution's students experience the mobile phone ban and what effects they experience in their daily lives following the introduction of the regulation.

The institutional context of digital device use

Gandhi Gymnasium has placed great emphasis on ensuring the personal use of digital devices since 2017 (Jakab 2022a, 2022b). Through broadband internet access supporting device use, students were able to access the knowledge resources offered by the internet during their time at the institution. The mobile phone ban introduced in 2024 further strengthened the role of laptops in educational processes, as they became the primary digital learning tools. The development of digital technologies plays a particularly important role in promoting social mobility (Jakab, 2022a; 2022b); however, the mere possibility of using devices does not guarantee successful educational or labour market integration. The level of digital competence is a particularly important factor that fundamentally determines how effectively disadvantaged students can use these devices.

The students of Gandhi High School mostly come from small villages, often from difficult social situations. Based on the school's studies, it can be concluded that they do not always have the basic digital competencies that generational theories associate with members of Generation Z and Alpha (Jakab, 2022a). Although multi-channel communication is typical in the field of mobile phone use, their computer skills are often incomplete when they start their studies. Their lag in computer use stems primarily from their family background, where digital devices (personal computers, laptops, tablets) are not part of everyday life. Based on a previous, self-reported institutional survey (2020, 2021), the students typically only encountered computers at school, and they were not known to use devices at home or know how

to play computer games. This may result in a generational gap compared to young people of similar age and better social status (Jakab, 2022b), who have been using digital devices at a proficient level since childhood.

Research focus and presentation of the measuring instrument

The research aimed to examine students' experiences of the school mobile phone ban introduced by Government Decree 245/2024. (VIII. 8.). The questionnaire survey aimed to explore the impact of the ban on students' school experiences, social interactions, and digital device usage habits.

The data collection tool was a self-edited, online questionnaire, which was filled out by the students via the Google Forms interface. When formulating the questions, I paid special attention to ensuring that they fit the social and school context of the respondents, especially the complex relationships between disadvantage, dormitory life, and digital device usage.

The questionnaire was divided into two main thematic units. The first block concerned sociodemographic background variables (e.g., gender, age, type of residence, type of school, parents' educational level, disadvantaged situation, and dormitory status). The second part examined attitudes and experiences related to the mobile phone ban.

Most of the closed questions measured the students' level of agreement with various statements using a five-point Likert scale, thus allowing for the quantification of perceived changes in students' attitudes. In addition, multiple-choice questions were also included. The finalization of the questionnaire was preceded by a pilot study at Gandhi High School, during which 18 students completed the test version. The aim of the pilot was to check the clarity, logical sequence and linguistic accuracy of the questions. Based on the feedback, I made minor linguistic and formal modifications to make the questionnaire clear for all respondents. I also examined the validity from a content (face validity) perspective: the questions cover the main dimensions of the research (acceptance of the regulation, concentration on learning,

opportunities for family contact, and the practical consequences of the ban).

The questions covered the following content dimensions:

- Reception of the regulation (surprise, acceptance, support)
- Effects on school life (e.g., concentration on learning, sense of comfort, contact with family)
- Previous usage habits and goals of mobile phones
- Availability of substitute digital devices provided by the institution
- Difficulties arising from the ban and student suggestions

The questionnaire also included two open-ended questions, which provided an opportunity to freely express personal experiences, opinions, and suggestions. These answers provided particularly valuable information for the qualitative analysis. The quantitative data were processed using descriptive statistics and simple comparative analyses (averages, proportions, percentage distributions). The answers to the open-ended questions were processed using qualitative content analysis, in which recurring motifs and student attitudes were organized into thematic categories. This approach allowed the individual experiences of the students to emerge behind the numbers.

The completion was voluntary and anonymous, which guaranteed the conditions for data protection and honest expression of opinions.

Results of the study

The focus of the research was to explore the impact of the mobile phone ban introduced in September 2024 on the daily school life, learning habits, and communication of students at Gandhi High School. During the analysis, I present the results of the questionnaire according to five main topics:

- Students' emotional reactions and acceptance of the regulation
- The effects of the ban on school concentration and learning experiences
- Previous mobile phone usage habits

- The role of family contact and substitute digital devices provided by the school
- As well as the difficulties arising from the ban and the students' suggestions

As part of the research, students filled out the questionnaire in October 2024, during digital culture classes. A total of 136 students participated in the survey, which represents 75.9% of the official student population of 179 on October 1. Nearly half of the students were from the preparatory and 9th grades (47%), while grades 10-12 accounted for 53%. Due to the specificities of Gandhi High School, a significant majority of the respondents are college students, while the proportion of non-college students is negligible in all grades. This distribution is particularly important for the interpretation of the results, as the time spent in the college environment, the regulatory framework, and the digital device usage opportunities available there can have a significant impact on students' mobile phone usage habits and their attitudes towards the relevant regulations.

The different categories of disadvantage are present in different proportions among the responding students of Gandhi High School. 34.6% of the respondents (47 people) identified themselves as disadvantaged, while 26.5% (36 people) identified themselves as cumulatively disadvantaged. 5.1% (7 people) live in state care, while 2.9% (4 people) of the respondents live with foster parents. The largest group is made up of those who do not classify themselves in either category, with 41.2% (56 people). Based on the data, nearly 60% of the students of Gandhi High School belong to some kind of disadvantaged category. The proportion of disadvantaged and cumulatively disadvantaged students (Varga, 2013) in the questionnaire survey shows a difference compared to the official statistical data of October 1, 2024. According to the data submitted by the school, the combined proportion of disadvantaged (HH) and cumulatively disadvantaged (HHH) students is 32%. The discrepancy can be traced back to several factors. On the one hand, students do not always have accurate information about their own social status, and on the other hand, their HH or HHH certificate, which is still valid at the time of entering the AJKP preparatory year,

may expire later, and its extension or acquisition is not always carried out. As a result, the discrepancy between the self-declaration in the questionnaire and the official data can be partly explained by administrative reasons. At the same time, the 32% proportion of HH and HHH students in Gandhi High School can still be considered exceptionally high, especially because this proportion in four-year high schools at the national level is only 0.8% (Hajdu, Hermann, Horn, Hőnich, and Varga, 2024). This data clearly illustrates the special social environment of the institution and the need for disadvantaged compensation measures.

The questionnaire first sought to find out how students were affected by the news of the mobile phone ban. This question essentially examined emotional reactions and acceptance of the regulation, as the reception of the regulation reveals a lot about how justified or fair it is for students. Response options ranged from complete rejection ("I was very surprised and not happy about it") to conditional acceptance and explicit support ("I was happy about it because I think it is a good decision"), and students were also allowed to express their opinions in their own words.

- 54.3% responded explicitly in rejection: "I was very surprised and not happy about it."
- 25.4% indicated that although they were surprised by the decision, they ultimately accepted it.
- 11.6% expected the ban, as they had already encountered similar regulations in other countries.
- 0.7% (1 person) expressed their joy because they considered the ban to be the right decision.

Free text responses totalled about 8%. The vast majority of these also reflected negative emotions. Several of the students expressed their indignation ("I was indignant that they were banning me from this too") or argued that the regulation threatened their safety ("I was not happy about it because I live far from school, and if anything happens to me or my family, I cannot find out about it immediately"). Several emphasized the impossibility of communication ("I cannot reach my

parents if something happens"), while others expressed their general dissatisfaction ("it was a disgusting decision", "I suffer, thank you very much to whoever came up with this").

The next question was aimed at the extent to which students agree with the ban on mobile phone use in schools. While the previous question rather mapped the first emotional reactions, this question examined general attitudes towards the regulation. The range of response options provided the opportunity to express full support ("I completely agree") and strong rejection ("I completely disagree"), as well as to formulate a neutral position.

Nearly three-quarters of the respondents (approximately 72%) had a clearly negative attitude towards the regulation; another 25% reacted with moderate acceptance, while the explicitly supportive position was negligible. This distribution clearly shows that for the vast majority of students, the ban on the use of mobile phones at school is primarily a problem in terms of everyday safety and communication.

The open-ended text additions also mainly reinforced the rejection. According to the students, the regulation is "useless", "does not serve the interests of students", and "does not take into account the needs of college students". Some highlighted the excessive severity of the ban: "Why does it have to be completely banned? Why can't it just be restricted?" Another student pointed out that the regulation makes everyday communication difficult: "I can't talk to my parents; I think it's also illegal."

Overall, it can be stated that two-thirds of the students are more or less against the ban, while the proportion of supporters is only 6%. The neutral group is relatively large, which may indicate that the direct impact of the ban is less noticeable to them, or that they have not yet formed a firm position. However, the trend is clear: the mobile phone ban was met with widespread rejection among the students of Gandhi Gymnasium.

When examining the effects of the mobile phone ban on everyday school life, we got a mixed picture, but the proportion of positive effects turned out to be negligible. More than half of the students (52.2%) stated that the ban had "no impact" on their everyday life. At the same time, a significant group experienced negative consequences:

21.7% assessed the regulation "very negatively" because it interfered with their communication and learning, while another 21.7% also reported a "negative impact", mainly mentioning the lack of a phone. Only 3.6% saw the positives, who said that the ban helped them concentrate. The free text comments on this question also clearly show that some of the students experienced the ban as damage to social relationships: "I can't talk to my family and friends during breaks, so I'm much lonelier." Others drew attention to practical, school-related obstacles: "I can't check my schedule or messages in Crete, so I sometimes get lost in the daily program." Some respondents highlighted the difficulties of accessing information: "If you need to look something up quickly, it's slower on a laptop than on a phone." Several others complained that they couldn't even keep track of the time without their mobile phones, as they used to check the time on their phones, and there weren't enough hours at their disposal in the school environment. The results of the research, therefore, clearly draw attention to the fact that regulation not only causes difficulties on an emotional and relational level but also influences the basic organizational elements of everyday school operations. All this draws the attention of the institution to the need to respond to the emerging problems and find solutions that alleviate the shortcomings indicated by the students and facilitate adaptation to the regulation.

Examining the effects of the mobile phone ban on concentration, the results show that the majority of students experience positive changes despite their opposition. Almost half of the respondents (48.6%) gave a neutral answer, indicating that their concentration skills have not changed since the ban was introduced. At the same time, some students reported a positive effect: 28.3% said they could concentrate "a little better", while 5.1% believed they could concentrate "a lot better" in class. In contrast, almost a fifth of students (18.1%) experienced the opposite, that is, they could pay less attention because they constantly missed their phone. The free text responses also support this duality. Some students stated that "it is easier to pay attention when I don't have my phone in my hand" or "I am not distracted by the constant beeping of notifications". Others, however, complained about the feeling of deprivation caused by the ban: "My mind is wan-

dering all day long because I can't check my messages" and "if I had my phone, I could study much more calmly because I knew that my family could reach me at any time". Overall, more than half of the students reported positive changes (in part or in whole), but a slightly smaller proportion also reported negative experiences. The neutral position of the largest group shows that the mobile phone ban did not bring a clear change for everyone in terms of concentration, and the effect of the regulation is strongly linked to individual experiences.

According to the students' reports, the opportunities to stay in touch with their families became severely limited after the introduction of the mobile phone ban. The distribution of responses was as follows:

- 44.9% indicated that they do not communicate with their family during the day since the ban.
- 23.2% continue to stay in touch, but typically use the phone "secretly".
- 21.0% use a school-provided laptop to stay in touch with family.
- 10.9% mentioned other solutions, such as another student's phone or the school's landline.

Free-text comments highlight the emotional importance of staying in touch. Several students highlighted that "I really miss talking to my parents during the day" or "I need to know what's going on at home because of college." Others reported the risks of using a secret phone: "Many of us hide our phones because we can't reach our families any other way."

Students feel that they have completely lost the opportunity to stay in touch with their families during school hours, while some resort to alternative – often hidden or forced – solutions. This finding is particularly important in the context of Gandhi High School, where the majority of students are college students, and mobile phones were previously one of the most important tools for family communication. The research findings warn that a ban on mobile phones may place a disproportionate burden on college students, as their sense of security and contact with their parents are particularly important. It is there-

fore an unavoidable task for the school to consider how it can provide alternative, safe, and accessible communication channels for students. An examination of school devices provided as a replacement for mobile phones shows that the majority of students can primarily rely on laptops in the absence of a phone. The distribution of responses was as follows:

- 46.4% said that personal laptops provided by the school are the main alternative.
- 26.8% stated that there are no alternative devices.
- 15.2% indicated that there is a possibility to use a school phone for urgent calls.
- 11.6% mentioned other solutions, such as other students' laptops, teacher mediation, or the dormitory phone.

However, the open-ended comments highlight that laptops, while suitable for educational purposes, are not a substitute for the direct communication functions of mobile phones. Several students stated: "I can't call anyone quickly with a laptop, so if something is urgent, I'd be in trouble." Others said: "A laptop is good for studying, but it doesn't replace the functions necessary for everyday life, such as chatting or instant messaging." The free-form comments also vividly illustrate the students' experiences. One student stated: "If I'm sick, I can't tell my parents right away." Others emphasized the lack of everyday convenience functions: "I can't buy a ticket if I want to travel home." Another simply wrote: "It's boring during recess because everyone is just looking ahead."

The analysis of the students' suggestions and the question of further problems highlights that a significant number of students would approach the issue not with a complete rejection, but rather by making the regulations more flexible.

When asked, "How would you regulate mobile phone use?" many students said they would allow mobile phone use during breaks. One student wrote: "At least during breaks, it should be allowed so we can talk to our family or check our timetable." Others emphasized the importance of staying in touch with family: "Let us talk to our parents once a day, because many of us are college students." At the same time,

a smaller proportion of students also expressed the opinion that the regulation should be lifted entirely: "It shouldn't be banned, because everyone knows how they use their phone." In addition to the previously mentioned unavailability of the timetable and the KRÉTA application, the lack of traffic information, "I can't see when my bus leaves", or other obstacles to digital administration: "I can't enter the bank because that requires phone identification." Some responses referred to minor inconveniences in everyday life, such as "I can't listen to music that would calm me down."

Summary of students' experiences with the mobile phone ban

A survey of students at Gandhi High School revealed that the mobile phone ban introduced in September 2024 has had a significant impact on students' everyday school life, learning habits, and communication opportunities. The results showed that the regulation was received rather negatively: although a small group of students accepted and even supported the decision, the ban had adverse consequences for the majority, especially in terms of family communication and access to information.

Emotional reactions and acceptance of the regulation showed that more than half of the students received the news of the ban with surprise and rejection, while a smaller number accepted or took the change for granted. Positive feedback was mainly related to the reduction of distraction and improved concentration, while negative experiences prevailed: the narrowing of the sense of freedom and the obstruction of communication were much more pronounced.

The effects on learning concentration and comfort at school were also mixed. Although some students perceived an improvement in their attention, the majority reported no change or even deterioration. This suggests that the declared goals of the regulation – improving attention in class and increasing performance – were only partially achieved, and the effect varies greatly between student groups.

The mobile phone usage habits before the ban clearly show that the devices were closely integrated into the students' everyday lives. Half

of the respondents used their phones daily for both schools and personal purposes, another third took them out regularly during breaks, while those who rarely used them were a minority. This distribution shows that the mobile phone has become a central tool for learning and communication practices.

The most acute problems arose in the issue of family contact. Nearly half of the students completely lost the opportunity to reach their families during the day, others solved communication by secret use or alternative – often difficult – means (laptop, school phone). This was a particularly serious challenge for college students, since for them the mobile phone was the most important link with the home environment.

The alternatives provided by the school, primarily personal laptops, although they prove useful in education, do not replace the communication functions of the mobile phone. A significant number of students believed that there was no real alternative to the mobile phone, especially in the area of fast, direct contact.

Among the difficulties caused by the ban, the most common were the obstacles to maintaining contact with family, problems with accessing information (e.g., timetable, CHALK, traffic information), and the lack of online communication with friends. In addition, several complained about boredom during breaks and the unavailability of everyday convenience functions – such as listening to music, banking identification, or buying tickets. Although a smaller group indicated that the ban did not cause them any problems, for the majority, the regulation clearly had a detrimental effect.

The student proposals showed that the majority of students were not criticizing the complete ban, but rather wanted it to be made more flexible. The most frequently mentioned proposals were to allow the use of phones during breaks and to ensure the possibility of maintaining family contact. Although there were some who suggested the complete abolition of the regulation, the majority were thinking of a compromise solution.

Pedagogical implications and recommendations

The results of the research clearly indicate that the issue of the mobile phone ban goes beyond the attentional or technological dimension of students: the ban also has deeper pedagogical, psychological and institutional implications. Based on student attitudes, it can be said that the acceptance of the regulation largely depends on how it is connected to the values of school educational practice, and to what extent students experience it as a partner in shaping their own everyday lives, and whether it hinders them in this.

1. Reinterpreting the role of the teacher. A mobile phone-free environment is not just about banning, but about re-regulating digital culture. The role of the teacher in this process is crucial: he or she must be present not only as a controller, but also as a role model and awareness-raising actor. International research also supports that banning can only be effective if it is complemented by developing students' digital competencies and teaching responsible device use (Livingstone, Stoilova, &Nandagiri, 2021).

2. The balance between school regulations and student voice. The specific situation of Gandhi High School – where the vast majority of students are disadvantaged, dormitory students – makes regulations particularly sensitive in terms of rights and sense of security. Mobile phones are the primary means of family contact, so a complete ban could place a disproportionate burden on students and families. Providing alternative, safe communication options (school phone, online messaging) is a pedagogical obligation. International examples suggest that flexible systems that limit, but do not completely eliminate, accessibility work well (Rankin, 2025; Euronews, 2024).

3. The importance of an inclusive and reflective school culture. Student feedback suggests that the acceptance of the ban is greater in schools where decision-making is participatory, meaning that teachers and students jointly develop the rules (ConstitutionalDiscourse, 2024). This practice increases the sense of responsibility and supports the internalization of the rules. The issue of phone use is therefore not only a technical but also a value-based educational task, which should also serve to develop self-regulation, digital ethics and cooperation.

4. Pedagogical reflection and development directions. The experiences of the mobile phone ban provide an opportunity for schools to rethink their own digital strategy. In the future, it would be worthwhile to introduce institutional solutions that create a balance between learning focus and digital access – for example, by introducing "digital quiet time", specific time slots for family contact, or classroom programs that develop responsible device use. These steps may contribute to the fact that the regulation of phone use appears not as a restriction, but as a pedagogical innovation that supports student well-being. Overall, it would be important for institutions to develop good practices within their own jurisdiction to solve the problem.

Research limitations and future directions

The present study can be considered an important first step in exploring the effects of the mobile phone ban in several respects, but several limitations also affect the generalizability of the results.

On the one hand, the research only considered the student perspective, while the school practice and everyday consequences of the regulation are fundamentally shaped by the experiences of teachers. Involving teacher feedback could provide a more nuanced picture of the extent to which a phone-free environment facilitates or complicates classroom discipline, and what methodological alternatives are found to overcome the lack of digital devices.

On the other hand, the study was conducted barely a month after the ban was introduced, so the results rather reflect the initial reactions. It would be worthwhile to assess the student and teacher experiences again after a year to understand the extent to which new habits, compensation strategies, or even forms of resistance are developing. Follow-up may be particularly important to explore whether students are able to accept and adapt to the regulation in the longer term, or whether they continue to experience the restriction of phone use as a deficiency.

The question remains unanswered as to the extent to which centrally regulated "phone silence" proves to be an effective and acceptable

solution. It is conceivable that decisions made within the competence of schools, which take local specificities into account more, would be more flexible and offer alternatives that better serve student well-being. The institutions' own digital infrastructure, the social background of students, and the pedagogical objectives may differ significantly, so centrally standardized regulation may not necessarily meet the needs of all types of schools.

Overall, the limitations of the research also indicate directions for moving forward. In addition to student experiences, it is necessary to involve teachers and institutional leaders, monitor longer-term effects, and examine how different digital tools can complement or replace each other in the learning process. All of this may also contribute to considering which elements in the regulation of telephone use justify central standardization, and where it would be more appropriate to rely on the autonomy of schools.

Bibliography

Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hőnich, H., & Varga, J. (2024).A közoktatás indikátorrendszere 2023. *HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet.* https://kti.krtk.hu

Jakab, N. (2022a). Esélyteremtés lehetőségei a digitális világban. Autonómia és Felelősség: *Neveléstudományi Folyóirat*, 6(1–4), 67–72. https://doi.org/10.15170/AR.2021.6.1-4.6.

Jakab, N. (2022b). *BuborÉK. Közösségi Kapcsolódások – Tanulmányok Kultúráról és Oktatásról*, 2(1), 66–75. https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.66-75

Riczu Z. (2024). Munkaerő-piaci dinamika és foglalkoztatási trendek elemzése: Motivációs tényezők és munkavállalói attitűdök a foglalkoztat. Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok. *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat*, (1), 27-50. https://doi.org/10.33565/MKSV.2024.01.02

Sörény, E. (2021). A digitáliskompetencia-fejlesztés új eszköze: a DigKomp Rendszer. In: *Online térben az online térért: Networkshop 30, országos online konferencia* (pp. 161–168). Eötvös Loránd Tudományegyetem, HUNGARNET Egyesület. http://real.mtak.hu/132244/1/NWS_2021_

v2_9.pdf (2021.10.01.).
Varga A. (2006). *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben.* Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet.
Varga, A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata.*

Pedagogical Programs

Gandhi PP. (2016). *Pedagógiai program.* (Gandhi Gimnázium Irattár)
Gandhi PP. (2017). *Pedagógiai program.* (Gandhi Gimnázium Irattár)
Gandhi PP. (2021). *Pedagógiai program.* (Gandhi Gimnázium Irattár)
Gandhi PP. (2024). *Pedagógiai program.* (Gandhi Gimnázium Irattár)

Regulatory document

Magyarország Kormánya. (2024). 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól. *Magyar Közlöny*, 2024/108. https://magyarkozlony.hu

Mátyás Rosenberg

THE ROMANI LOANWORD *BIBOLDÓ* 'JEW' IN HUNGARIAN: A STUDY OF ETYMOLOGY AND USAGE[1]

This paper presents the results of a multi-respondent questionnaire survey on familiarity with, and certain characteristics of the usage of, Hungarian words of Romani origin among majority speakers, on the example of biboldó *'Jew(ish)'. The paper argues that the increased use of Romani loanwords also affects colloquial language. The change identified in the majority of the words studied is now independent of the Romani language, and the use of and familiarity with the words is associated with the speaker's sex, social background, region and education, among other factors. Based on the lexeme biboldó, the paper shows that there is a difference between active and passive word knowledge, which is related to meaning, especially in the case of taboo words.*

Keywords: Hungarian language, Romani language, slang, loanwords, argot

1. Introduction

In quantitative terms, words of Romani origin do not constitute a substantial layer of the Hungarian vocabulary. This, however, is only true of the standard variety; in non-standard varieties of Hungarian, far

---

[1] I wish to honor the memory of my beloved mother, Mária Ács הכ״מ, who supported me not only in my research, but also served for several years as the series editor and proofreader of this book series, *Gypsy Studies – Cigány tanulmányok*. I also hereby express my gratitude to Péter Horváth for the assistance he has provided for this study and for my other studies as well.

more such items occur. The literature suggests a consensus that Romani borrowings form part of slang (see György 2004; Schirm 2006; Kis 2014), but the latter is extremely difficult to characterise (see Rosenberg 2021, 340–345). Kis rightly notes (2014, 187) that research on loanwords has only rarely extended its scope to Romani borrowings. Studies examining the composition of the Hungarian lexicon (Bárczi–Benkő–Berrár 1967; Kiss–Pusztai 2003) do not even mention them, with the sole exception of Gerstner in a book's chapter on the origins of the Hungarian vocabulary (Kiefer 2003, 133; Kiefer 2006, 454–455). Common claims on the Romani borrowings of Hungarian seldom specify whether Romani refers to any words used and transmitted by a particular ethnic group, elements of the Indic stratum originating in their language, or both; when these items entered Hungarian, through which languages, and in what contexts. Similarly, no mention is made of any systematic patterns in the process of borrowing Romani words. It remains unknown if these words derive from a single language variety or from different dialects. Are we dealing with a stylistic register, an ethnolect, or an ethnolinguistic repertoire consisting predominantly, though not exclusively, of items of Romani origin?[2] Likewise, we lack information on how, compared to other strata of the lexicon, Romani loanwords, beyond their presumed association with particular social groups, are distributed in terms of usage and awareness by region, age, and other factors. This study aims to narrow this gap by examining, among speakers of the majority population, the awareness and social embeddedness of the Hungarian word *biboldó* 'Jew' of Romani origin, its geographical distribution, certain features of its use, and attitudes

[2] It is important to note that the variety referred to in the literature sometimes as an ethnolect and sometimes, by analogy with Angloromani, as a Para-Romani variety labelled Hungaro-Romani (see Kovalcsik–Kubínyi 2000; Tálos 2001, 318–319) has a lexicon that only partially overlaps with the Romani borrowings found in Hungarian. Moreover, it contains not only Romani (origin) words, but also Hungarian words such as *világi* 'mondial' (cf. Gábor Romani *mondialo* 'mondial' < Romanian *mondial*), *dögös* 'hot', *testvérem* 'dude' etc., so that a given expression may simultaneously belong to several language varieties and registers.

towards it, with particular attention to differences in usage between men and women.

2. Description of the study

The first part of the present paper is based on a questionnaire-based survey designed to explore the majority speakers' awareness of words of Romani origin or those perceived as such, and certain characteristics of their use. The paper-based and online questionnaire investigated the awareness, meanings, variants and degree of integration into Hungarian of 32 lexical items. The participants were asked to provide synonyms for each of the Romani-origin lexemes and either to build a sentence using those words or to attempt to supply a definition, as well as to indicate how frequently they use the lexeme in question. In addition, this research project examined the respondents' knowledge of the variants of an additional 10 items. To date, I have analysed responses by 1,900 randomly selected informants aged between 11 and 79, in Hungary, in Hungarian-speaking communities beyond the borders, and among Hungarian speakers living abroad on a long-term basis. The data are not yet representative, but they do reveal clear tendencies.

3. Romani borrowings

Lexical items of Romani origin are common in the non-standard varieties of other European languages, too. As far as Hungarian is concerned, the *Etymological Dictionary of the Hungarian Language* (TESz.) regards 16 items as unquestionably of Romani origin, among which *biboldó* does not appear (see Table 1). For a further small set of items, it posits a potential Romani origin: *bili* 'potty' (which may also be a specifically Hungarian development), *cavira* (perhaps of onomatopoeic or sound-symbolic origin), *csánk* 'ankle' (uncertain), *purdé* '(naughty) child' (which cannot be derived from similarly sounding words of the Romani language) (cf. Schirm 2006, 150–151; Arató 2016, 73).

Lexeme	Meaning	Translation[i]	First Attestation[ii]
ácsi	'<cigányzenészhez> állj, hagyd abba'	'(said to a Gypsy musician) stop, stop playing'	1777
bibasz	'gyámoltalan'	'helpless'	1784
csaj	'leány'	'girl'	1900
csór	'lop, szerez'	'to steal, to get/obtain'	1890
csóré	'meztelen'	'naked'	1778
	'cigány'	'Gypsy'	1842
dádé	'cigány'	'Gypsy'	1768
devla	'Isten'	'God'	1812
dilinós	'féleszű, bolondos'	'half-witted, foolish'	1894
duma	'zálogcédulával való csalás'	'fraud involving pawn tickets'	1897
	'beszéd'	'speech'	1913
góré	'üzletvezető, főnök'	'shop manager, boss'	1920
kajál	'eszik'	'to eat'	1862
lóvé	'pénz'	'money'	1900
manusz	'valamely bűncselekmény áldozata'	'victim of a crime'	1900
	'illető, ipse, pali'	'the person in question, guy, bloke'	
more	'román fiú'	'Romanian boy' [sic!]	1647
	'cigány férfi'	'Gypsy man'	1787
nyikhaj	'felelőtlen, megbízhatatlan férfi'	'irresponsible, unreliable man'	1908/1947
piál	'<szeszes italt> iszik'	'to drink (alcoholic beverages)'	1862

i Translated by M. R.

ii The date of the first non-anthroponymic attestation as recorded in the *Etymological Dictionary of the Hungarian Language* (TESz.).

Table 1. Words regarded as definitely of Romani origin in TESz.

The set of Romani borrowings examined in this research project only partially overlaps with those listed in TESz.; however, if we look at how frequently the informants reported using the items investigated, we find that, despite the almost fifty years that have elapsed between the two investigations, a great many of the words coincide (see Figure 1).

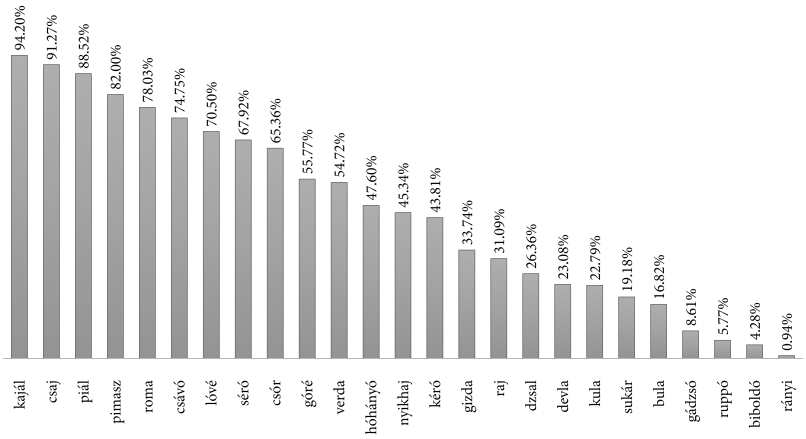


Figure 1. Frequency of the Romani-origin lexemes examined in the study in the overall sample, on a 0–100 scale

The graph combines the frequent and infrequent use of each item, showing whether or not it is used at all. In Hungarian *kajál* 'have a meal' is clearly the most widespread Romani loanword, but *csaj* 'girl', *piál* 'drink' and pimasz 'impudent' are also used at least occasionally by more than 80% of the informants, which is particularly striking as 52% of the respondents denied ever using Romani loanwords [sic!]. By contrast, *gádzsó* 'non-Romani person', *ruppó* '(small) money' and *rányi* 'ma'am' are only rarely used. Likewise, *biboldó* 'Jew' belongs to the rarest words of Romani origin. However, it should be noted that the data on awareness and frequency of use are self-reported, and certain expressions are almost certainly under-represented relative to actual language use, probably not independently of their pejorative stylistic value. Therefore, this aspect must also be considered.

4. *Biboldó* in dictionaries

According to Tálos (1999), two Ancient Romani verbs **boləl* can be reconstructed. The first is well known (cf. Pott 1844-1845, II 422–423, Miklosich 1872–1881, VII 23), with the meanings 'immerses, dips (into water), baptises'. Its privative participle is *biboldò*, glossed 'unbaptised > Jew', from which Hungarian *biboldó* 'Jew' is derived; cf. also T 9272 **bōḍayati*.

A second verb *boləl*[2] 'turns round' must also be assumed. Its derivatives may include German Romani *bolipən* m. '(vault of) heaven', originally 'curve', which in Wallachian Romani developed into a *-del* verb: *bòldel* (imperative *bòlde*, past participle *boldinò*), *bòldelpe* 'turns him/herself', *boldinès* 'conversely'; Vekerdi (1983: 30) lists this verb without an etymology.

The ultimate source of this verb is the Old Indo-Aryan verb *válatē* I, *ulyatē* IV/pass., past participle *ultā-* '1) turns, twists, curves, 2) moves' (Kočergina 1978, 569a). Its vowel pattern goes back to the *u* of the weak forms, while the initial consonant *b-* is a generalisation from full-grade forms, in a way comparable to what is assumed for *bùčhiol*.

On this analysis, Hungarian *biboldó* continues Romani *biboldò*$_{PP}$ 'unbaptised > Jew' (< *bi-* privative + *boldò* 'baptised, immersed'). This in turn raises a number of questions: whether the semantic extension 'unbaptised' → 'Jew' is general across Romani varieties; which of these senses is primary and which secondary; and whether, as in Hungarian, the Romani lexeme is assigned any pejorative stylistic label in the dictionaries.

4.1. *Biboldò* in Romani-Hungarian dictionaries

I first examined several Romani dictionaries published in Hungary. Habsburg (1888) cites the forms *biboldo*$_{N.M.SG}$/*bibolde*$_{N.M.PL}$ for the Romungro and Vlax Romani dialects, *bipoldo*$_{N.M.SG}$/bipolde$_{N.M.PL}$ for Sinti, *csindo*$_{N.M.SG}$/csinde$_{N.M.PL}$ for itinerant Roma, and *dzsut*$_{N.M.SG}$, *dzsutá*$_{N.M.PL}$ for Turkish Roma varieties[3] (1888, 96–97). This dictionary

[3] The etymology of the lexeme remains unattested, primarily because no

also documents earlier basic senses of these items: *biboldo* 'unbaptised' (143) and *csindo ~ cshindo* 'cut' (41). In Papp's dictionary (2008, 23), the form *biboldo*$_{ADJ}$ is glossed as 'kereszteletlen' [unbaptised], while the separately listed *biboldo*$_{N.M}$ is given the meaning 'zsidó férfi' [Jewish man], although these are in fact the same item; in addition, the lemma biboldicko$_{ADJ}$ 'zsidó' [Jewish] also appears, which is frequently used but is, from a morphological point of view, clearly overderived. Likewise, Vekerdi's dictionary includes both *biboldo*$_{N.M}$ and *biboldicko*$_{ADJ}$, each with the meaning 'zsidó' [Jew], and also mentions, alongside the feminine form *biboldi*$_{N.F}$, the Hungarian slang forms *biboldó*, *bipsi* (2000, 36).

As with Papp, the Rostás-Farkas dictionary (1991, 24) lists *biboldo*$^{1}{}_{ADJ}$ 'kereszteletlen' [unbaptised], *biboldo*$^{2}{}_{N.M}$ 'zsidó' [Jew], and *biboldicko*$_{ADJ}$ 'zsidó' [Jewish], and in addition contains the lexeme *biboldica*$_{N.F}$ 'zsidó nő' [Jewish woman]. In Sztanykowszky's dictionary, *biboldo*$_{N.M}$ appears in parallel with the synonym *csindo*$_{N.M}$ in the sense 'zsidó' [Jew] (192?–193?, 242), whereas in Szmodiss's dictionary (1826–1827a) *biboldo*$_{N.M}$ is glossed as 'kappan' [capon], while 'zsidó' [Jew] is given with the equivalent *biboldo*$_{N.M}$ (1826–1827b, 184). The word is also attested in Szabó's dictionary exclusively with the meaning 'Jew' (2000, 53, 60).

4.2. Biboldò in Romani dictionaries published outside of Hungary

As regards dictionaries published abroad, Kajtazi's *Romani–Croatian dictionary* (2008, 40) lists *biboldo*$_{ADJ}$ 'nekršten' [unbaptised]; Lee's *English–Romani dictionary* (2011, 257) includes *Bi-Boldo*$_{N.M}$ 'Jew', *Bi-boldi*$_{N.F}$ [sic!] 'ibid.', and *Bi-Boldítsko*$_{ADJ}$ 'Jewish', in parallel with the forms *Zhudóvo*$_{N.M}$, *Zhudováika*$_{N.F}$, *Zhudovítsko*$_{ADJ}$. In the *Romani–Czech dictionary* by Hübschmannová–Šebková–Žigová (2001, 47), *biboldo* is

contiguous majority language possesses a source form for the designation 'Jew' which exhibits a compelling phonological fit with the target form *dzsut*. Consequently, a definitive monogenetic tracing is precluded. However, the Ottoman Turkish چفوت *çıfut* (derived from Persian جهود *johud*) and the Middle/Western Armenian ջհուտ *jhut* are plausible etymological antecedents.

glossed as 'nepokřtěný' [unbaptised], and, as a regionalism, *Biboldo*$_{N.M}$ 'Žid' [Jew], *Biboldʼica*$_{N.F}$ 'Žid' [Jew]. In the *Romani–Slovak dictionary* by Koptová–Koptová (2011, 261, 278, 303), we find *biboldo*$_{ADJ≡N.M}$ 'nekrstený' [unbaptised], *biboldʼi*$_{N.F}$, as well as the forms labelled as an internationalism: *Džut* 'Žid' [Jew], *Džutňi* 'Židovka' [Jewish woman], *džutikano* 'židovský' [Jewish] and *Ivrito* 'Žid' [Jew], *Ivrita* 'Židovka' [Jewish woman], *ivritikano* 'hebrejský' [Hebrew].

In Sarău's *Romani–Romanian dictionary* (2000, 38), *biboldo* appears as I. ADJ 'nebotezat' [unbaptised], II. N.M 'evreu' [Jew]. The most detailed entry, however, is found in Wolf's *Romani–German dictionary* (1960, 57), where *biboldo*$_{N.M}$ is glossed as 'Jude' [Jew], (rare) 'Kapaun' [capon], 'jüdisch' [Jewish], and the variants *bibolldo ~ bibolto ~ bipoldo ~ bipolldo ~ pibolldo* are listed, along with *biboldítsa*$_{N.F}$ 'Jüdin' [Jewish woman] and, among others, the form *biboldi*. By contrast, in Courthiade's (2009) multilingual dictionary, the lexeme *biboldò* is intentionally omitted; in the preface the editor writes that "[…] words that are derogatory, or even could be considered racist, such as *biboldo* ('of non-Christian faith'), do not appear in the dictionary." (Translated by M. R.) Instead, the lexeme *ʒut* 'zsidó' [Jew] appears (Courthiade 2009, 390), whose possible pronunciations are /ʒut/ or /ʤut/, but the former is incorrect (cf. Habsburg 1888, 96–97). It is worth noting that, apparently without any particular intentionality, different meanings have been assigned to the two lexemes, with the result that the word meaning 'kereszteletlen' [unbaptised] is effectively absent from the dictionary.

As seen above, the dictionaries are in fact inconsistent in virtually every respect[4]: in some cases only the meaning 'kereszteletlen' [unbaptised] is given, in others only 'zsidó' [Jew], and in yet others both are attested; the part-of-speech assignment of the lexeme *biboldò* is likewise treated in divergent ways. Morphologically, it patterns with adjectives in terms of its endings and can indeed undergo substantiv-

[4] The analysis does not focus on problems relating to Romani dictionaries; however, this research project revealed that there is no bidirectional dictionary in which it does not occur that a given lexeme can be looked up in one direction, while its equivalent is missing in the reverse direction.

isation. Yet, the labelling practices of several dictionaries could easily lead to the erroneous conclusion that we are dealing with homophonous forms rather than a semantic extension.

In fact, by contrast, there exists a single polysemous form *biboldò*$_{PP}$ and various variants with multiple suffixes, e.g. *biboldica, bibolduno, biboldicko, biboldikano* etc., none of which have been borrowed into Hungarian. While Courthiade's dictionary classifies the item as derogatory and even racist and therefore omits it, the expression is found in all the other dictionaries I have examined – and in none of them is it even labelled as "pejorative".

On the one hand, it should be noted that knowledge of the word *biboldò* has also begun to recede in Romani usage in Hungary; in several locations the forms *židòvo*$_{N.M}$ 'zsidó férfi' [Jewish man], *židòkinja*$_{N.F}$ 'zsidó nő' [Jewish woman], *židōvìcko*$_{ADJ}$ 'zsidó' [Jewish] are used sporadically. On the other hand, one may hypothesise that if the Romani lexeme is clearly not pejorative in the dictionaries or no more pejorative than the Hungarian word *zsidó* 'Jew', and bearing in mind that in most speech communities the meaning 'Jew' can still only be rendered in Romani by means of the lexeme *biboldò*, then in Hungary the perceived or actual pejorativity of the Romani expression – see Courthiade's dictionary – is in fact created, or at least amplified, by the pejorative value of the Hungarian expression *biboldó*.

4.3. Biboldó in Hungarian dictionaries

Biboldó, together with its variant *biboldi*, appears in Nszt. with the labels „bizalmas" [colloquial] and „pejoratív" [pejorative], with the meaning 'zsidó származású v. vallású személy' [person of Jewish origin or religion]. ÚMTsz. includes an entry *biboldó* with the meaning 'zsidó' [Jew] and an entry *biboldi* referring to the plural form *biboldik*, which is a term of address expressing disparagement (472). IdSz. contains a joint entry *biboldó ~ bibsi* with the meaning 'zsidó' [Jew] (99). The word also appears in Hungarian prison slang dictionaries: both Szabó (2008, 69) and Kis (2015, 54) gloss it as 'zsidó' [Jew], the latter marking it with the label „gyakori" [frequent]. The word *biboldó*, as

well as its diminutive form *bibsi*, also appears in Kövecses's slang dictionary with the meaning 'Jew', labelled as "frequent" and "pejorative" (1998, 40), and later without any labels (2009, 55).

5. Results

5.1. General patterns of change as a function of age

For the analyses taking age into account, at one point in the study I asked respondents, on the basis of self-report, to indicate whether they used the given word frequently, rarely, did not use it, or did not know it at all. In the following figure I present four out of the many Romani-origin items: *biboldó* 'Jew', *lóvé* 'money'(< lōvè), *hóhányó* 'swindler' (< xoxamnò 'liar'), *sukár* 'beautiful'(< šukār) (see Figure 2).

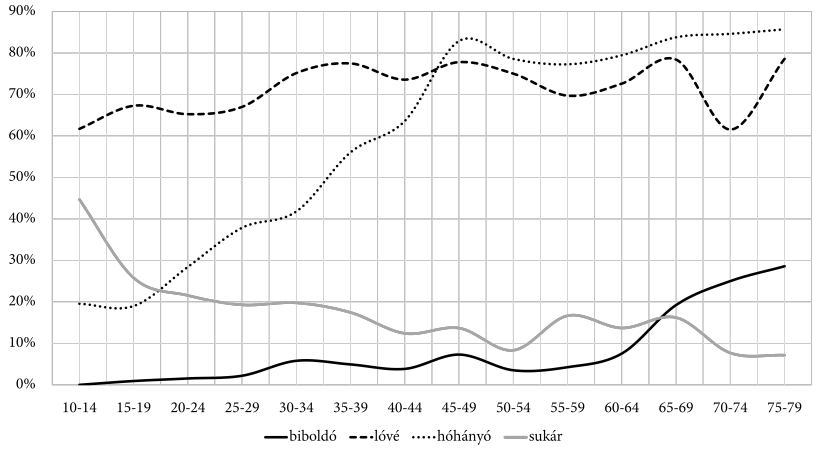


Figure 2. Use of the words *biboldó, lóvé, hóhányó, sukár* in the overall sample, on a 0–100 scale

The figure combines frequent and infrequent use, showing whether or not the age group concerned uses the word. *Sukár* is used primarily among younger speakers: in the 10–14 age group its use exceeds 40% and then declines steadily, falling below 15% after the age of 40.

Hóhányó displays precisely the opposite pattern: its use is relatively low among younger speakers (20%), but increases continuously with age, reaching its maximum (85%) in the 45–49 age group and thereafter remaining roughly stable, with only minor fluctuations. For *lóvé* we find high levels of use across the entire population (fluctuating between 61% and 78%), whereas biboldó is rarely used and only exceeds 10% from the age of 65 upwards.

It should be remembered that the data analysed in this part of the study are based on the respondents' self-reports, which means that we are primarily examining their beliefs about their own language use rather than language use itself. The evaluation of particular items may, however, be influenced by a range of factors, both positively and negatively, especially because the results show that the four words under discussion are very different in character. In the case of *hóhányó*, due to a folk-etymological reinterpretation as *hó* 'snow' + *hányó* 'thrower' (i.e. 'snow-shoveller'), most speakers have no suspicion that they are dealing with a Romani borrowing, and its referential range is often restricted to the domain 'boy, child' (in Romani the form is masculine but can be used without age-related restriction). For other items, such as *lóvé* and, even more so, *sukár*, speakers are generally aware of their Romani origin; in the case of the latter many explicitly note that it is primarily frequent in the Hungarian language use of Roma speakers.

5.2. Knowledge or usage

According to the results of the study, for some items with a more positive evaluative load there is no substantial difference between their use and their recognition. However, the question arises whether, in the case of negatively valued items—especially taboo words and those defined as elements of a speech style associated with Roma speakers—there is a significant proportion of speakers who know the word but never use it. For *kajál* 'eat' and *csaj* 'girl', 94.4% and 92% of speakers, respectively, report using the word with some degree of regularity, and no informant claimed that they were unfamiliar with the meaning of these two items. By contrast, 76% of the respondents are fully aware of

the meaning of *dzsal* 'go', but only 27.1% use it with at least minimal frequency. If we examine, in the case of *biboldó*, the proportions of frequent and infrequent use, as well as the proportion of those who understand it but never use it, we arrive at an answer to this question (see Figure 3).

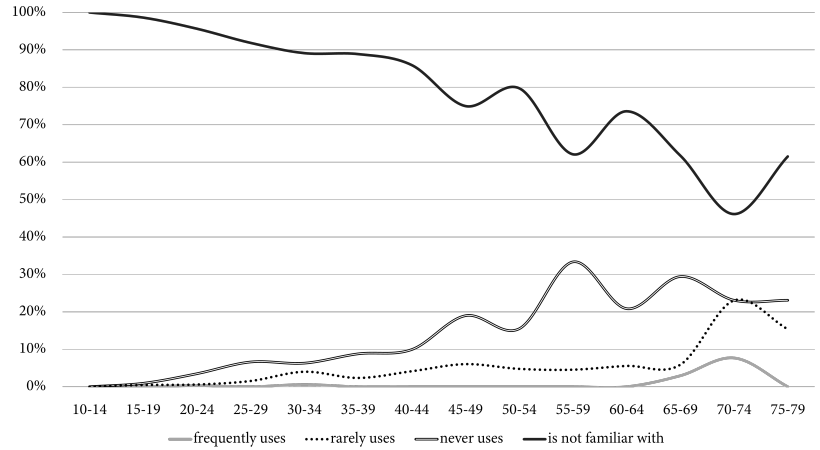


Figure 3. Relationship between the use and knowledge of the word *biboldó* by age group in the overall population, on a 0–100 scale

The graph shows that in the 40–44 age group fewer than 5% of the respondents use the word, and more than 80% do not even know the expression. In the 55–59 age group, we observe a marked increase: the proportion of those who know the word almost doubles, but the number of users does not follow this rise. Feedback from informants and conversations about Romani borrowings suggest that this is most likely due to the romantic comedy *Annie Hall*, which premiered in 1977 and was released in Hungary in 1980, and in whose dubbed version an iconic scene is associated with the word *biboldó*[5].

[5] In one scene of the film, the protagonist is talking to his friend about New York being an anti-Semitic city. He lists a series of examples. Among other things, he recounts that he was recently having dinner with some guys, spilled food on himself, and told the waiter to bring him some sort of solvent. One

An important finding, therefore, is that in the case of certain taboo words, the form and its meaning become known, but they are not (re) introduced into active use. This is also clearly shown by the fact that among the 55–59 age group, at the time of *Annie Hall*, it is exclusively the number of those who know the word but never use it that increases, whereas in the 70–74 age group (those born around 1944), who could still have heard the word from their parents, actual use also increases (25% of them use the word with at least minimal frequency). The graph also shows that certain literary and cinematic occurrences have (so far) not halted the complete obsolescence of the word, nor has the use of the diminutive *bibsi* form in political forums altered this trend.

5.3. Territorial distribution

The awareness and frequency of use of Romani borrowings depend on a number of factors, including the speaker's age, gender, level of education, and place of birth and residence. Individual borrowings display markedly different geographical patterns, and even different senses of the same word may have distinct territorial distributions. For instance, in the case of *gizda*, in Budapest and Pest County, approximately half of the speakers use it in the sense 'sovány' [thin] and half in the sense 'vagány' [cool, streetwise], whereas around Lake Balaton and in Szabolcs-Szatmár-Bereg and Békés Counties the 'vagány' meaning does not even reach 8%.

The territorial distribution of awareness of the lexeme *biboldó* is clearly Budapest-centred (see Figure 4): in the capital 21.5% of the respondents know the word, whereas in Győr-Moson-Sopron and Somogy Counties only 1.5% do, and in Borsod-Abaúj-Zemplén and Szabolcs-Szatmár-Bereg Counties merely 2.2% and 3% do, respectively.

---

of the men at the table then whispered to the waiter that he should not bring *oldószer* 'solvent', but *biboldószer* (a pun on *biboldó*). "Not oldó, biboldó," the protagonist continues heatedly, whereupon his friend comes up with the solution: he should move to California, where everything will be better.

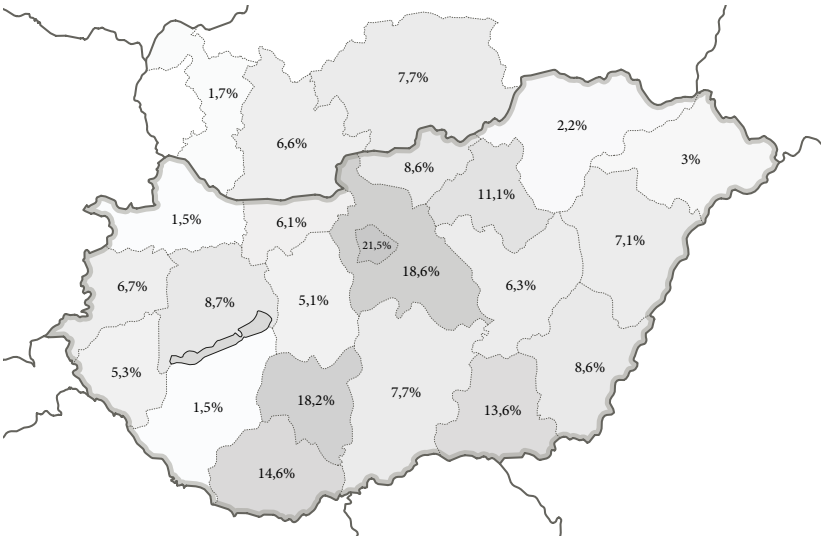


Figure 4. Knowledge of the meaning 'Jew' for the word *biboldó* in the overall population by county, on a 0–100 scale

The proportion of actual use is so low that the observed fluctuation may well be attributable to measurement error: the highest rates of use of *biboldó* are found in Nógrád (8.6%), Pest (7.6%) and Vas Counties (6.7%), followed by Budapest (5.5%). In the remaining counties, the proportion does not reach 5%, and there are eight counties in which, according to their own reports, not a single informant uses the expression even occasionally.

5.3. The form of *biboldó*

Among Romani borrowings there are plenty of items whose meanings only partially reflect the earlier Romani sense (see Table 2), while in the case of other words the meaning has remained the same over time, or has not undergone any substantial change, e.g. *megmurdel* 'drop dead', *lóvé* 'money', *sukár* 'beautiful', *vakerál ~ vakerel ~ vaker* 'speak', etc.

Hungarian lexeme	Primary meaning	Etymology
baró	'excellent'	< *bārò* 'big'
benga	'big, bulky'	< *bènga*$_{VOC}$ < *beng*$_{NOM}$ 'devil'
csaj	'girl'	< *čhaj* '(unmarried) Romani girl', 'someone's daughter'
devla	'devil'	< *Dèvla*$_{VOC}$ < *Dĕvel*$_{NOM}$ 'God'
dzsukel	'excellent'	< *džukèl* 'dog'
dzsuva	'dirt'	< *džūva*$_{PL}$ < *džūv*$_{SG}$ 'lice'
kéró	'flat, house'	< *khēr* 'house'
piál	'to drink (alcohol)'	< *pijèl* 'drink'
séró	'hair'	< *šērò* 'head'

Table 2. Some examples of semantic change in Romani loanwords

Leaving aside the change in the quantity of the final vowel and the shift of stress to the first syllable – both of which are due to Hungarian influence – the form of biboldó has in essence remained unchanged relative to the donor-language form.

5.4. The semantic field of *biboldó*

If we look at the results of the study for the full sample, we find that 12.4% of the informants know the word with the meaning 'zsidó' [Jew], 0.9% associate it with some other meaning, and 86.7% do not know it at all. Where respondents were familiar with the meaning 'zsidó', they only very rarely provided a synonym that diverged from this sense. The following types of synonyms occurred:

1. neutral expressions without stylistic markedness: *izraelita* [Israelite];
2. items characteristic of in-group usage among Jews: *hitsorsos*

[coreligionist], *jid* (< Yiddish יִיד *yid* 'Jewish man'), *jiddis* (< Yiddish יִידִישׁ *yidish* 'Jewish');
3. shortened slang variants of *biboldó*: *bibsi, bipsi, bibacs*;
4. other slang equivalents: *zsidrák* (< *zsidó*);
5. expressions stereotypically representing the association between Jews and money: *pénzeszsák* [moneybag], *ravasz spekuláns* [cunning speculator];
6. expressions exaggerating physical features in an insulting, racist manner: *faszorrú* [lit. 'cock-nosed'], *kampósorrú* [hook-nosed].

Meanings deviating from this were entirely random; each response (e.g. *okoskodó* 'smart-aleck', *magamutogató* 'show-off') occurred only once, so I shall not analyse these further. A few respondents mentioned the meanings 'kereszteletlen' [unbaptised] and 'pogány' [pagan], but their further answers clearly revealed that they had some degree of Romani language background, and thus they were giving, to a lesser extent, the meaning of the Hungarian *biboldó* and, to a greater extent, the original meaning of the Romani *biboldò*.

In the course of data collection, processing and the publication of the results, I endeavoured as far as possible to avoid arbitrary decisions and claims to exclusivity. However, I observed that informants followed a small number of more or less clearly delineable strategies when asked to provide a synonym for *biboldó*. The groupings proposed here are therefore not in any sense exhaustive or exclusive and are based on the present author's interpretation, but they are definitely strategies adopted by the informants.

5.4.1. The context of *biboldó*

The results indicate that among the items examined, *biboldó* is one of the Romani borrowings that elicits the strongest negative reaction. One explanation for this is that *biboldó* occurred frequently in pre-WWII anti-Semitic propaganda in the press, with its rise partly coinciding with the era of the Arrow Cross Party. Explicit anti-Semitic

statements by the authorities declined significantly after the *Arrow Cross Party* (Nyilaskeresztes Párt) and the *Hungarist Movement* (Hungarista Mozgalom) were banned in 1945. This may help explain, on the one hand, the gradual disappearance of *biboldó*, and, on the other, the fact that speakers over the age of 70 are more likely to know and use this word.

Biboldó is one of the expressions that respondents can most readily imagine in a strongly negative co-text; 37% of the informants automatically placed it in such contexts (1a–1c).

[1] a. Ezek a bibsik a napot is ellopják!
['These kikes would even steal the sun!']
b. Minden kotta a biboldók kezében van.
['All the sheet music is in the hands of the kikes.']
c. Jó az a srác, meg minden, csak kicsit biboldó.
['That guy's all right and everything, he's just a bit of a kike.']

However, 5 informants (2.3%) embedded the term in a neutral or even positive context (2a–2d). In the case of some respondents, the positive context was clearly motivated by the fact that they did not wish to represent their own Jewish identity – which they explicitly indicated – in a negative way.

[2] a. Aranyos ez a biboldó kisgyerek.
['This little Jewish kid is really sweet.']
b. Jó kis üzleteket csináltam azzal a biboldóval, kár, hogy elköltözött.
['I did some good business with that Jewish guy, it's a pity he moved away.']
c. Az én párom biboldó, és nagyon szeretem.
['My partner is Jewish and I love them very much.']
d. Még a legmesügébb biboldó kölyökre is csodálattal néz a mameléje.

['Even the most meshugge Jewish kid is looked at with admiration by their mum.']

At the same time, according to 15% of the participants, the word is explicitly mocking, pejorative, offensive and overtly anti-Semitic (3a–3b).

[3] a. Amikor félig suttogva dühvel és fitymálva kimondják előttem a biboldó szót, megszakítom a társalgást, és a fránya vigye el, de beskatulyázom az illetőt.
['When someone half-whispers the word "biboldó" in front of me, with anger and disdain, I break off the conversation and, damn it, I put that person in a mental box.']

b. A biboldózás nem más, mint korlátolt szalonzsidózás.
['Talking about "biboldók" is nothing more than narrow-minded salon antisemitism.']

By contrast, 14% of the informants provided explicitly harsh, racist examples (4a–4c). This does not, of course, necessarily mean that the respondents personally identify with what they wrote, but during data collection they were not prompted or encouraged to produce offensive utterances; it was their anonymity that made this possible.

[1] a. Odanézz, mekkora pajesza van a kis biboldónak!
['Look at the sidelocks on that little kike!']

b. Az országot a vágottfaszú biboldók tartják a kezükben.
['This country is in the hands of circumcised kikes.']

c. Mocskos biboldók!
['Filthy kikes!']]

5.6. Differences between male and female usage

It is easy to see that old Turkic origin words such as *ökör* 'ox', *bika* 'bull', *búza* 'wheat', *árpa* 'barley', *ács* 'carpenter', *szűcs* 'furrier', *tengely* 'axle', *bársony* 'velvet', *gyermek* 'child', *sátor* 'tent' do not have the same role in Hungarian as *halózik* 'eat', *megmurdál* 'drop dead' or *vaker* 'speech'; speakers are consistently aware of this difference. While for *csaj* 'girl' speakers can provide numerous colloquial synonyms, e.g. *lány, lányzó, leány, leányzó, hölgy, kislány*, and also know slang synonyms, e.g. *bige, bula, buksza, gáré, spiné, suna*, this is not the case for, say, the Slavic-origin *ablak* 'window' or the Latin-origin *kréta* 'chalk' (Rosenberg 2021, 127).

Slang is not free from explicit or implicit language ideologies. This means that not only the knowledge of a given item, but also its use is affected by such ideologies, and the co-text (e.g. the choice of referent) likewise depends on whether the informant is a woman or a man. If we examine whether the expressions analysed in this study are used more frequently by men or by women, we find that there is no Romani borrowing that is not used more frequently by men; only the degree of this difference varies (see Figure 5).

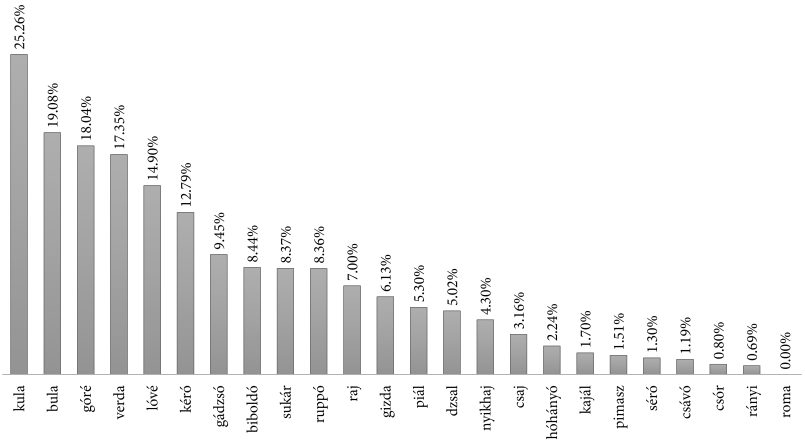


Figure 5. Excess frequency of use of the Romani-origin lexemes examined in the study among male speakers in the overall sample, on a 0–100 scale

If we compare the ranking obtained from the excess usage among men with the graph showing the overall diffusion of the items (see Figure 1), we can see that, with a few exceptions, the rankings are almost inverted. While men use far more often those items that clearly belong to the set of taboo words, such as *kula* 'faeces', *bula* 'arse, woman', for the most widespread items – e.g. *csaj, csávó, kajál,* etc. – the difference in usage frequency is barely measurable.

For several words the question arises as to what explains the differences in use between men and women. It is easy to invoke the explanation that, for social reasons, taboo words are predominantly used by men; however, it is less clear what explanation we can offer for the fact that the word *kéró* 'house' is used by significantly more men than women. The results show that in positive contexts it occurs with equal frequency in male and female examples, whereas negative evaluations are only half as frequent among men as among women. Explicitly negative contexts occur in only 2.76% of all sentences, so this does not account for the roughly 13% difference. The study therefore does not provide an answer to this question.

In the case of *biboldó*, however, it is highly likely that the 8.44% difference in usage in favour of men (see Figure 5) is due to the pejorative character and taboo status of the word. Among men, 2.2% report using the word frequently and 8.5% rarely, whereas among women only 0.1% use it frequently and 2.2% rarely. Knowledge of the word is also lower among women (9.2%) than among men (23%). Two further noteworthy patterns emerge from the data. First, among those who provided explicitly harsh, racist example sentences, 57% were men, which means that men were 4.8 times more likely to produce an explicitly offensive example than women. Secondly, women were more inclined to provide positive examples: 28% more women than men wrote a positive example sentence.

6. Summary

The awareness, use and meaning of Romani borrowings are all subject to continuous change, to varying degrees, and the use and knowledge

of individual items are not independent of factors such as the speaker's gender, social background, level of education and geographical location. The use of Romani-origin words in Hungarian shows several tendencies: some items are disappearing, while others are becoming fashionable. Also, there is a difference between the active use of a word and its mere passive knowledge, and this is not independent of its meaning – especially when we are dealing with a linguistic taboo, as in the case of biboldó. Differences can be observed between the speech of Hungarian L1 speakers in Hungary and in neighbouring countries with regard to Romani loanwords, and internal regional differences are also evident.

In line with predictions made some decades ago, the number of Romani loanwords appears to be increasing in colloquial Hungarian as well. The changes observed for the majority of the items examined are now independent of the Romani language, although Romani–Hungarian bilinguals may continue to shape them in the future. For certain words, majority-language speakers are still aware that they are probably Romani-origin borrowings, but for the most frequent items the stigma seems to be wearing off. On the basis of the results, *biboldó* in Hungarian seems to have lost the 'unbaptised' sense of the Romani lexeme, with the meaning 'Jew' becoming dominant. Compared to its status in the donor language, the word is currently strongly pejorative and mocking in stylistic value, and is one of the characteristic items of anti-Semitic propaganda. It is used more than four times as often by men as by women, and is known primarily in the central third of Hungary.

Literature

Arató Mátyás. 2016. A romani és beás eredetű szavak alapkérdései és alapproblémái a magyar nyelvben. In: *Anyanyelvünk Évszázadai 2. – Studia Iuvenum Chronolinguistica 2.*, szerk. Bagyinszki Szilvia – P. Kocsis Réka. 71–82. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék.

Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán. 1967. *A magyar nyelv története.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Courthiade, Marcel. 2009. *Morri angluni rromane ćhibăqi evroputni lavustik*. Budapest: Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ – Romano Kher.

Gazdik Anna. 2012. A francia visszafele-beszéd. *Nyelv és Tudomány*, aug. 31. https://m.nyest.hu/hirek/a-francia-visszafele-beszed (2023. márc. 2.)

György Eszter. 2004. Nem kell a vaker – Cigány eredetű szlengszavak tizenéves roma és nem roma tanulók körében. *Amaro Drom* 14 (6): 17–18.

Hübschmannová, Milena – Šebková, Hana – Žigová, Anna. 2001. *Romsko český a česko-romský kapesní slovník*. Praha: Nakladatelství FORTUNA.

IdSz. = Bakos Ferenc szerk. 1973. *Idegen szavak szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kajtazi, Veljko. 2008. *Romano-kroacijako thaj kroacijako-romano alavari. Romskohrvatski i Hrvatsko-romski rječnik*. Zagreb: Odjel za orijentalistiku Hrvatskoga filološkog društva.

Kiefer Ferenc szerk. 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiefer Ferenc szerk. 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kis Tamás. 2014. *Cigány elemek a magyar börtönszlengben. In Stílusról, nyelvről – sokszínűen (Szikszainé Nagy Irma hetvenedik születésnapjára). A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 91. sz.*, szerk. Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József. 177–190. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék.

Kis Tamás. 2015. *Sittesduma: Magyar börtönszlengszótár*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Kiss Jenő – Pusztai Ferenc szerk. 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kočergina, Vera Aleksandrovna. 1978. *Sanskritsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij jazyk.

Koptová, Anna – Koptová, Martina. 2011. *Slovensko-rómsky rómsko-slovenský slovník: Slovačiko-romano romano-slovačiko lavustik*. Košice: Dobrá rómska víla Kesaj.

Kovalcsik Katalin – Kubínyi Katalin. 2000. *A csenyétei daloskert: Magyar-cigány iskolai énekeskönyv*. Pécs: Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium.

Kövecses Zoltán. 1998. *Magyar szlengszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kövecses, Zoltán. 2009. *Magyar szlengszótár*. Második, bővített és átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lee, Ronasee 2011. *Romani dictionary: English – Kalderash. Rromano Alavari: Inglezitska – Kalderashitska*. Toronto: Magoria Books.

Miklosich, Franz. 1872–1881. *Beiträge zur Kenntnis der Zigeunermundarten, Über die Mundarten und die Wanderungen der Zigeuner Europas I–XII*. Vienna.

Nszt. = Ittzés Nóra főszerk. 2011. *A Magyar Nyelv Nagyszótára IV.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

Papp János. 2008. *Cigány–magyar, magyar–cigány kéziszótár. Romane–ungrike, ungrike–romane vasteske alava.* Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft.

Pott, August Friedrich. 1844–1845. *Die Zigeuner in Europa und Asien I–II,* Halle.

Rosenberg Mátyás. 2021. „Csak a kéró százhúsz és akkor még se kaja, se pia" – romani kölcsönzések használata és jelentésváltozása a magyar nyelvben. In: *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* 2021, szerk. Grácz Tekla Etelka – Ludányi Zsófia. 340–467. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. Rostás-Farkas György – Karsai Ervin. 1991. Cigány–magyar, magyar–cigány szótár. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Sarău, Gheorghe. 2000. *Dicționar rrom-român.* Cluj-Napoca: Dacia.

Schirm Anita. 2006. A magyar nyelv cigány eredetű jövevényszavai. *Nyelvtudomány* (2): 149–163.

Szabó Edina. 2008. *A magyar börtönszleng szótára. (Szlengkutatás 5. sz.)* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Szabó Géza. 2000. *Magyar-cigány szótár. Cigány-magyar szótár.* Kolozsvár: Komp-Press, Korunk Baráti Társaság.

Szmodiss János. 1826–1827a. *Szótár magyarból czigán.*

Szmodiss János. 1826–1827b. *Szótár czigánból magyar.*

Sztanykowszky Tibor. 192?–193?. *Magyar–cigány szótár.*

T = Turner, Ralph Lilley. 1969–1985. *A comparative dictionary of Indo-Aryan languages.* London: Oxford University Press

Tálos Endre. 1995. Etymologica Zingarica. *Acta Linguistica Hungarica*, Vol. 43 (1–2), pp. 1–56.

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

TESz. = Benkő Loránd főszerk. 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÚMTsz. = B. Lőrinczy Éva főszerk. 1979–2010. *Új magyar tájszótár 1–5.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vekerdi József. 1983. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára*. Pécs.

Vekerdi József. 2000. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára: A compar-*

ative dictionary of Gypsy dialects in Hungary. Second revised edition with the assistance of Zsuzsa Várnai. Budapest: Terebess.

Wolf, Siegmund A. 1960. *Großes Wörterbuch der Zigeunersprache (romani tšiw).* Mannheim: Bibliographisches Institut.

Borbándi Bálint

A CIGÁNYSÁG MEGJELENÍTÉSE AZ EZREDFORDULÓ UTÁNI HAZAI TANKÖNYVEKBEN

Jelen tanulmány célja, hogy a magyarországi cigányság tankönyvi reprezentációjára vonatkozó tudományos vizsgálatok eredményeit összefoglalja, rendszerezze. A szerző arra tesz kísérletet, hogy kronológiai sorrend szerint haladva, az egyes tudományos publikációk adatait összevetve mutasson rá a magyarországi cigány, roma népesség tankönyvi reprezentációjának a változására az ezredforduló óta eltelt bő két évtizedben. Összefoglalóan elmondható, hogy a pozitív tendenciák mellett további mennyiségi és minőségi változtatásokra, javításokra van szükség a hazai tankönyvekben ahhoz, hogy a köznevelésben tanuló diákok multiperspektivikusan, árnyaltan ismerkedhessenek meg a cigányság történetével, kultúrájával, szokásaikkal. Ahhoz, hogy a cigányokkal, romákkal kapcsolatos negatív sztereotípiákat, előítéleteket mérsékeljük szükséges – többek között –, hogy a nevelésben-oktatásban használt tankönyvek hiteles, tudományosan megalapozott információkat közvetítsenek velük kapcsolatban minden köznevelésben tanuló diák felé.

Kulcsszavak: szakirodalmi áttekintés, cigányság reprezentációja, kisebbségkép, tendenciák

Bevezetés

„A tankönyvek a kanonizált tudás gyűjteményei, amelyek egy-egy történelmi korban a társadalmilag elfogadott, az uralkodó közszellemmel egybecsengő és az érvényesüléshez, a sikeres pályafutáshoz megkövetelt ismereteket és nézeteket fogják egybe. Mint ilyenek, nem egyszerűen tudást adnak át, hanem egyúttal értékeket mutatnak fel, normákat közvetítenek, mintát adnak, mértéket szabnak meg." (Terestyéni,

2005: 1) Terestyéni Tamás munkájának idézett részlete tökéletesen rámutat arra, hogy miért is rendkívül fontos azzal foglalkozni, hogy az egyes tantárgyakhoz tartozó tankönyvekben milyen mennyiségben és minőségben kerülnek elő a különböző nemzetiségek/kisebbségek, különösképpen a cigányság, mely a többségi társadalom szemében egy rendkívül negatív megítélésű nemzetiség (Keresztes-Takács–Lendvai–Kende, 2016). Ahhoz, hogy a cigányokat, romákat érintő sztereotípiákat és diszkriminációt mérsékeljük, megszüntessük, nélkülözhetetlen a többségi társadalom nézőpontjának erőteljes megváltoz(tat)ása, valamint a társadalmi érzékenyítés, és ehhez tökéletes lehetőséget nyújtanak azok a tankönyvek, melyekből minden köznevelésben részt vevő diák tanul országszerte. Miként azt Cserti Csapó (2023) hangsúlyozza a tartalomhordozókban található ismeretanyagokat mindenkor meghatározza a nagypolitika, a kisebbségpolitika, az oktatáspolitika szándéka és beszédmódja, továbbá a közbeszéd, a kisebbség aktuális identitáskonstrukciója, a hivatalos tudomány állásfoglalásai. A tankönyvfejlesztőknek ezen tartalmi mezők mentén kell mozogniuk, továbbá meg kell felelniük a tankönyvekkel szemben támasztott módszertani elvárásoknak.

A vizsgálat célja, szakirodalmi minta

Az elemzés célja a magyarországi cigányság tankönyvi reprezentációjára vonatkozó tudományos vizsgálatok, kutatások eredményeinek összefoglalása, rendszerezése. Arra törekszem, hogy az egyes tudományos publikációk adatait összevetve rámutassak a hazai cigány, roma népesség tankönyvi reprezentációjának a változásaira az elmúlt bő két évtizedben. Tanulmányomat helyzetfeltárásnak tekintem, mely, bemutatja az elmúlt bő 20 év pozitív és negatív tendenciáit a romológiai ismeretek tankönyvi megjelenítésével kapcsolatban. Korábban Bozsik Viola (2015) és Bogdán Péter (2016) készítettek hasonló összefoglalót. Tanulmányom újdonsága abban áll, hogy 2016 óta – tehát az elmúlt 10 év szakirodalmi termését tekintve – nem áll rendelkezésre naprakész összegző munka, továbbá 13 tanulmány elemzésével, összevetésével szélesebb körű áttekintést tesz lehetővé.

Az alábbiakban – a kronológiai rendet szem előtt tartva – bemutatásra kerülnek azok a kutatások, tudományos publikációk, melyek a cigánysággal kapcsolatos tankönyvi tartalmakat vizsgálták az ezredforduló után.

A vizsgált szakirodalmi tételek eredményeinek bemutatása

Terestyéni Tamás kutatása (2004, 2005)

Terestyéni Tamás 2002-ben végzett kutatásának célja az volt, hogy megvizsgálja, hogy mekkora teret szentelnek a cigánysághoz a közoktatásban használt, hazai történelem- és társadalomismeret-tankönyvekben, továbbá, hogy az elemzett tartalomhordozók cigányokkal, romákkal kapcsolatos tartalmai alkalmasak-e arra, hogy elősegítsék a diákok oktatása során a politikailag korrekt kép kialakulását (Balázs et al., 2014). Összesen 83 középiskolai (gimnáziumok és szakképző iskolák számára kiadott) történelem- és társadalomismeret-/állampolgári ismeretek tankönyvet elemzett kvantitatív (statisztikai természetű) és kvalitatív (szövegelemző) megközelítéssel. Megállapította, hogy a vizsgálati minta 25,3%-ában, vagyis 21 tartalomhordozóban voltak csak romológiai tartalmak. A 83 megvizsgált ismerethordozóból 73 volt történelemtankönyvnek vagy történelemtankönyvi segédanyagnak minősíthető és tíz olyan kötet volt, amelyek a társadalomismeret, állampolgári ismeretek, közjogi ismeretek címszavak alatt részben vagy egészben napjaink (értsd: a rendszerváltoztatás, 1990 utáni) társadalmi és közjogi viszonyai között igyekezett eligazítást adni. A szigorú értelemben vett történelemtankönyvek (73) közül kilencben az általuk tárgyalt korszakból kifolyólag nem is volt elvárható romológiai vonatkozás, a fennmaradó 64-ből 14 tartalmazott a cigányságot érintő szövegrész(eke)t. A tíz társadalomismeret (állampolgári ismeretek, közjogi ismeretek) tankönyvből 7 tartalmazott a cigány, roma közösségekre vonatkozó információkat. Ez alapján elmondható volt, hogy a napjaink magyarországi viszonyaival foglalkozó művekben lényegesen nagyobb valószínűséggel lehetett

a cigányságra vonatkozó információkra bukkanni, mint a történelmi múltat tárgyaló könyvekben. Megállapította, hogy egészében alacsony (a lehetséges 74 könyvnek csupán 28%-a) a cigányokat, romákat érintő tankönyvek száma, továbbá a romológiai vonatkozású szövegrészleteknek a terjedelme is csekély volt: a cigánysággal kapcsolatos említések harmada csak egyetlen mondat volt és mindössze 8 tartalomhordozóban talált 2-3 bekezdésnyi vagy ennél hosszabb szövegrész(eke)t a cigányságról (ld. 1. táblázat) (Terestyéni, 2004, 2005).

Terjedelem	**Darabszám**
Egy mondat	7
Egy bekezdés	6
2-3 bekezdés	6
Ennél hosszabb	2
A cigányokat, romákat tárgyaló összes könyv	21

1. táblázat: Egy-egy könyv cigányokat, romákat érintő szövegrészeinek terjedelme (abszolút számok) (Saját szerkesztés, forrás: TERESTYÉNI, 2004).

A cigánysággal kapcsolatos tananyagrész(eke)t tartalmazó tankönyvek közül majdnem mindegyikben megtalálható volt valamilyen történeti információ és több mint a fele érintette a cigány, roma kisebbség és a nem cigány, nem roma többség viszonyát. Viszonylag jelentős figyelem irányult a cigány, roma populáció nagyságára és a tankönyvek felében lehetett olvasni a cigányság társadalmi viszonyairól és ugyanilyen arányban a kultúrájukról, életmódjukról. Csak néhány munka tért ki arra, hogy a cigány populáció földrajzilag miként helyezkedik el az országban. A cigányság eredetéről és nyelvi helyzetéről pedig csupán egy-egy könyvben történt említés (ld. 2. táblázat) (Terestyéni, 2004, 2005).

Téma	Témát érintő említések száma
A roma populáció nagysága, létszáma	9
A roma populáció földrajzi elhelyezkedése az országban	3
A cigányság eredete	1
A roma populáció nyelvi helyzete	1
A cigányság magyarországi története	19
A romák társadalmi viszonyai	8
Roma kultúra[1] és életmód	8
A roma kisebbség és a nem roma többség viszonya	11
A romákat érintő összes könyv	21

2. táblázat: A cigányokat, romákat érintő szövegrészek tematikus összetétele (a szövegek többféle témát is érinthettek) (Saját szerk., forrás: Terestyéni, 2004).

Összességében elmondható, hogy a vizsgált tankönyvek csekély figyelmet fordítottak a magyarországi cigányságra. Azon kívül, hogy túlnyomó részükben szó sem esett róluk, ahol mégis történt említés ott többnyire csak egészen röviden, érintőlegesen, mintegy mellékesen, érdemi kifejtés nélkül. Történelmük és társadalmuk bemutatásából szinte teljesen hiányoztak a pozitív mozzanatok (pl. elismerést kiváltó tettek, társadalmi hasznosságuk) vagy ha említést tettek róluk, ezek kevéssé voltak hangsúlyosak, nem voltak meghatározóak. Ezzel szemben viszonylag gyakran fordultak elő a cigányokkal, romákkal összefüggésben múlt- és jelenbeli negatív mozzanatok (pl. életmódbeli ütközések a többségi környezettel, a normák elutasítása, bűnözés, előnytelen társadalmi szerepek, az igyekezet és alkalmazkodókészség hiánya); elmondható, hogy a negatívumok jelentős többségben voltak a pozitívumokkal szemben. A cigány, roma közösségek kulturális vonatkozásairól keveset lehetett olvasni a tartalomhordozókban, ar-

[1] Annak ellenére, hogy így szerepel az elemzésben pontosabb lenne a „cigány, roma közösségek kultúrája" kifejezés, hiszen egyfelől nem homogén a magyarországi cigányság, másfelől a kulturális elemek is jelentős különbségeket mutathatnak.

ról pedig említés sem történt, hogy a cigányok, romák teljesítményei hozzájárultak a magyar kultúra gazdagodásához, színesebbé válásához is. A cigányság napjainkban fennálló viszonyairól, életkörülményeiről ritkán esett szó, és ha mégis, a leírások közhelyesek, elnagyoltak, semmitmondók voltak. Az elemzett tartalomhordozók nem sokat tettek az előítéletes, sztereotip hiedelmek elutasításáért, azonban óvatlan megfogalmazásokkal, hátrányos tartalmú asszociációkkal és következtetésekkel (nem feltétlenül szándékos) előnytelen sugallatokkal inkább erősíthették, mintsem gyengíthették az előítéletes gondolkodást (Terestyéni, 2004, 2005).

Balázs Anna, Menesi Luca, Horváth Balázs és Varga Krisztina kutatása (2014)

2014-ben a MONITOR[2] tagjai megismételték Terestyéni Tamás kutatását, hogy lássák, milyen változásokon/változtatásokon mentek át a tankönyvek romológiai tartalmai az addig eltelt tíz évben. Míg Terestyéni Tamás csak a középiskolai történelem- és állampolgári ismeretek/társadalomismeret tankönyveket vizsgálta, addig a MONITOR tagjai bevonták az elemzésbe az etika tantárgyhoz kapcsolódó tananyaghordozókat és kiterjesztették a kutatásukat az általános iskolai tankönyvekre is. Összesen 53 tankönyvi kötet elemzésére került sor. Terestyéni Tamás kvantitatív és kvalitatív módszertanát alkalmazták a kutatás során és megállapították, hogy az 53 tankönyv közül 30-ban voltak elhelyezve cigánysággal foglalkozó szövegrészletek, mely 56,6%-os eredmény javuló tendenciát mutat a korábbi vizsgálathoz képest. További megfigyelésük volt, hogy a 30 tankönyvből 22-ben két-három bekezdésnyi vagy annál hosszabb szövegek kerültek elhelyezésre (ld. 3. táblázat), melyek tartalmi szempontból is pontosabbak lettek (Balázs et al., 2014). A táblázat soraira tekintve jól látható egy nagy arányú mennyiségi növekedés a Terestyéni-féle vizsgálat óta eltelt évtizedben.

[2] A Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészetelmélet szakos hallgatóiból megalakult nyitott műhely, kritikai platform.

Terjedelem	Darabszám	
	Terestyéni (2002)	Balázs et al. (2014)
Egy mondat	7	6
Egy bekezdés	6	2
2-3 bekezdés	6	10
Ennél hosszabb	2	12
A romákat érintő összes könyv	21	30
Roma kultúra[3] és életmód	8	
A roma kisebbség és a nem roma többség viszonya	11	
A romákat érintő összes könyv	21	

3. táblázat: Egy-egy könyv cigányokat, romákat érintő szövegrészeinek terjedelme (abszolút számok) (Saját szerkesztés, forrás: BALÁZS et al., 2014).

A MONITOR csoport tagjai a főszövegek mellett vizsgálták a cigányokra, romákra vonatkozó tankönyvi mellékleteket is, mely újdonság volt Terestyéni Tamás kutatásához képest. Megállapították, hogy 30 választható tananyag, érdekesség, olvasmány forrás; 14 táblázat, grafikon, diagram, térkép; továbbá 13 fotó, kép, illusztráció került elhelyezésre a vizsgált tankönyvekben (Balázs et al., 2014).

A cigányság történetére kitérő tankönyvek több mint fele foglalkozott valamilyen formában a populáció nagyságával és létszámával, azonban ennél jóval kevesebb említette a cigány, roma közösségek magyarországi földrajzi elhelyezkedését. A cigányság eredetével, illetve nyelvi helyzetével a könyvek harmada foglalkozott, hasonlóan a magyarországi történetükhöz, amely részek meglehetősen egyenetlenül oszlottak el a fontosabb történelmi korszakok között. Valamivel kevesebb, mint az elemzett tankönyvek fele foglalkozott a cigányság társadalmi viszonyaival, illetve a cigány, roma kisebbség és a nem cigány, nem roma többség viszonyával. A szövegrészeknél megfigyelhető

[3] Annak ellenére, hogy így szerepel az elemzésben pontosabb lenne a „cigány, roma közösségek kultúrája" kifejezés, hiszen egyfelől nem homogén a magyarországi cigányság, másfelől a kulturális elemek is jelentős különbségeket mutathatnak.

volt, hogy nagyobb részük ezt csupán a történelmi korokban elemezte és a jelenkori helyzetet, a rendszerváltoztatás utáni időszakot csupán néhány tankönyv tárgyalta. A cigányságot érintő tematikus tartalmak legnagyobb részben a cigány kultúráról szóltak, de ezek többnyire kimerültek a cigány zene és zenészek néhány mondatos említésében (ld. 4. táblázat) (Balázs et al., 2014).

Téma	**Témát érintő említések száma**	
	Terestyéni (2002)	Balázs et al. (2014)
A roma populáció nagysága, létszáma	9	17
A roma populáció földrajzi elhelyezkedése az országban	3	11
A cigányság eredete	1	10
A roma populáció nyelvi helyzete	1	10
A cigányság magyarországi története	19	10
A romák társadalmi viszonyai	8	12
Roma kultúra és életmód	8	21
A roma kisebbség és a nem roma többség viszonya	11	11
A romákat érintő összes könyv	21	30

4. táblázat: A cigányokat, romákat érintő szövegek fő témái (abszolút számok) (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al. 2014).

A számbelileg tapasztalt javuló tendenciák és eredmények, továbbá a szövegrészek tartalmilag pontosabbá válása és a mennyiségi növekedés ellenére a konklúzió továbbra is az maradt, hogy a vizsgált tananyaghordozók továbbra sem segítették a cigányság történelmének, társadalmi helyzetének, kultúrájának a megértését és megismerését, nem járultak hozzá az előítéletek, sztereotípiák lebontásához (Balázs et al., 2014).

PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének kutatása (2015)

2015-ben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke végzett egy átfogó tankönyvelemzést Orsós Anna vezetésével. A kutatás célja annak a vizsgálata volt, hogy az új fejlesztésű (ún. újgenerációs, kísérleti) tankönyvekben, munkafüzetekben, szöveggyűjteményekben megjelent-e, és ha igen, akkor hogyan reprezentálódott a cigányság (Orsós, 2016). A kutatás fontos részét képezte elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok megkérdezése a témához kapcsolódó korábbi fejlesztések céljairól, eredményeiről, valamint a további fejlesztések lehetséges irányairól (Orsós, 2015). Elemzésnek vetették alá az OFI új generációs, továbbá a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó és az Apáczai Kiadó tankönyveit, munkafüzeteit, szöveggyűjteményeit, melyek a 2012-es NAT-on és az ahhoz tartozó kerettanterveken alapultak. Összesen 258 tartalomhordozó vizsgálatára került sor. A korábbi kutatásokhoz képest rendkívül széles volt a vizsgálatba vont tantárgyak köre, melyek a NAT 5 műveltségi területét fedték le a következők szerint: anyanyelv és irodalom (magyar irodalom, magyar nyelvtan), ember és társadalom (történelem, erkölcstan-etika), ember és természet (természetismeret, környezetismeret), földünk és környezetünk (földrajz), művészetek (ének-zene, vizuális kultúra). A tankönyvelemzés egy előzetesen kifejlesztett mérőeszköz által valósult meg, mely mind kvantitatív, mind kvalitatív megközelítéssel vizsgálta a tankönyvi tartalmakat, kiegészítve a képek, ábrák vizsgálatával (Orsós, 2016).

Megállapították, hogy az elemzett 258 tartalomhordozóból mindössze 67 tartalmazott romológiai ismereteket (26%). Ha a vizsgált tankönyvekben, munkafüzetekben, szöveggyűjteményekben nem volt a cigánysággal kapcsolatos tartalom, akkor a tankönyvelemző csoport megvizsgálta annak lehetőségét, hogy az adott tankönyvi kötetbe beilleszthető-e ilyen jellegű ismeret és ezt mérlegelve fejlesztési javaslatokat fogalmaztak meg minden esetben. A tankönyvelemzésben részt vett munkacsoportok 195 tankönyvből – melyekben a cigány, roma közösségek tagjaira vonatkozó tartalom egyszer sem szerepelt, sem

szövegesen, sem képi megjelenítés által – 141-be (a tartalomhordozók 72%-ába) beilleszthetőnek vélték a vizsgálat tárgyát képező ismereteket. A tartalomhordozókban megjelenő témák tekintetében megállapítható volt, hogy a cigány, roma kultúra elemei jelentek meg leggyakrabban (49%), ezt követték a társadalmi helyzetükkel kapcsolatos információk. A harmadik legnagyobb csoportot a cigány, roma közösségekkel kapcsolatos demográfiai adatok, területi elhelyezkedés, iskolázottsági mutatók jelentették. Ennél ritkábban esett szó a cigányság történelméről, nyelvi helyzetéről vagy egyéb rájuk vonatkozó témákról. A romológiai ismereteket tartalmazó 67 tankönyvben 49 olyan kép volt elhelyezve, melyek a vizsgált népcsoporthoz kapcsolódtak. A 49 képből 27 (a képek több mint fele) csak illusztratív módon jelent meg a tankönyvekben, de témájukban kapcsolódtak az adott tananyaghoz. Az esetek mintegy 20%-ában azonban a képek a tananyaghoz egyáltalán nem kapcsolódó módon, kizárólag illusztratív jelleggel kaptak helyet a tananyaghordozókban. Megfigyelték, hogy a cigányságra vonatkozó tartalommal rendelkező tankönyvek gyakran tartalmaztak funkció nélküli, illetve sztereotipizálásra alkalmas ismereteket vagy képeket. Megállapították, hogy az elemzett tankönyvekben a cigányok, romák elnevezésére szolgáló kifejezések használata nem következetes: változatos formákban, sokszor egymás szinonimájaként alkalmazták a tankönyvszerzők a „cigány" és „roma" szavakat, valamint kiemelték, hogy szükséges a tankönyvek szintjén egységesíteni a szóhasználatot (Orsós, 2016).

A konklúzió szerint az akkori tankönyvek kis százalékában található – nagyon kevés pontos és korrekt – romológiai tartalom alapján a cigányságról alkotható kép rendkívül szűk keresztmetszetű és korántsem volt megnyugtató (Orsós, 2015, 2016).

Binder Mátyás és Pálos Dóra kutatása (2016)

Binder Mátyás és Pálos Dóra 2016-ban végzett kutatásának célja a cigány, roma reprezentáció vizsgálata volt a közoktatásban használt tananyaghordozókban. Elemzésük az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (továbbiakban OFI) újgenerációs (ún. kísérleti) tankönyveire, mun-

kafüzeteire és szöveggyűjteményeire terjedt ki. A korábbi kutatásokkal (Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005) ellentétben a történelem- és állampolgári ismeretek/társadalomismeret, valamint etika tankönyvek mellett a magyar nyelv és irodalom, erkölcstan, hon- és népismeret tantárgyakhoz tartozó tananyaghordozókat is vizsgálták. Összesen 47 ismerethordozót, továbbá a kerettanterveket elemezték egy előre kialakított szempontrendszer szerint (ld. 5. táblázat). Azon felül, hogy megfigyelték, mi található a tankönyvekben (explicit tartalom), megvizsgálták a tartalmak megjelenési módját, a többi tananyaghoz és a cigányokról, romákról szóló elérhető szaktudományos ismeretanyaghoz képest megjelenített arányosságot, hitelességet, továbbá a tartalmak által megjelenített rejtett jelentéseket (implicit tartalom) (Binder–Pálos, 2016).

Szempontrendszer
1. mennyiség/arányosság
2. minőség
2.1. szaktudományos minőség
2.2. képi megjelenítés minősége
2.3. egyéb kiegészítő eszközök
3. reprezentáció
3.1. a romák szerepeltetésének kronologikus elhelyezkedése
3.2. integrált tananyagrész vagy különálló fejezet?
3.3. kapcsolódnak-e hozzá tevékenységet igénylő feladatok, vagy puszta ismeretátadásról van szó?
3.4. kötelező vagy ismeretterjesztő, kiegészítő jellegű tananyag?
4. relevancia (a követelmények mennyire vannak összhangban egy-egy korosztály tudásával, képességével más tantárgyakban megszerzett tudásával
5. komprehenzivitás (van-e egymást erősítő (vagy gyengítő) hatása a különböző tantárgyak között bármiféle szempontból)

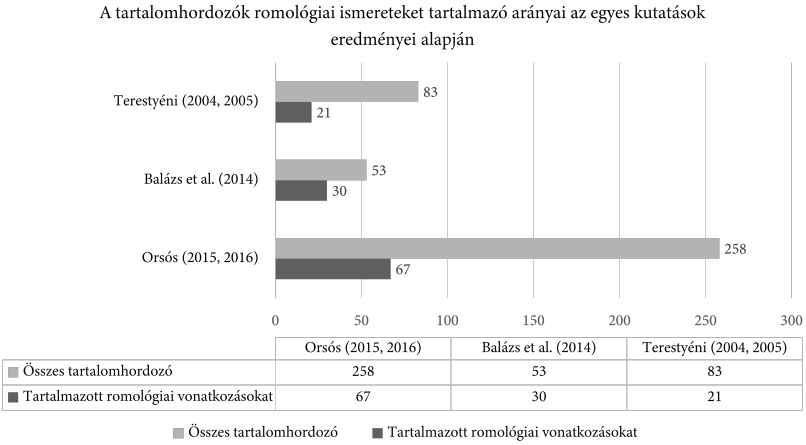
5. táblázat: Binder Mátyás és Pálos Dóra által használt szempontrendszer (Saját szerkesztés, forrás: Binder–Pálos, 2016: 5).

Megállapították, hogy forrás- és tevékenységközpontúság tekintetében a cigányok, romák súlyosan alulreprezentáltak voltak a kísérleti tankönyvekben és munkafüzetekben. Megfigyelték, hogy a cigánysággal kapcsolatos szövegszerű tartalmak nagyobb része (28 szöveg vagy szövegrészlet) a kötelező anyag része volt, a többit (18 szöveg vagy szövegrészlet) a tankönyvek jelzései kiegészítő anyagként tartották számon. Ez az arány bizakodásra adhatott okot, annál is inkább, mert az akkori kerettantervek által meghatározott kimeneti követelményekben rendkívül csekély mértékben, vagy egyáltalán nem jelentek meg a cigány, roma közösségekhez köthető elvárások. Az árnyalt megjelenítéshez elengedhetetlen lett volna, hogy ne csak a cigány, roma közösségek történetének legnehezebb időszakai szerepeljenek a tankönyvekben. Megállapították, hogy a problémát valószínűleg egyes tankönyvfejlesztők is érzékelték, mert a szabályozók által előírtnál lényegesen több romológiai ismeretanyag került elhelyezésre a tankönyvekben (Binder–Pálos, 2016). Fontos részét képezte a kutatásuknak, hogy a vizsgálat során szerzett tapasztalatokra alapozva fejlesztési lehetőségeket, javaslatokat és ötleteket fogalmaztak meg az elemzett tartalomhordozókkal kapcsolatban (Binder–Pálos, 2016: 39-48), melyek segíthették a történelemtanárok mindennapi színvonalas munkáját a cigányokkal, romákkal foglalkozó témák tanításában.

Összegzés

A tartalomhordozók romológiai vonatkozású vizsgálatai alapján kirajzolódó kép semmiképpen sem volt megnyugtató majdnem 10 évvel ezelőtt. A kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a tankönyvek, munkafüzetek, szöveggyűjtemények cigányokra, romákra vonatkozó tartalmai több szempontból további átdolgozásra, kiegészítésre szorultak. Az eddig megfigyelt eredmények (ld. 1. ábra) mellett további mennyiségi és minőségi változtatásokra, javításokra volt szükség a hazai tankönyvekben ahhoz, hogy a köznevelésben tanuló diákok multiperspektivikusan, több nézőpontból, árnyaltan ismerkedhessenek meg a cigányság történetével, kultúrájával, szokásaikkal. Ahhoz, hogy láthassuk, hogy 2016 óta milyen pozitív és/vagy negatív változtatáso-

kon estek át a napjainkban széleskörben használt tartalomhordozók szükség volna egy újabb nagy volumenű, valamennyi tantárgy releváns tankönyvi köteteire kiterjedő kutatás megvalósítására.



	Orsós (2015, 2016)	Balázs et al. (2014)	Terestyéni (2004, 2005)
Összes tartalomhordozó	258	53	83
Tartalmazott romológiai vonatkozásokat	67	30	21

1. ábra: A tartalomhordozók romológiai ismereteket tartalmazó arányai az egyes kutatások eredményei alapján. (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014; Orsós, 2015, 2016; v, 2004, 2005).

IRODALOM

Balázs Anna – Menesi Luca – Horváth Balázs – Varga Krisztina (2014): Fekete pont 2014. *A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben.* https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank__nyvk [2025.04.27.]

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-tankonyvekben-tanulm.html [2025.08.10.]

Bogdán Péter (2016): A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 66, 5-6. szám. 127-136. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-romakciganyok-tankonyvi-jelenletet-elemzo-kutatasokrol [2025.08.11.]

Bozsik Viola (2015): Együtt méltósággal. Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 65, 11-12. szám. 127-140. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00173/pdf/EPA00035_upsz_2015_11-12.pdf [2025.08.14.]

Cserti Csapó Tibor (2021): A cigányság reprezentációja a tankönyvekben és a közoktatásban. In: Márfi Attila (szerk.): *Cigánysors. A cigányság történeti múltja és jelene IV.* Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Győr. 109-133.

Cserti Csapó Tibor (2023): A hazai roma közösség és az indiai „őshaza koncepció". In: Rosenberg Mátyás (szerk.): *11. Romológus Konferencia: Tanulmánykötet. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 48.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont, Pécs. 61-72.

Keresztes-Takács Orsolya – Lendvai Lilla – Kende Anna (2016): Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71, 4/2. szám. 609-627. http://real.mtak.hu/50095/1/0016.2016.71.4.2.pdf [2025.08.12.]

Orsós Anna (2015): *Összegző tanulmány a kutatási eredményekről. „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei" (TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001).* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Orsós Anna (2016): Ami a tankönyvben meg van írva… In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Horizontok és dialógusok 2016. V. Romológus konferencia. Tanulmánykötet.* Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 9-27.

Terestyéni Tamás (2004): Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. *Beszélő*, 9, 5. szám. http://beszelo.c3.hu/cikkek/fekete-pont [2025.08.10.]

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.

Ferkovicsné Vajda Melinda

ROMA MIGRÁNSOK VISZONYA A ROMANI NYELVHEZ ÉS TÖBBNYELVŰSÉGI HELYZETÜKHÖZ

Jelenleg is tartó doktori kutatásomban a Magyarországról Kanadába emigrált, és az onnan visszatérő roma migráns családok romani nyelvhez és többnyelvűségi helyzetükhöz való viszonyát vizsgálom. A kutatásba a roma családok három csoportját kívánom bevonni: 1. nem migráló, Magyarországon élő családok, mint referenciacsoport; 2. Kanadába emigrált és ott letelepedett családok; 3. Magyarországra visszatérő családok. Az első csoportban lévő családok mindegyikét a romani nyelv natív beszélői alkotják; a második és harmadik csoportban megkülönböztetek natív és 'new speaker'-eket, ('újbeszélőket').

Kutatási kérdéseim:

- *Milyen kapcsolatban áll a romani nyelv újratanulása, fenntartása, fejlesztése a roma és transznacionális identitás tartalmaival és formálódásával?*
- *Milyen a Kanadában élő roma migránsok viszonya az újonnan megtapasztalt többnyelvűségi helyzethez?*
- *Milyen családi nyelvpolitikai és nyelvhasználati gyakorlatokat valósítanak meg e családok az új többnyelvű környezetben, illetve a visszatelepülést követően?*
- *Milyen hatásai vannak a globalizációs folyamatoknak és a transznacionális tapasztalatoknak a romani nyelv újratanulására, fenntartására a vizsgált három csoportban*

Kulcsszavak: nyelvi attitűd, migráció, többnyelvűség, újbeszélők

Kutatási háttér

A Mátészalka és Nyíregyháza között található Hodász település nyelvi, etnikai és vallási szempontból is sokszínű nagyközség. Összesen 3500 fő lakik itt, ahol a magyar és a roma lakosság megoszlása nagyjából kiegyenlített (körülbelül 43% roma, 47% pedig magyar származású). A 2011-es népszámlálás során a lakosok 93,1%-a magyarnak, 22,9% cigánynak mondta magát (6,7% nem nyilatkozott; az összesített szám a kettős identitások miatt haladhatja meg a 100%-ot). A vallási megoszlás a következő volt: római katolikus 9,1%, református 26,9%, görögkatolikus 37,8%, felekezeten kívüli 4,2% (12,3% nem válaszolt).[1]

A roma[2] közösségen belül két nagyobb csoport, oláh cigányok és magyar cigányok/romungrok élnek Hodászon. Míg az oláh cigányok mindennapjaikban rendszeresen használják a romani nyelv cerhar változatát, a magyar cigány csoport tagjai egymással érintkezve is magyarul beszélnek. Fontosnak tartom ugyanakkor megjegyezni, hogy vannak Magyarországon élő, magukat magyar cigánynak nevező személyek (főleg észak-Magyarországon), akik romani nyelv kárpáti dialektusát aktívan használják (Szalai 1999).

Hodászon a romani nyelv kiterjedt és máig folyamatos használatát jelentős mértékben erősítette, hogy a magánérintkezések mellett különböző intézmények, – óvoda és egyház – ugyancsak kiemelten figyeltek a cigány nyelv megjelenésére és használatára. A kanadai roma migrációs irodalom Borsod megyéből migrált családokat vizsgál, ahol a romani nyelvet szimbolikusan használják, intézményi szinten pedig egyáltalán nem jelenik meg (Vidra 2013). Ily módon doktori kutatásom fontos célja az is, hogy tovább árnyalja az eddigi migrációs és nyelvészeti szakirodalmat, bevonva egy olyan közösséget, ahol a cigány nyelv használata a családon belül és az intézményekben is megjelenik.

Hodász vallási szempontból is sokrétű, hiszen öt különböző felekezet található a településen: magyar nyelvű római-katolikus, görög-ka-

---

[1] https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=13019

[2] A *roma* és *cigány* megnevezést egymás szinonimájaként használom dolgozatomban. Hasonlóan a nyelvnél, a romani és cigány nyelv megnevezéseket felváltva használom, hiszen a vizsgált családok és közösségeik is így tesznek.

tolikus és református templom, valamint cigány nyelvű görög-katolikus és szabadkeresztény felekezet. Az utóbbi két egyházi intézményben minden hitéleti tevékenység kétnyelvű, a mise, az igehirdetés és az Istent dicsőítő dalok/zsoltárok éneklése két nyelven, cigány és magyar nyelven történik.

Az 1970-80-as években, mint más Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei településről, úgy Hodászról is több építőiparban dolgozó ember kezdett ingázni Budapest és Szabolcs megye között (Láng 2017). Mivel egy család férfi tagjai egy hónapban maximum kétszer látogathattak haza, így a családkohézió fenntartása érdekében, valamint megélhetési szempontból többen megpróbáltak Budapestre költözni és ott letelepedni. A romani nyelv fennmaradása ezeknél a családoknál csak akkor sikerülhetett, ha erre tudatosan figyeltek. Hodászról, ahol intézményekben is használhatták a romani nyelvet, a fővárosba költözve a romani használata leginkább a családi színtérre korlátozódott.

2008-2009-ben a Budapestre költözött családok közül sokan Kanadába emigráltak, aminek hátterében többrétű motivációk álltak (Vajda 2019). Egyrészről az országban erősödő anticiganizmus (Nicolae 2006) a személyközi kapcsolatokban és az intézményekben is egyre növekvő mértékben észlelhető volt, s a növekvő és egyre nyíltabb raszszizmus egészen a 2008-as romagyilkosságokig vezetett (Vidra 2013; Ladányi 2010). Gazdasági okok és Kanada multikulturális társadalmának attraktivitása is ösztönözte a roma családokat a Magyarországról Kanadába történő migrációt. 2011-ben azonban Kanada szigorításokat vezetett be bevándorlási politikájában, így csak azok a romák maradhattak ott, akik bizonyítani tudták az ellenük elkövetett diszkriminációs bűncselekményeket. Ily módon 2012-től több roma család kényszerült arra, hogy visszatérjenek Magyarországra. E családok egy ideig Budapesten, albérletben éltek, ám pár hónap elteltével visszatértek arra a szabolcsi településre, ahonnan szüleik, nagyszüleik migrációja indult az 1970-80-as években (Vidra 2013; Vajda 2019).

Doktori munkám során szeretném folytatni megkezdett empirikus kutatásaimat egyrészt a már megismert és vizsgált, másrészt új családok bevonásával, egyidejűleg több empirikus kritikai szociolingvisztikai módszerre való utalás segítségével. Kísérletet teszek a mobilitás, a migrációs hullámok és a cigány nyelv változó szerepe összefüggésrend-

szere, a nyelv újratanulása közötti kapcsolat feltárására, illetve a hagyományosan a nyelvcsere címkéjével jelölt folyamatok újraértelmezésére, valamint a nyelvi asszimilációs folyamatok és a változó nyelvhasználati gyakorlatok megismerésére. A Magyarországon élő, nem migráló natív romani nyelvű csoport a kutatás referenciacsoportja. Vizsgálatom során elengedhetetlen lesz feltárni a referenciacsoport viszonyát is a kanadai és Magyarországra visszatérő natív és 'new speaker'-ekhez.

Módszertan

A kutatási kérdések jellegéből adódóan doktori kutatásomat kvalitatív módszerekkel, minimum nyolc Magyarországon (négy nem migráló család, négy visszatérő család) és négy Kanadában élő család tagjainak bevonásával végezném. A családok kiválasztásánál kifejezetten figyelnék arra, hogy a különböző szociológiai változók, mint nem, életkor, iskolai végzettség a kanadai és a hazai családi csoportban egymással összemérhetően legyen reprezentálva. Fontosnak tartom, hogy a Kanadában élő családokkal tovább mélyítsem kapcsolatomat néhány bevont segítő, közvetítő személy segítségével, ezáltal újabb családokkal is bővítsem a mintát. A magyarországi interjúalanyaim esetében nincs szükség külső személyre a beépüléshez, hiszen ezek a családok édesanyám szülőfalujában élnek. Velük való viszonyom a kutatás szempontjából szerencsésnek mondható, hiszen nem állnak hozzám túl közel, így az objektivitásomat jobban meg tudom őrizni, ugyanakkor nem vagyok idegen sem számukra, ami nagy előnyt jelenthet az interjúk során. A romani nyelv aktív beszélője vagyok, melyet a hodászi roma közösségben sajátítottam el gyerekkoromban. Továbbá a nyelv cerhar nyelvjárásának ismerete-melyet Hodászon is beszélnek-segíti és meggyorsítja a bizalmi kapcsolat kialakulását.

A kutatásban saját pozíciómat leginkább a 'halfie' szerepével azonosítanám (Abu-Lughod 1991). Ahogyan az angol szó -'fél'-is utal rá, roma származásom miatt én egyszerre két közösségben élek, így mindkettőt kívülről és belülről is meg tudom figyelni. A pozíció előnyei közé tartozik a romani nyelv, szokások és hagyományok közös ismerete, hiszen mindezek hozzásegítenek ahhoz, hogy hamarabb alakítsak ki bi-

zalmi viszonyt interjúalanyaimmal. Figyelnem kell arra, hogy objektív tudjak maradni, valamint, hogy a közös kódokat ne tekintsem alapvető ismeretnek, és azokat megfelelő részletességgel magyarázzam, ha szükséges.

A kutatásom módszertanát tekintve a témát kvalitatív empirikus tereptechnikákkal - mint az életútinterjú, félig strukturált interjú és a résztvevő megfigyelés - szeretném vizsgálni. Oakley (2000: 18) gondolatát eddigi kutatásaimban és doktori munkám során is a fókuszba helyezném: „az interjúalanyok teljes bevonása a kutatásba elengedhetetlen szempont". Terepmunkám során célom félig strukturált interjúkkal dolgozni mindkét helyszínen, Hodászon, Torontóban és Montreálban, hiszen ez a módszer egyszerre segíti a kérdező irányító szerepét, valamint elég teret ad az interjúalanynak a szabad válaszadásra. A Kanadában élő és a már visszatért roma migránsok interjúinál összehasonlító elemzés keretében, a korábbi és az új fogalmak és megközelítések közötti átjárhatóságot szem előtt tartva tervezem a nyelvvesztés, nyelvcsere és a nyelvújratanulás folyamatait vizsgálni (Bartha, 1999/2005; Borbély 2001). Az interjúkon kívül más jellegű terepmunkát is szeretnék végezni. Ezek a módszerek ugyanis megfelelően árnyalhatják és egészíthetik ki a felvételeket és a kutatásban részt vevők narratíváit, interpretációit a témával kapcsolatosan. A terepmunkát mindkét országban a családok privát szférájában, az online térben és az általuk gyakran látogatott közösségi helyszíneken végezném. A családok otthonában tett látogatásokkal, az online Skype beszélgetések megfigyelésével és különböző közösségi terek (kávézók, szórakozóhelyek, táncházak, kulturális intézmények) rendszeres látogatásával célom árnyaltabb képet kapni a Kanadában és Magyarországon élő roma migránsok nyelvi forrásairól és mindennapi nyelvhasználati gyakorlatáról. Az egyéni életutak és a különböző többnyelvűségi helyzetek leírásához a narratívaelemzés (De Fina 2013) módszerét választom, amely jó keretet biztosít az migráció során végbement identitásváltozások feltárására is.

Kritikai fogalmak, részleges empirikus megállapítások

Migráció - Visszatérő migráció

A romák migrációját Kanadába gazdasági és menekült státuszt kérő okokkal is magyarázzák (Klimova és Pickup 2003). A legelterjedtebb politikai és társadalmi vélemény szerint a romák menekült jellegű migrációja nem megalapozott, mert legfőképpen gazdasági motivációjuk volt, amit Vidra (2013) kritikusan vizsgál kötetében. Civil jogi aktivisták és roma civil szervezetek fontosnak tartották bemutatni, hogy az országokban megjelenő anticiganizmus jelenléte is a migráció egyik meghatározó oka volt. Több tanulmány pedig arra mutatott rá, hogy a két okot nem lehet külön választani, hiszen ezek együttesen alapozták meg a migrációt (Kováts 2002 idézi Vidra 2013).

Fontos értelmezni a visszatérés fogalmát is, hiszen legtöbb esetben a kanadai állam által kényszerített visszatérésről volt szó adatközlőim esetében. 2007-ben a magyarországi roma menedékkérők száma 34 volt, míg 2010-ben ez a szám 2298-ra nőtt. 2012-ben elfogadott és hatályba lépett C-31-es törvény szigorította Kanada migrációs politikáját. Jason Kenney kanadai migrációért és multikulturalizmusért felelős miniszter álláspontja tükrözi a roma migránsokhoz való viszonyt: „a menedékjog nem arról szól, hogy valaki szeret-e az országban élni, sem arról, hogy jó-e ott élni, sőt arról sem, hogy valaki alkalmanként diszkriminációval szembesül…" (Vidra 2013:39).

„A 2013-as 20 százalékos volt a pozitívan elbírált kérelmek aránya. 2008 és 2012 között sokkal több, összesen 11 ezer magyar állampolgár (valószínűleg majdnem kizárólag romák) adott be menedékkérelmet. Tavalyra-2018- már csak 116 új kérelmező jutott" (Neuberger 2019:3).

'New speakerness'

Kanadában letelepülő és/vagy az onnan visszatérő nem natív roma családok nyelvi helyzetét a 'new speaker' ('új beszélő') koncepció segítségével szeretném bemutatni. O'Rourke, Pujolar és Ramallo (2014)

tanulmányukban azokat nevezik 'new speaker'-eknek, akik kisebbségi nyelvüket nem az otthoni vagy saját közösségükben sajátították el, hanem kétnyelvű oktatási programok, nyelvi revitalizációs projektek által. O'Rourke (2015) a 'new speaker' koncepció bevezetése által a fókuszt az anyanyelvi beszélőkről áthelyezte az 'új beszélőkre', mely által bemutatta egy kisebbségi közösség diverzitását. A szakirodalom sokáig az anyanyelvi közösség és a nyelv revitalizációjának kapcsolatáról írt, a nem anyanyelvi beszélőkről marginalizálódott státuszuk kapcsán esett szó (Nelde 1982; Morris 2000; Littlebear 1999). Csupán néhány éve születtek kritikai megközelítések a kisebbségi nyelvek revitalizációjáról (Darquennes és Soler 2019: 477), melyekben nem a teljes közösség áll a kutatások központjában, hanem a nyelvet beszélő egyén, mint a közösség tagja (Busch 2012). Ahogy Darquennes és Soler (2019:478) fogalmaznak nem a „prototipikus anyanyelvi kisebbségi nyelv beszélője" van a fókuszban, hanem a nyelvet felnőtt korban tudatosan elsajátítók, hiszen az 'új beszélőknek' nagy hatásuk van a kisebbségi nyelvek korpuszára, presztízsére és státuszára, valamint a közösség más tagjait is ösztönzik a kisebbségi nyelv elsajátítására. Több szociolingvisztikai tanulmány segített a fókusz áthelyezésében, melyek közül kiemelten fontos a nyelvi ideológiák artikulációja valamint ennek hatása a nyelvpolitikára és tervezésre (Blommaert 1999), a nyelvi repertoárok tanulmányozása Gumperz (1964) mintájára, a beszélők döntéseinek szociolingvisztikája (Coulmas 2003) és a globalizáció szociolingvisztikája (Coupland 2003), amelyek a nyelvi valóság etnográfiai és antropológiai megközelítését részesítik előnyben a nagy mintavétellel szemben (Darquennes és Soler 2019).

Soler és Darquennes (2019) a 'new speaker' koncepció egyik kritikai megközelítését emelik ki, mely szerint fontos lenne túllépni az európai fókuszáltságon, valamint vizsgálni, hogy mi történik az oktatási kereteken kívül. Kutatásom reflektál az előbbi két kritikai pontra, mert Kanadában a családok szintjén vizsgálom a romani 'új beszélők' nyelvi helyzetét és többnyelvűségi viszonyukat. Továbbá fontos megemlíteni, hogy a Kanadában letelepedett romák nem formális oktatási keretek között sajátítják el újra a romani nyelvet, hanem jellemzően önálló tanulás révén, gyakran online platformok segítségével tesznek szert nyelvtudásra.

> 'Valahogy muszáj újratanulnom cigányul. Szeretném, ha a kisfiam beszélne cigányul...vagy legalább pár alap kifejezést. Mostanában TikTokon szoktam cigány nyelvű tartalmakat nézni, ezek sokat segítenek. Aztán, ha valamit nagyon nem értek, megkérdezem az idősebb rokonokat'. (Éva, 33)

'Cúpla Focal'

A 'cúpla focal' írül 'néhány szó'-t jelent, ami a nyelv szimbolikus használatára utal, hiszen az 'új beszélők' néhány szót, kifejezést ismernek. A 'néhány szó' ismerete az ír közösségben általában politikai beszédekben vagy ünnepnapokon az ír identitás jele (Lysaght 2011:160). Leginkább a kommunikáció elején jelenik meg, majd megtörténik a nyelvváltás, viszont ekkor is a 'cúpla focal' szerepe elengedhetetlen, hiszen ahogy Hickey (2016:17) fogalmaz, megfűszerezi a beszédet.

A romani nyelvben érdekes megfigyelni a 'cúpla focal' koncepcióját, mely az általam vizsgált három csoportban különböző szinteken jelenik meg. A kanadai migráns családok 'new speakereinek' nyelvi helyzete jellemezhető leginkább a 'cúpla focal' terminussal. Fontos hangsúlyozni a kontextusbeli különbséget, hiszen Írországban 1922 óta nyelvi törvények és revitalizációs programok védik az ír nyelv használatát, ezen kívül a nemzeti oktatási rendszer is kötelezővé teszi az ír nyelv tanítását (Brennan, és O'Rourke 2019: 5-6). Kanadában ezzel szemben a nyelvi törvények leginkább az angol-francia kétnyelvűségre, valamint a beszélők nyelvi jogaira, a nyelvek oktatásban való megjelenésére helyezik a hangsúlyt.

> 'Nézd, nálunk nagyszüleim rendesen tudnak cigányul, anyu nem mer beszélni, de ért mindent. Én tudok pár szót, de nem az igazi. Viszont, ha csak ezt a pár szót is, de átadom a gyerekeimnek.' (Zsuzsa, 28)

> 'Mi romungro család vagyunk. Én nem tanultam meg otthon a nyelvet, de a cigány dalokat nagyon szeretem hallgatni és pár szót

> meg is értek. Sokszor jut eszembe, milyen jó lenne tudni cigányul. (...) Az iskolában, ahova a gyerekek járnak talán van olyan lehetőség, hogy ha a szülő kérvényezi, akkor délutáni szakkörként tanulhatnak más nyelven is. Mondjuk arabul, tudom, hogy kérte pár szülő. (...) Hát cigányul nem tudom, csak az én gyerekem cigány az osztályban, úgy nem hiszem, hogy lenne lehetőség erre'. (Melinda 34)

A visszatérő natív roma migránsok esetében nem a romani nyelven lesz releváns a 'cúpla focal', hanem a Kanadában elsajátított angol/francia nyelveken. A visszatérő 'new speaker' csoportban viszont újra a 'néhány szó' ismerete az elterjedt, viszont ezt a romani nyelvet használó közösségben már aktívan használják, ellentétben kanadai helyzetükkel, amikor csak az online térben volt erre lehetőségük.

A hodászi Roma Tájház közösségi rendezvényein a ház munkatársai tudatosan használják a romani nyelvet akkor is, ha tudják, hogy a fiatalok között vannak olyanok is, akik adott esetben nem beszélik, de valamilyen szinten értik a romani nyelvet, mivel a szűkebb és tágabb családi körben alkalmuk van hallani a nyelvet beszélőket. Jellemzően egy-egy tevékenységhez -kézműveskedés, zenélés, vendégek kiszolgálása- kötődően használják a nyelvet a tájházban.

> „Katalinhoz én cigányul szoktam beszélni, majd szól, ha nem ért valamit. Chache-j, Katalin ?" (Ibolya, 42)[3]

> „Ibolya cigányul szokott hozzám beszélni, amikor itt vagyunk. Szólok, ha nem értek valamit vagy a többiektől, Rubentől vagy Sándortól megkérdezem. Itt sokkal gyorsabban tanulok cigányul, mint amikor még kint voltunk. Ott csak apa beszélt." (Katalin, 20)

Hodászon, Torontóban, Montreálban korábbi kutatásaim szerint-ahogyan az előbb bemutatott idézetekben is látható- az anyanyelvi csoport nem bírálja a visszatérő 'new speaker' csoportot. Nem alakult ki az a

[3] Igaz, Katalin? (A szerző fordítása).

kérdés sem, hogy ki a nyelv igazi beszélője. A natív csoport inkább segíti az 'újbeszélőket' leginkább azzal, hogy minél többször használják kizárólag a romani nyelvet az úgy nevezett „breathing space-ekben', mely terminust a következő fejezetben mutatok be.

'Breathing space'

Az urbánus közegben több nehézséggel néztek szembe a 'new speaker'-ek: kevés olyan fizikális hely van, ahol a közösség gyakorolhatja a nyelvét; nyelvhasználat lehetőségei korlátozottak; nehéz fenntartani a hálózatokat, network-öket; a nyelvhasználat megbélyegzéssel, devianciával jár, amelyek akadályozzák az újratanulás motivációját.

Fishman (1991) mindezen helyeket 'breathing spaces'-nek, ahol lehetőség van a kisebbségi nyelv szabad használatára. Ez az úgynevezett 'safe space', ahol a kisebbségi nyelvnek nem kell versenyeznie a többségi nyelvvel. Az általam vizsgált kanadai 'újbeszélőknek' kihívást okoz, hogy olyan (fizikális) tereket alakítsanak ki, ahol a kisebbségi nyelv az elsődleges (Bornman, 2003; Eisenberg & Spinner-Halev, 2005; Kymlicka, 1995).

A kanadai 'new speaker'-ek esetében interjúalanyaim egyetlen olyan helyet említettek Torontóban, ami fizikai 'breathing space' –ként értelmezhető. A Roma Community Center-ben kulturális programokon, ünnepnapokon vehetnek részt az érdeklődők, valamint a Roma Holokauszt napján megemlékezést tartanak.

> 'Volt, hogy mi is felléptünk ott a zenekarral. Nagyon szerette a közönség, táncoltak, énekeltek. Más, mint Magyarországon, de… szerettük itt is. Koncert után mindig jó ismerősökkel találkozni, beszélgetni. (…) Az egyszerűbb dalokat a cigányul nem beszélők is éneklik, megtanítjuk nekik a dalszöveget'. (István, 61)

Több kisebbségi nyelvet beszélő csoportra jellemző, hogy nyelvüket a család keretein belül tudják használni, ezért számukra a 'breathing space' nem fizikai, hanem online értelemben valósítható meg. Pietikäinen és Kelly-Holmes (2011) egy új elméleti keretben értelmezik a ki-

sebbségi nyelvek helyét a médiában, melyben Ricento (2000) három - fokozatú klasszifikációját veszik alapul: 1. Ajándékozás szakasza, 2. Szolgáltatás szakasza, 3. Teljesítmény szakasza (Gifting Era, the Service Era and the Performance Era). (Belmar és Glass 2019). A szakaszok meghatározásában a hatalom és a kisebbségi nyelv kapcsolata áll a középpontban. A romani nyelv megjelenése az online térben leginkább az első és harmadik szakasszal írható le. Pietikäinen és Kelly-Holmes (2011) első szakaszára példa a Magyarországon működő Dikh tv és rádió. A harmadik szakaszra példa a Facebook, Instagram, TikTok közösségi oldalak. Az itt megjelenő romani nyelvű tartalmak erősítik a nyelv presztízsét és normalizálják a nyelv használatát az online térben.

> „Cigányul anyuval beszélek Skype-on vagy más rokonokkal Magyarországról. (…) Igen, akkor csak cigányul beszélünk, azt szoktuk meg egymás között. De mondjuk a lányom meg fiam értenek mindent cigányul, de magyarul válaszolnak a nagyszüleiknek". (Feri, 45)

> „A Facebook-ot használom. Sok rokonommal tartom a kapcsolatot ott. (…) Igen, szoktam cigányul is írni, ahogy jön, hol magyarul, hol cigányul." (István, 61)

> 'Nagyon szeretek a TikTok-on cigányul tanulni. Az a legjobb, amikor a videót feliratozzák és ki is ejtik a szavakat. (…) Én magyarországi tartalomgyártókat követek, akik cigányul tanítanak, meg az is jó, amikor a cigány dalok feliratozva vannak. (…) Ha nem értek valamit, megkérdezem az unokatesóimat.' (Lionel, 20)

A romani nyelv, az otthonteremtés és az identitás kapcsolata a migráció kontextusában – korábbi és jelenlegi kutatások részeredményeinek összegzése

Az alábbi összegzés egy korábbi kutatás eredményeit és a jelenleg zajló doktori munkám részeredményeit foglalja össze, amely a romani nyelv, az otthonteremtés és az identitás kapcsolatát vizsgálja roma migránsok

körében.

A kutatás eddigi eredményei azt mutatják, hogy a romani nyelv szerepe és jelentése szorosan összefügg a migrációs tapasztalatokkal, a társadalmi környezettel és az „otthon" fogalmának újraértelmezésével. A vizsgált roma családok életútja – a magyarországi falvakból Budapestre, majd Kanadába és onnan vissza – többlépcsős, ciklikus migrációs folyamatot rajzol ki, amelyben az otthon és a hovatartozás jelentése folyamatosan átalakul. A migráció nem pusztán fizikai helyváltoztatás, hanem identitásbeli és nyelvi mozgás is: minden útra kelés és hazatérés újraírja a közösségi és egyéni „otthon" élményét, valamint a romani nyelvhez való viszonyt.

A Kanadában letelepedett és a visszatérő roma családok számára az „otthon" fogalma különösen összetett. Egyrészt az emlékezet és a gyermekkori tapasztalatok révén konstruálódik újra, ahol a természethez, az ismerős hangokhoz és illatokhoz való visszatérés a gyökerek újrafelfedezésének eszközévé válik. Az otthon tehát nem pusztán térbeli lokalitás, hanem emlékezeti és érzéki tér, amelyben a múltbeli élmények szimbolikus jelentést kapnak.

Másrészt a kanadai tartózkodás és a migrációs tapasztalatok is lényegesen hozzájárulnak az otthon fogalmának újraértelmezéséhez. A befogadó társadalomban szerzett élmények – a biztonság, a társadalmi mobilitás, de ugyanakkor az idegenség érzése is – új referenciapontokat hoznak létre az otthonérzet meghatározásában. Ennek eredményeként az otthon egy transznacionális, többdimenziós konstrukcióvá válik, amely egyszerre gyökerezik a múltban és formálódik a migrációs jelenben. Ugyanakkor a jövőbe vetített „remélt otthon" motívuma is megjelenik.

Ebben az értelemben az otthonélmény a liminalitás állapotában létezik: egy olyan köztes térben, ahol a visszatérés és az elvágyódás, a gyökerekhez való kötődés és az új környezethez való alkalmazkodás folyamatosan egymást alakító, dinamikus folyamatokként jelennek meg.

A nyelvhasználat az otthonélményhez hasonlóan liminális térben helyezkedik el: a romani, a magyar és az angol nyelv közötti mozgás nem csupán kommunikációs gyakorlat, hanem az identitás újraértelmezésének eszköze is. A migráció során a nyelv funkciói átalakulnak

– a romani gyakran szimbolikus és érzelmi nyelvvé válik (leginkább a kanadai „new speaker"-ek körében), amely a családon belüli intimitást és a kulturális örökség folytonosságát testesíti meg. A magyar nyelv a származási helyhez, míg az angol a mobilitás és az adaptáció világához kapcsolódik, így a többnyelvűség a roma migránsok esetében identitásbeli köztes létet fejez ki.

Sok esetben már néhány romani szó, egy-egy „cúpla focal" is elegendő ahhoz, hogy az egyén a hovatartozás érzését újra megélje, még akkor is, ha a nyelv aktív használata visszaszorul. A nyelv tehát nem pusztán a kommunikáció médiuma, hanem affektív jelölő (olyan nyelvi vagy kulturális elem, amely érzelmi jelentést hordoz, és az identitás élményét aktiválja az egyénben), amely képes az otthonérzetet újrateremteni idegen környezetben is.

A romani nyelv „breathing space"-ként, azaz lélegzetvételnyi térként is működik: olyan nyelvi és kulturális menedékként, ahol a beszélők felfüggeszthetik az alkalmazkodás és megfelelés kényszerét, és választhatják a romanit eslődleges nyelvüknek. Kanadában a romani nyelv „breathing space"-e a Roma Community Center, Magyarországon a Hodászi Roma Tájház, a helyi óvoda és templom, valamint a különböző online paltformok. E terek jelentősége mind a romani natív, mind a „new speaker" beszélők számára kiemelkedő, bár használatuk módja az egyes csoportok nyelvi tapasztalataitól és identitásuktól függően eltér: míg a natív beszélők elsősorban az emlékezet és a kulturális folytonosság fenntartására támaszkodnak, a „new speakerek" gyakran a tanulás, a gyakorlás és a közösséghez való kapcsolódás terepeként értelmezik ezeket a helyszíneket. A fiatalabb generációk nyelvhasználata különösen árnyalt: körükben megfigyelhető a kódváltás (romani-magyar-angol) megjelenése, amely az önkifejezés és a közösségi összetartozás új tereit hozza létre, elsősorban az online kommunikációban. A nyelv így nemcsak az emlékezet hordozója, hanem a kulturális önazonosság performatív tere, ahol a múltbeli tapasztalatok és a jelenbeli társadalmi viszonyok egymással párbeszédben formálják az identitást.

Összességében elmondható, hogy a romani nyelv, az otthonélmény és az identitás egymást kölcsönösen alakító, dinamikus folyamatokként értelmezhetők a migráció kontextusában. Az otthon nem rögzített földrajzi hely, hanem relációs és affektív tér, amely a nyelv-

használaton, az emlékezeten és a társadalmi kapcsolatokon keresztül konstruálódik. A migráció tapasztalata e tér újrastrukturálását eredményezi: az elmozdulás, a visszatérés és a több helyhez való kötődés a roma közösségek esetében a transznacionális identitás megélésének alapvető dimenziójává válik. A romani nyelv megőrzése és új funkcióinak kialakítása – legyen az a családi kommunikáció, az online térben való önkifejezés vagy a kulturális reprezentáció eszköze – nem csupán nyelvi gyakorlat, hanem identitáspolitikai cselekvés is. A nyelvhasználat ilyen formái hidat képeznek múlt és jelen, otthon és idegenség között, lehetővé téve, hogy a közösség tagjai a liminalitás állapotában is stabil identitáskereteket alakítsanak ki. Így a romani nyelv és az otthonélmény összefonódása nem pusztán a kulturális örökség fennmaradását jelenti, hanem annak bizonyítékát is, hogy a mobilitás és a helyhez kötődés nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő dimenziók a roma migráns identitásban.

Irodalom

Abu-Lughod, L. (1991). Recapturing anthropology: Working in the present. *School of American Research.*

Bartha, Cs. (1999, 2005). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Borbély, A. (2001). *Nyelvcsere*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

Brennan, S., & O'rourke, B. (2019). Commercialising the cúpla focal: New speakers, language ownership, and the promotion of Irish as a business resource. *Language in Society*, 48(1), 125–145. https://doi.org/10.1017/S0047404518000810

Belmar, G., & Glass, M. (2019). Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re framing minority language use in social media. *Adeptus*, No. 14

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Darquennes, J., & Soler, J. (2019). New speakers' and language policy research: Thematic and theoretical contributions to the field. *Language Policy,* 18, 475–491. https://doi.org/10.1007/s10993-018-9506-2

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.* Clevedon: Multilingual

Matters.
Klimova, I., & Pickup, A. (2003). Romani migration: Strangers in anybody's land? *Nationalities Papers*, 38(1)
Ladányi, J. (2010). A miskolci gettóügy. In M. Neményi & J. Szalai (Eds.), *Kisebbségek kisebbsége*.
Láng, J. (2017). *A magyarországi roma folklór-mozgalom története.* https://civiltavasz.hu/emberi_jogok/a-magyarorszagi-roma-folklor-mozgalom-tortenete/
O'rourke, B., & Pujolar, J. (2015). New speakers and processes of new speakerness across time and space. *Applied Linguistics Review*, 6(2), 145–150. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0007
Pietikäinen, S., Kelly-Holmes, H., Jaffe, A., & Coupland, N. (2016). *Sociolinguistics from the periphery: Small languages in new circumstances.* Cambridge: Cambridge University Press.
Pujolar, J., & O'rourke, B. (2016). *New speakers, non-native speakers: Towards a post-national linguistics.* https://www.academia.edu/30325038
Ramallo, F., & O'rourke, B. (2014). Profiles of new speakers of Galician. *Digithum*, 16. https://www.raco.cat/index.php/Digit/article/viewFile/304441/394160
Szalai, A. (1999). Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásokban. *Educatio*, 2, 269–285.
Vajda, M. (2019). *Are We at Home? Roma Migratory Concepts of Home in Canada and in Hungary.* Budapest: CEU.
Vidra, Zs. (2013). *Roma migration to and from Canada – The case of the Czech Republic, Hungary and Slovakia.* Budapest: CEU Center for Policy Studies.

Forray R. Katalin

PÁRHUZAMOS ÉLETRAJZOK

Az alábbiakban két volt állami gondozott roma, cigány fiatalember társadalmi előrejutását mutatom be. Mindketten egy dunántúli nevelőotthonban éltek, szüleik, testvéreik gyakorlatilag eltűntek, nem tartottak kapcsolatot fiukkal. Viszonylag jól tanuló fiúkról van szó, akiket a nyolcadik osztály elvégzése során ismertem meg, tehát abban az időszakban, amikor továbbtanulásról kellett dönteni. Egyikük (nevezzük A-nak) középiskolába készült, egy budapesti munkásnegyed szakközépiskoláját célozta meg. A másikuk (nevezzük J-nek) szakmát készült tanulni, mivel sem érdeklődése, sem tanulmányi eredményei nem tették lehetővé középiskolai tanulást. Ő egyelőre ott maradt a megyében, ahol az intézet működött. A-nak nem sikerült befejeznie a választott szakközépiskolát: már a második évben kibukott. B sem fejezte be a szakmunkásképzőt. A talált egy másik, majd egy harmadik középiskolát, amelyet kifejezetten a sokszor sikertelen, bukott fiataloknak szerveztek (Szétesett családok, sikertelen tanulás, makacs ragaszkodás a továbbtanuláshoz.) B munkát keresett magának, végül is Budapesten, mert itt legalább kapcsolatai voltak. Mára kiegyensúlyozott, jómódú családban él, mivel megnősült. Szakmai sikerei is vannak. B -nek nem sikerült: a munkanélküliség, ital, nők csabdáiba esett. Azt kérdezem, miért alakul ilyen különböző módon két, hasonló háttérből indult, egymáshoz hasonlóan értelmes fiatalember élete. Bár felnőtté válásuk idején már eltértek életkörülményeik, a legalapvetőbb szempontokból hasonlóak voltak. Mennyi szerepe van sorsuk alakulásában a segítségnek, saját akaratnak és persze a szerencsének?

Reziliencia

A reziliencia a megfelelő szótár értelmezése szerint rugalmas ellenállási képességet jelent, amely a sikeres alkalmazkodás, a sikeres adaptáció legfontosabb eszköze. Ez a részint egyéni adottság, részint tanult visel-

kedés bármelyikünké lehet. Nem véletlen, hogy az iskolai rendszerű tanulásban is ennek kialakulását igyekszünk elősegíteni. A fent röviden bemutatott életutakban is ezt látom legfontosabb tényezőnek. Hasonló megfigyeléseket sikerült tennem nagyobb számú roma fiatal körében (Forray 2022).

A reziliencia a lelki ellenálló képesség vagy rugalmasság, az a képességünk, hogy sikeresen alkalmazkodjunk a nehéz életeseményekhez, a stresszhez, a traumákhoz, a tragédiákhoz, a fenyegetésekhez vagy akár a jelentős stresszforrásokhoz. Nem csupán arról szól, hogy "visszapattanunk" egy nehézség után, hanem arról is, hogy megtanulunk, növekszünk és megerősödünk a tapasztalataink által (Ungar, M 2008, Masten, A. S. (2001). Gondoljunk egy nádszálra a szélben: meghajlik, de nem törik el. A reziliens ember is hasonlóan viselkedik a nehézségekkel szemben. Képes megtartani a lelki egyensúlyát, megküzdeni a problémákkal és újra felépülni a megpróbáltatások után. Fontos megjegyezni, hogy a reziliencia nem egy velünk született tulajdonság, hanem fejleszthető képesség. Különböző tényezők befolyásolják, mint például a társas támogatás, az önbizalom, a problémamegoldó képesség és a pozitív életszemlélet. Ezt vizsgálom, illetve mutatom be két kedves régi ismerősöm példáján.

Példák

A két hetedikes fiúval egy Balaton parti nyári táborban ismerkedtem meg, amelyet a környék felső tagozatos roma tanulóinak szervezett egy cigány érdekképviselet. Mint ez ilyen helyeken természetes, a közel háromhetes együttlét alatt több gyerekkel kötöttem barátságot. De tartós kapcsolat csak ezzel a két fiúval alakult ki. Hetedikesek voltak, rövidesen a továbbtanulás, pályaválasztás kérdéseiben kellett dönteniük. Következő nyáron találkoztunk megint. Addig egyikük – A - nak nevezem itt – úgy tervezte, hogy katonatiszt lesz, részt is vett egy felvételi beszélgetésen, ahol elutasították. A másik fiú – B -nek nevezem itt – nem volt annyira elkötelezett abban a tervében, hogy továbbtanul. Megpróbálkozott egy szakmunkásképzővel, de nagyon nem tetszett neki. Függőben maradt a tanulás kérdése.

Családi hátterük nagyon hasonló volt. Mindketten egy Zala megyei faluból érkeztek. A családja váratlanul összecsomagolt és elköltözött. Kisfiukat, aki még hároméves sem volt, ott hagyták. A szomszédok szóltak a helyi rendőröknek, hogy egy magára hagyott kisgyerek álldogál a szemétdombon. A rendőrök vitték el egy közeli gyermekotthonba. A másik fiú, B még korábban magára maradt, volt családja számára ismeretlen helyre költözött. Mindketten abba a gyerekotthonba kerültek, ahol az általános iskola is működött.

Lassacskán kiderült, hogy A-nak van egy nővére, aki ápolónőnek tanul, lassan végez. Van egy bátyja, akit egy távoli faluban nevelt fel egy ismeretlen család, van egy értelmi fogyatékos huga, aki egy megyei gyermekotthonban lakik, volt egy bátyja is, aki vonat alá esett, meghalt. Mindez nem az első nyáron, hanem több év alatt derült ki. Szülei hamarosan meghaltak, nővére, az egyetlen a családban, aki tanult embernek számított, szintén hamar meghalt.

B-nek egyetlen élő rokona volt, az anyja testvére, akinek egy kis háza is volt. Nem találkozott vele soha, a halála után értesítette a hatóság, hogy örökölt egy kis házat. Ezt sokkal később eladta. Ő nem tanulni, hanem dolgozni és pénzt keresni akart, erről álmodott.

Nyolcadikra A megváltozik, a viszonylag jól tanuló fiú nagy összeesküvést szervez a konyhában elhelyezett élelmek megszerzése érdekében. Sok sikert nem ér el, de súlyosabb büntetésben sem részesül. Mindkettten – az ottani külöményekhez képest – viszonylag jól tanulnak, B erős közepes, A négyes átlagú. Nyolcadik után meghívtam őket a családi házba, ahol én nevelkedtem. Nagyon jól éreztük magunkat. Kiváltképpen A, aki úgy érezte, életében most először érezhet családi szeretetet, gondoskodást. Megtanulta a főzés elemeit, mosogatást, rendrakást.

Az iskolakezdést A számára meg kellett szerveznem. Egy csepeli szakközépiskolába sikerült beíratnom, ahol diákotthoni ellátást is kapott. B pedig egy ismerősöm építkezésén kapott munkát és munkásszálláson elhelyezést. Mindketten hamarosan barátnőre is szert tettek, A egy középiskolai osztálytársával, B pedig egy munkatársával került kapcsolatba.

A-nak sajnos nem ment úgy a tanulás, ahogyan remélni lehetett. Kiderült, hogy olvasni éppen csak tud, de nagy nehézséget okoz neki,

megtanulni pedig a leírt anyagot szinte egyáltalán nem képes. Mondhatni minden nap egy vagy több órát tanultam vele, de látszott, hogy ebből nem lesz sikeres első év: több tárgyból bukott, pedig nagyon reméltük, hogy valahogy majd sikerül átmennie.

Viszont sikerei is voltak, mindenekelőtt az, hogy egy új ismerőse elkalauzolta abba az amatőr színházba, amelyik a Ferencvárosban működött. Nagy meglepetésemre és örömömre megtetszett a színház szervezőinek, és szerepet is kapott. Úgy éreztem, hogy a csaknem egy éves közös tanulás eredményre vezetett: a kiosztott szerepet már gyakorlottan el tudta olvasni, sőt megtanulni.

Dehát valahogyan érettségit is kellene szereznie, hiszen egy tizenötéves iskolázatlan fiú nem fogadható el színésznövendéknek. Gimnáziumba kellene mennie, de ehhez olyan teljesítményekre is szüksége lenne, amelyekre nem sok esélye volt. Új, színházi barátai találtak neki egy gimnáziumot, ahová fel is vették. Ám pár hét múlva már búcsúzhatott is, a követelményekkel esélye sem volt megbirkózni. A harmadik középiskola volt az igazi, nagyon szerencsés választás. Két-három éve nyílott meg a Belvárosban egy olyan gimnázium, amely nappali rendszerben működött ugyan, de a szervezés, a követelmények inkább közelítettek egy felnőttek számára működő levelező képzéshez, mint egy hagyományos gimnáziumhoz. Ez a gimnázium képes volt annyi és olyan támogatást adni, amely két év alatt A-t eljuttatta az érettségihez.

B pedig dolgozott különböző magán építkezéseken, de stabil kapcsolata nem volt sem munkában, sem magánéletben. Próbált lakást találni, mert munkásszálláson sem kapott már férőhelyet. Próbált a Zala megyében rá maradt kis lakással kezdeni valamit, hátha abból helyre tud állni. És mint ilyenkor lenni szokott: becsapták. Egyetlen utat látott maga előtt: sajnos öngyilkos lett.

A megnősült, feleségének szép lakása van a főváros környékén, ahol együtt élnek. Gyereket szeretnének, de még nem sikerült. Ha ez nem változik, akkor majd örökbe fogadnak egy árva gyereket. Filmeket forgat, sikeres filmrendezővé vált.

Tanulság

A két fiatalember gyakorlatilag azonos esélyekkel indult. Nem az indulás, nem a velük született gondoskodás változtatta meg az életüket. A reziliencia segített.

Összefoglalva, a reziliencia nem varázslat, hanem egy belső erőforrás, amely lehetővé teszi számunkra, hogy szembenézzünk az élet viharaival és megerősödve kerüljünk ki belőlük.

A jövő kihívásai ismeretlenek, de a reziliencia képessége felvértez bennünket ahhoz, hogy bármivel szembenézzünk. A legfontosabb tanulság, hogy a lelki ellenálló képesség ápolása befektetés önmagunkba és a jövőnkbe.

Építsük hát a reziliencia hídjait önmagunkban és a körülöttünk élőkben! Merítsünk erőt a nehézségekből, tanuljunk belőlük és ne feledjük: a rugalmasság nem a megkerülés, hanem a megküzdés művészete.

Irodalom

Forray R. Katalin (2022) Romológia. Kutatástól az oktatásig. *Reziliencia* 88-98. Gondolat, 2022.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

Michael Ungar (2008) Resilience across Cultures, *The British Journal of Social Work*, Volume 38, Issue 2, February 2008, Pages 218–235.

Baló A. Márton – Zuzana Bodnárová

A MAGYARORSZÁGON BESZÉLT ROMANI NYELV EGYIK LEGKORÁBBI ÍRÁSOS EMLÉKE EGY ANGOL UTAZÓ KÖNYVÉBEN

Tanulmányunk Richard Bright 1815-ben, a Somogy megyei Csurgón gyűjtött és 1818-ban megjelent útleírásának függelékében közölt romani adatait veti össze a ma beszélt déli centrális romani nyelvváltozatokkal és néhány korabeli forrással. Bár az anyag terjedelme korlátozott, és a lejegyzés pontatlan, mégis kijelenthető, hogy Bright egy déli centrális romani nyelvváltozatot dokumentált, nagy valószínűséggel azt, amelyet egykor a Dunántúlon legkorábban letelepedett cigányok beszéltek. Ezt egyrészt az adatközlő személye és életmódja, másrészt pedig a csurgói romani adatokban megjelenő tipikus déli centrális jegyek is alátámasztják. A forrás így nemcsak az egyik legkorábbi déli centrális nyelvemléknek tekinthető, hanem egyedülálló betekintést nyújt a mára eltűnt dunántúli romani nyelvjárásba is.

Kulcsszavak: csurgói romani, nyelvemlék, XIX. század, Richard Bright

1. Bevezetés

Az angol Richard Bright (1789-1858) orvosként, a nefrológia egyik atyjaként a legismertebb, mielőtt azonban végleg orvosi pályára lépett volna, számos tudománnyal igyekezett megismerkedni, számos nyelven megtanult és utazásokat is tett. Utazásai közül kiemelkedik magyarországi útja; nagyon érdekelte mind az ország, mind a cigányok, akikről már korábban is hallott. Majd nyolcszáz oldalas, sokszor egészen izgalmas, de a mezőgazdaságról és egyéb, „szárazabb" témákról is bőven értekező, olvasmányos útleírásából (Bright, 1818) kiderül, hogy Csurgón romani nyelvi adatokat is sikerült gyűjtenie, amelyeket könyve függelékében a nyilvánosság elé tárt.

Az eredeti mű egyes részletei Szerecz Imre jóvoltából (Szerecz, 1935; Szerecz, 1970) már egy ideje magyarul is olvashatók, de a közelmúltban szinte teljes egészében megjelent, Kiss Sándor fordításában (Bright, 2019a; 2019b). Azért csak szinte, mert éppen a függelék jelentős része, egyébiránt érthető okokból, ebből a fordításból is kimaradt.

Jelen tanulmányban górcső alá vesszük a Bright által Csurgón gyűjtött romani adatokat, és megkíséreljük meghatározni, mely nyelvjáráshoz tartozhatnak. Ahogy majd látni fogjuk, az adatok jelentősége többek között abban rejlik, hogy egy olyan déli centrális romani dialektusból származnak, amelynek a dokumentáltsága igen gyér, és mára teljesen eltűnt. A ma Csurgón élő romák közül már senki nem beszél romani nyelven, és a falunak a Bright által vélhetően látott, eredetileg cigányok által lakott részén, a korábban Czikány, ma Dankó nevű utcában is kevés roma él már.

A tanulmányban a módszertan rövid bemutatását (2. fejezet) követően a háttér alaposabb ismerete végett áttekintjük a XVIII-XIX. század fordulóján keletkezett forrásokat, amelyek valamilyen, Magyarországon gyűjtött romani adatot tartalmaznak (3. fejezet). Ezután bemutatjuk Richard Bright orvost és utazót, valamint Magyarországról szóló művét (4. fejezet), majd behatóbban foglalkozunk az adatgyűjtés körülményeivel (5. fejezet) és a forrás megbízhatóságának kérdésével (6. fejezet). Ezután térünk rá a nyelvjárás meghatározására, igyekezve minél inkább leszűkíteni a lehetőségeket (7-8. fejezetek), majd a befejezésben (9. fejezet) összefoglaljuk a levonható következtetéseket és az adatok jelentőségét. A tanulmány végén, függelékként közöljük a Bright által gyűjtött romani adatokat, rekonstruált alakjukkal egyetemben.

2. Módszertan

A kézirat nyelvi sajátosságainak a tanulmányozásához összehasonlító elemzést végeztünk egy jelenleg nyilvánosan nem hozzáférhető adatbázis segítségével, amelyet Viktor Elšík állított össze a prágai Károly Egyetemen (Elšík, 2008–). Ez az adatbázis a Centrális Romani Nyelvi Atlasz (2011–2013) című projekt keretében készült, és a közép-európai térségben beszélt, több mint 125 déli centrális romani változat

nyelvi adatait tartalmazza Szlovákiából, Magyarországról, Ausztriából és Szlovéniából. Az adatbázis mintegy 160 000 példamondatot foglal magában, amelyeket nagyrészt egy speciálisan kidolgozott kérdőív alapján, terepmunka keretében rögzítettek. Emellett tartalmaz néhány földrajzilag beazonosítható, korábbi forrást is, például Bornemisza (1853) és Győrffy (1885) munkáit. A Bright által dokumentált csurgói romani adatoknak e korpusz nyelvjárási mintázataival való összevetése lehetővé tette a kéziratban megjelenő nyelvi sajátosságok jobb megértését, és segítséget nyújtott a nyelvváltozat nyelvjárási besorolásához, amelyet részletesen a 7-8. fejezetekben tárgyalunk.

3. Háttér: magyarországi romani források a XVIII-XIX. század fordulóján

A romani nyelv iránti érdeklődés a XVIII. század utolsó negyedében, különösen azután, hogy a tudományban jártas vagy éppen kevésbé jártas személyek, mint például Christian Wilhelm Büttner, Wáli István, Augustini ab Hortis Sámuel és Johann Christian Christoph Rüdiger egyértelműen megállapították a nyelv indoiráni mivoltát, egyre intenzívebbé vált (Adiego, 2020: 70). József Főherceg (1888) és Vekerdi (1982) is több, a XVIII-XIX. század fordulóján keletkezett művet említ, amely az akkori Magyarország területén beszélt romani nyelv különböző változataival foglalkozik. Ezeknek legtöbbjéről ír Landauer (2016) is, a róluk alkotott képet pedig tovább árnyalja alapos áttekintő tanulmányában Elšík (2020). Szólisták és nyelvtani kísérletek egyaránt felbukkannak már ez idő tájt. Ezek a korral és a szerzők hátterével összhangban nyelvészeti szempontból sokszor hagynak kívánnivalót maguk után, viszont őrzik a Magyarországon akkor beszélt romani nyelvet.

Ismert a kalotaszegi Vistáról (később Magyarvista, ma Vișlea, Románia) származó, a Kolozsvári Református Kollégiumot elvégző és később feltehetőleg iskolamesterként elhelyezkedő Farkas Mihály által Szathmári Pap Mihály kérésére, vélhetőleg 1780 és 1790 között összeállított szójegyzék (ld. Szabadi, 1994 és részletesen Vekerdi, 2006; amennyi keveset tudunk Farkas Mihály életéről, azt ld. Szabóné Kár-

mán, 2022: 46-47).[1] Ahogy Vekerdi (2006: 349) megállapítja, a szavak az úgynevezett erdélyi romani nyelvjáráshoz tartoznak. Ezt a listát használta fel Beregszászi (1796), amikor a romani és a magyar nyelv rokonságát próbálta alátámasztani, ahogy azt Hermann (1888: 324), Vekerdi (1982: 2) és Landauer (2016: 37) is említik.[2]

További, 38, illetve 48 elemből álló szólistákat tartalmaz Enessei (1798) és Enessei (1800). Ezeknek a forrása nem ismert, de a szavak többsége alapján arra lehet következtetni, hogy Enessei György déli centrális romani adatokat gyűjtött, talán a Csallóközben (Elšík, 2020: 23), és nem a Dunántúlon, ahogy Vekerdi (1982: 2) véli.

Csiba Bonifác komáromi ferences gvárdián[3] is dolgozott egy szótáron. Ebből tudomásunk szerint mindössze 33 szó maradt fenn a Patriotisches Wochenblatt rövid cikkében (Croneberg, 1804), amelyek alapján ugyancsak déli centrális romani változatról van szó.

Vekerdi (1983) közli Kazinczy Ferencnek, a magyar nyelvújítás vezéralakjának kézírásos, 86 szóból álló romani szójegyzékét, amelynek gyűjtését az 1820-as évekre teszi. Következtetése, miszerint a ma északi centrálisnak nevezett romani nyelvjárásból származnak az adatok, helytállónak tűnik; a listában szereplő egyes szavak alapján valóban a mai Szlovákia délkeleti részén gyűjthette őket, ami egybevág azzal, hogy Kazinczy azon a környéken élt.

Az előbbieknél lényegesen komolyabb, nagyjából ezer szócikket tartalmazó, de csak kéziratban olvasható Réső Ensel Sándor Czigány Szavak Gyűjteményje című gyűjtése (1836), amely nagy valószínűséggel a sókaszelőcei (ma Selice, Szlovákia) déli centrális romani változatra támaszkodik.

---

[1] Landauer (2016: 53-54) annyiban tehát téved, hogy „a szójegyzék megjelentetésére ez idáig csupán Bari Károly tett … kísérletet" (BARI 2013), hiszen Vekerdi (2006) közli a romani nyelvű anyagot, angol fordítással ellátva.

[2] Ez azonban csak részben igaz: Beregszászi (1796: 132) valóban használta ezt a listát is, de a romani szavakat nem csak innen, hanem Pallas (1786-1789) szótárából is vette, ahogy azt ő maga írja (Beregszászi, 1796: 128-129).

[3] Bár Landauer (2016: 40) úgy utal rá, mint „egykori állítólagos komáromi gvárdián", ahogy az a mariánus névtárból (Weiss, 1978) egyértelműen kiderül, Csiba (György) Bonifác valóban mint komáromi gvárdián hunyt el 1801-ben.

Szmodics János (ld. alább is) keltezés nélküli, de szintén az 1820-30-as években készülhetett romani-magyar és magyar-romani kéziratos szótárai mintegy 1600 romani, illetve körülbelül 2550 magyar szócikket tartalmaznak. Az anyag olyan szempontból értékes, hogy bár Szmodics a Zala megyei Kutas és Gelse településeken szolgált plébánosként, adatai nem a ma ezen a vidéken beszélt, a déli centrális dialektuscsoporthoz tartozó úgynevezett vend változatból származnak, hanem nagy valószínűséggel a mára teljesen eltűnt, eredeti dunántúli nyelvjárást rögzítik, amely ugyancsak ebbe a dialektuscsoportba tartozik. Ugyanakkor belekever északi centrális szavakat is, amelyeket minden bizonnyal Puchmajer (1821) művéből vett át, ezzel jelentősen csökkentve mind a hitelességet, mind a használhatóságot.

Vekerdi (1982: 2) említi József Főherceg (1888: 299) alapján, aki pedig Predari (1841: 212) művére hivatkozik, hogy 1798-ban Debrecenben megjelent egy Specimen Linguae Zingaricae című mű egy bizonyos Molnár nevű személy tollából.[4] Predari (1841: 212) szerint Molnár, Beregszászihoz („Beregassi") hasonlóan a magyar és a romani nyelv rokonságát próbálta bizonyítani, amit azonban Predari szerint nagyon kis erőfeszítéssel meg lehet cáfolni. József Főherceg szerint „annyira ritka egy könyv, hogy a fővárosi nyilvános könyvtárak egyikében sem található s Kolozsvárott, Debreczenben s egyéb helyeken is hiába kerestettük" (1888: 299).

Annál inkább megtalálható, sőt maga József főherceg tette közzé 1887-ben az egyébként 1806-os keltezésű Fundamentum Linguae Zingaricae című művet. Ezt Koritschnyák (János) Jakab premontrei szerzetes, ekkortájt a jászói konvent könyvtárosa (ld. József Főherceg, 1888: 303; Landauer, 2016: 86) állította össze. Adatai is erről a környékről származhatnak, ahogy azt Vekerdi (1982: 2) és Elšík (2020: 16) is írja, így tehát északi centrális változatról van szó, bár utóbbi hozzáteszi, hogy bizonyos adatokból az derül ki, hogy a szerző ismerhetett valamilyen déli centrális vagy átmeneti változatot is. Maga a mű latin nyelvtani minta alapján ragozott paradigmákat, azonkívül rövid szó-

[4] Landauer (2016: 39) is említi, Adelung (1806) alapján. Bizonyos szerzők, mint például Sarău (1998: 65) vagy Orsós (2023: 102-103) szerint Molnár János, utóbbi Hermann (1888) alapján.

szedetet és szöveges példákat tartalmaz.

Ugyancsak erről a környékről származik és ugyancsak északi centrális nyelvjárást dokumentál egy másik premontrei szerzetes, a cseh Václav Kohaut 1821-es keltezésű, Excercitatio Linguae Zingaricae című műve. Bodnárová (2020) közli a teljes, magyarul írt kéziratot, és azt állapítja meg, hogy minden bizonnyal a szerző saját gyűjtéséből származó, autentikus romani szövegeket és szavakat tartalmaz. Ezt ugyanakkor már nem lehet elmondani ugyanezen szerző év nélküli, de mindenképpen később készült Tentamen condiscendae Linguae Zingaricae című kéziratáról. Utóbbival kapcsolatban Bodnárová (2020) is megerősíti, amit József Főherceg (1888) és Vekerdi (1982) írtak korábban, hogy nem mást tartalmaz, mint Grellmann (1787) művéből vett romani szavak és paradigmák latin fordítással ellátott másolatát. A kéziratokat egy harmadik, tőlük független kézirattal együtt könyvészeti szempontból röviden tárgyalja Sabov (2009), Tökölyová és Andrš (2015) pedig Kohaut és Koritschnyák összesen három kéziratát tekintik át röviden, azt ígérve, hogy kritikai jelleggel megjelentetik őket, ez azonban máig várat magára.[5]

Ebből az időszakból származnak Szmodics János kéziratos (1827) és nyomtatásban megjelent (1836) romani nyelvtani leírásai is. A tipikus vend romani jegyek hiánya miatt Bodnárová (2015: 57) valószínűsíti, hogy Szmodics, aki feltehetően Somogy és Zala megyében gyűjtötte adatait, az eredeti dunántúli romani nyelvjárást dokumentálta, bár a források használhatóságát csökkenti, hogy Szmodics a saját gyűjtésébe forrásmegjelölés nélkül belekeverte Puchmajer (1821) csehországi adatait (ld. fentebb is).

A Magyarország területén csak utazóként megfordulók is vállalkoztak olykor arra, hogy romani szavakat, kifejezéseket gyűjtsenek. A legkorábbi, jelenleg ismert kísérlet Johann Georg Heinrich Kramer osztrák orvosé és botanikusé még a XVIII. század első feléből (Kramer, 1738), amelyet Vekerdi (1982: 25) és Landauer (2016: 27-28) is említ. Kramer egy orvosi és természettudományos folyóiratban megjelent,

[5] Érdekesség, hogy Mind Koritschnyák, mind Kohaut később a Lőcsei Római Katolikus Gimnázium igazgatói lettek, mintegy 30 év különbséggel (vö. HALÁSZ, 1896: 66).

Christoph Jacob Trew orvosnak és botanikusnak címzett levelében beszámol Magyarországon tett látogatásáról, és bár azon belül elsősorban orvosi és botanikai érdekességekről ír, a levél végén található egy rövid, negyven tételből álló lista, amelyet Vekerdi (1983) teljes terjedelmében közöl. A déli centrális szavak és kifejezések jegyzéke kapcsán a szerző sajnos nem említi, hogy hol és kitől gyűjtötte őket, csupán annyit jegyez meg, hogy kifejezetten a filológusoknak szánja őket, a nép eredetének megállapítása végett, valamely más, ismert nyelv segítségével.

A következő gyűjtés, amelyről tudunk, még rövidebb, mindössze tizenhét szóból áll, és majd ötven évvel később, tehát a XVIII-XIX. század fordulójához már sokkal közelebbi időpontban jelent meg. John Douglas jelentette meg az ókortörténettel és mitológiával foglalkozó Jacob Bryant angol tudós által gyűjtött 250 angloromani szót (Douglas, 1785). Ezekkel együtt, de csillaggal megjelölve szerepel a szótárszerűen közzétett listában az a tizenhét szó, amelyet William Coxe történész és lelkész gyűjtött valamelyik magyarországi látogatása során, és amely szintén Bryant közvetítésével került a listára. Coxe házitanítói minőségben kísérte az ifjú katonát, George Augustus Herbert grófot öt évig tartó európai körútján. Az idősebb gróf feleségének írt levelekben, amelyekre egyéb dokumentumokkal együtt mintegy 150 évvel később akadt rá Herbert leszármazottja, Coxe beszámol a magyarországi cigányokról is (ld. Sherwood, 2017). Az alábbi részlet az egyik, később nyomtatásban is megjelent levélből való (Herbert, 1939):

> …sokan az erdőben kóborolnak teljesen meztelenül és barlangokban laknak. Eredetükről keveset tudunk; néhányan azt mondják, hogy az őseik Egyiptomból jöttek, de hogy mire támaszkodva mondják ezt, nem tudom. … Mind beszélik a vidék nyelvét, ahol laknak, és mellette van egy saját nyelvük, amely teljesen más, mint a Magyarországon beszélt négy fő nyelv, a német, a magyar, a szlovák és a román.[6]

[6] A szerzők fordítása.

Újabb harminc év telik el, amíg ismét olyan kiadvány jelenik meg, amelyben Magyarországon gyűjtött romani szavak és mondatok találhatók. Ezúttal is Angliából érkezik az utazó, Richard Bright, aki a tanulmányunk tárgyát képező adatokat papírra veti és nyomtatásban is megjelenteti (Bright, 1818); róla bővebben a 4. fejezetben írunk.

A fentebbiek alapján is látszik, hogy a romanit dokumentálni igyekvő, már jól ismert művek mellett sokszor egészen eldugott helyeken akadhatunk hosszabb-rövidebb romani szólistákra vagy szövegekre. Ezért nem kizárt, hogy még a jövőben is előkerül majd olyan forrás, amelyről nem tudott se Pott (1844-1845), se József Főherceg (1888), se Vekerdi (1982), se Landauer (2016), se Elšík (2020), se jelen tanulmány szerzői.

4. A szerző és a forrás

Richard Bright személyéről, munkásságáról és utazásairól mind angolul, mind magyarul sokat olvashatunk. Nem csoda, hiszen rendkívül sokoldalú emberről van szó. Mindeddig talán a legrészletesebb életrajzát leszármazottja, a II. világháborút is megjárt ápolónő és írónő, Pamela Bright írta meg (Bright, 1983), aki szerint Bright képzőművész, író, nem akármilyen nyelvész, filozófus, matematikus és ügyes botanikus volt, a romani dialektusok szakértője (Bright, 1983: 7). Végül mégis az orvostudomány mellett döntött, és joggal tekinthető a nefrológia egyik alapító atyjának, akinek nevét sokáig őrizte a vesegyulladás (Jay, 2000: 1262).

Számos, rövidebb írás is olvasható az életéről különböző összefoglaló munkákban (pl. Munk, 1878: 155-160; Williamson, 1923: 87-95; Hale-White, 1935: 63-84) és folyóiratokban megjelent cikkekben (pl. Kark, 1958; Mackenzie, 1989; Rooney et al., 1993; Nagy és Sonkodi, 1997), orvosi munkásságáról pedig könyvet írt Berry és Mackenzie (1992). Az alábbi két bekezdésben Bright (1983) vonatkozó fejezeteire támaszkodunk.

1814 januárjától egy londoni rendelőben dolgozott, de tavaszra eluralkodott rajta az utazási láz. Bátyja is azt mondta, milyen kár, hogy az ő korában nem utazik, különösen hogy Európa kitárta kapuit. Szak-

mai előmenetele 1815 nyarától már Angliához kötötte, de addig még több mint egy év állt rendelkezésére. Tervét apjával is megosztotta, aki támogatta az ötletet. Franciául kezdett tanulni, mivel olaszul és németül már elég jól beszélt, és 1814 nyarán útra kelt.[7]

Először Hollandiába, majd Belgiumba, aztán Németországba, onnan pedig Ausztriába ment, miközben orvosi tanulmányokat is folytatott. 1815 húsvétja után már alig várta, hogy továbbindulhasson Bécsből, ezúttal geológusi, botanikusi és írói minőségben. Magyarország több okból is érdekelte. Egyrészt már közel másfél évszázada nem írtak a távoli, kevéssé ismert országról, másrészt Grellmann (1783) cigányokról szóló munkája megmozgatta a képzeletét, és nomád életmódjuk mellett mindenekelőtt nyelvüket szerette volna tanulmányozni.

Leszármazottja szerint Richard Bright nevét ez az útja tette legendássá, mert azt tette Magyarországgal, amit Sir Walter Scott Skóciával, Lord Byron pedig Görögországgal: felhívta a figyelmet az ország szépségére, geológiájára, és a gazdag magyarok érzéketlenségére a szegényekkel szemben (Bright, 1983: 96). Míg Byront és Scottot mind a mai napig nagy dicsőség övezi Görögországban, illetve Skóciában, Bright és Magyarország esetében ez már nem mondható el; igaz, Bright nem adta az életét Magyarországért, ahogy Byron Görögországért, és nem volt Magyarország nemzeti írója, ahogy Scott Skóciáé. Mindazonáltal hozzá kell tennünk, hogy nem egy magyar nyelvű mű és cikk jelent meg róla és magyarországi útjáról (ld. Szerecz, 1970 és az abban található irodalomjegyzék, azt követően a teljesség igénye nélkül pl. U(dvardi), 1971; Szita, 1992; Süle, 1995; Nagy és mtsai, 2017, valamint az abban hivatkozott írások), orvosi tevékenységével kapcsolatosan sok cikk található az Orvosi Hetilapban, és Bright (1818) teljes magyar fordítása is megjelent kétszáz évvel az eredeti után (Bright, 2019a; 2019b).

1815 tavaszán Bright kétszer is megfordult Magyarországon. Először Pozsonyon át a Felvidék nyugati felére utazott, egészen Selmecbá-

[7] Nem ez volt az első útja, 1810-ben már több hónapra Izlandra utazott barátja, Henry Holland társaságában. Sir George Steuart Mackenzie geológust kísérték el, aki ásványtani kutatásokat kívánt folytatni a szigeten. Közös művükben (Mackenzie és mtsai, 1811) Bright a zoológiai és botanikai részeket írta.

nyáig haladva, majd délnek fordult, és Vácon, Budapesten és Győrön át visszatért Bécsbe. Nem sokkal később újra útra kelt és Sopronon, Kőszegen, Szombathelyen át Keszthelyre ment, ahol Festetics László grófnál vendégeskedett. Onnan Varasdra utazott, majd keleti irányban indult tovább, Széchényi Ferenc grófnál is megszállt Csokonyán, majd Szigetváron át Pécsre ment, aztán Szekszárdon át északi irányban folytatta az útját, és Budapestről Grazon át tért vissza Bécsbe.

1818-ban kiadott naplójában hűségesen és részletesen beszámol utazásáról, több ízben kiegészítve azt történelmi, földrajzi, közgazdasági, statisztikai, néprajzi és egyéb tudományos fejtegetésekkel, nem egyszer más szerzők műveit is idézve. Számos metszet és saját rajz ékesíti a kiadványt. A tizenhárom fejezet 642 oldalt tesz ki, ennek a legelején található a térkép, amelyre berajzolta útvonalát. A térkép előtt tizennyolc római számmal számozott oldalon található az előszó, a magyar uralkodók listája időrendben és a tartalomjegyzék. A könyv végén lévő, százkét oldal hosszúságú függelék főként más forrásokból kiemelt, többek között közigazgatási, társadalmi, bányászati, mezőgazdasági, történelmi vonatkozású szemelvényeket tartalmaz, de itt találjuk Bright barátjának írását a spanyol cigányokról, valamint az angol, spanyol és magyar romani szavak és mondatok tárát, végül pedig a tárgymutatót.

A könyv a függeléken kívül is több helyen tartalmaz hosszabb-rövidebb, cigány vonatkozású részeket. Egy ízben, amikor Hunyady József grófnál vendégeskedik, Bright egy meg nem nevezett faluban cigányokkal találkozik, akikről a kornak megfelelő, negatív és pozitív sztereotípiákat fogalmaz meg, és egyértelműen összefüggésbe hozza őket az angliai cigányokkal (Bright, 1818: 109-110). Első útja során még többször lát cigányokat, előbb Füzesen (nagy valószínűséggel Hontfüzesgyarmat, azaz Hontianska Vrbica, Szlovákia) és Léván (Bright, 1818: 131, 133), majd a felvidéki Marótról (minden bizonnyal a mai Hontmarót, azaz Hontianske Moravce, Szlovákia) azt írja, hogy ott, Magyarország szívében csak szlovákokat és cigányokat találni (Bright, 1818: 187). Ezután Ipolyságon (Šahy, Szlovákia) találkozik ismét cigányokkal, akikről a következőképpen fogalmaz (Bright, 2019a: 166; az eredeti angol szöveget ld. Bright, 1818: 188):

Hamarosan megtudtam, hogy Ságon öt vagy hat cigány család lakik, akiknek apái vagy nagyapái már ugyanitt laktak, s akik munkával, zenéléssel, lókupecséggel és tubákkészítéssel nemcsak az átlagos cigányoknál, de még a magyar parasztoknál is jobb helyzetbe tudtak kerülni.

Négy zenész zenél is neki, majd másnap, útközben találkozik az együttes hiányzó három tagjával, akik lovakat hoztak a váci vásárból, és inkább néztek ki rablóknak, mint kereskedőknek (Bright, 1818: 189-191).

Jelen tanulmány szempontjából Bright legjelentősebb találkozása a cigányokkal akkor volt, amikor másodszor járt Magyarországon, ugyanis ekkor sikerült a csurgói cigányvajdától nyelvi adatokat gyűjtenie (ld. 5. fejezet). A Festetics család Csurgón rendezte be birtokának központját, és bár a grófék sosem laktak ott, cigányok viszont igen. A csurgói cigányokról megtudhatjuk, hogy a falu egy bizonyos részén, saját házakban laktak, alkalmi munkákból tartották fenn magukat, és leggyakrabban kunyhók építésére, szekerek javítására, valamint üzenetek küldésére alkalmazták őket (Bright, 2019b: 163; Bright, 1818: 519). Az első találkozás (Bright, 1818: 519) és az adatközlés (Bright, 1818: 521) leírása után Bright még több mint húsz oldalon keresztül ír a cigányokról általánosságban és Magyarországra vonatkozólag egyaránt, ezúttal is idézve más szerzőket is (Bright, 1818: 521-544).

A mű függelékében szerepel egy leírás a spanyol cigányokról (Bright, 1818: lxv-lxxvii, Függelék), amelyet egy közelebbről meg nem nevezett barát írt (Bright, 1818: ix, Előszó). Bright egyébként Robert nevű fivérétől is nagy érdeklődéssel hallgatta, amit az Spanyolországból való visszatérése után mesélt a spanyol cigányok népszokásairól és nyelvéről (Bright, 1983: 114).

A spanyol cigányokról szóló leírás után található a nyelvi adatgyűjtés rövid bevezetéssel ellátott eredménye (Bright, 1818: lxxviii-xcii, Függelék). A magyarországi adatokat Bright maga gyűjtötte (ld. 5. fejezet), csakúgy mint az angliai adatokat (ld. Bright, 1818: 531); a spanyolországi adatok vélhetően ugyanattól a meg nem nevezett baráttól származnak. Érdekesség, hogy míg az angliai adatok még az ott beszélt, eredeti ragozott romaniból valók (ld. Russell, 1916; Matras, 2010), addig a spanyolországiak már a para-romani caló változatból

(Bakker, 1995: 142-143). A spanyolországi adatok egyébiránt a caló első ismert, publikált dokumentációját képezik (Bakker, 1995: 142; Adiego, 2005: 126), és a másik két országban gyűjtött adatoktól való eltérésük Brightnak magának is feltűnt (Bright, 1818: 531-532, lxxviii). A caló adatok 150 körüli szóból és 20-30 mondatból állnak, az angloromani adatok száma 40 körüli mondat és 190 körüli szó, míg a magyarországi adatokat mintegy 110 szó és 40 mondat képezi. A szavak minden esetben összehasonlító jelleggel szerepelnek, tehát az egymásnak megfelelő szavak egymás mellett találhatók. A mondatokat alapvetően változatonként külön közli, de van egy olyan szakasz, ahol az angol fordítás és a magyarországi romani mondatok mellett egyes esetekben a megfelelő angloromani mondatok is olvashatók. A szakasz végén a számnevek találhatók magyarországi romani és angloromani változatban (ez utóbbi igen hiányos), kiegészülve angol fordításukkal és Grellmann (1783) könyvéből átvett példákkal.

5. Az adatgyűjtés körülményei

A csurgói romani adatokat Bright első kézből gyűjtötte (Bright, 1818: 521). A helyi cigány közösség vezetőjét hívatta magához, akire a könyvében a „saját uruk", „elöljáró" (Bright, 2019b: 163-164, az eredeti angolt ld. Bright, 1818: 519) és „cigányfőnök" (Bright, 2019b: 165, az eredeti angolt ld. Bright, 1818: 521) kifejezésekkel utal, és akinek a fennhatósága alá öt falu összesen 120 cigány lakosa tartozott. Ezt a cigányvajdát kérte meg arra, hogy fordítson le romanira szavakat és mondatokat, amelyeket Bright azonnal lejegyzett. Bár Bright több idegen nyelven is beszélt, életrajza (Bright, 1983) alapján az valószínűsíthető, hogy a magyar nem volt ezek között, így bizonyára vendéglátója tolmácsolta számára a lefordítandó mondatokat.

Az adatgyűjtés összesen mintegy öt órát vett igénybe, és Bright beszámolója szerint rendkívül nehézkesnek bizonyult, mivel az adatközlő a szavakat többnyire egész mondatokkal fordította le, ráadásul ugyanarra a kérdésre gyakran eltérő válaszokat adott. Az adatgyűjtés során tapasztalt nehézségeket a következő, erősen előítéletes hangvételű idézet szemlélteti (Bright, 2019b: 165; az eredeti angol szöveget ld.

Bright, 1818: 521):

> Aki nem próbálta, nem tudhatja, milyen nehéz értelmes információt kicsikarni a nyelvről egy ilyen faragatlan néptől. Mind tudjuk, milyen nehéz szó szerint fordítani egyik nyelvről a másikra. Ám ezeknél, akik sosem mérlegelték egy-egy szó jelentését, s alig tudják mondataikat szavakra bontani, a feladat nemcsak fárasztó, de szinte lehetetlen. Ha egy szót kérdezünk, egy egész mondattal válaszolnak, s ha ismét rákérdezünk, már teljesen más értelmet adnak neki, vagy valami új kifejezést csempésznek bele.

A szerző a konkrét csurgói adatközlő esetére is kitér (Bright, 2019b: 165; az angol eredetit ld. Bright, 1818: 521):

> Hát így jártam én a cigányunkkal, aki (miután belefáradt a kérdésekbe) alázatosan esdekelve az elbocsátását kérte, amibe viszont csak azzal a feltétellel egyeztünk bele, hogy este visszatér.

Az elbeszélésből már nem derül ki, hogy az adatközlő valóban visszatért-e. Az így gyűjtött adatok mennyiségét Bright maga is csekélynek ítélte, és a függelékben a „magyar cigány" címszó alatt feltüntetett szavak és mondatok rövid terjedelmét a csurgói adatközlő képességeivel indokolta. A gyűjtés módszerét a függelék bevezetőjében így magyarázza (Bright, 1818: lxxviii):

…az egész lista, néhány gitano[8] kifejezést kivéve, szóbeli közlés útján lett gyűjtve. Bár ez kisebb pontosságot tesz lehetővé, talán mégis jobban megfelel, akadályt gördítve a szándékos félreértelmezés útjába, még ha lehetséges lett volna is írásos szótárat szerezni ettől a műveletlen és állhatatlan néptől.[9]

---

[8] A gitano itt a Spanyolországban élő, cigány származású közösségek által beszélt, úgynevezett para-romani nyelvváltozatra utal, amelyet a beszélők calónak neveznek (ld. még írásunk 4. fejezetét).

[9] A részlet a szerzők fordítása, Bright 2019b ugyanis nem tartalmazza a függeléknek ezt a részét.

Ez a részlet jól példázza, hogy miközben Bright tisztában volt adatgyűjtési módszereinek korlátaival, a cigányokhoz korára jellemzően, lekezelően és előítéletesen viszonyult.

6. A forrás megbízhatósága

Mivel Bright sem romani nyelven nem beszélt, sem nyelvészeti képzettséggel nem rendelkezett, így a lejegyzésben számos nyelvi pontatlanság van, amelyek nagyrészt félrehallásokból, elírásokból és a mondatokban található szavak határainak helytelen meghatározásából erednek. Például a 'sétál' ige romanira való fordítása egy egész mondat, *ja mongari*, amely nagy valószínűséggel a romani *džav mang' āri* kifejezést takarja, szó szerint „megyek magamnak ki". A 'te beteg vagy' mondat romani fordítása a *tu nas falo siegnal*, amelyben a nasvalo 'beteg' két szóként, *nas falo* alakban van feltüntetve. A fordítás pontatlanságára utalhat, hogy az 'arany' és az 'ezüst' egyaránt *rup* alakban szerepelnek, noha eredetileg a *rup* kizárólag az ezüst romani megfelelője. A szólista végén azonban feltűnik a *somnoia* alak (pl. *dui ezeri somnoia* 'kétezer') is, amely itt valószínűleg pénzösszegre utal, és nagy valószínűséggel az eredeti romani *somnakja* 'aranyak' alakot takarja.

A lejegyzés következetlensége nemcsak a szavak jelentését, hanem a romani hangokat illetően is tetten érhető. Bright a posztalveoláris frikatívát vagy *sh* (pl. *manush*, vö. *manuš* 'ember'), vagy – feltehetően a német helyesírás hatására – *sch* (pl. *brischin*, vö. *brišind* 'eső'), vagy pedig *s* betűkkel (pl. *stahrwaldesh*, vö. *štarvaldeš* 'negyven') jelöli. A német helyesírás hatására utal továbbá, hogy Bright az /a̯i̯/ kettőshangzót a *rashei* (vö. rašaj) 'prédikátor' és *reih* (vö. raj) 'úr' alakokban az *ei* betűkombinációval jegyezte le.

Az aspiráció jelölése szintén következetlen: vagy hiányzik, vagy a /h/ hangot a szótag végére írja. Így például *pehnes* szerepel az eredeti romani *phenes* 'mondod' alak helyett, *kehr* a kher 'ház' helyett, illetve *kahngeri* a *khangeri* 'templom' helyett. A magánhangzók esetében gyakran tapasztalható az /e/ és /i/ felcserélése, például *nani* a romani *nāne* 'nincs' vagy *mula tozenes* a *mulatozines* 'mulatsz' helyett, az /o/ és /a/ felcserélése, például *mon* a *man* 'engem', vagy *acano* az *akana*

'most' helyett, illetve az /o/ és /u/ felcserélése is, például a *descho-* a *dešu-* 'tizen-', *su* a *so* 'mi', vagy *opre* az *upre* 'fel' helyett.

A 'hét' és 'nyolc' jelentésű számnevek Bright könyvében meglepő módon *epta* és *opto* alakban szerepelnek, beleértve a belőlük képzett *eptawardesh* 'hetven' és *optawardesh* 'nyolcvan' alakokat is. A déli centrális romaniban azonban az *efta* és *ofto* alakok a használatosak, és jelenleg nem ismerünk olyan romani dialektust, amelyben az /f/ helyett /p/ fordulna elő ezekben a szavakban. Ezzel kapcsolatban ugyanakkor több forgatókönyv is elképzelhető. Természetesen felmerül, hogy Bright ezeket az alakokat helytelenül jegyezte le, mert félrehallotta őket. Mivel tudott ógörögül (ld. pl. Bright, 1983: 23, 37), és minden bizonnyal ismerte az eredeti és például a katharévusza változatban máig is létező görög *epta* alakot, az is lehetséges, hogy esetleg ezért írta le így, bár az *opto* alakot ez nem feltétlenül magyarázza (az eredeti görög alak *okto*). További eshetőségként merül fel, hogy lokális nyelvi újításról, azon belül erősödésről van szó, az *efta* és *ofto* alakokban a réshang zárhanggá változott. A legkevésbé valószínű, hogy egy eddig ismeretlen archaizmussal állunk szemben: ebbe a változatba az *epta* alak került, amely meg is őrződött, az *okto* pedig analógiásan *opto* lett, ahogy az *efta* ~ *ofto* < *oxto* esetében is történt.

A forrás hitelességét viszont alátámasztja, hogy a szerző nem törekedett a magyar nyelvi elemek kiszűrésére, mivel néhány magyar eredetű alak is bekerült a fordításba, amelyek vagy szókölcsönzés útján kerültek a helyi nyelvváltozatba (pl. *gunihova* 'kunyhó', *tiekro* 'tükör'), vagy pedig kódváltás következményeként. Utóbbira példa a magyar munka főnév, amely megjelenik a *nani lacho adia munka* (< *nane lačhi adija munka* 'ez a munka nem jó') mondatban, illetve az *esh* kötőszó a *tre dade esh trade* (< *tre dade ēš tra da* 'az apádat és az anyádat') szerkezetben.

Összességében elmondható, hogy bár Bright romani adatai autentikusak, a lejegyzés alacsony minősége, a nyelvészeti képzettség hiánya, valamint a nem egységes ortográfiai rendszer használata miatt az adatok elemzése és értelmezése nagyfokú óvatosságot igényel. Ez nemcsak a szókincs azonosítását nehezíti meg – aminek következtében néhány Bright által lejegyzett szó és kifejezés eredete jelenlegi ismereteink alapján nem meghatározható –, hanem a romani alakok fonoló-

giai és morfológiai elemzése is komoly kihívást jelent a kutató számára.

7. A nyelvjárási csoport meghatározása

A XIX. század elején, tehát Bright magyarországi utazása idején az országban már mindhárom nagyobb cigány csoport jelen volt (Nagy, 2018). A szakirodalom e három csoportot általában kárpáti cigánynak (romungró), oláh cigánynak és beásnak nevezi. Somogy megyében – ahol Csurgó is található – ma is élnek mindhárom csoport tagjai (ld. pl. Bodnárová, 2015: 21-30). Mivel Bright adatai egyértelműen a romani nyelvet dokumentálják, a beás csoportot kizárhatjuk, hiszen az ő anyanyelvük a beás, a román nyelv egy változata. Ha pedig összevetjük az adatokat a kárpáti cigányok által beszélt déli centrális romani dialektussal, valamint az északi oláh cigány dialektussal, kétség sem férhet hozzá – még a lejegyzés gyenge minősége ellenére sem –, hogy egy déli centrális romani nyelvváltozatról van szó.

Csak néhány példát említve, a csurgói romani mintában megtaláljuk a *vokar-* (azaz *vaker-*) 'beszél' igét, valamint a *holef* (azaz *holev*) 'nadrág' főnevet is, míg ezek egyikét sem használják az oláh cigányban (helyettük a *duma d-* vagy *vorbi-* 'beszél', illetve a *kalca* vagy *buďoga* 'nadrág' alakok fordulnak elő). Ezenkívül, hasonlóan más déli centrális romani változatokhoz, több délszláv jövevényszó is szerepel a csurgói adatok között, például *erdiavo* (azaz *erďavo*) 'rossz', *pissin-* (azaz *pisin-*) 'ír' vagy *vodror* (azaz *vodro*) 'ágy', az oláh cigányra azonban nem jellemzőek a délszláv jövevényszavak (ezek helyett a román *nasul* 'rossz', *iskiri-* 'ír' és *pato* 'ágy' jövevényszavak használatosak).

További, a déli centrális romani nyelvjárásra jellemző jegyek közé tartozik a *di* (azaz *dī*) 'időjárás' (vö. oláh cigány *ďes* 'nap') alak, az egyes szám második személyű birtokos névmás redukált alakja, a *tr-* (vö. oláh cigány *ť-/ťir-*), az egyes szám harmadik személyű személyes névmás *o* (azaz *ō*, vö. oláh cigány *vo/voj*), a posztalveoláris affrikáta használata pl. a *bichav-* (azaz *bičav-*, vö. oláh cigány *bišav-*) 'küld' és *lacho* (azaz *lačho*, vö. oláh cigány *lašo*) 'jó' szavakban, valamint a *nani* (azaz *nāne*, vö. oláh cigány *naj*) 'nincs'.

8. A nyelvjárási alcsoport meghatározása

8.1. A déli centrális romani változatok osztályozása

A déli centrális romani nyelvjárás alcsoportokra való felosztása komoly nehézségekbe ütközik. Ennek oka, hogy a nyelvcsere miatt ma már csak néhány, egymástól elszigetelt területen beszélik ezt a dialektust. Az osztályozás alapját nagyrészt ezek a földrajzilag elkülönülten fekvő nyelvjárási régiók képezik. A szakirodalom leggyakrabban két alcsoportot különböztet meg: a vend és a nem vend alcsoportot (Elšík és Beníšek, 2020: 402-403). A *Centrális Romani Nyelvi Atlasz* című kutatási projekt keretében gyűjtött újabb adatok (Elšík, 2008–, ld. még a 2. fejezetet) azonban lehetővé teszik a nyelvjárási változatosság árnyaltabb értelmezését. Ezen adatok alapján Elšík (2020: 21) négy nyelvjárási alcsoportra osztja a déli centrális romanit: 1) a délnyugati alcsoport, amely megfelel a korábban vendként azonosított nyelvjárásoknak; 2) a délkeleti alcsoport, amelyet elsősorban a Baranya megyében található Versenden jelenleg is (vö. Bodnárová, 2009),[10] illetve a Pakson egykor beszélt, mára kihalt romani változat képvisel (Győrffy, 1885); 3) az északnyugati alcsoport, amelybe Pest megyei és délnyugat-szlovákiai változatok tartoznak; valamint 4) az északkeleti alcsoport, amelyet Magyarországon ma már csak Nógrád megyében beszélnek, illetve a határ túlsó oldalán, Szlovákia déli részének számos településén.

Somogy megyében, ahol Csurgó található, ma kizárólag a vend romani nyelvjárást beszélik, tehát az Elšík-féle felosztás szerint a délnyugati alcsoport változatait. Ezt a nyelvjárást a szakirodalomban vend cigányokként említett csoport beszéli (Vekerdi, 1984), azonban maguk a beszélők ezt az elnevezést nem ismerik, és leggyakrabban köszörűsöknek nevezik magukat (Bodnárová, 2013: 37). A vend romani nyelvjárás minden bizonnyal a német–magyar nyelvi határvidéken, feltehetően a történelmi Vas megyében alakult ki (Elšík, 2020: 21-22; vö. Vekerdi, 1984: 65-66, aki szerint az osztrák-szlovén határvidékről érkeztek Délnyugat-Magyarországra), majd a beszélők migrációja ré-

[10] Erdős (1958) szerint ezt a változatot korábban néhány más közeli településen is beszélték, így például Pécsett, Mohácson és Dunaszekcsőn.

vén innen terjedt el a Dunántúl nagy részére.[11] Ezzel párhuzamosan a Dunántúl eredeti cigány lakossága – amely szintén a déli centrális romani nyelvjárás valamely változatát beszélte – nyelvcserén ment keresztül. Ennek a dunántúli csoportnak ill. csoportoknak a nyelvváltozatáról, akiket leggyakrabban muzsikusoknak, magyar cigányoknak vagy romungróknak neveznek, semmilyen adat nem áll rendelkezésünkre, mivel ma már kizárólag magyarul beszélnek, és ezen magyar anyanyelvű közösségek kollektív emlékezetéből még az is eltűnt, hogy őseik valaha romani nyelven beszéltek volna.

Elšík (2020: 22) feltételezi, hogy azok a ma már magyar egynyelvű cigány közösségek, amelyek a XIX. század közepétől vagy végétől kezdődően nyelvcserén mentek keresztül, és amelyek a Dunántúlon, valamint Magyarország más térségeiben és Szlovákia magyarlakta területein élnek, egykor a nem vend déli centrális romani változatot beszélték. Ugyanakkor Elšík (2020: 21) arra is rámutat, hogy a nyelvjárási alcsoportok közötti határok nem élesek, mivel az egyes alcsoportokra jellemző nyelvi újítások sok esetben a szomszédos alcsoportokban is megjelennek. Így például egyes vend romani újítások megtalálhatók az északnyugati alcsoport peremvidékén beszélt változatokban (pl. a Pest megyei változatokban), vagy a Baranya megyei Versenden beszélt romani változatban is.

Mint azt a következőkben bemutatjuk, Bright adatközlője nagy valószínűséggel a mára már eltűnt, eredeti dunántúli romani nyelvváltozatot beszélte (jobb elnevezés híján jelen szövegben ezzel a megnevezéssel élünk), amely azonban már az ő idejében is tartalmazott a vend romani nyelvjárásra jellemző nyelvi jegyeket. Elšík (2020: 22)

[11] A vend cigányok vándorlásának oka, ideje és iránya jelenleg még feltáratlan. Nagyobb számban a Dél-Dunántúlon élnek, ezen belül is Somogy megyében koncentrálódnak (Bodnárová, 2013: 33). Feltételezhető, hogy a vend cigányok Somogy megyébe érkezése összefügg a Szita (1993) által részletesen bemutatott népességmozgásokkal és lakosságcserékkel, amelyek a török hódoltság alóli felszabadulást követően kezdődtek, a XVIII. század során erősödtek fel, majd a XIX. század első felére mérséklődtek. A vendek, horvátok, szlovákok és németek folyamatos betelepülése, illetve betelepítése következtében a korábban döntően magyar lakosságú Somogy megye a XIX. századra többnemzetiségűvé vált.

megállapítását tehát a Bright által rögzített adatok tükrében annyiban szeretnénk árnyalni, hogy bár a vend romani nyelvjárás kétségtelenül a déli centrális romani nyelvterület délnyugati perifériáján alakult ki, és markánsan eltér a másik három alcsoport korábban összefoglalóan „romungró" néven említett változataitól, nem indokolt azt feltételezni, hogy a Dunántúlon eredetileg valamilyen nem vend nyelvjárást beszéltek. Valószínűbbnek tűnik, hogy a délnyugati peremvidéktől kiindulva – ahol a vend romani nyelvjárás kialakult – egyfajta nyelvjárási kontinuum létezett. Ezt a kontinuumot jól példázza, ahogyan azt fentebb is említettük, egyes vend romani nyelvi újítások szomszédos alcsoportokba való átterjedése – talán még a vend cigányok észak felé irányuló migrációja előtt –, és ezt látszanak alátámasztani a csurgói adatok is.

8.2. A csurgói romani nyelvjárás helye a déli centrális romani változatok között

A 6. fejezetben ismertetett problémák miatt a Bright-féle adatok csak korlátozott mértékben alkalmasak nyelvészeti elemzésre. Például a múlt idő jele a *schluginjum* (azaz *šlugiňum*) 'szolgáltam' alakban akár a vend romani alcsoportra jellemző hangtani sajátosságként is értelmezhető lenne, hiszen ebben az alcsoportban az eredeti egyes szám első személyű, múlt idejű *-om* végződés helyett *-um* végződés található.[12] Ugyanakkor megfigyelhető, hogy Bright gyakran felcseréli az *o* és *u* hangokat (ld. a 6. fejezetben), így nem zárható ki, hogy az adatközlő valójában azt mondta, *šlugiňom*, és a rögzített alak pontatlan lejegyzés eredménye. Ezt a feltételezést erősíti az is, hogy az egyes szám első személyű létige múlt idejű alakja két változatban, *siegno* és *sinyom* alakban is megjelenik, és mindkét esetben inkább az *-om* végződés azonosítható.

Hasonlóképpen bizonytalan a csurgói adatokban a Magyarországon beszélt vend romani változatokra (Veszprém megye kivételével) jellemző /dž/ > /ž/ hangtani változás megléte is. Bright lejegyzésében több olyan alak is szerepel, amely e hangtani újítás jelenlétét vagy hi-

[12] Az /o/ ~ /u/ váltakozás ebben a toldalékban a romanira általánosságban is jellemző, ld. Baló, 2020: 133-134.

ányát igazolhatná – például *jeven* (azaz *dživen* vagy *živen,* 'élnek'), *ja* (azaz *džav* vagy *žav*, 'megyek'), *jah* (azaz *dža* vagy *ža*, 'menj'), *lej* (azaz *ledž* vagy *lež*, 'vidd'). Mivel azonban nem tudjuk, hogy Bright a *j* betűvel pontosan milyen hangot jelölt (ld. továbbá az *oje re* alakot, amely valószínűleg a romani *užarel* 'vár' megfelelője), nem állíthatjuk teljes bizonyossággal, hogy e szavakban a tipikusan romungró [dʒ] hang, vagy pedig a vend romanira jellemző [ʒ] hang szerepel.

A csurgói romani változatban mindezek ellenére sikerült néhány olyan nyelvi jegyet azonosítanunk, amelyek nem találhatók meg a ma beszélt vend romani változatokban, viszont jellemzőek, vagy legalábbis előfordulnak egyes romungró változatokban. Ezek nagy része archaikus vonás, ilyen például a létige *-in-(j)-* múlt idejű toldalékot tartalmazó, de valójában jelen idejű alakjai, mint a fent említett *siegno* és *sinyom* (azaz *siňom* 'vagyok'), illetve *siegnal* (azaz *siňal* 'vagy'), amelyeket szinte valamennyi, ma Magyarországon beszélt romungró változatban megtalálhatunk (például a Baranya megyei Versenden), míg a vend romani nyelvjárásban csupán a redukált *som/sum* 'vagyok' és *sal* 'vagy' alakok használatosak.

A csurgói romani változatban nem figyelhető meg a vend romanira jellemző szóvégi törlődés sem, amit az alábbi példák is jól szemléltetnek: *akana* (vö. vend romani *akān*, ritkábban *akāna*) 'most'; *ari* (azaz *āri*, vö. vend romani *ār*, ritkábban *āri*) 'ki'; *nani* (azaz *nāne*, vö. vend romani *nān*, ritkábban *nāne*) 'nincs'; *kere* (azaz *khēre*, vö. vend romani *khēr*, ritkábban *khēre*) 'haza'. Szintén hiányzik a csurgói adatokból a vend romanira jellemző *Vve > V:* típusú összevonás, mivel kizárólag a teljes alakok jelennek meg, például *jeven* (azaz *dživen*, vö. vend romani *džīn* 'élnek'), *aves* (vö. vend romani *ājs* 'jössz'), illetve *bichavel* (azaz *bičhavel*, vö. vend romani *bičhāl* 'küld'). Ezenkívül a csurgói romani adatokban megtaláljuk a nem vend változatokra jellemző *trianda* 'harminc' alakot is, amely a vend romani nyelvjárásokban *tranda* alakban jelenik meg. Érdekesség továbbá, hogy Bright adatközlője a 'tükör' szót a magyar eredetű *tikeri* alakban fordította, amely a nem vend nyelvjárásokban is a legelterjedtebb, míg a vend romaniban ezzel szemben a régebbi, szláv eredetű *klédalo* alakot találjuk.

A fent felsorolt jegyeken túl a csurgói romani változat egyik legszembetűnőbb, a romungró változatokra jellemző vonása a megújult

trast 'vas' alak, amely az eredeti romani *saster* szóból alakult ki. Ezzel szemben a vend romaniban egy másik megújult alak, a *srasta* fordul elő.

Másfelől a *give* alak, amely Bright adatai szerint mind 'hó', mind 'búza' jelentésben előfordul, feltehetően a [ɟ] palatális zárhanggal kiejtett *ďiv* alakot takarja, ami viszont a vend romanira jellemző sajátosságként értelmezhető. A *ďiv* 'búza' jelentésű alak az egész déli centrális nyelvjárási területen elterjedt, ugyanez az alak azonban a 'hó' jelentésben ritkábban fordul elő, mivel e jelentésben a legelterjedtebb az eredeti *jiv*. A megújult *ďiv* 'hó' alak nemcsak a vend romaniban jelenik meg, hanem megtalálható az északnyugati alcsoport néhány, déli peremvidéken beszélt változatában is, például Pest vármegyében, illetve a szlovákiai Dunaszerdahelyen beszélt romani változatban. Mindez arra utalhat, hogy ez az újítás már a XIX. század elején jelen volt a mára kihalt dunántúli romani nyelvváltozatokban, és akár ezekből kiindulva, illetve általuk közvetítve is továbbterjedhetett más régiókba.

További, a vend romanira emlékeztető jegy a *kerhi* 'csizma' szóban található /k/ veláris zárhang, amely a mai vend nyelvjárásokban *kirhaj* vagy *kirhej*, valamint néhány, a délnyugat-szlovákiai Csallóközben beszélt romani nyelvváltozatban *kirhaj* alakban fordul elő. Ezzel szemben a romungró változatok túlnyomó többségében a /c/ palatális zárhangot találjuk a szó elején: *ťirhaj*. Említésre érdemes még az is, hogy a csurgói romaniban az 'asztal' szó *ostollo* (azaz *ostolo*) alakban szerepel, amely megfelel a vend romaniban és néhány délnyugat-szlovákiai romani változatban is előforduló *ostolo* és *stolo* alakoknak. Ezzel szemben a nem vend változatokban egy régebbi, görög eredetű jövevényszó, a *kafidi* használatos.

Összességében tehát a csurgói romani változatban egyszerre fedezhetők fel a vend romanira emlékeztető, megújult elemek (pl. *give* 'hó', *kerhi* 'csizma', *ostollo* 'asztal'), valamint a romungró nyelvjárásra jellemző egyik fontos újítás (*trast* 'vas'). Emellett számos archaikus alak is megtalálható benne, amelyek a ma beszélt, nem vend változatokban ugyan fennmaradtak, de a vend nyelvjárásokból mára eltűntek. Megítélésünk szerint ez azzal magyarázható, hogy Bright romani nyelvi adatai az eredeti dunántúli romani nyelvváltozatból származnak, amely a XIX. század elején még beszélt nyelv volt, de azóta kihalt.

Ezt a feltételezést erősíti az a tény is, hogy Bright adatközlője maga a cigányvajda volt, aki öt település cigány lakosságát képviselte (ld. az 5. fejezetben). A vend cigányok ugyan már a XIX. század elején jelen lehettek a Dunántúlon, azonban még sokáig félnomád életmódot folytattak, és csak a XX. század második felében telepedtek le véglegesen (Bodnárová, 2013: 30-31). Vekerdi (1984: 65) is megjegyzi, hogy a legtöbben csak az utóbbi években kaptak vagy vásároltak családi házakat. Csurgói adatközlőnk elmondása szerint a település eredeti cigány lakosságát muzsikusok (azaz az eredeti dunántúli nyelvjárást beszélők) és köszörűsök (azaz a vend romanit beszélők) alkották. Azt is megerősítette, hogy a helyi köszörűsök néhány generációval ezelőtt még valóban félnomád életmódot folytattak, és ez az életforma máig élénken él a közösség emlékezetében.

Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy Bright adatközlője egy már korábban letelepedett személy lehetett, mivel nem valószínű, hogy egy félnomád életmódot folytató, vend romanit beszélő személy tölthetett volna be közvetítői, kapcsolattartói szerepet a csurgói mikrorégió cigány és nem cigány lakossága között. Úgy véljük tehát, hogy Bright a helyi muzsikusok által beszélt, vagyis egy mára kihalt, eredetileg a Dunántúlon beszélt romani változatot dokumentált. A romungro és a vend romani nyelvváltozatokra egyaránt jellemző nyelvi jegyek megléte alapján továbbá azt is feltételezzük, hogy ez a változat hidat képezhetett a ma beszélt déli centrális romani nem vend és a vend változatai között. Éppen ezért ez a forrás nemcsak az eredeti dunántúli romani nyelvjárás rekonstrukciójához járulhat hozzá értékes adatokkal, hanem általában is segíthet a romani dialektusok történeti fejlődésének pontosabb megértésében.

9. Befejezés

Richard Bright 1815 tavaszán két ízben járt Magyarországon, két hosszabb út keretében. A Magyarországra utazó külföldiek közül nem ő volt az első, aki romani nyelvi adatok gyűjtésén is fáradozott, de jelenlegi ismereteink szerint talán ő fordult a legnagyobb érdeklődéssel a nyelv és beszélői felé. Ekkortájt már Magyarországon belül is egyre

többen igyekeztek megismerni a nyelvet, köztük főként egyházfiak, de ismert Kazinczy Ferenc romani szójegyzéke is.

Bright második útján vendégül látta őt többek között Festetics gróf is, aki a birtokát Csurgóról igazgatta. Az angol orvosnak itt nyílt lehetősége arra, hogy öt órán át kérdezgethesse a helyi cigányvajdát, és nyelvi adatokat gyűjthessen tőle. A cigányok nyelve és kultúrája már korábban is érdekelte őt, örömmel vette hát, hogy első kézből juthat nyelvi adatokhoz. Útleírásában, amely 1818-ban jelent meg, többször és olykor hosszasan ír a cigányságról, a függelékben pedig közli a Csurgón gyűjtött szavakat és mondatokat, saját maga által gyűjtött angliai és egy barátjától kapott spanyolországi romani adatokkal kiegészítve.

Bright csurgói romani adatait összehasonlító elemzésnek vetettük alá, amely alapján egyértelműen megállapítható, hogy egy déli centrális romani változatról van szó. Annak érdekében, hogy ezen belül pontosabban meghatározhassuk, hogy a dokumentált nyelvváltozat melyik nyelvjárási alcsoportba tartozik, felhasználtuk a *Centrális Romani Nyelvi Atlasz* című kutatási projekt (Elšík, 2008–) keretében létrehozott, több mint 125, Közép-Európában beszélt, déli centrális romani nyelvváltozatot tartalmazó adatbázist, valamint néhány idevágó korabeli forrást is. A csurgói adatoknak a vizsgált forrásokban rögzített nyelvi mintázatokkal való összevetése lehetővé tette azoknak a nyelvi jegyeknek az azonosítását, amelyek segítségével megkíséreltük meghatározni a csurgói romani változat helyét a déli centrális nyelvjárási alcsoportok között.

Bár a magyarországi romani adatok Bright könyvének függelékében csupán korlátozott terjedelműek, és a dokumentálás viszonylag alacsony színvonala miatt az adatok nehezen értelmezhetők, mégis levonhatunk belőlük bizonyos következtetéseket a csurgói cigányok XIX. század eleji nyelvhasználatára vonatkozóan. A csurgói romani változat tipikus nyelvi jegyei, valamint az a közvetett bizonyíték, hogy Bright adatközlője nagy valószínűséggel letelepedett életmódot folytatott, arra enged következtetni, hogy egy helyi muzsikus cigány lehetett, aki az eredeti dunántúli romani nyelvjárást beszélte – nem pedig egy félnomád életmódot folytató köszörűs, aki a vend romani nyelvjárást használta.

Amennyiben ez a feltételezés helytálló, Bright adatai azt is tanúsít-

ják, hogy a XIX. század elején a helyi, már letelepedett cigány közösségen belül is akadtak még olyan személyek, akik beszélték a déli centrális romani változatot. Csurgói adatközlőnk meglepetéssel fogadta a felvetést, hogy a muzsikusok egykor romani nyelven beszéltek volna, ami arra utal, hogy a nyelvcsere valószínűleg már a XX. század előtt végbement, hiszen a közösség kollektív emlékezetében nyoma sincs annak, hogy a muzsikusok valaha romani nyelven beszéltek volna. Ha feltételezéseink helyesek, akkor azt is mondhatjuk, hogy Bright éppen a nyelvváltozat eltűnése előtti időszakban dokumentálta azt.

Felmerül azonban a kérdés, hogy miként kerülhettek a csurgói romani változatba olyan nyelvi jegyek, amelyek ma a vend romani nyelvváltozatokra jellemzőek (pl. *give* 'hó', *kerhi* 'csizma', *ostollo* 'asztal'). Két lehetséges magyarázat kínálkozik. Az egyik, hogy ezek a jegyek a XIX. században már a csurgói térségben jelen lévő vend cigányok közvetítésével kerültek át a helyi nyelvváltozatba. A másik lehetőség, hogy ezek a jegyek eredetileg is jelen voltak a dunántúli romani nyelvjárásban – vagy éppenséggel ott alakultak ki –, és onnan terjedtek tovább a vend romani nyelvjárásba, illetve egyes észak-magyarországi és délnyugat-szlovákiai (tehát az északnyugati déli centrális alcsoportba tartozó) változatokba is. Mivel azonban az eredeti dunántúli romani nyelvjárásról – Bright és Szmodics töredékes adatait leszámítva – semmilyen további forrás nem áll rendelkezésünkre, jelenlegi ismereteink alapján nem dönthető el meggyőzően, hogy e két forgatókönyv közül melyik a valószínűbb.

Összefoglalva, Bright csurgói adatai azért bírnak különösen nagy jelentőséggel, mert nemcsak az egyik legkorábbi, Magyarország területén rögzített déli centrális romani nyelvi emléknek tekinthetők, hanem – Szmodics (é. n., 1827, 1836) töredékes és vitatott hitelességű munkáit leszámítva – az egyetlen ismert forrásnak is, amely az időközben nyomtalanul eltűnt, eredeti dunántúli romani nyelvváltozatot dokumentálja.

Irodalom

Adiego, Ignasi-Xavier (2005): The first Caló dictionary ever published in Spain (Trujillo 1844): An analysis of its sources. *Romani Studies*, 15, 2. szám.

125-143.
Adiego, Ignasi-Xavier (2020): Historical Sources on the Romani Language. In: Matras, Yaron – Tenser, Anton (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics.* Palgrave Macmillan, Cham. 49-81.
Adelung, Johann Christoph (1806): *Mithridates oder allgemeine Sprachenkunde mit dem Vater unser als Sprachprobe. Erster Theil.* Vossische Buchhandlung, Berlin.
Bakker, Peter (1995): Notes on the genesis of Caló and other Iberian Para-Romani varieties. In: Matras, Yaron (szerk.): *Romani in contact: the history, structure and sociology of a language.* Benjamins, Amsterdam. 125-50.
Baló A. Márton (2020): Romani Phonology. In: Matras, Yaron – Tenser, Anton (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics.* Palgrave Macmillan, Cham. 119-153.
Bari Károly (2013): *Régi cigány szótárak és folklór szövegek I-III.* Hagyományok Háza, Budapest.
Bornemisza János (1853): A czigány nyelv elemei. *Új Magyar Muzeum*, 3, 2. szám. 83-122.
Beregszászi Pál (1796): *Ueber die Aehnlichkeit der hungarischen sprache mit den morgenländischen.* Breitkopf und Härtel, Lipcse.
Berry, Diana – Mackenzie, Campbell (1992): Richard Bright 1789-1858: physician in an age of revolution and reform. *Royal Society of Medicine,* London.
Bodnárová, Zuzana (2009): *Gramatický náčrt romského dialektu maďarské obce Versend.* Mesterszakos szakdolgozat. Károly Egyetem, Prága.
Bodnárová, Zuzana (2013): Overview of Vend Romani in Hungary. In: Schrammel-Leber, Barbara – Tiefenbacher, Barbara (szerk.): *Romani V. Papers from the Annual Meeting of the Gypsy Lore Society, Graz 2011. (= Grazer Romani Publikationen 2. Grazer Linguistische Monographien).* Graz. 29-41.
Bodnárová, Zuzana (2015): *Vend Romani: a Grammatical Description and Sociolinguistic Situation of the so-called Vend dialects of Romani.* Doktori értekezés. Károly Egyetem, Prága.
Bodnárová, Zuzana (2020): Rukopisy Václava Kohautha. *Romano džaniben*, 27, 1. szám. 153-181.
Bright, Pamela (1983): *Dr. Richard Bright (1789-1858).* The Bodley Head, London.
Bright, Richard (1818): *Travels from Vienna through lower Hungary: with some remarks on the state of Vienna during the Congress, in the year 1814.* Archibald Constable and Company, Edinburgh. Longman, Hurst, Rees,

Orme, and Brown, London.
Bright, Richard (2019a): *Utazás Bécsből Alsó-Magyarországon keresztül, némi betekintéssel Bécs állapotára a Kongresszus idején az 1814. évben. I. kötet.* Attraktor, Máriabesnyő.
Bright, Richard (2019b): *Utazás Bécsből Alsó-Magyarországon keresztül, némi betekintéssel Bécs állapotára a Kongresszus idején az 1814. évben. II. kötet.* Attraktor, Máriabesnyő.
Croneberg, Georg Friedrich (1804): Fragment aus dem Tagebuch meiner Reise. Das Dorf Pered. *Patriotisches Wochenblatt für Ungern*, 22. 209-220.
Csenki Sándor (1934-1935): *Cigány–magyar szótár [kézirat].* Karacs Ferenc Múzeum (jelzet nélkül).
Douglas, John (1785): Collections on the Zingara, or Gypsey Language; by Jacob Bryant, Esq. transmitted to O. Salulbury Brereton, Esq . in a Letter from the Rev. Dr. Douglas. *Archaeologia, or Miscellaneous tracts relating to antiquity*, 7. 387-394.
Elšík, Viktor – Beníšek, Michael (2020): Romani Dialectology. In: Matras, Yaron – Tenser, Anton (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics.* Palgrave Macmillan, Cham. 389-417.
Elšík, Viktor (2020): Centrální romština a příspěvky k jejímu strukturnímu popisu a dialektologii. Úvod k tematickému číslu Romano džaniben [Centrális romani: források a nyelv szerkezetének leírásához és dialektológiai vizsgálatához. Bevezetés a Romano džaniben tematikus számához]. *Romano džaniben*, 27, 1. szám. 5-42.
Elšík, Viktor (2008–): *Linguistic Database for the Documentation of Central European Romani.* Károly Egyetem, Prága.
Enessei György (1798): *A tzigán nemzetnek igazi eredete.* Weinmüller Bálint, Komárom.
Enessei György (1800): *A' tzigán nyelvrül toldalék.* Streibig József, Győr.
Erdős Kamill (1958): A magyarországi cigányság. *Néprajzi Közlemények*, III, 1-2. szám. 152-173.
Grellman, Heinrich Moritz Gottlieb (1783): *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten un Schicksahle dieses Volks in Europa nebst ihrem Ursprunge.* Magánkiadás (Auf Kosten der Verlags-Kasse, und zu finden in der Buchhandlung der Gelehrten.), Dessau és Lipcse.
Grellmann, Heinrich Moritz Gottlieb (1787): *Historischer Versuch über die Zigeuner, betreffend die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks seit seiner Erscheinung in Europa und dessen Ursprung.* Johann Christian Dieterich, Göttingen.

Győrffy Endre (1885): *Magyar és czigány szótár: czigányul mondva vakeriben.* Rosenbaum Ignácz, Paks.

Halász László (1896): *A lőcsei királyi katholikus főgymnasium története.* Reiss József Tankönyvnyomdája, Lőcse.

Hale-White, Sir William (1935): *Great Doctors of the Nineteenth Century.* Edward Arnold & Co., London.

Herbert, Lord (1939): *Henry, Elizabeth and George (1734–80). Letters and Diaries of Henry, Tenth Earl of Pembroke and his Circle.* Jonathan Cape, London.

Hermann Antal (1888): József főherczeg könyve. (Románo csibákero sziklaribe, azaz: Czigány nyelvbeli tudomány.). *Vasárnapi Újság*, XXXV, 20. szám. 323-324.

Jay, Venita (2000): Richard Bright—Physician Extraordinaire. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine*, 124, 9. szám. 1262-1263.

József Főherceg (1888): *Czigány nyelvtan. Románo csibákero sziklaribe.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Kark, Robert M. (1958): A Prospect of Richard Bright on the Centenary of His Death, December 16, 1958. *The American Journal of Medicine*, XXV, 6. szám. 819-824.

Kohaut, Václav (1821): *Exercitatio Linguae Zingaricae [kézirat].* Slovenská národná knižnica (SNK J 27 a).

Kohaut, Václav (é. n.): *Tentamen condiscendae Linguae Zingaricae [kézirat].* Slovenská národná knižnica (SNK J 27 b).

Koritschnyák Jakab János M. (1887): Fundamentum linguae Zingaricae. Anno 1806. Közli József főherczeg. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, XI. Franklin-társulat, Budapest.

Kramer, Johann Georg Heinrich (1738 [1737. december 18-án kelt levél]): *Commercium litterarium ad rei medicae et scientiae naturalis incrementum institutum.* Adelbulner Irodalmi Társaság, Nürnberg. 17-21.

Landauer Attila (2016): *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567–1953).* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Mackenzie, Campbell J. (1989): Dr Richard Bright—A Man of Many Parts. His Bicentenary Year—1789-1858. *Bristol Medico-Chirurgical Journal*, 104, iii. szám. 63-67.

Mackenzie, Sir George Steuart – Holland, Henry – Bright, Richard (1811): *Travels in the island of Iceland during the summer of the year MDCCCX. Printed by Thomas Allan and Company, for Archibald Constable and Company, Edinburgh.* Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown, Cadell

& Davies, William Miller, John Murray, London.
Matras, Yaron (2010): *Romani in Britain. The Afterlife of a Language*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
Munk, William (1878): *The Roll of the Royal College of Physicians of London 2nd ed. vol. 3.* The Royal College of Physicians, London.
Nagy Judit – Sonkodi Sándor (1997): Richard Bright in Hungary: A Reevaluation. *American Journal of Nephrology*, 17, 3-4. szám. 387-391.
Nagy Judit – Kékes Ede – Sonkodi Sándor – Kiss István (2017): Richard Bright, a híres angol nefrológus utazásai Bécstől Pécsig. *Hypertonia és Nephrologia*, 21, 6. szám. 298-300.
Nagy Pál (2018): Vázlat a magyarországi cigányság történetének értelmezéséhez. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Alapismeretek a cigány, roma közösségekről.* Magyar Cserkészszövetség, Budapest. 11-40.
Orsós János Róbert (2023): József főherceg hatása a 19. századi cigány kultúra emancipációjára. *Romológia*, 18. 98-108.
Pallas, Simon Peter (1786–1789): *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa.* Typis Iohannis Caroli Schnoor, Szentpétervár.
Pott, August (1844–1845): *Die Zigeuner in Europa und Asien. Ethnographisch-linguistische Untersuchung vornehmlich ihrer Herkunft und Sprache.* Heynemann, Halle.
Predari, Francesco (1841): *Origine e vicende dei zingari.* Paolo Lampato, Milánó.
Puchmajer, Antonín Jaroslav (1821): *Románi Čib, das ist: Grammatik und Wörterbuch der Zigeuner Sprache, nebst einigen Fabeln in derselben. Dazu als Anhang die Hantýrka oder die čechische Diebessprache.* Fürst-erzbischöflichen Buchdruckerey, Prága.
Réső Ensel Sándor (1836): *Czigány szavak gyűjteménye [kézirat].* MTA KIK Kézirattár (M. Nyelvtudomány 2r 23/I.).
Rooney, Patrick J. – Szebenyi Béla – Bálint P. Géza (1993): Richard Bright's Travels from Vienna through Lower Hungary: A Glimpse of Medicine and Health Care in the Early Nineteenth Century. *Canadian Bulletin of Medical History*, 10, 1. szám. 87-96.
Russell, Alexander (1916): Bright's Anglo-Romani vocabulary. *JGLS*, new series, 9. 165-85.
Sabov, Peter (2009): Tri zaujímavé rukopisy 19. storočia uložené v historických knižniciach. *Studia Bibliographica Posoniensia*, I. 175-182.
Sarău, Gheorghe (1998): *Rromii, India și limba rromani.* Kriterion, Bukarest.
Sherwood, Peter (2017): "I have passed by several persons talking Latin in the streets": The Reverend William Coxe in Hungary in early 1778. In: Szi-

getvári Péter (szerk.): *70 snippets to mark Ádám Nádasdy's 70th birthday.* Angol Nyelvészet Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. http://seas3.elte.hu/nadasdy70/sherwood.html [2025.07.31.]

Süle Tamás (1995): Richard Bright Pécsett. *Orvosi Hetilap*, 136, 34. szám. 1845-1847.

Szabadi István (1994): A protestáns tudományosság és a cigánykutatás kezdetei: Szathmári Pap Mihály cigány szójegyzéke. In: Gomba Szabolcsné (szerk.): *Könyv és könyvtár*, XVII. Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtára, Debrecen. 141-156.

Szabóné Kármán Judit (2022): Inke majuscheste! Inke majdureste! Oktatás és cigányság a 17-19. században. *Máltai Tanulmányok*, 4, 2. szám. 44-56.

Szerecz Imre (szerk.) (1935): *Angol szemmel Keszthelyen 120 évvel ezelőtt. Szemelvények Richard Bright. M. D. 1815. évi útleírásából.* Sujánszky László könyvnyomdája, Keszthely.

Szerecz Imre (szerk.) (1970): *Richard Bright utazásai a Dunántúlon 1815.* Veszprém Megyei Múzeumok Igazgatósága, Veszprém.

Szita László (1993): *Somogy megyei nemzetiségek településtörténete a XVII-XVIII. században (= Somogyi Almanach 52).* Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár.

Szita Szabolcs (1992): Angol szemmel hazánkról: Richard Bright egykori élményei. *Kisalföld*, 47, 9. szám. 12.

Szmodics János (é. n.): *Szótár czigánból magyar. Szótár magyarból czigán [kézirat].* MTA Könyvtár Kézirattár (M. Nyelvtud. 8° 18).

Szmodics János (1827): *Czigán Grammatica [kézirat].* Gelse. MTA Könyvtár Kézirattár (M. Nyelvtud. 4° 15).

Szmodics János (1836): A' czigán nyelvnek némelly tulajdonságai más nyelvekéhez képest. *Tudománytár*, 9. 47-59.

Tökölyová, Oľga – Andrš, Zbyněk (2015): Rómčina v rukopisoch z 19. storočia z kláštora premonštrátov v Jasove. *Romano džaniben*, 22, 1. szám. 107-111.

U(dvardi) Gy(öngyi) (1971): Hazánk egy angol szemével. *Kisalföld*, 16, 183. szám. 5.

Vekerdi József (1982): *A magyarországi cigány kutatások története.* Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

Vekerdi József (1983): Két korai cigány szógyűjtemény Magyarországról. In: Németh Mária (szerk.): *Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve 1981.* Országos Széchényi Könyvtár, Budapest. 411-414.

Vekerdi József (1984): The Vend Gypsy dialect in Hungary. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 34. 65-86.

Vekerdi József (2006): An 18th-century Transylvanian Gypsy Vocabulary. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, 59, 3. szám. 347-360.
Weiss, Michael (1978): *Catalogus alumnorum provinciae S. Mariae in Hungaria Ordinis Fratrum Minorum [kézirat].* Magyar Ferences Könyvtár, Eisenstadt (azonosító: 270430) https://www.europeana.eu/en/item/2048128/270430 [2025.07.31.]
Williamson, Richard Thomas (1923): English physicians of the past. Andrew Reid & Company Ltd, Newcastle-upon-Tyne.

Függelék

Az alábbi táblázat a Richard Bright csurgói gyűjtéséből származó romani nyelvi adatokat tartalmazza, amelyek könyvének függelékében, az lxxviii-xcii. oldalakon találhatók. Az első oszlopban az angol nyelvű jelentések, a második oszlopban pedig az angol jelentések magyar fordításai szerepelnek. A harmadik oszlop a csurgói romani adatokat tartalmazza Bright eredeti lejegyzésében, amely a könyvben „magyar cigány" címszó alatt szerepel. A harmadik oszlopban az általunk rekonstruált vagy feltételezett alakokat tüntettük fel; vagyis azt, amit értelmezésünk szerint Bright hallhatott. Amennyiben a romani fordítás jelentése eltér az adott angol jelentéstől, a romani kifejezés után idézőjelben feltüntettük annak valódi jelentését is. Szükség esetén kiegészítő megjegyzéseket fűztünk a rekonstruált alakhoz.

Angol	**Magyar**	**Csurgói romani**	**Rekonstruált alak**
flesh	hús	mas	mas
God	Isten	Dievla	devla 'isten VOC'
father	apa	dade	dad 'apa NOM', dade 'apa ACC'
mother	anya	trade	tri dej 'anyád NOM', tra da 'anyád ACC'
children, male	fiúk	chavos	čhavo 'fiú, fia'
children, female	lányok	chaori	čhajori 'kislány'
boy	fiú	chavor	čhavo 'fiú', čhavoro 'kisfiú'
man	férfi	manush	manuš
preacher	prédikátor	rashei	rašaj
woman	asszony	romni	romni

Angol	Magyar	Csurgói romani	Rekonstruált alak
an enemy	ellenség	avil	(?)
the devil	ördög	beng	beng
angels	angyalok	angeli	anďali
wine	bor	mor	mol
salt	só	lohn	lon
vinegar	ecet	schud	šut
water	víz	pani	pani
bread	kenyér	malo	maro
hat	kalap	scheroli	šerali
A romani *šēro* 'fej' szóból. A *šerjālo* alakot Győrffy (1885: 37) is dokumentálta 'föveg' jelentésben, míg Csenki (1934-1935) szótárában *šeraji* alakban szerepel.			
breeches	nadrág	holef	holev
boots	csizma	kerhi	kirhej
waistcoat	mellény	bruslegohilo	prusliko hi-lo '[ez] mellény'
A német eredetű, magyar pruszlik szóból.			
mantle	köpönyeg	karialo	karjalo
Hasonlóan 'kabát' jelentésben dokumentálta a *karjalo* szót Bornemisza (1853: 88, 90), bár nem világos, hogy ez a jelentés milyen eredetű, illetve milyen szótőből származtatható. Győrffy (1885: 88) szótárában a *karjālo* jelentése 'puska'.			
drawers	alsónemű	soostem	sosten
cow	tehén	gourumin	gurumni
ox	ökör	gouro	guruv
swine	disznó	balo	balo
goose	liba	papi	papin
hen	tyúk	kani	kanhi, kahni
cock	kakas	kakaspilo	kakaši hi-lo '[ez] kakas'
turkey	pulyka	dillini	dilini 'ostoba nn.'
A *turkey* 'pulyka' szó az amerikai angolban csak a XX. századtól kezdve fordul elő 'ostoba ember' jelentésben, azonban nem találtunk bizonyítékot arra, hogy ezt a jelentést az adott korszakban – sem az angol, sem a magyar nyelvterületen – használták volna. Elképzelhető, hogy az adatközlő maga alkotta meg ezt a fordítást, mivel a házi pulykát a néphagyomány gyakran ostoba állatként tartja számon.			
house	ház	kehr	kher
church	templom	kahngeri	khangeri
small cottage	kunyhó, házikó	purini gunihova	purani guňhova 'régi kunyhó'

Angol	**Magyar**	**Csurgói romani**	**Rekonstruált alak**
sun	nap	kam	kham
fire	tűz	jeg	jag
rain	eső	brischin	brišind
cold	hideg	gris	(?)
A várt alakok a *šil* vagy a *šudro* 'hideg' lennének.			
year	év	bersh	berš
iron	vas	trast	trast
copper	réz	harkum	harkum
silver	ezüst	rup	rup
gold	arany	rup	rup 'ezüst'
A várt alak a *somnakaj* 'arany' lenne.			
vineyard	szőlőskert	drachi	drakhi
wheat	búza	give	ďiv
rye	rozs	rogohilo	rožo hi-lo '(ez) rozs'
maize	kukorica	bopo	bobo
book	könyv	kemvah	keňva
a letter	levél	lile	lil
pen or feather	toll	por	por
table	asztal	ostollo	ostolo
seat or chair	szék	skami	skami
basin	mosdótál, lavór	koro	koro 'korsó, kancsó'
cup	csésze	charoro	čaroro 'tálka, kistányér'
tobacco pipe	dohánypipa	tuviali	thuvjali
box	láda	mosto	mosto
coffee pot	kávéskanna	kerscho	(?)
Talán a magyar *korsó* szóból.			
fork	villa	kastoni	kaštuni
A romani *kašt* 'fa' szóból képezve.			
spoon	kanál	rohi	roj
window	ablak	bloko	bloko
mirror	tükör	tiekro	tikro
oven	kemence	kaplogelli	(?)
a key	kulcs	kluco	klučo

Angol	**Magyar**	**Csurgói romani**	**Rekonstruált alak**
a bed	ágy	vodror	vodro
a knife	kés	schluri	čhuri
we pray	imádkozunk	som molina	(?) molinav 'imádkozom'
to pray to God	imádkozni Istenhez	dievla molina	Devla molinav szó szerint: 'Isten (VOC) imádkozom'
A pontos romani fordítás *molinav le Devleske*, illetve *molinav uzo Dĕl* lenne.			
to ask	kérni, kérdezni	kiajes	(?)
A *kiajes* alak a romani *kija džas* ('hová mész') kifejezésre emlékeztet; valószínűleg félreértés történt a fordítandó kifejezéssel kapcsolatban.			
to live	élni	sarjeven	sar (d)živen 'hogyan élnek'
to walk	járni	ja mongari	(d)žav mang' ari 'megyek magamnak ki'
to see	látni	opredica	upre dikhav 'felnézek'
to speak	beszélni	vokar	vaker 'beszélj'
it rains	esik az eső	dalo brischen	del o brišind
it snows	hull a hó	dalo ogive	del o ďiv
it thunders	dörög [az ég]	derguner	derginel
it hails	jégeső esik	delojigo	del o jego
Whence do you come?	Honnan jön [ön]?	Kataraves	Katar aves
What hast thou brought?	Mit hoztál?	Suanes	So anes 'Mit hozol?'
From whom hast thou brought it?	Kitől hoztad?	Ko bichavel tut	Ko bičhavel tut 'Ki küld téged?'
Give me a book	Adj egy könyvet!	De man i ye kemvah	De man jek keňva
Carry this letter	Vidd ezt a levelet!	Le jole ada lile	Le(d)ž' ole … ada lil szó szerint: 'Vidd el ezt … ezt a levelet'
Write with this pen	Írj ezzel a tollal!	Pissin ada le porel	Pisin adale poreha
This pen is not good	Ez a toll nem jó.	Nani lacho ada por	Nane lačho ada por
This work is good for nothing	Ez a munka semmire sem jó.	Nani lacho adia munka	Nane lačhi adija munka 'Ez a munka nem jó'

Angol	Magyar	Csurgói romani	Rekonstruált alak
My friend or my good man	Barátom vagy jó emberem	Lacho manash e mengi	Lačho manuš amenge/mange szó szerint: 'Jó ember nekünk/nekem'
A kifejezés nyelvtanilag helytelen; talán a magyar 'nekünk/nekem ő jó barátom' kifejezés nyomán.			
Go you about with good people	Tartson jó emberekkel!	Lach e manush enza ekar tut	Lače manušenca iker tut szó szerint: 'Tarts jó emberekkel'
I have ever been your faithful servant, (literally) ever, your good man, I have been	Mindig hűséges szolgája voltam, mindig jó embere voltam [önnek].	Minden kola, lacho manush, sinyomoyne	Mindenkor, lačho manuš, siňomahi 'Mindig, jó ember, voltam'
Mr Hofrichter, for a long time I have served you	Tiszttartó úr, régóta szolgálom önt.	Reih scherala, chela schluginel	raj šerala, čila šluginel 'Főnök úr, régen szolgál'
For many years also, thy father and thy mother, I served	Hosszú évekig szolgáltam apádat és anyádat is.	Boot bersh, allella, tre dade, esh trade, schluginjum	but berša (?) tre dade éš tra da, šlugiňum
Go to church	Menj a templomba!	Jah ande kahngeri	(D)ža ande khangeri
Come with me	Gyere velem!	Pal almandi	Palal mande 'Utánam'
I love my wife and children	Szeretem a feleségem és a gyermekeimet.	Kamamvi chavori temre romnia	Kamav mre čhavore te mre romňa
I am ill	Beteg vagyok.	Me nas falo siegno	Me nasvalo siňom
Thou art ill	Te beteg vagy.	Tu nas falo siegnal	Tu nasvalo siňal
He is ill	Ő [hn.] beteg.	O nas falo siegno	O nasvalo siňa
It is bad weather	Rossz az idő.	Nani lacho dai	Nane lačho di szó szerint: 'nem jó az idő'
It is good weather	Jó az idő.	Acano lacho diovla	Akana lačho di ovla 'most jó idő lesz'
The sun is set	Lenyugodott a nap.	Acano neugodobo okam	Akana ňugodinďa o kham 'most lenyugodott a nap'
The sun is up	Felkelt a nap.	Ou prehustiello okam	Upre ušťilo o kham
The sun shines	Süt a nap.	Acano okam schuscho	Akana o kham šužo 'most a nap tiszta'
Talán a magyar *tisztán süt a nap* kifejezés nyomán.			

Angol	Magyar	Csurgói romani	Rekonstruált alak
You will soon go away	Hamarosan elmegy [ön].	Mindia acana ma ja	Mindja akana mā (d)žas 'Most már mindjárt elmész'
What do I see	Mit látok?	Sodiekab	So dikhav
With what art thou accustomed to amuse thyself?	Mivel szoktál szórakozni?	Sohah tut mula tozenes?	Soha tut mulatozines?
With what	Mivel?	Sohah da	Soha (?)
A *sohah da* a romani *so h' adá* ('mi ez') kifejezésre is emlékeztet; ebben az esetben félreértés történhetett a fordítandó kifejezéssel kapcsolatban.			
Do you tell fables	Mond [ön] meséket?	Paramisi pehnes	Paramisi phenes 'Mesét mondasz'
Now and then, fables I read for amusement	Néha meséket olvasok szórakozásként.	Acarcanna, paramisi, genolli, mounacha	akarkana paramisi genel (?) 'Akármikor mesét olvas'
I pray you, give me that which I have deserved	Kérem, adja ide, amit megérdemeltem.	Manga tut, de mango le ada so schluginium	Mangav tut, de mang' ole … ada so šlugiňum 'Kérlek, add ide azt … azt amit megszolgáltam'
Avoid, at all times, wicked man	Tartózkodj mindig a gonosz embertől!	Jah jakzidja erdiavo manush	(D)ža (?) erďavo manuš 'Menj (?) rossz ember'
I heave up this tobacco bag	Felemelem ezt a dohányzacskót.	Oprelola oya doahnzohka	Upre lel oja dohanžaka 'Felveszi azt a dohányzacskót'
A rekonstruált *lel oja* 'veszi azt a' mondatrész mellett a múlt idejű *lija* 'vett' ige is elképzelhető.			
I put down this tobacco bag	Leteszem ezt a dohányzacskót.	Tela oya doahnzohka	Tel' lel oja dohanžaka 'Le veszi azt a dohányzacskót'
A rekonstruált *lel oja* 'veszi azt a' mondatrész mellett a múlt idejű *lija* 'vett' ige is elképzelhető.			
I take out this chair	Kiveszem ezt a széket.	Arele ya skami	Ari lel aja/oja skami 'Kiveszi ezt/azt a széket'
A rekonstruált *lel aja/oja* 'veszi ezt/azt a' mondatrész mellett a múlt idejű *lija* 'vett' ige is elképzelhető.			
I draw in this chair	Behúzom ezt a széket.	Andana ya skami	And' anel aja/oja skami 'Behozza ezt/azt a széket'
A rekonstruált *anel aja/oja* 'hozza ezt/azt a' mondatrész mellett a múlt idejű *anďa* 'hozott' vagy *anaďa* 'behozatott' igék is elképzelhetők.			
I beg you, humbly, let me go home	Alázatosan kérem, engedjen haza.	Manga tut, schuchare, muk mon kere	Mangav tut, šukare, muk man khere

Angol	**Magyar**	**Csurgói romani**	**Rekonstruált alak**
My wife awaits me at home	A feleségem otthon vár.	Oje re kere me romni	Užarel khere mri romni
May God bless you	Isten áldja [önt]!	Dievla aya linaph tut	Devla … ajanlinav tut 'Isten VOC … ajánllak téged'
Talán a magyar *Istennek ajánllak* kifejezés után. Ebben az esetben viszont a *devla* 'Isten VOC' szó helytelenül megszólító esetben áll, a részeshatározói *devleske* 'Istennek' alak helyett.			
one	egy	jeg	jek
two	kettő	diu	duj
three	három	tri	trin
four	négy	stah	štar
five	öt	paunch	pandž
six	hat	schof	šov
seven	hét	epta	efta
eight	nyolc	opto	ofto
nine	kilenc	ennia	eňňa
ten	tíz	desh	deš
eleven	tizenegy	descho, jeg	dešujek
twelve	tizenkettő	descho, diu	dešuduj
twenty	húsz	bish	biš
twenty-one	huszonegy	bishu-jeg	bišujek
twenty-two	huszonkettő	bishu-dui	bišuduj
thirty	harminc	trianda	trianda
thirty-one	harmincegy	trianda-jeg	triandajek
forty	negyven	stahrwaldesh	štarvaldeš
forty-one	negyvenegy	stahrwaldesta-jeg	štarvaldeštajek
forty-two	negyvenkettő	stahrwaldes-dui	štarvaldešduj
fifty	ötven	paunchwardesh	pandžvardeš
fifty-one	ötvenegy	paunchwardes-ta-jeg	pandžvardeštajek
sixty	hatvan	schawardesh	šovardeš
sixty-one	hatvanegy	schwardeshta-jeg	šovardeštajek
seventy	hetven	eptawardesh	eftavardeš
seventy-one	hetvenegy	eptawardesh-ta-jeg	eftavardeštajek

Angol	Magyar	Csurgói romani	Rekonstruált alak
eighty	nyolcvan	optawardesh	oftovardeš
eighty-one	nyolcvanegy	optawardesh-ta-jeg	oftovardeštajek
ninety	kilencven	enniawardesh	eňňavardeš
hundred	száz	schel	šel
two hundred	kétszáz	dui schel	duj šel
a thousand	ezer	ezerilomnoia	ezeri somnakja 'ezer arany'
two thousand	kétezer	dui ezeri somnoia	duj ezeri somnakja 'kétezer arany'
ten thousand	tízezer	desh ezeri somnoia	deš ezeri somnakja 'tízezer arany'

Mező Katalin és Mező Ferenc

ROMA SZAKKOLLÉGIUMBA JÁRÓ FIATALOK TEHETSÉGGONDOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA

A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030 célkitűzése a roma fiatalok tehetségének kibontakoztatása, melynek felsőoktatási színterei az egyetemi/egyházi fenntartással működő roma szakkollégiumok. A tanulmány roma szakkollégiumba járó fiatalok (n=31) tehetséggondozásának életút vizsgálatával foglalkozik. A pilot vizsgálat abból a feltevésből indul ki, hogy a roma tanulók tehetséggondozásba való bekapcsolódásának lehetősége korlátozottabb, mint a társaiké. A vizsgálat alátámasztotta, hogy a válaszadók 58,07%-a nem vett részt szervezett tehetséggondozó programban, a beválogatásuk az életkor előre haladásával egyre csökkent. A válaszadók többsége (20 fő, 64,52%) úgy vélte, hogy a roma gyerekek kevesebb támogatást kapnak az iskolai éveik alatt a tehetségük kibontakoztatásához.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, felsőoktatás, roma szakkollégiumok

Bevezetés

Az Európai Tanács becslése szerint az európai roma népesség száma 10-12 millió főre tehető, ezzel a romák Európa legnagyobb etnikai kisebbségét alkotják (Országgyűlési Hivatal, 2022). Magyarországi viszonylatokat tekintve, a 2022-es népszámlálás idején roma nemzetiséghez tartozónak 200 306 fő vallotta magát. Így a népszámlálás végleges adatai alapján, 2022 októberében a magyarországi 9 603 634 fő teljes népesség, mintegy 2,1%-a vallotta magát roma nemzetiségi identitásúnak (KSH, 2022). Ugyanakkor más kutatások (Pénzes et al., 2018; Hablicsek et al., 2019; Cserti Csapó, 2025) megállapításait figyelembe véve e népszámlálási adatok a valós helyzet csak egy részét tükrözik, mivel a KSH adatokban a nemzetiséghez tartozást csak az

anyanyelv és a családi, baráti körben használt nyelv alapján értelmezik, s sok roma családban már nem használják aktívan a roma/cigány nyelvváltozatokat. A roma népesség területi eloszlására irányuló kutatások a hazai roma népességszámot 600-900 ezer (8-9%) közé becsülik (Pénzes et al., 2018). Ezen adatok ismeretében kiemelkedően fontos a roma tanulók/fiatalok iskolázottságával, és iskolai eredményességének javítási lehetőségeivel foglalkozni.

Az Európai Bizottság által 2011-ben kiadott első uniós nemzeti romaintegrációs stratégiák keretrendszere (COM(2011) 173 végleges), majd a 2020-as új (megerősítő) romastratégiai keret (COM(2019) 406 final) elnevezésű dokumentum az egyenlőség, a társadalmi befogadás és a gazdasági, társadalmi, kulturális egyenlő részvétel megteremtésének célkitűzését fogalmazta meg a romák élethelyzetének javítása érdekében. Az integrációs célok megvalósítását négy kiemelkedően fontos területen tűzték ki, ezek 1) az oktatás, 2) a munkaügy, 3) az egészségügy, 4) a lakhatási helyzet javítása. Jelen tanulmányban a témánk szempontjából az oktatás kérdéskörére fókuszálunk.

A romák oktatásával kapcsolatban már a 2011-es uniós keretrendszerben megfogalmazódott, hogy a tagállamoktól előrelépéseket várnak el a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása; a hátrányos megkülönböztetés felszámolása; az iskolai elkülönítés megszűntetése és a fiatalok közép- és felsőfokú oktatásban való részvétel ösztönzése tekintetében. S bár az oktatás terén sikerült előrelépéseket tenni, Magyarországon továbbra is kiemelt feladatként jelenik meg a közép- és felsőfokú végzettségek terén meglévő különbségek csökkentése (Romastratégiai Keret, 2020). E cél elérését szolgája hazánkban sok egyéb intézkedés (pl. Út a diplomához program, roma nemzetiségi tanulmányi ösztöndíj programok, mentorprogramok, értelmiségi körök, duális képzés stb.) mellett a roma szakkollégiumi rendszer működtetése.

A roma szakkollégiumok szerepe a felsőfokú tanulmányok támogatásában

A roma szakkollégium a felsőoktatáshoz kötődő, egyházi vagy felsőoktatási intézmény által fenntartott intézmény, amely felvállalt céljai

között szerepel a cigány/roma értelmiség képzése, továbbképzése és közösségbe hívása. A szakkollégiumok a felsőoktatási hallgatói időszak alatt folyamatos támogatást biztosítanak a szakkollégiumi tagok felsőfokú tanulmányainak elvégzéséhez, a diploma megszerzéséhez és a lemorzsolódás elkerüléséhez (Forray-Varga, 2022, Rákó-Bocsi, 2020). Segítik az olyan fiatal értelmiségiek kibontakozását, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel és aktivitással, támogatják a romák és nem romák együttélését és jelentős szerepet vállalnak a roma tehetségek kibontakozásában is. Bocsi (2022) tanulmányában kiemeli, hogy az értelmiség fontos jellemzőjének tekinthető a társadalmi felelősségvállalás és a szellemi munkavégzés is, melynek kialakítása a felsőfokú képzések deklarált céljának tekinthető. S mivel a szakkollégiumok többsége a felsőoktatási képzések mellett vagy részeként működik, ezért e cél megvalósításához a szakkollégiumok jelentős mértékben hozzájárulnak. Mindezek mellett „a roma szakkollégiumoknak a felsőoktatási karrierút egyengetése mellett fontos célja, hogy a magyarországi cigány kultúrák fennmaradását, sokszínűségének megőrzését előmozdítsa" (Biczó-Szabó, 2020:23).

A magyarországi roma szakkollégiumok hálózata 2011-ben jött létre, a négy legjelentősebb történeti – evangélikus, református, katolikus és görögkatolikus – egyház vezetőinek kezdeményezésében, s mára már 11 intézmény tartozik a hálózatba. Ezek közül nyolc roma szakkollégium egyházi és három roma szakkollégium egyetemi fenntartású. A roma szakkollégiumoknak kiemelkedő szerepe van a cigány hallgatók felkarolásában, így a szakkollégiumi tagság minimum 60%-ának önmagát cigány/roma, romungró származásúnak valló hallgatókból tevődik ki, de a romák és nem romák akkulturalizációját segítendő a tagságba bekerülnek más nemzetiségű, többnyire halmozottan hátrányos helyzetű (HH és HHH) hallgatók is (Biczó-Szabó, 2020; BICZÓ, 2021).

Tehetséggondozás, mint roma szakkollégiumi feladat

A tehetségek felfedezése, fejlesztése és megtartása a roma tehetséggondozásnak is a kulcskérdése (Mező K., 2015; Trendl, Varga és Vezdén, 2019). A roma származású tanulók esetében a tehetséggondozó programokba való bekerülés azonban nem minden esetben egyértelmű. Ennek több oka is lehetséges: 1) a tehetségazonosítás nehézségeit a tehetségjellemzők sokféleség adja (bővebben Mező F., 2012, 2008). A tehetséges roma tanulók gyakran a képességeik alatt teljesítenek és/vagy a képességek látens állapotban maradnak (bővebben Mező F., 2008; 2018). 2) Nem lehet elmenni amellett, hogy a roma tanulók esetében a tehetség felismerésének esélyét gyakran a környezeti/szociális feltételek is hátráltatják. Ezt támasztják alá az olyan kutatások (Fónay-Hüse, 2022; Hegedűs, 2021; Babusik, 2002), melyek a hazai cigányság és környezetének kapcsolatát elemzik; a romákat érintő hátrányos megkülönböztetés problémáját, a diszkriminációt vagy a szociális hátrányt vizsgálják vagy éppen az erős etnikai hagyományok problémáját tárgyalják. 3) A cigányság ténye és az ezzel kapcsolatos pedagógusi attitűdök, már egészen gyermekkortól kezdve csökkenthetik annak az esélyét, hogy egy roma gyermek bekerüljön a tehetséggondozó programokba (Mező K., 2022, 2017). Problémát jelent az is, hogy hazai viszonylatban, kevés olyan empirikus tudományos vizsgálat, kutatás létezik, amelyekben a roma fiatalok esetében a hátránykompenzáció helyett/mellett a valódi tehetséggondozó lehetőségeket elemzik. A felsorolt problémák miatt a roma szakkollégiumoknak a tehetséggondozás mellett is jelentős kompenzációs szerepe van.

A felsőfokú tanulmányok idején a roma szakkollégiumokba való bekerülésre, mely már önmagában is tehetséggondozásnak tekinthető (Mező K., 2019), különösen annak ismeretében, hogy a felsőfokú egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkezők aránya a cigány népesség esetében a 2%-ot sem éri el (KSH adatok, 2022 népszámlálás, 1. táblázat). S feltételezhető, hogy az egyetemi, főiskolai végzettséget a legjobb kognitív képességekkel és a tanulás/továbbtanulás munkaerőpiaci esélyteremtő lehetőségének belátási képességével rendelkező roma hallgatók képesek megszerezni.

Népszámlálás éve	2022	
Régió	Magyarország	
Társadalmi jellemzők	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség	Ebből egyetem, főiskolai stb. oklevéllel rendelkezők
Cigány (roma) nemzetiségű	200 306 fő	3767 fő

1.táblázat. Felsőfokú végzettséggel rendelkező roma nemzetiségű személyek száma a 2022-es Népszámlálási adatok alapján. (Forrás: https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis)

A roma szakkollégiumba való bekerülést egy felvételi elbeszélgetés (kvázi kiválasztás, tehetségazonosítás) előzi meg, ahol a szociális háttér vizsgálata mellett az érdeklődési irányok, a meglévő képességek, jelen és jövőorientációjú motivációs törekvések, családi állapot, eddigi iskolai eredményesség felmérésére is sor kerül. Mindez lényegében megfelel a Renzulli (1978) által megalkotott három gyűrűs és későbbiekben kibővített Mönks-Renzulli-féle komplex tehetségmodellben megjelenő tehetségjellemzők vizsgálatának, ahol a tehetséget úgy azonosítják, mint három belső és három külső feltétel együttes meglétét. „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás, kivételes képességek) az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele" (Mönks-Knoers, 1997:192). Természetesen ez nem azt jelenti, hogy mindenki, aki a roma szakkollégiumba felvételt nyer, egyben tehetséges is, de azt igen, hogy a tehetségkibontakozás lehetősége az sokkal inkább jellemzi a roma szakkollégistákat, mint a felsőoktatásba, s a roma szakkollégiumokba felvételt nem nyert társaik.

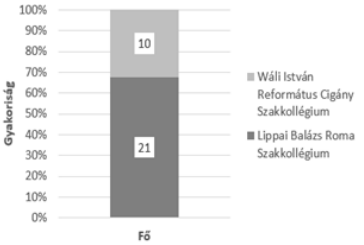
A roma szakkollégium elsődleges célja a felsőfokú oklevél megszerzéséhez vezető út támogatása, a diploma megszerzésig. Így az a kb. 300-350 fő roma szakkollégista hallgató (adat: Biczó és Szabó, 2020, kiegészítve az Oktatási Hivatal által kiadott Szakkollégium-roma szakkollégiummá minősítése dokumentum - Oktatási Hivatal, 2022- meg-

állapításaival, mely szerint egy szakkollégiumba maximum 50 fő vehető fel, de a jellemző létszám 30-35 fő/szakkollégium között mozog), akik a roma szakkollégiumba felvételt nyernek, ennek minden előnyét élvezhetik. A roma szakkollégiumok gyakran tehetséggondozó támogatást is biztosítanak, pl. tehetségnapok szervezése, tehetségkutató programok, kutatási programokban való részvétel, terepgyakorlatok, egyéni mentorálás biztosítása egyetemi oktatói mentor bevonásával, nyelvtanulás támogatása stb által.

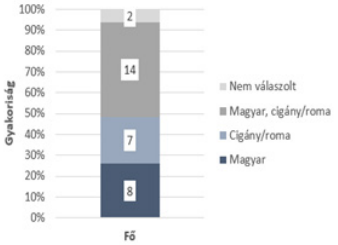
A roma szakkollégiumokba járó fiatalok tehetséggondozásának vizsgálata

A következőkben egy pilot vizsgálat bemutatására kerül sor, melyben a roma szakkollégiumokba járó fiatalok korábbi életútja során megtapasztalt tehetséggondozással kapcsolatos élményeit tárjuk fel. A roma szakkollégiumba járó fiatalok tehetséggondozásának vizsgálata abból a több kutató (Alcalde, 2008; Mező K., 2019) által megfogalmazott alapfelvetésből indul ki, hogy a cigány/roma gyermekek tanulók tehetséggondozásba való bekapcsolódásának lehetősége, a tehetségprogramok elérhetősége korlátozottabb, mint a társaiké. Csongor (2022: o.n) szerint „a tehetséges cigány gyerek többnyire mínuszból indul, atípusosan, minőségi ugrásokkal és látens szakaszokkal fejlődik, többnyire feszült, frusztrált, és pluszkilométereket kell megtennie ahhoz, hogy tudását, tehetségét elismerjék".

A vizsgálat módszereként a retrospektív emlékezeten alapuló, véleménykifejtő kérdőív felvételét választottuk. A vizsgálatban két roma szakkollégium, önkéntes és anonim módon választ adó résztvevői vettek részt (n=31) (1.ábra), életkori összetétel 19-28 év. A válaszadók nemzetiségi hovatartozását tekintve 8 fő magyar, 7 fő cigány/roma, 14 fő romungró és 2 fő nem nevezte meg a nemzetiségét (2.ábra).



1. ábra: Szakkollégiumi tagság (Forrás: Saját szerkesztés)



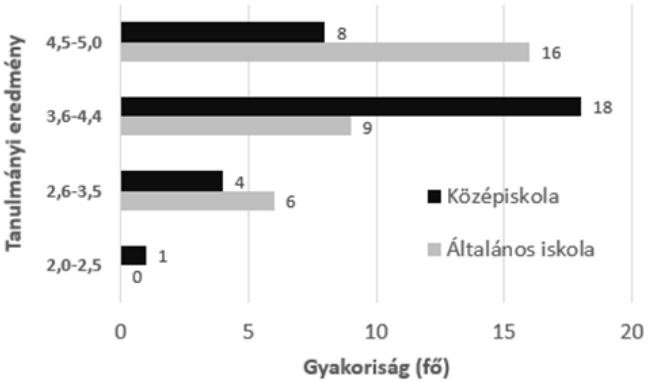
2. ábra: A válaszadók által megjelölt nemzetiség (Forrás: Saját szerkesztés)

A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A korai képességkibontakoztatás, már az óvodában elkezdődik, de jellemzően az iskolás korra datálható a valódi tehetséggondozói tevékenység (MEZŐ K, 2022, 2019). A hátrányos helyzetű, roma gyermekek esetében általánosan érvényesül az a gondolat, melyet Babusik (2003:1) a következőképp fogalmazott meg: „Régóta ismert jelenség, hogy a roma tanulók – halmozottan hátrányos helyzetük következtében – az átlagosnál sokkal nagyobb arányban kezdik későbbi életkorban az iskolát." Ezt többnyire a képességek és a szociális háttér megfelelő szintjének elmaradásával magyarázzák, melyek nem kedveznek a tehetség kibontakozásának sem. A mintánk esetében is vizsgáltuk a válaszadó fiatalok iskolakezdési sajátosságait, s a következőket tapasztaltuk: a válaszadók 45%-a kezdte 7 éves korában az általános iskolát. A minta csaknem felére jellemző a 6 életév helyett 7 éves korban történő általános iskola kezdés, ami egy 31 fős mintához viszonyítva elég magas. Mindez egy tendenciát mutat afelé, hogy a 2000-es évek elején még jellemző volt a roma tanulók iskolakezdésének csúsztatása, egy éves eltolása, mely napjainkban valószínűleg változni fog. Mivel a szociális hátrányok miatt kialakuló képességelmaradások megelőzése érdekében Magyarországon a köznevelési törvény 2019-es módosításában (2019. évi LXX. törvény a köznevelléssel összefüggő egyes törvények módosításáról) bevezették a kötelező óvodáztatást (8.§ (2)

bekezdés), illetve a 6 éves kortól kötelező iskolakezdés (2011. évi CXC tv. a nemzeti köznevelésről, 27. pont. 45§. 2.) szabályai is szigorodtak. Jelenleg az általános iskolai oktatás megkezdését már csak engedéllyel, Pedagógiai Szakszolgálati indokoltsággal lehet kitolni.

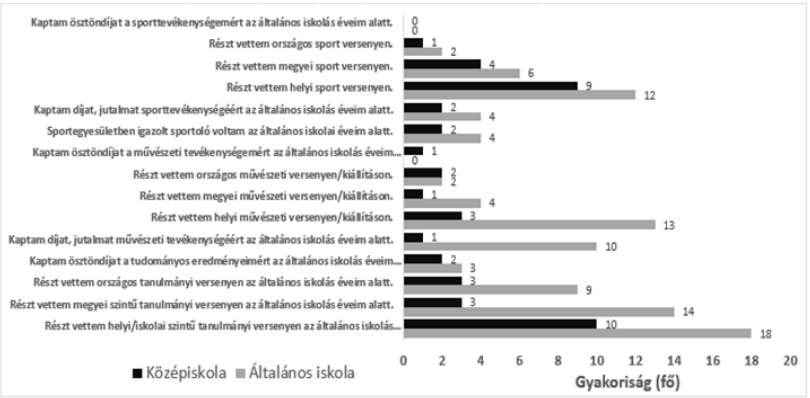
A KSH 2022-es legmagasabb iskolai végzettségeire mutató adatai alapján azt feltételeztük, a roma szakkollégiumokba azok a hallgatók kerülnek be, akik a korábbi tanulmányaik alatt a legjobb iskolai eredményeket érték el. A tanulmányi eredményesség terén az általános és a középiskolában is kitűnő eredménnyel tanulók megfigyelt száma 7 fő (22,58%), tehát a válaszadóknak csak mintegy ötödére nézve igaz a hipotézisben állított feltételezés (3.ábra). Az általános iskolában és a középiskolában is kitűnő eredményt elérő tanulók tekintetében végzett 99%:1% arányú súlyozott khi-négyzet próba eredménye szerint a mindkét iskolafokozatban kitűnő eredményt elérők megfigyelt gyakorisága (22,58%) szignifikánsan különbözik a várt 99%-os gyakoriságtól (khi-négyzet = 1828,661, df=1, p<0,01). A tanulmányi eredmények a hátrányos helyzetűek esetében jellemző alulteljesítés (s egyben alulteljesítő tehetség) tényét támasztják alá (v.ö. MEZŐ F., 2008, 2018).



3.ábra. Általános és középiskolai eredmények. (Forrás: Saját szerkesztés)

Megjegyzés: a Wilcoxon-féle előjeles rangpróba szerint a válaszadók általános és középiskolai tanulmányi eredmény-párjai közötti különbség nem szignifikáns.

A tehetségek gondozása iskolai körülmények között általában valamilyen szervezett tehetséggondozó program, szakkör keretében történik, mely lehetővé teszi a tanulókban rejlő képességek felszínre kerülését, kibontakozását és teret ad a tehetség megnyilvánulásának is. E programok hatékonysága tetten érhető például a sportok, művészetek, tudományok terén elért teljesítmények, eredmények terén. Ebből következően kíváncsiak voltunk arra, hogy a roma szakkollégiumokba járó tanulóknak megadatott-e az a lehetőség, hogy részt vegyenek ezekben a programokban. Abból a feltételezésből indultunk ki, a roma szakkollégiumba bekerült egyetemi hallgatók részt vettek valamilyen szervezett tehetséggondozó tevékenységben az általános és/vagy középiskolai éveik alatt, azonban az általános iskolai évek alatt szignifikánsan többen vettek részt, mint a középiskolai évek alatt. Mindezt a tehetséggondozás terén érvényesülő három legjellemzőbb terület – a sport, a művészetek és a tudományok – terén vizsgáltuk (4.ábra).



4.ábra. Általános és középiskolai teljesítmények a sport, művészet és tudomány terén.(Forrás: Saját szerkesztés)

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadók közül mindössze 13 fő (41,93%) vett részt valamilyen szervezett tehetséggondozó tevékenységben az általános és/vagy középiskolai évek alatt. A válaszadók 58,07%-a (18 fő) nem vett részt egyik iskolatípusban sem szervezett tehetséggondozó programban. A khi-négyzet próba ered-

ménye szerint az általános és a középiskolában tehetséggondozó programba résztvevő/nem résztvevő tanulók négy lehetséges csoportjának megfigyelt gyakorisága szignifikánsan eltér a várt 25-25%-os gyakoriságtól (khi-négyzet = 20,484, df=3, p < 0,01). Alátámasztást nyert a hipotézisnek az a része, hogy az általános iskolai évek alatt többen vettek részt szervezett tehetséggondozó programban, mint a középiskolai évek alatt (általános iskola 8 fő, középiskola már csak 5 fő), azonban az eredmények arra engednek következtetni, hogy a válaszadókat kevésbé válogatták be a tehetséggondozó programokba.

Érdekes kiegészítő tapasztalathoz jutottunk azáltal, hogy megkérdeztük a hallgatókat arról, hogy mire emlékeznek a középiskolai tanárok tehetségükhöz való hozzáállásával kapcsolatban. Úgy véltük, hogy a középiskolai tanárok annak ellenére, hogy szóban elmondják a tanulóknak, hogy tehetségesek, mégsem vonják be őket a tehetséggondozó programokba. Azaz negatív összefüggés tapasztalható, a tehetség tanár általi kifejezése és a szervezett tehetséggondozó tevékenységekbe (iskolai szakkörökbe, külön foglalkozásokra) való bevonás között. Eredményeink szerint a véletlenszerű 25-25%-os gyakorisághoz képest szignifikánsan (khi-négyzet = 12,484, df=3, p<0,01) eltér a megfigyelt gyakorisága azoknak a válaszadóknak, akik az alábbi négy csoportba tartoznak:

1. A középiskolai tanár nem mondta tehetségesnek, s nem vett részt középiskolai tehetséggondozó programban (11 fő: 35,48%);
2. A középiskolai tanár nem mondta tehetségesnek, de részt vett középiskolai tehetséggondozó programban (2 fő: 6,45%);
3. A középiskolai tanár tehetségesnek mondta, de nem vett részt középiskolai tehetséggondozó programban (14 fő: 45,16%);
4. A középiskolai tanár tehetségesnek mondta, és részt vett középiskolai tehetséggondozó programban (4 fő: 12,90%).

Tehát 14 esetben (csaknem az esetek felében, 45,16%) fordult elő, hogy a középiskolai tanár tehetségesnek mondta a tanulót, aki azonban nem vonódott be szervezett iskolai tehetséggondozó programba.

A következőkben az önbevallásos kérdőívben arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők mennyire érzik úgy, hogy „a roma gyerekek/

tanulók kevesebb támogatást kapnak az iskolai éveik alatt a tehetségük kibontakoztatásához", s úgy véltük, hogy a cigány/roma nemzetiséget felvállaló hallgatók között szignifikánsan többen fogják azt mondani, hogy „a roma gyerekek kevesebb támogatást kapnak az iskolai éveik alatt a tehetségük kibontakoztatásához". Az eredmények a hipotézisünket alátámasztották.

A válaszadók többsége (20 fő, 64,52%) a nemzetiségtől függetlenül úgy véli, hogy „a roma gyerekek kevesebb támogatást kapnak az iskolai éveik alatt a tehetségük kibontakoztatásához". Ezt kiegészítve vizsgáltuk azt is, hogy mi a véleménye arról a válaszadóknak, hogy „a roma tanulók esetében kevésbé merül fel a tehetség gondolata, mint a nem roma tanulók körében". A válaszadók ebben az esetben még egyöntetűbb visszajelzéssel éltek, hiszen a mintát alkotó roma szakkollégisták többsége (23 fő, 74,19%), nemzetiségtől függetlenül úgy véli, hogy „a roma tanulók esetében kevésbé merül fel a tehetség gondolata, mint a nem roma tanulók körében". Néhány kiragadott válasz ezt a lehangoló helyzetet jól szemlélteti:

> „Tapasztalataim szerint a roma gyerekek már egészen kisiskolás kortól kezdve szembesülnek azzal, hogy a legtöbb tanár/ember nem hisz bennük az előítéletek miatt." (Válaszadó15, romungró)

> „Túl kevés figyelmet fordítanak a cigány gyerekekre az intézményekben." (Válaszadó16, magyar)

> „Nekem nem foglalkoztak a tehetségemmel, pedig tudták rólam, hogy zenélek. A tanárok nem figyeltek rám és nem is kaptam meg a kellő támogatást. Lehet, ha többet foglalkoztak volna velem, akkor a zenei pályán helyezkedtem volna el." (Válaszadó26, roma)

> „Nagyon szorongó vagyok. Ez nehezíti a tanulásomat. Ha nem lenne a Szakkollégium, akkor én nem is tanultam volna soha tovább. Nem lett volna lehetőségem semmire." (Válaszadó31, roma)

Zárszó helyett

A bemutatott pilot vizsgálat eredményei a kis minta miatt még csak jelzés értékűek, azonban egyértelműen arra sarkalnak, hogy a vizsgálatot célszerű egy nagyobb, akár országos mintára kiterjeszteni. A vizsgálatból kirajzolódott kép nem túl kedvező, s annak a következtetésnek a megfogalmazására ösztönöznek, hogy a roma társadalom legjobb képességű tanulói esetében - akik a köznevelés nehézségeit legyűrve, bekerülnek a felsőoktatásba - a tehetségkibontakoztatásra irányuló programokban való részvétel lehetősége még napjainkban sem megoldott. A változásnak a pedagógusi attitűdök és gondolkodásmód átalakításából kellene elindulnia, melyet időszerű lenne a pedagógusképzésekbe olyan tanegységeket/modulokat beépítésével ösztönözni, amely kifejezetten a cigány/roma kultúra megismertetésével, az évtizedek alatt kialakult cigány/roma kép megváltoztatásával, a cigány/roma értelmiség kérdéskörével, valamint a cigány/roma tehetség támogatásával foglalkozna.

Igen jelentős probléma az, ha a cigány fiatalok tehetséggondozására csak a felnőtt kor küszöbén, a roma szakkollégiumi rendszerben kerül sor. Ebből következően, a roma szakkollégiumoknak kiemelkedő szerepe van a szakkollégiumokban végzett tehetséggondozói tevékenység disszeminációjában a középiskolák mellett az általános iskolákban is. Bár már vannak erre irányuló szándékok pl. a Lippai Balázs Szakkollégiumban éves szinten megvalósuló „Tehetségkutató versenye", melybe középiskolák is bekapcsolódhatnak, azonban a pedagógusi attitűd megváltoztatására nem elegendő az időszakos megtapasztalási lehetőségek biztosítása. Az értelmiségi roma társadalom felneveléséhez szükség van a pedagógusok tudatos szemléletmódváltásra, az inklúziós kultúra interiorizációjára.

Irodalom

Alcade, José Eugenio Abajo (2008): *Cigány gyerekek az iskolában.* Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/10, 5-12.

Biczó Gábor – Szabó Henriett (2020): *A magyarországi roma szakkollégiumok tagságának országos vizsgálata. Humán Regiszter 2020.* Roma Szakkollégiumok Egyesület, Debrecen.

Biczó Gábor (2021) Roma Colleges for Advanced Studies Network in Hungary. *Különleges Bánásmód*, 7, 1. pp.7–15. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2021.1.7

Bocsi Veronika (2022): *Értelmiségképzés és felsőoktatás.* Belvedere könyvek. Belvedere Meridionale, Szeged.

COM(2011)173 végleges (2011): *A Bizottság Közleménye Az Európai Parlamentnek, A Tanácsnak, Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig.* Brüsszel, 2011.4.5., https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=HU (letöltve: 2024.09.28.)

COM(2019)406 FINAL (2019): *A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek és a Tanácsnak a nemzeti romaintegrációs stratégiák végrehajtásáról szóló 2019. évi jelentés.* Brüsszel, 2019.9.5., https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0406&from=EN (letöltve: 2024.09.28.)

Cserti Csapó Tibor (2025). A 2022. évi népszámlálás roma nemzetiségi adatai és azok mögöttes faktorai In: Andl, Helga; Borbándi, Bálint (szerk.) *XIII. Romológia Konferencia 2025. április 8-9. : Absztraktkötet.* Pécs, Magyarország : PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, PTE BTK Romológiai Kutatóközpont. 14-15

Csongor Andrea (2022). "Kézből tanítani" - Mit ér a tehetséges cigány gyerek? *Képmás Magazin* (online). https://kepmas.hu/hu/kezbol-tanitani-mit-er-tehetseges-cigany-gyerek. (letöltve: 2022.04.28.)

Forray Katalin – Varga Aranka (2022): Egyén és közösség – A roma szakkollégiumok helye és szerepe. In: Kattein-Pornói Rita–Mrázik Julianna–Pogátsnik Mónika (szerk.): *Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején.* Budapest-Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 490–503.

Fónai Mihály - Hüse Lajos (2022): Roma tanulók befogadása és kirekesztése. In: Iványi Zsuzsanna (szerk.) *Különbségkezelés pedagógusszemmel.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 27-37.

Hablicsek László - Hablicsekné Richter Mária - Lángi Tamás (2019). A magyarországi romák népességszámának prognózisa regionális szinten 2061-ig. *Competitio*, 18(1-2), 39-74. DOI: https://doi.org/10.21845/comp/2019/1-2/2

Hegedűs Roland (2021): *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s*

hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? Budapest, Gazsó Ferenc Társadalomtudományi Társaság.

KSH (2022): *Népszámlálási adatbázis/ Nemzetiségi jellemzők. Népszámlálás 2022, Végleges adatok.* https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/kiadvany/assets/nepszamlalas2022-vegleges-adatok.pdf (letöltve: 2024.09.10.)

Mező Ferenc (2008): Alulteljesítő tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 107-109.

Mező Ferenc (2012): Tehetségkoordinátorok kézikönyve. *Kocka Kör,* Debrecen.

Mező Ferenc (2018): Alulteljesítő tehetséges tanulók. *Tehetség*, 26: 2018/1. 12.

Mező Katalin (2015): A kiemelkedés útja: a cigány/roma tehetségek támogatása. In Pálfi Sándor (szerk.). *Roma gyermekek nevelése és segítése.* Debrecen, Didakt Kft., 139-160.

Mező Katalin (2017): Különleges bánásmódot igénylő roma fiatalok kreativitásának vizsgálati és fejlesztési lehetőségei. In Orosz Ildikó (szerk.). *Kihívás és/vagy esély - a romák integrációja Európában.* Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, 55-70.

Mező Katalin (2019): A kreativitás szerepe a roma gyermekek és tanulók tehetséggondozásában. In: Biczó Gábor (szerk.). *Így kutatunk mi: A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye.* Debrecen, Didakt Kiadó, 69-85.

MNTFS, 2030 (2024): *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030.* https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2023/03/MNTFS2030.pd

Mönks, Franz Joseph-Knoers, Alphons (1997): *Ontwikkelingpsychologie.* Assen, Van Gorcum.

Pénzes János-Tátrai Patrik-Pásztor István (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 2018, 58(1), 3–26- DOI: https://doi.org/10.15196/TS580101

Oktatási Hivatal (2022): *Szakkollégium-roma szakkollégiummá minősítése.* https://www.oktatas.hu/felsooktatas/roma_szakkollegiumok (letöltve: 2024.05.28.)

Rákó Erzsébet-Bocsi Veronika (2020). Roma szakkollégisták Hajdú-Bihar megyében. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 6(4), 41-60. DOI: https://doi.org/10.18458/KB.2020.4.41

Renzulli, Joseph (1978): What makes giftedness? Re-examing a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Trendl Fanni - Varga Aranka - Vezdén Katalin (2019).Tehetséggondozás a Pécsi Roma Szakkollégiumban In: Fehérvári, Anikó; Széll, Krisztián (szerk.) *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések : Új kutatások a neveléstudományokban.* Budapest, Magyarország : ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, L'Harmattan Kiadó. 352-372.

Mátyás Rosenberg

SYMBOLIC FUNCTION AND PRACTICAL FAILURE: THE INTERNATIONAL MORPHOPHONEMIC ROMANI ORTHOGRAPHY IN USE

This paper analyses variability in the purportedly uniform international morphophonemic writing system of Romani. It briefly describes the circumstances of the development of the writing system and examines variability due to design flaws, problems arising from character substitution, and anomalies in electronic display and text input, based on several varieties of Romani. The paper aims to identify the causes of variability and to provide examples that highlight both the important and serious theoretical and practical problems of this orthography. It further considers the ideological and symbolic functions attached to the orthography, the lack of consensus among users and scholars, and the potential role of these contradictions in hindering the spread and maintenance of Romani literacy.

Keywords: Romani language, spelling, language planning, orthography, standardisation

1. Introduction

The demand for a unified orthographic system has long been present among communities in Europe that use the Romani language in written form. This aspiration has been expressed both by Romani intellectuals, whether native speakers or individuals reacquiring the language (Choli Daróczi 1992; Bari 1999, 2000; Szőcsi 1997), as well as by linguists and scholars of related disciplines, who voiced similar views (Csenki & Csenki 1943; Tálos 1997). In the Hungarian context, Imre and

Sándor Csenki began their ethnographic collections in the mid-1930s, primarily in the Romani-speaking communities of Püspökladány and Hosszúpályi in Hungary, influenced by the then burgeoning interest in the collection of Hungarian folktales and folksongs. Their first publication appeared in the *Festschrift for Zoltán Kodály's 60th birthday*, in which they presented the complete text of the ballad *Fagyos király [The Frozen King]*, recorded in Püspökladány in 1941, together with its Hungarian translation, musical notation, and folkloristic analysis (Kovalcsik 1988: 107; Vágh 1983: 30; Vekerdi 1974: 43).

In his research, Sándor Csenki raised, as a central issue, what today would be termed the tension between national Romani orthographic norms and standardised (or at least more unified) writing systems. He articulated the problem as follows (Csenki & Csenki 1943: 357):

> "Since our objective is ethnographic, we employed a rough phonetic notation when recording the texts. We do not consider it appropriate to transcribe the texts according to Hungarian orthography, as this causes considerable confusion and difficulty, particularly for researchers of other nationalities. Our work is also complicated by the fact that Gypsiologists of various national backgrounds have applied their own native orthographies. For instance, Popp Seroianu applies Romanian orthography: *Pa chó plái ó zéleno, Cherdeál abián romanó*. Liebich employs German: *Dschawa tele dschawa pre*. In Spanish, one passage from the Gospel of Luke is rendered as follows (Luke 15:10): *Andiar sanque penelo, que sinará osuncho anglal es majares...* In Hungarian, Antal Herrman records: *Ke man desztul phabaresz jaj*. The most adequate, however, is the Bulgarian Bible translation (Luke 15:18): *Coká phenav tuménge: Kamlošánen o ángelja e Devléskere, jek bilacó manús kana pišmáni ovél*." (Csenki–Csenki 1943: 357)." [translation by M. R.]

With these observations, the authors were far ahead of their time, for the very same problems continue to characterize the current orthographic situation of the Romani language. On the one hand, Imre and Sándor Csenki sought to avoid Hungarian orthography in order to

facilitate the work of non-Hungarian researchers, just as the use of other national orthographies causes difficulties for Hungarian scholars. They supported their argument with excerpts of Romani texts written in Romanian, German, Spanish, Hungarian, and Bulgarian orthographies, ultimately noting that the use of Bulgarian (or, more precisely, Bulgarian-based) phonetics was the most suitable solution (Csenki & Csenki 1943: 357). Consciously or not, they thus highlighted the Balkan affiliations of the Romani language. By this step, the authors effectively set aside national Romani orthographic conventions in favor of a more pragmatic, precise, and internationally acceptable system.

In Europe, therefore, experts have been drawing attention to the necessity of establishing a unified orthographic system for roughly a century (for a more detailed account of the historical background, see Arató 2012), while on a global scale several "accepted" and "commonly shared" Romani writing systems continue to exist in parallel. At the same time, in everyday communication, the orthographic rules of the respective majority languages are most frequently applied spontaneously in each country. In other words, no single standardized international writing system has gained sufficient ground to be widely adopted by native speakers of Romani. Among the orthographic systems developed for international, interdialectal communication (e.g., the 1971 alphabet, Pan-Vlax, or the American Romani alphabet), one variant stands out as increasingly dominant, and in some countries, it is used almost exclusively in printed books. This is the international morphophonemic Romani orthography devised by Marcel Courthiade, which I shall hereafter abbreviate as "CSc" (i.e., Courthiade-script). The system employs a number of solutions that are not characteristic of other writing systems.

2. Methodology

In my earlier writings, I examined various aspects of the CSc system and the problems associated with it, with particular regard to the representation of vowels and consonants (Rosenberg 2021, 2022). In the present study, I focus on a comprehensive analysis of the scholarly

literature on Romani orthography, with special attention to variability and the issues connected with character substitution. The analysis investigates, through numerous examples, the application of the morphophonemic Romani writing system and the challenges it entails. In addition, I analyze practical proposals devised to address the difficulties of text input, especially the anomalies of electronic text entry and display. In selecting examples, I have aimed for the broadest possible scope: thus, works from around the world that favor the use of CSc are included in the discussion.

3. On the International Morphophonemic Romani Orthography in Brief

3.1. Historical Context

Debates surrounding international Romani standardization—particularly its orthographic dimensions—became prominent on the international stage from the 1970s onwards (see Ljungberg & Scherp 1979), primarily within the framework of what would later become the International Romani Union (IRU). The so-called Pan-Vlax system, which served as the first, provisional writing system of the Romani language, was ratified at the First World Romani Congress of the Gypsy World Committee (*Komitia Lumiaki Romani*) in 1971 (Arató 2012: 38). From the 1980s, Marcel Courthiade urged the adoption of a common, definitive orthography. This was not long in coming: in April 1990, under the auspices of the IRU—the successor to the earlier body—a small Romani Language Standardization Commission (K*omìsia vaś-i standardizàcia e rromane ćhibaqiri*$_{\text{CSc}}$[1]), comprising no more than thirty members, adopted a twenty-one point resolution (hereafter referred to as "the Resolution") during the Fourth World Romani Meeting. It is worth noting that the ethnic and sub-ethnic composition of the

[1] Data written in Courthiade's orthography are indicated with a subscript marker, e.g., *maćho*$_{\text{CSc}}$. All other linguistic data are presented in international scholarly transcription—with marking of stress and vowel length, e.g., *māšò* 'fish'—to allow for comparability with CSc.

commission, the mandate of the delegated members, and thereby the legitimacy of the body itself, have since remained matters of serious controversy.

The Resolution sets forth the morphophonemic features of the envisaged "standard Romani language" that would simultaneously define the orthographic system to be developed alongside it. Beyond this, it also prescribes phonological characteristics and constraints, as well as certain directions of rule formation and broader conceptual objectives. Courthiade himself designed the alphabet in 1984, subsequently reforming it several times, before presenting it at a Sarajevo conference in 1986 (Courthiade 1989). Given that orthography has consistently played a central role in Romani language policy and planning, the CSc writing system has been particularly contentious (Halwachs 2020: 436). Alongside graphic codification, the language-planning agenda also concentrated on questions of status. The principal functional aim was to facilitate the use of Romani in smooth international communication; consequently, corpus planning focused on modernization through the incorporation of internationalisms and internal word-formation—outcomes that have themselves been subject to considerable debate.

Initially, in the early 1990s, the CSc orthography—together with most of its lexical innovations—was used almost exclusively in the statements and publications of the IRU, authored, edited, or endorsed by activists who lobbied for this standard. Its primary function, however, was not communicative in nature but rather highly symbolic. Matras (1999: 496) characterized this "mobilizing-cohesive" function as *"the shaping of text in such a way as to demonstrate ideological commitment, political loyalty, and identification*" with the political strategies and goals propagated by the IRU[2]. In line with the ideology of the ethnic nation-state, the IRU, at the Fifth World Romani Congress in 2000, adopted a National Declaration demanding non-territorial na-

[2] Several authors refer to the CSc writing system as the International Romani Union Standard Alphabet. However, the IRU has not used this alphabet in its public documents either in recent decades or at present. In my view, therefore, this designation would be misleading.

tional status for the European Romani population. Accordingly, the 1990 Romani standard was to be regarded—at least for IRU activists—as the official national language of the non-territorial Romani nation (Halwachs 2020: 436).

From the outset, the CSc has not enjoyed consensual support, and although it has attracted numerous followers, it has been subject to continuous criticism. This presents an opportunity to examine those critical remarks—especially in light of the considerable disapproval voiced in Hungary, both in scholarly contexts (see Tálos 1997) and outside academia (Choli-Daróczi 1997; Szőcsi 1997; Bari 1999, 2000). Yet these critiques do not discuss the inherent properties of CSc in detail. Internationally as well, the topic has received surprisingly little attention: to my knowledge, no systematic critical analyses have been produced, only shorter commentaries (e.g., Friedman 1985, 1995, 1999).

3.2. Characteristics of the International Morphophonemic Writing System

The CSc alphabet is based on Latin characters, yet it is considerably more complex compared to other alphabets; its character inventory can be divided into several groups (see Table 1):

	Primary Characters	**„Official" Substitution Characters**
Consonants	b c ć ćh d f g h x j k kh l m n p ph r rr ś t th v z ź ʒ	ɜ
Vowels	a e i o u	
Morphographs	q ç θ	8
Palatalizing Vowels	ă ĕ ĭ ŏ ŭ	
Stress-marked Vowels	à è ì ò ù	
Central Vowels	ä ë ï ö ü	
Signs	- !	

Table 1. Character Inventory of the International Morphophonemic Romani Alphabet

The palatalizing vowels—marking the palatalization of a preceding consonant—together with stress-marked vowels, central (medial) vowels, and morphographs fall outside the traditional alphabetical sequence. As a result, CSc becomes a particularly "letter-rich" orthography, since it comprises 51 (+2) distinct elements, as opposed to the 33 elements of the orthography widely known in Slovakia and Czech Republic. From several perspectives, this proves counterproductive (for a more detailed discussion, see Tálos 1997; Arató 2012).

4. Results

4.1. Substitution Characters

According to the Resolution, alongside the primary characters, the use of so-called substitution characters is permitted in two cases, if some practical or typographic constraint prevents the use of the primary ones. Among the IPA symbols, {ʒ} (*ezh*) may be replaced by the Cyrillic letter {з} (*zè*), and {θ} (*theta*, borrowed from Greek) by the numeral {8}. However, the practice of the past decades shows that substitution options did not end there: the replacement of {ʒ} with {з} also proved impractical, and instead users of CSc came to prefer the numeral {3}, e.g. *3ungalo*$_{\text{CSc}}$ 'ugly' (Pathania 2016: 49; Alexandrescu 2004: 139), *la3amno*$_{\text{CSc}}$ 'bashful' (Evángelos 2011: 16). The grapheme {ś} has similarly been replaced with the dollar sign {$}, e.g. *$erutnipe*$_{\text{CSc}}$ 'leadership' (ibid.: 163), *$il*$_{\text{CSc}}$ 'cold' (ibid.: 282). Evángelos (2011), moreover, does not employ diacritic-bearing characters at all, which results in mergers apart from the capitalized forms, such as {ć} → {C} and {ź} → {Z}, e.g. *Caro*$_{\text{CSc}}$ 'plate' [ʧaːˈro] (ibid.: 412), *skicári*$_{\text{CSc}}$ 'graphic designer' [ʃkiˈʦaːri] (ibid.: 143). The digraph {ćh} appears as {Ch}, e.g. *Cha(v) orro*$_{\text{CSc}}$ 'boy' (ibid.: 138), but this too is inconsistent, since {ch} and {c} also occur, e.g. *chingardipe*$_{\text{CSc}}$ 'uproar' (ibid.: 143), *Cingardindo*$_{\text{CSc}}$ 'invited' (ibid.: 239). Thus not only the use of upper- and lowercase letters but also the written representation of the sounds /ʦ/, /ʧ/, and /ʧʰ/ becomes entirely arbitrary.

In the past decade, however, it has increasingly been observed among CSc users in Serbia, the United States, and India that in their online communication with each other they adopt an orthography much closer to the Daróczi–Feyér system used in Hungary. For instance, {ć} is rendered as {ch}, {ś} as {sh}, {rr} as {r}; pre-jotation and stress marks are frequently omitted, and central vowels are absent in every case, etc.

The notation and use of {ź} and {ʒ} are sometimes inconsistent. Depending on the speaker's dialect, {ʒ} may be realized as the phonemes /dʒ/, /ʒ/, /ʐ/, or /ɟ/, e.g. *ʒukel*$_{\text{CSc}}$ 'dog'. The grapheme {ź}, by contrast, has only the realization /ʒ/, e.g. *źàmba*$_{\text{CSc}}$ 'frog'. Confusion arises among users for whom both graphemes represent the sound /ʒ/. Thus in the word *ru3o*$_{\text{CSc}}$ 'pink', the use of {3} is unequivocally incorrect (cf. Pathania 2016: 33), since as a loanword there is no dialectal variant in which the pronunciation would be *[ruːʤo]. Cases of {3} being substituted for {ć} are also attested, e.g. *3ang*$_{\text{CSc}}$ 'knee'.

My observations indicate that when these and similar inconsistencies are discussed between CSc-supporting language users and linguists who favor it, both groups regard it as natural to sacrifice hard-to-type characters for the sake of practicality. At the same time, they remain unaware that in doing so they preserve fewer elements of CSc than they discard—not to mention the numerous individual innovations that, rather than producing the hoped-for uniformity of CSc usage, yield the opposite: an unexpectedly high degree of diversity among those who employ Romani in writing.

CSc thus finds its primary domain of application in printed books, whereas authors often dispense with its (regular) use in everyday communication. An opposing practice also exists, though rarely: for example, Pathania's (2016) book employs the {3} character throughout, e.g. *san3i*CSc 'common', *3ib*CSc 'language', while the title of the volume reads Sanji Romani Jib 'Common Romani Language'. This clearly illustrates the sequence {ʒ} → {ɜ} → {3} (→ {j}), which reflects the lack of planning and the uncertainties inherent in CSc.

Although it is not officially part of the international Romani writing system, a fourth morphograph also exists (see Figure 1), the representation of which is not supported even by the most recent fonts

implementing Unicode Standard 12.1, adopted in May 2019. Officially, the use of this morphograph is limited to the dictionary *Morri angluni rromane ćhibăqi evroputni lavustik* [My First European Romani Dictionary], edited by Courthiade (see Courthiade 2009: 9), yet by its very nature it fits well into the set of morphographs.

Figure 1. The "multidialectal" symbol marking the suffix of abstract nouns

This grapheme fuses into a single character the suffixes of abstract nouns such as *-pe(n), -be(n), -mo(s)*, etc., with the aim of representing the various forms through a common symbol. Its scope, however, is limited for two reasons. First, in addition to the most widespread suffixes, less frequent but equivalent variants such as *-pa* cannot be inferred from the symbol. Second, these suffixes can in certain semantic contexts also take plural endings (e.g. *-bena, -mata*) or case markers (e.g. *-mas, -maten*). The simultaneous inclusion of both *p* and *b* is of particular interest, since the character *þ* (thorn) had a completely different function: it was a letter of the Latin-script Old English, Old Norse, and Icelandic alphabets, and it also appeared in some dialects of Middle English. It was in use in medieval Scandinavia as well, until it was later replaced by the digraph *th*.

4.2. Uniformity or Variation

4.2.1. The Labiovelar Diphthong

> "(6) Nane diftònge and-o [w] and-i standardutni ćhib."
> "There are no diphthongs with [w] in the standard language."

The omission of diphthongs may be considered acceptable in Standardized Romani, all the more so because diphthongs generally do not serve a contrastive function, and diphthongization typically occurs in a systematic fashion. In Hungary, this phenomenon can be observed

primarily in the northeastern dialects, e.g. Lovari *žav* /ʒav/ 'I go', while in the North-Eastern Cerhari–Čurari dialects the forms usually appear as */ʒaʊ̯/ ~ /ʒaʊ̯/ ~ /ʒaʊ̯/* (Tálos 2007).

By contrast, in Sarău's dictionary (2000: 220–221), the grapheme {w} appears in numerous entries, although typically in cross-references, e.g. *wudar*$_{CSc}$ ~ *vudar*$_{CSc}$ 'door', *wuśt*$_{CSc}$ ~ *vuśt*$_{CSc}$ 'lip', *wuźo*$_{CSc}$ ~ *vuźo*$_{CSc}$ ~ *uźo*$_{CSc}$ 'clean'; but occasionally also as an independent lemma, e.g. *wùrma*$_{CSc}$ 'trace', *wortàko*$_{CSc}$ 'friend'. In Courthiade's dictionary (2009), the aforementioned words are attested in the forms *vùrma*$_{CSc}$, *vortàko*$_{CSc}$, and *uźo*$_{CSc}$.

4.2.2. The Markedness and Unmarkedness of the {θ} Morphograph

Courthiade describes the use of the grapheme {θ}—which he at times refers to as an archigrapheme (Courthiade 2009: 498), elsewhere as a postposition or postpositional letter (Courthiade 2009: 475–476)—while Halwachs designates it a metagrapheme, along with the character {ʒ} (Halwachs 2020: 436), essentially in the following manner: the pronunciation of {θ} is /d/ after {n}, and /t/ in all other contexts (for related problems, see Rosenberg 2022). In general, he states that, like other morphographs, it is "rarely encountered, with only a few exceptions: these are particles standing at the end of words, similarly to Hungarian suffixes…".

In reality, however, texts composed in CSc orthography often contain morphographs analogous to Hungarian case suffixes. Yet since all grammatical descriptions restrict morphographs to the case markers of nouns, situations arise that create uncertainty among users. Such is the case with the verbal suffix *-tar* 'away', or with forms like the pronoun *kat(h)ar* 'from somewhere, from here' and the preposition *andar* 'from, out of'. The source of the uncertainty lies in the etymological identity of *-tar* (and its variant *-dar*) with the ablative case suffix *-tar*. Regarding the verbal suffix *-tar*, Courthiade himself preferred the separated form *ʒal tar*$_{CSc}$ 'go away' (Courthiade et al. 2016), but in other sources the agglutinated *ʒaltar*$_{CSc}$ (Pangloss RMQ 2016), the archigraphemic *ʒalθar*$_{CSc}$ (Wikipedia), as well as the hyphenated *3al-8ar*$_{CSc}$

(Evángelos 2014: 465) and *ʒal-θar*$_{CSc}$ (Tirard 2014: 64) also appear. The use of the morphograph here is misleading, since the correct pronunciation is /t/ even after /n/, regardless of dialect—e.g. *žantar* [ʒantar] 'go away from here', and not *[ʒandar].

Authors have extended this strategy to other lexemes as well. Thus in Courthiade's writings we find forms such as *kotar*$_{CSc}$ 'from there', *katar*$_{CSc}$ 'from here, from', *tar*$_{CSc}$ 'from', *andar*$_{CSc}$ 'from, out of'; in the Pangloss RMQ (2016) questionnaire *and-o*$_{CSc}$ 'in', *anda*$_{CSc}$ 'from, out of'; in Evángelos's (2014) dictionary *katar*$_{CSc}$ 'from here', *kotar*$_{CSc}$ 'from there', *andar*$_{CSc}$ 'from, out of', *-θar*$_{CSc}$ 'from'; in Zrínyi (2000) *anθa*$_{CSc}$ 'from, out of'; in Wikipedia *anθar*$_{CSc}$ 'from, out of', *kaθar*$_{CSc}$ 'from'; while in Tirard's (2014) lecture materials *kaθa'* 'from' occurs.

Contrary to Courthiade's presumed intention, others later began applying the morphograph {θ} also to *-nd-* clusters in words not containing ablative remnants, e.g. *anθ-o*$_{CSc}$, *anθ-e*$_{CSc}$, *anθ-ël*$_{CSc}$ 'in' (Tirard 2014: 45, 53, 64), *anθ-o*$_{CSc}$ 'in' (web2.), cf. *and-o*$_{CSc}$, *an-o*$_{CSc}$ 'id.' (Courthiade et al. 2016: 292, 332), *and-o*$_{CSc}$ 'in' (Pangloss RMQ 2016). In Tirard's work, the directional suffix *-tar* 'away' and the emphatic suffix *-ta*, as in *phen-ta* 'just say', appear to have become confused and reinterpreted, resulting in forms such as **dikh-θa*$_{CSc}$ 'just look', despite the fact that the latter is not etymologically related to the former (Tirard 2014: 64).

Zrínyi-Gábor (2000), independent of etymology, writes all *-nd-* clusters with the sequence {nθ}, e.g. *pocinθăm*$_{CSc}$ 'I paid', *phanθel*$_{CSc}$ 'to tie', *manginθo*$_{CSc}$ 'begging', *linθrasa*$_{CSc}$ 'with a dream', *danθa*$_{CSc}$ 'teeth'. In his texts, therefore, the use of the morphograph diverges even further from the rules laid down by Courthiade.

4.2.3. Marking Palatalization and Stress on the Same Syllable

Another frequent case arises when the vowel following a palatalized consonant is also stressed, such that prejotation and stress marking would coincide, e.g. *lìndra ~ ljìndra/ljìndri* 'dream', *lùma ~ ljùma* 'world', etc. Theoretically, a method borrowed from scholarly transcription—namely the stacking of two diacritics one above the other—

could provide a solution, e.g. *lȕma*$_{\text{CSc}}$. In practice, however, this is not implementable, and the Resolution does not provide for such a possibility. An alternative might be to mark only prejotation in such cases while omitting stress marking. Yet this would lead to further complications, since according to the rules of CSc, unmarked stress falls on the final syllable. Consequently, the Resolution explicitly rejects this option:

> "(3) Jekh grafèma ja diakritìka śaj te ovel la numaj jekh fùnkcia."
> "A grapheme or diacritic may serve only one function."

Neither the Resolution nor the dictionary recommends a solution. However, Courthiade's (2009) practice shows that stress marking is always given precedence over prejotation, since forms such as *lìndra*$_{\text{CSc}}$. and *lùm[i]a*$_{\text{CSc}}$. appear in his dictionary. This solution, of course, entails a violation of the rules for marking palatalization. It is therefore instructive to examine how (or whether) authors using CSc have attempted to resolve this logically impossible task (see Table 2):

Written Form	Source
lùm[i]a$_{\text{CSc}}$.	Courthiade 2009: 229
lùmă$_{\text{CSc}}$.	Sarău 2000: 126
lum(i)a$_{\text{CSc}}$.	Koptová–Koptová 2011: 733
lumija$_{\text{CSc}}$.	Haliti 2011
lùmja$_{\text{CSc}}$.	Sumi 2018: 139
lúmja$_{\text{CSc}}$. ~ *lumja*$_{\text{CSc}}$.	Evángelos 2011: 275

Table 2. Orthographic Representation of the Word 'world' in Various Sources Using CSc

In the case of *lum(i)a*$_{\text{CSc}}$, both stress and prejotation marking are absent; in *lùmja*CSc and *lúmja*$_{\text{CSc}}$ the stress is correctly placed on the first syllable, but the prejotation of the initial vowel is omitted for the reasons discussed earlier—and in the latter case the use of the Greek character {υ} (*upsilon*) naturally violates the system. Even more striking is

that the word-final vowel appears in a palatalized form, though not according to the rules of CSc. With *lumija*CSc one might speculate that the author consciously distinguished between a *VjV* configuration and a $C_{[+glide]}$ environment, but there is no evidence of this; rather, based on the orthography of other words, it seems the author simply neglected to employ the prejotized vowels. The form *lùmă*$_{CSc}$ violates nearly all of the mentioned rules: while it lacks prejotation on the initial vowel, its other functions would otherwise be consistent.

From these examples, in my view, four conclusions may be drawn:

1. The word in question appears in seven different forms across the six cited sources, despite the primary aim of the orthography being precisely to eliminate such variation. It is likely that the authors believed the forms they used to be consistent with those of others, i.e. that they were using a "common" and "unified" orthography.
2. Not only a broad base of language users, but even trained experts cannot use CSc "correctly," because its rules are mutually contradictory, making "correct" application impossible.
3. The knowledge and memory of the language user are inherently limited; it is impractical, and unreasonable to expect, that users know and recall all dialectal variations.
4. The forms *lùm[i]a*$_{CSc}$, *lum(i)a*$_{CSc}$, *lùmja*$_{CSc}$, *lùmă*$_{CSc}$, *lumija*$_{CSc}$, *lúmja*$_{CSc}$, and *lumja*$_{CSc}$ are all incorrect under CSc rules, since both the graphemes {u} and {a} ought to be prejotized vowels. The form *lŭmă*$_{CSc}$ would, on the one hand, preclude stress marking, and on the other, ignore the fact that the word may also be realized as a diphthong, as suggested by *lùm[i]a*$_{CSc}$ and *lum(i)a*$_{CSc}$. On the basis of CSc rules, the most adequate form would be *l̏ŭm(i)ă*$_{CSc}$, which "only" violates the prescriptions for stress marking. This vividly illustrates both the impracticability of the system and the disruptive nature of the resulting orthographic representations.

4.3. Display and Input Options

4.3.1. Character Rendering

Computers employ different standards for character storage, but the most widely used to this day is the so-called ISO/IEC 8859-1, or Latin-1 standard, published in 1987. This is an 8-bit code set consisting of 191 Latin-script characters. Officially, this character-encoding scheme has been used in the United States, Western Europe, Oceania, and much of Africa. It also forms the basis of several other popular 8-bit character sets and of the first two Unicode blocks. Without discussing in detail the history of international IT industry standards that describe the unified encoding and use of writing systems, it should be noted that the older character sets—containing at most a few dozen pre-defined letters—were gradually replaced by Unicode as hardware capacities and user demands evolved. Unicode imposes no inherent limit on the simultaneous use of diverse characters. Its version 15.0.0 defines 149,186 characters, covering 161 distinct modern and historical alphabets, along with numerous symbol inventories (Unicode).

The main source of display problems lies in the fact that most fonts today still only support Latin-1 rendering, apart from the widely distributed fonts such as Times New Roman or Arial Unicode MS. Most fonts do not contain all accented letters: for example, the characters {Š š Ž ž ő Ő ű Ű} are included only in a narrow set of typefaces. Of course, there exist specialized fonts (for mathematics, linguistics, etc.) that cover the widest possible range of Unicode characters (e.g. Gentium, Doulos SIL, Charis SIL, SIL93, DejaVu, CMU), but some of these are not freely available and can only be accessed through manual installation.

Experience shows that the use of CSc places a considerable burden on those who wish to render it electronically, whether on screen or in print. In several sources (see e.g. Courthiade 2009: 514; Amaro Drom 1999, 2000, 2001, 2008), the {ʒ} character appears erroneously as {Ŵ}. A far more common phenomenon is that nothing at all appears in place of the character { }, or else a square placeholder {▫} is displayed. The most typical example, however, is Paćaku's (2004)

six-language *Kosovar Romani dictionary*, where the use of CSc resulted in a multitude of errors. Out of 1,200–1,300 word forms, 118 had to be corrected after publication; although the faulty or mistyped forms affected all six languages, in 90% of cases the erroneous entries were the Romani ones. This is particularly troubling given that Courthiade himself served as the volume's proofreader (Arató 2012: 40).

It follows from the inherent properties of current systems that if a given character is absent from a font, it is substituted by the corresponding character from a similar font—this is almost invariably observable in texts employing CSc, and even in the most prestigious linguistic publications on Romani (see Figure 1):

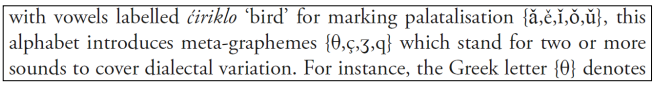

with vowels labelled *ćiriklo* 'bird' for marking palatalisation {ă,ĕ,ĭ,ŏ,ŭ}, this alphabet introduces meta-graphemes {θ,ç,ʒ,q} which stand for two or more sounds to cover dialectal variation. For instance, the Greek letter {θ} denotes

Figure 1. Automatic substitution of missing characters with those from another font in Matras–Tenser (2020: 436)

It can be observed that even one of the world's most prestigious publishers, Palgrave Macmillan, selected a font incapable of rendering all characters. Consequently, the PDF producer automatically substituted the characters {ă ĭ ŏ ŭ ʒ} with Times New Roman in place of Adobe Caslon Pro.

4.3.2. Character Input

Even if the display anomalies of CSc have been overcome, text entry remains far from smooth. Although modern word processors are capable of inserting any character of CSc, the process is cumbersome: beyond the basic unaccented letters, efficient input would require a dedicated keyboard, which is not available. An alternative solution could be Courthiade's (2009: 488–495) proposal: with only a few minutes of configuration, the special characters could be made accessible on a conventional keyboard by defining so-called hot keys. It is, however, highly questionable to what extent defining hot keys falls within the digital competence of an average user. Even with proper configuration,

they are available only on the specific machine and, according to Courthiade's method, only within Microsoft Word (not in other Microsoft applications, such as Excel). Moreover, hot keys (i.e. key combinations such as ALT+SHIFT+S) insert only characters from a single font, with formatting applied only afterward, and the user must memorize some 15–20 combinations.

A general method of character input is to copy and paste from the character map, but this is only practical for occasional symbols: it slows down text entry so drastically that a text normally typed in 2–3 minutes may take ten times as long. According to the Unicode standard, accented characters can be encoded in two ways. Using the so-called "floating diacritic" method, characters can be combined even if they are not pre-defined by Unicode. Thus, in a word processor, a prejotized vowel (or any accented vowel) can be entered by combining a base vowel with a caron. However, not all programs support the display of such combinations.

Another option is the use of ASCII (American Standard Code for Information Interchange) codes. This 7-bit character-encoding system assigns a unique code to each character, allowing the original scheme to represent 128 characters, with the extended ASCII table providing an additional 127 special characters. To use it, one must look up the code of the desired character in the ASCII table and enter it on the numeric keypad while holding down the ALT key. For instance, to input {ç}, one holds ALT while typing 0231. This method is invariably faster than copying from the character map, and since the codes are pre-defined, they can be used on any machine without prior configuration. The limitation, however, is that the ASCII repertoire is quite restricted: vowels with carons {ǎ ě ǐ ǒ ǔ}, consonants with acute accents {ć ś ź}, as well as {θ ʒ} and its substitute {ɜ}, cannot be entered in this manner.

In certain environments, full-scale input comparable to the ASCII table can also be achieved through the Unicode character map. In this method, the user first types the given code, then presses the X key while holding down ALT. For example, to insert the character {ź}, one must type the code 017A and then press ALT+X. This, of course, requires memorizing 21 special codes, which significantly accelerates workflow, though the speed still cannot compete with alphabets that

lack diacritics altogether or that use only Slavic-style diacritics. The universality of Unicode (and ASCII) is nevertheless called into question when one considers that this type of character input is unsupported on both Android and iOS devices. According to StatCounter, in August 2025, 44.51% of internet users accessed the web on Android devices and 15.94% on iOS, whereas the share for Windows operating systems was 27.39%, for OS X 3.41%, and for Linux 1.55%. For other operating systems (3.06%), no data are available (web3.).

In practice, even careful application can yield numerous problems. For example, in Tirard's (2014) linguistic lecture, the caron was often replaced with a breve, e.g. *godăver*$_{\text{CSc}}$ 'intelligent', *ćhindŏl*$_{\text{CSc}}$ 'to split', and stress was sometimes marked even where it should remain unmarked, e.g. *rëzbòj*$_{\text{CSc}}$ 'war' (pp. 43, 52). In Sarău's (1991) textbook three strategies can be observed: (1) some diacritics are used precisely (umlaut, acute, and grave accents); (2) in the case of prejotized vowels, the breve often appears erroneously in place of the caron, e.g. *bută*$_{\text{CSc}}$ 'jobs', *kïkavàră*$_{\text{CSc}}$ 'tinkerers'; (3) in other cases, thousands of diacritics were visibly inserted manually at the printing stage.

5. Conclusion

The international morphophonemic Romani orthography seeks to adapt to Romani certain solutions that are more or less familiar from other languages, where they are supported by long-standing traditions and legitimized by centuries of continuous use. In the context of Romani, however, my research indicates that their applicability is questionable, as they appear either overly complex or unnecessary. The character set was not sufficiently well thought out, and the predefinition of substitution characters already suggests that the creator anticipated the impracticality of using the desired symbols in the absence of appropriate technological environments and tools. A telling sign is that, in practice, even substitution characters often require further substitution—this not only degrades the graphic codification of Romani but also generates serious problems of data storage and retrieval.

The evidence shows that even the most deliberate and attentive language users exhibit such variability in their written output that reading becomes troublesome, and problems arise for which the system provides no solution. Issues of character rendering and input exacerbate the already severe difficulties, making the use of CSc virtually unfeasible for the average user. Moreover, these challenges are specific to the international morphophonemic Romani orthography; they do not arise in alternative, more practical writing systems. There is reason to fear that obstacles of this magnitude placed before written communication are counterproductive: they reduce the use of Romani in additional domains and ultimately contribute to the further retreat of the language, i.e., to language loss.

In sum, the uncertainties and contradictions of the international morphophonemic Romani orthography not only obstruct the unification of the language but also accelerate the fragmentation of linguistic norms, thereby hindering the broader dissemination and maintenance of Romani. The long-term effects of these problems in Romani literacy may entail a decline in linguistic identity and prestige, making urgent a thorough reconsideration and the formulation of new guidelines.

References

Alexandrescu, G. (ed.) 2004. *Tradiții ale rromilor din spațiul românesc [Traditions of the Roma in the Romanian Context]*. București: [Organizaţia] Salvaţi Copiii.

Arató M. 2012. A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái [The Development of Romani Orthography and Problems of Standardization]. In: Trendl F., Cserti Csapó T. (eds.) *Romológia „akkor és most" – romológusok első szakmai konferenciája (Konferenciakötet) [Romology "Then and Now" – The First Professional Conference of Romologists (Conference Proceedings)] (Gypsy Studies – Konferenciák 28.)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 32–44.

Bari K. 1999. *Cigány folklór – Magyarország, Románia [Gypsy Folklore – Hungary, Romania]*. (10CD + Booklet). Budapest: Magánkiadás.

Bari K. 2000. *Cigány folklór II. [Gypsy Folklore II]*. Amaro Drom No. 8.

Choli Daróczi J. 1992. *Az irodalmi cigány nyelv kialakításának problémái [Problems in the Formation of the Literary Romani Language]*. Romano Nyevipe – Cigány Újság No. 5–6.

Courthiade, M. 1989. O kodifikaciji i normalizaciji romskog zajedničkog jezika [On the Codification and Normalization of the Common Romani Language]. In: Balić, S. et al. (eds.) *I Romani Čhib thaj kultura [The Romani Language and Culture]*. Sarajevo: Institut za Proučavanje Nacionalnih Odnosa. 205–221.

Courthiade, M. 2009. *Morri angluni rromane ćhibăqi evroputni lavustik [The Oldest European Lexicon of the Romani Language]*. Budapest: Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ – Romano Kher.

Courthiade M., Grigore D., Pencea L. (eds.) 2016. Profesorul Gheorghe Sarău. *O viaţă dedicată limbii rromani. Volum colectiv la aniversarea a 60 de ani de viaţă [Professor Gheorghe Sarău: A Life Dedicated to the Romani Language. Collective Volume for the 60th Anniversary]*. București: Editura Universităţii din Bucureşti.

Csenki I., Csenki S. 1943. Népdalgyűjtés a magyarországi cigányok között [Folksong Collection among the Gypsies of Hungary]. In: Gunda B. (ed.) *Emlékkönyv Kodály Zoltán hatvanadik születésnapjára [Festschrift for Zoltán Kodály's 60th Birthday]*. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság. 343–362.

Evángelos, M. [M. Ευάγγελος.] 2011. *Ekpaideftikó glossári Ellino-Romaní (Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-Ρομανή) [Educational Glossary Greek–Romani]*. Ioannina: Ioannina University.

Friedman, V. A. 1985. Problems in the Codification of a Standard Romani Literary Language. In: *Papers from the Fourth and Fifth Annual Meetings*. New York: Gypsy Lore Society, North American Chapter. 56–75.

Friedman, V. A. 1995. Romani Standardization and Status in the Republic of Macedonia. In: Matras, Y. (ed.) Romani in Contact: *The History, Structure and Sociology of a Language*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 177–189.

Friedman, V. A. 1999. The Romani Language in the Republic of Macedonia: Status, Usage, and Sociolinguistic Perspectives. *Acta Linguistica* Vol. 46. No. 3–4. 317–339.

Haliti, B. 2011. *Srpsko-romski rečnik – sa gramatikom i pravopisnim savetnikom [Serbian–Romani Dictionary with Grammar and Orthographic Guide]*. Novi Sad: Prometej.

Halwachs, D. W. 2020. Language Policy and Planning in Romani. In: Matras Y., Tenser A. (eds.) *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics.* Cham: Palgrave Macmillan.

Koptová, A., Koptová, M. 2011. *Slovensko–rómsky, rómsko–slovenský slovník [Slovak–Romani, Romani–Slovak Dictionary].* Košice: LAGARTO s.

Kovalcsik K. 1998. A cigány zenekultúra tegnap és ma [The Gypsy Musical Culture Yesterday and Today]. In: Kovalcsik K. (ed.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből [Studies on the Social Situation and Culture of the Gypsy Population].* Budapest: BTF: IF Alapítvány: MKM. 419–448.

Ljungberg, E., Lambert Sch. 1979. *Contribution á la discussion sur l'orthographe de la langue Tsigane [Contribution to the Discussion on the Orthography of the Romani Language].* Stockholm: Garnisonstryckeriet.

Matras, Y. 1999. Writing Romani: The Pragmatics of Codification in a Stateless Language. *Applied Linguistics* Vol. 20. No. 4. 481–502.

Matras Y., Tenser A. (eds.) *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics.* Cham: Palgrave Macmillan.

Paćaku, K. 2004. *Lavustikorri [Pocket Dictionary].* Prizren: Bro-Ngo „Iniciativa 6".

Pathania, J. S. 2016. *Sanji Romani Jib. Common-Romani-Language.* Chandigarh: Kafla Intercontinental.

Rosenberg M. 2021. A nemzetközi morfofonematikus romani ortográfia magánhangzó-jelölése [Vowel Marking in the International Morphophonemic Romani Orthography]. *Nyelvtudományi Közlemények* 117. 409–427.

Rosenberg M. 2022. A nemzetközi morfofonematikus romani ortográfia mássalhangzó-jelölése [Consonant Marking in the International Morphophonemic Romani Orthography]. In: Navracsics J., Bátyi Sz. (eds.) Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények I. *Nyelvoktatás, nyelvelsajátítás, nyelvhasználat, fonetika és fonológia [Languages, Language Varieties, Consequences I. Language Teaching, Acquisition, Use, Phonetics and Phonology].* (A MANYE Kongresszusok Előadásai 13/1.) Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sarău, Gh. 1991. Limba romani (ţigănească). *Manual pentru clasele de învăţători romi ale Şcolilor Normale [The Romani (Gypsy) Language. A Textbook for Teacher Training Colleges for Roma].* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Sumi, Y. (角　悠介) 2018. ニューエクスプレス　ロマ(ジプシー)語 *[New Express Romani (Gypsy) Language].* Tokyo: Hakukuisha.

Szőcsi A. 1997. Tudnak-e cigányul a magyarországi cigány fordítók? [Do Hungarian Romani Translators Speak Romani?]. Amaro Drom 7. évf. 11. szám. 20.

Tálos E. 1997. Nem az írás teszi a nyelvet. (Szerény észrevételek az írástervezettel kapcsolatban). [Writing Does Not Make the Language: (Modest Observations on Script Planning)]. *Amaro Drom* 7. évf. 11. szám. 23–24.

Tálos E. 2007. *A magánhangzó-hosszúság szerepe a cigány fonológiai rendszerében [The Role of Vowel Length in the Romani Phonological System].* [Manuscript.]

Vágh M. 1998. A romológiai kutatások története [The History of Romological Research]. In: Szegő L. (ed.) *Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? [Gypsies: Where Did They Come From – Where Are They Going?].* Budapest: Kozmosz. 25–35.

Vekerdi J. 1974. *A cigány népmese [The Romani Folktale].* Budapest: Akadémiai Kiadó – Zrínyi Kiadó.

Zrinyi-Gábor I. 2000. *Neneka, a cigány vajda [Neneka, the Gypsy Voivode].* Marosvásárhely: Impress Kiadó.

Antal Csilla

HELYES ÚT KERESÉSE: INTEGRÁCIÓ, SZEGREGÁCIÓ, INKLÚZIÓ – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A HARGITA MEGYEI CIGÁNY/ROMA ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK INTÉZMÉNYI LÁTOGATOTTSÁGÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐKRE

Az Európai Unió Alapjogi Chartája kifejezett tilalmat fogalmaz meg mindenfajta diszkriminációval szemben, beleértve a faji hovatartozáson, a nemi különbségeken, illetve az egyéb személyes tulajdonságokon vagy körülményeken alapuló megkülönböztetést. Ennek ellenére, egész Európában, a mélyszegénységben élő roma gyermekeknek nehéz érvényesülni a mindennapok társadalmában. 2020 és 2024 között egy olyan interdiszciplináris, empirikus kutatásban vettem részt, amely a nevelésszociológia és a romológia metszéspontjában helyezkedett el. Az eredmények egyértelműen rávilágítottak arra, hogy a Hargita megyei roma óvodáskorú gyermekek túlnyomó többsége szegregált nevelésben részesül.

Kulcsszavak: szegregáció, integráció, óvodáskorú romák, Hargita megyei kutatás

1. Az Európai Unió álláspontja a diszkriminációval kapcsolatosan

Az Európai Unió Alapjogi Chartája, amely a 2000. évben vált publikussá, kifejezett tilalmat fogalmaz meg mindenfajta diszkriminációval szemben, beleértve a faji hovatartozáson, a nemi különbségeken, illetve az egyéb személyes tulajdonságokon vagy körülményeken alapuló megkülönböztetést.

Az Európai Unió Alapjogi Chartájának 21. cikkelye világosan rendelkezik a megkülönböztetés tilalmáról:

> „(1) Tilos minden megkülönböztetés, különösen nem, faj, bőrszín, etnikai vagy társadalmi származás, genetikai jellegzetességek, nyelv, vallás vagy meggyőződés, politikai vagy egyéb vélemény, nemzeti kisebbséghez való tartozás, vagyoni helyzet, születés, fogyatékosság, életkor vagy szexuális irányultság alapján.
> (2) Az Európai Unió Szerződéseinek sérelme nélkül tilos minden megkülönböztetés az uniós jog hatálya alá tartozó ügyekben az állampolgárság alapján."
> (Európai Unió Alapjogi Chartája, 2000:22)

A Charta jelen rendelkezése nem csupán deklaratív jellegű, hanem az uniós jogrendszer alapvető normatív pillérét képezi, amely az egyenlőség és az emberi méltóság elvén nyugszik. Ennek ellenére a valóság más képet fest. Egész Európában, a mélyszegénységben élő roma gyermekeknek sokat kell küzdeniük azért, hogy érvényesülni tudjanak a mindennapok társadalmában. Bármilyen élethelyzetről legyen szó, egy roma gyermek még mindig hátrányból indul a többséghez tartozó gyermekekkel szemben. A diszkrimináció nem mindig érhető tetten, azonban a kisebbséghez tartozó gyermekek magukon viselik a „másság bélyegét". Sokkal kisebb az esélye annak, hogy utóbbiak bekerüljenek az oktatási rendszerbe, ott jó eredményeket érjenek el, tovább tanuljanak, majd pedig sikeres szakmai életpályát mutassanak fel.

A többségi társadalomhoz tartozó kortársaikkal összehasonlítva, a roma gyermekek már induláskor lényegesen kedvezőtlenebb pozícióból lépnek be az oktatási rendszerbe, később pedig a társadalmi életbe. A diszkrimináció jelenléte sok esetben nem nyílt jellegű, hanem rejtett formában jelentkezik, ám a kisebbségi hovatartozás ténye önmagában is „látható bélyegként" működik, amely marginalizáló hatást fejt ki.

Magyarok és cigányok viszonya társadalmunkban ellenséges. Ez nem azt jelenti, hogy jók és rosszak, ártatlanok és bűnösök állnak egymással szemben. (Diósi, 1988) Inkább arról van szó, hogy egy meggyökeresedett szokásrendszer alkotta struktúra működési mechanizmusa

produkálja azokat a magatartásokat – mindkét oldalon – amellyel lépten-nyomon találkozunk. (Diósi, 1988)

Diósi Ágnes szociológus gondolatai arra világítanak rá, hogy a magyarok (legyen szó magyarországi, vagy jelen esetben romániai magyarokról) és romák közti viszonyt nem célszerű moralizáló kategóriák – „jók" és „rosszak", „ártatlanok" és „bűnösök" – mentén értelmezni, hanem sokkal inkább történetileg kialakult társadalmi struktúrák és normarendszerek működésének következményeként. Diósi meglátása szerint a konfliktusok és feszültségek nem kizárólag individuális magatartásokból fakadnak, hanem abból a kulturálisan és intézményi szinten is rögzült szokásrendből, amely mindkét fél interakcióit meghatározza. Jelen perspektíva tudományos értéke abban rejlik, hogy a magyar–roma reláció elemzését a társadalmi intézmények és normák szintjére emeli, és lehetővé teszi az interetnikus feszültségek komplexebb, rendszerszintű értelmezését.

2. Esélyegyenlőségi és esélyteremtési törekvések

A roma közösségek esetében az esélyegyenlőség kérdésköre egyfajta „örökölt hátrányok körforgásaként" értelmezhető, amelyben a felnőtt generációk társadalmi kirekesztettsége az alacsony iskolázottságból, valamint az etnikai hovatartozásból fakad. A felsorolt strukturális tényezők következményeként a roma gyermekek oktatási lehetőségei szisztematikusan szűkebbek, mint a többségi társadalomhoz tartozó gyermekeké, így ők már korai életszakaszban jelentős hátrányt szenvednek el.

A szóban forgó kihívásnak eleget téve, a székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthon felvállalta az óvodáskorú roma gyermekek nevelését és oktatását az esélyegyenlőség elvének mentén. Az intézmény sajátossága, hogy Székelyudvarhely város egyetlen olyan óvodája, ahol külön roma csoportok működnek. Utóbbiakban szakképzett óvodapedagógusok segítik közel ötven gyermek folyamatos nevelését. A bemutatott gyakorlat nem csupán a közoktatási integráció irányába tett lépésként értelmezhető, hanem ezzel párhuzamosan hozzájárul a társadalmi kohézió erősítéséhez és a hosszú távú felzárkóztatási esélyek növeléséhez is.

A kortárs szociológiai diskurzus három alapvető esélyteremtési modellt különböztet meg a többségi társadalom roma közösségekhez való viszonyulásában: a szegregációt, az integráció és az inklúzió koncepcióját.

A szegregáció egyik definíciója a következő:

A szegregációnak két típusát különbözteti meg a szakirodalom: az elkülönítést és az elkülönülést. Az elkülönítés tudatos külső beavatkozás eredményeként jön létre, melynek az egyik formája az iskolán belüli szegregáció (pl. tagozatok és osztályok közötti, illetve osztályon belüli elkülönítés, tanórán kívüli foglalkozások, magántanulóvá nyilvánítás) és a másik az iskolarendszeren belüli, azaz az iskolák közötti szegregáció, (pl. települések közötti, illetve intézményi szintű elkülönítés, indokolatlan fogyatékossá/SNI tanulóvá nyilvánítás gyakorlata. (Gerő–Csanádi–Ladányi 1996; Fiáth 2002; Havas et al. 2002)

A fenti definíció a szegregáció jelenségét differenciált módon közelíti meg: különválasztja az elkülönítés és az elkülönülés típusait. A bemutatott kategorizálás tudományos jelentősége abban áll, hogy lehetővé teszi a szegregáció sokrétű jelenségének árnyaltabb értelmezését: míg az elkülönítés elsősorban jogi és intézménypolitikai beavatkozások révén kezelhető, addig az elkülönülés mélyebb társadalmi problémákat jelez. Utóbbiak a kulturális attitűdök, a lakóhelyi szegregáció és a szociális egyenlőtlenségek szintjében gyökereznek. Ennek megfelelően a szerzők által javasolt dichotómia olyan analitikus keretet biztosít, amely segíti a beavatkozási stratégiák differenciált kidolgozását az oktatáspolitika és a társadalompolitika területein.

Az integráció és az inklúzió fogalmának meghatározásai a következők:

A szociális integráció a többségi társadalom tagjainak tetteként ragadható meg, amely arra törekszik, hogy olyan feltételeket biztosítson a roma közösségeknek, amelyek segítségével kinyílnak azok a kapuk, melyeken beléphetnek és részt vehetnek a társadalmi életben. (Slobodan, Szalai, Váradi, Vincze, Virág, 2014) Ez azt is jelenti, hogy hivatalos lépések történnek pl. az oktatás terén, ahol az iskolák megnövelik a roma gyermekek számát a tanulói közösségükben, helyi szinten deszegregációs programok indulnak, a roma alkalmazások megnövekedése érdekében pedig különféle képzések folynak. (Slobodan, Szalai,

Váradi, Vincze, Virág, 2014) Míg az integráció az inklúzió előfeltétele, ennek elérése érdekében még több kritériumnak kell teljesülnie. A szociális inklúzió azt jelenti, hogy a kisebbségi közösség tagjai otthon érzik magukat a többségi közösségekben, kisebbségi létük megőrzésében nem ütköznek akadályokba, mindeközben pedig a többségi közösség egyenlő tagokként tekint rájuk. (Slobodan, Szalai, Váradi, Vincze, Virág, 2014) Ezzel a kettős tagsággal nem tapasztalnak nehézségeket a mindennapi életben sem, ugyanolyan esélyekkel indulhatnak egy bizonyos munkahely megszerzéséért, mint többségi társaik, ugyanolyan lehetőségeik vannak minden téren, mint a többségi közösség tagjainak. (Slobodan, Szalai, Váradi, Vincze, Virág, 2014)

A hivatkozott szerzők világos különbséget tesznek az integráció és az inklúzió fogalmai között, ezáltal pedig hozzájárulnak a társadalmi kohézióról szóló diskurzus fogalmi pontosításához. Az integrációt olyan intézményes és politikai beavatkozások összességeként értelmezik, melyeknek célja a kisebbségi csoportok – jelen esetben a roma közösségek – részvételének biztosítása a többségi társadalom szervezeteiben, különösen az oktatás és a munkaerőpiac területén. Ezzel szemben az inklúzió magasabb szintű társadalmi folyamatot jelent: nem csupán a formális részvétel lehetőségeit garantálja, hanem a többségi közösséghez való tartozás élményét is, továbbá az identitás szabad megélését és az egyenlő bánásmód mindennapi gyakorlatát.

Tudományos szempontból a distinkció arra mutat rá, hogy míg az integráció többnyire strukturális és intézményi szinten mérhető, addig az inklúzió elsősorban a kulturális és interperszonális dimenziókban nyilvánul meg. A bemutatott nézőpont jelentősége abban rejlik, hogy rámutat: az esélyegyenlőség megteremtése önmagában nem elégséges, ha nem társul hozzá a társadalmi elfogadás és az egyenlő méltóság szimbolikus és gyakorlati elismerése is.

3. Szegregáció, integráció és inklúzió – mintavétel és kutatás Hargita megyei intézményeknél

2020 és 2024 között egy olyan interdiszciplináris, empirikus kutatásban vettem részt, amely a nevelésszociológia és a romológia metszés-

pontjában helyezkedett el. Központi célkitűzése a Hargita megyei óvodáskorú roma gyermekek intézményi részvételét befolyásoló tényezők feltárása volt. A terepmunka során a megye négy jelentős régiójában – Udvarhelyszéken, Csíkszéken, Gyergyószéken és Székelykeresztúr térségben – vizsgáltam a rendszeres óvodalátogatás gyakorlati aspektusait. A kutatás során több intézményt is felkerestem, amelyekben szegregált és integrált csoportokat egyaránt vizsgáltam

Az eredmények egyértelműen rávilágítottak arra, hogy a Hargita megyei roma óvodáskorú gyermekek túlnyomó többsége szegregált nevelésben részesül. Integrált oktatási gyakorlatra mindössze két helyszínen találtam példát: a székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthonban, illetve egy – anonimitás okán név nélkül hagyott – udvarhelyszéki óvodában.

4. Szegregált oktatás a Ficánka Napköziotthonban

A Ficánka Napköziotthon szegregált csoportjában dolgozó óvodapedagógusokkal készített strukturálatlan interjúk több, a szakirodalomban kevéssé megjelenő nézőpontra világítottak rá. Az 1-es számú interjúalany álláspontja szerint az integrált oktatás nem feltétlenül biztosít kedvezőbb eredményeket, mint a szegregált, mivel a roma közösség kulturális sajátosságai és az általuk képviselt viselkedésminták jelentősen eltérnek a többségi társadalomban megszokott normáktól. Interjúalanyunk értelmezése szerint a probléma gyökere nem a roma gyermekek adaptációs képességének hiányában rejlik, hanem abban a jelenségben, hogy a többségi társadalom továbbra sem képes teljes mértékben elfogadni a kisebbségi csoportokat.

Az óvodapedagógus azt is hangsúlyozta, hogy a roma gyermekek integrációs folyamatait nagymértékben befolyásolják a családi háttérből, valamint a szociokulturális környezetből eredő tényezők. Meglátása szerint a kisebbségi tanulók az oktatási folyamat során gyakran nehezebben tudják tartani a lépést többségi társaikkal, ez a jelenség pedig hosszú távon fokozza a lemorzsolódás kockázatát. A bemutatott perspektíva arra is rávilágít, hogy az integráció sikeressége nem kizárólag pedagógiai kérdés, hanem a társadalmi elfogadás, a kulturá-

lis különbségek kezelése és a hátrányos helyzetből fakadó strukturális akadályok komplex összefüggésrendszerében is értelmezhető.

A 2-es számú interjúalany vidéki tapasztalataira hivatkozva kiemelte, hogy a kisebb falusi közösségekben, ahol a társadalmi kapcsolatháló szorosabb, és a lakosok személyesen ismerik egymást, a romák és a magyarok közötti együttműködés és kölcsönös segítségnyújtás – például a mezőgazdasági munkákban – kedvezőbb társadalmi viszonyokat eredményezhet. Meglátása szerint azonban ez a modell nem transzferálható közvetlenül nagyobb településekre, például Székelyudvarhely esetében sem. Úgy véli, hogy a városi környezetben az integrációs folyamatot egyaránt nehezíti a többségi társadalom elutasító attitűdje, valamint a roma közösségek körében tapasztalható erős kirekesztettség-érzés, amely gyakran túlérzékenységként jelenik meg.

Az interjúalany azt is hangsúlyozta, hogy a roma közösségeken belül sem mindig mutatkozik erős igény az integrációra. Példaként hozta fel a város éltetőkúti lakókörnyezetében élők és a Budvár negyedi roma közösségek közötti konfliktust: az éltetőkúti családok nem kívánták gyermekeiket ugyanabba a csoportba járatni, mint a budvári családok gyermekei. Amikor mégis megjelentek az éltetőkúti gyermekek az óvodában, a budvári szülők közül többen kivették gyermekeiket, mert elutasították a közös nevelést. A bemutatott jelenség rávilágít arra, hogy a roma közösségeken belül is markáns belső ellentétek figyelhetők meg, amelyek gyakran szeparációt[1] eredményeznek. Egyes családok gyermekeiket más intézményekbe – például a ferences nővérek által működtetett napközibe – íratták át.

---

[1] Fontos, hogy különbséget tegyünk az elkülönítés, az elkülönülés, és a szeparáció fogalmak között. Elkülönítés és elkülönülés alatt a szegregáció különböző formáit értjük, utóbbiak a fentebb idézett szakirodalmi források mentén kerültek definiálásra. Azonban mindkét, előzőleg felvázolt esetben a roma közösség tagjai más nemzetektől különülnek el. Szeparáció alatt azt a folyamatot értjük, melynek eredményeképpen az ugyanabban a földrajzi térségben élő roma közösség tagjai különböző alegységekre csoportokra válnak szét; anyagi helyzet, szociális státusz, vagy más elkülönítő tényezők mentén, ez az elhatárolódás pedig belső feszültségeket eredményez az adott roma közösségen belül.

A Ficánka Napköziotthon szegregált csoportjába járó gyermekek intézményi részvételének mértéke jelentős fluktuációt mutat. Az óvodalátogatás rendszerességét több tényező is befolyásolja, így például az időjárási körülmények, a közösségi hagyományok (például a temetések), valamint a járványok és egyéb megbetegedések. Azonban elmúlt évek összesített adatai kedvező tendenciát jeleznek: a 2020 és 2024 közötti időszakra vonatkozó óvodai létszámjelentések statisztikai elemzése alapján az intézményi látogatottság 50%-os növekedést mutat. A Ficánka Napköziotthonban két, a roma gyermekek nevelésére és fejlesztésére irányuló, elkülönülten működő csoport – a Fecske és Mókus csoport – tevékenykedik. Míg 2020-ban e két csoport összlétszáma 36 főt tett ki, addig 2024-ben ez a szám 54 főre emelkedett. Ez a növekedés 18 újonnan beíratott, óvodáskorú roma gyermeket jelent az intézményben, amely a közösség oktatási integrációs folyamatának szempontjából jelentős előrelépésként értelmezhető.

5. Szegregált oktatás a Keresztúr zónához tartozó, anonim óvodában:

Hasonló adatok rajzolódtak ki a Keresztúr térségében romákkal dolgozó pedagógusokkal készített interjú során. Az interjúalany beszámolója szerint a roma gyermekek kezdeti beilleszkedését jelentős nehézségek kísérték, elsősorban azért, mert a többségi közösség tagjai nem voltak felkészülve az integráció gyakorlati megvalósítására. Az idő előrehaladtával a magyar családok fokozatosan elkezdték kivenni gyermekeiket az óvodából, miután a helyi, ún. „házi cigányok" gyermekeinek intézményi részvétele gyakoribbá vált. A folyamat következtében rövid időn belül kizárólag a „házi cigányok"[2] gyermekei maradtak az adott intézményben.

Később azonban újabb változás állt be: amikor a telepi cigány családok is megkezdték gyermekeik óvodáztatását, a „házi cigányok"

[2] Házi cigányok-nak nevezik az erdélyi roma közösségek azon tagjait, akik hagyományos kulturális elemeiktől nagyrészt eltávolodva élnek, nem használják a romani nyelvet, és a Gábor-cigányok karakterisztikus viselete helyett a többségi társadalomhoz igazodó, hétköznapi öltözetet viselnek.

szülői közössége ismételten nemtetszéssel reagált, és elkezdte kivenni gyermekeit az intézményből. Ezzel párhuzamosan a magyar családok, valamint a társadalmi státusz tekintetében jobb helyzetben lévő „házi cigányok" gyermekei más intézményekbe – elsősorban a keresztúri napközibe – kerültek át. A folyamat végkimeneteleként az adott óvodában kizárólag a telepi cigány családok gyermekei maradtak. A helyzetet tovább árnyalja, hogy a „házi cigányok", identitásukat tekintve, következetesen magyarnak vallják magukat, és elutasítják a közös intézménylátogatást a telepi cigány gyermekekkel. A telepi közösség tagjai ezzel szemben nyíltan felvállalják etnikai hovatartozásukat.

A Székelykeresztúr térségében működő óvodai intézményekben dolgozó óvodapedagógusok tapasztalatai alapján a homogén, etnikai alapon szervezett csoportokban megvalósuló nevelés és oktatás hatékonyabbnak bizonyult, mint a jogszabályok által előírt, kötelező érvényű integrációs gyakorlat. Noha a 198/2023. számú romániai szegregációellenes törvény értelmében tilalmazott mindenfajta elkülönítő jellegű oktatási gyakorlat a roma közösségek körében, a helyi tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy a szegregáció nem kizárólag intézményi döntés következménye, hanem gyakran a roma családok önkéntes választásából fakad. Példaként említhető, hogy az ún. „házi cigány" közösségek tagjai gyermeküket kivették az óvodai közösségből, amikor a telepi roma családok gyermekeinek megjelenése növelte a heterogenitást. A szeparáció jelensége itt is megjelent.

Az óvodapedagógus kezdetben tartott az esetleges ellenőrzésektől és a szankcióktól, ezért a pedagógiai folyamat minden állomásán részletes dokumentációt készített és bizonyítékokat gyűjtött. Ugyanakkor rámutatott arra is, hogy a törvényhozói döntések elsősorban elméleti megfontolásokon alapulnak, miközben a gyakorlati megvalósítás során számos, helyspecifikus tényező akadályozza a kívánt eredmények elérését. Az etnikai integráció komplex problémakörét csak azok képesek átlátni, akik napi szinten kapcsolatban állnak a roma közösségekkel, ismerik azok életkörülményeit, kulturális szokásait, valamint azokat a strukturális és társadalmi problémákat, amelyekkel folyamatosan szembesülnek.

Az adott, anonim módon megjelölt óvodai intézményben a gyermekek részvételi aránya összességében magasnak tekinthető, ugyan-

akkor a látogatottságot jelentős mértékben befolyásolják a szezonális járványok és a gyakori megbetegedések. Az interjúalany beszámolója alapján az intézménybe jelenleg 22 óvodáskorú roma gyermek van beíratva, akik – a pedagógus megítélése szerint többé-kevésbé állandó jelleggel és rendszeres részvétellel látogatják az óvodát. Aznap, amikor az interjú készült, a csoportból 11 gyermek volt jelen. A megkérdezett óvodapedagógus ugyanakkor hangsúlyozta, hogy az adott időszakban, a térségben járványos megbetegedésekkel kellett számolni; ez utóbbi pedig, nagymértékben befolyásolta, még ha csak ideiglenesen is, az aznapi intézményi látogatottság aktuális mutatóját.

6. Integrált oktatás a Ficánka Napköziotthonban

A székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthon integrált csoportjában dolgozó óvodapedagógusok szintén beszámoltak tapasztalataikról. Két interjúalany a csoportjukba járó, roma származású kislány három éven keresztül tartó óvodai integrációs folyamatát elemezte. A gyermek egy társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetű városi környezetből, a Budvár telepről érkezett az intézménybe. Az óvodapedagógusok értékelése szerint a befogadás folyamata zökkenőmentesen zajlott: a gyermek szabálykövető és illemtudó viselkedést mutatott, amely elősegítette a magyar nemzetiségű kortársak pozitív attitűdjét és elfogadását.

Az interjúalanyok ugyanakkor hangsúlyozták, hogy a vizsgált eset nem tekinthető általánosan reprezentatívnak a roma gyermekek integrációs tapasztalatai szempontjából. A kislány sikeres beilleszkedése sokkal inkább kivételesnek, semmint tipikusnak minősíthető. Az eredményességet feltehetően az is befolyásolja, ha a gyermek egyedüliként nevelkedik, így a család valamennyi anyagi és érzelmi erőforrását egyetlen gyermekének felnevelésére tudja összpontosítani. Az édesanya tudatos családtervezési döntésről számolt be, amelynek értelmében nem kívánnak további gyermekeket vállalni, hanem a meglévő gyermek teljes körű támogatására fordítják figyelmüket és erőforrásaikat.

Az óvodapedagógusok értékelése szerint a kislány kognitív képességei megfelelnek életkorának, érzelmi intelligenciája pedig kimagas-

lóan fejlett. Az egyik pedagógus célzott felméréseket is végzett, amelyek során azt tapasztalta, hogy a gyermek érzelmi vagy erkölcsi dilemmák esetén rendkívül magas szintű, komplex és empatikus válaszokat adott. Ezzel szemben a csoportban lévő, hasonló életkorú magyar gyermekek jellemzően kevésbé árnyalt válaszokat fogalmaztak meg. A vizsgált roma kislány ezen a területen kiemelkedő teljesítményt nyújtott, de más fejlődési területeken is kedvező eredményeket mutatott.

A gyermek már ismeri a betűket, le tudja írni a nevét, valamint szociális készségei is folyamatosan fejlődnek. Könnyen kezdeményez kapcsolatokat, gyorsan barátkozik kortársaival, és olyan közös játékokat indítványoz, amelyekbe szívesen bekapcsolódnak a csoport magyar nemzetiségű tagjai is. Az óvodapedagógusok megállapítása szerint a gyermek fejlődésében genetikai tényezők is szerepet játszanak, ugyanakkor az intézményi, nevelési környezet és a pedagógiai munka jelentősége is vitathatatlan.

A Ficánka Napköziotthon integrált csoportjába járó gyermekek részvételi aránya összességében magasnak mondható. Külön figyelemre méltó, hogy a vizsgált roma kislány esetében a hiányzások száma gyakorlatilag nulla, mivel még betegség idején is erős motivációt mutatott az óvodai részvétel iránt. Azonban az integrált csoportokba iratkozó, óvodáskorú roma gyermekek aránya a székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthonban továbbra is alacsonynak tekinthető. Ennek egyik meghatározó oka, hogy a roma szülők – többnyire a bizalmatlanság és a kulturális távolságtartás következtében – jellemzően a szegregált csoportokat részesítik előnyben. Az intézmény vezetősége és pedagógiai közössége ugyanakkor kénytelen tiszteletben tartani a szülők döntési autonómiáját, és igazodni az általuk preferált nevelési formákhoz. Az interjúk során a Napköziotthonban dolgozó, több pedagógus is hangsúlyozta, hogy tapasztalataik szerint a szegregált oktatási forma bizonyos körülmények között hatékonyabbnak bizonyul a gyermekek fejlesztésének és a pedagógiai folyamatok eredményességének szempontjából. A fentebb ismertetett roma kislány esete ugyanakkor egy kivételesen sikeres integrációs példaként értékelhető, amely – amint azt az integrált csoportban dolgozó óvodapedagógusok is kiemelték – elszigetelt jelenségnek tekinthető. Az integrált oktatási gyakorlat révén elért pozitív eredmények tehát nem általánosíthatók a teljes roma

közösségre nézve. Évente átlagosan egy, legfeljebb két óvodáskorú gyermek integrációja valósul meg a vegyes összetételű csoportokba. Ugyanakkor előfordult olyan tanév is, amikor valamennyi roma származású gyermek kizárólag szegregált csoportba iratkozott be.

7. Integrált oktatás az Udvarhelyszékhez tartozó, anonim óvodában

Egy udvarhelyszéki, név nélkül megjelölt óvodai intézmény integrált csoportjában dolgozó óvodapedagógus tapasztalatai sajátos nézőpontot tükröznek. Interjúalanyunk megfigyelései szerint a roma származású gyermekek már óvodáskorban is erős kohéziót mutatnak egymás iránt: jellemzően közösen játszanak, szoros érzelmi kötődést alakítanak ki, és kifejezetten preferálják a saját etnikai csoportjukhoz tartozó kortársakkal való interakciót. A többségi (magyar) gyermekközösségbe történő beilleszkedés számukra nehezebb folyamatnak bizonyul, mivel kevésbé hajlamosak a csoportok közötti kapcsolatok kialakítására és fenntartására.

Az óvodapedagógus elmondta, hogy a roma gyermekek esetében az érzelmi kötődés nem csupán kortársaikhoz, hanem a pedagógushoz való viszonyban is megjelenik: amennyiben egy nevelő személyét elfogadják és megszokják, erős ragaszkodás alakul ki részükről. Ez a fajta érzelmi kötődés és lojalitás a magyar gyermekek körében jóval kevésbé figyelhető meg.

Az óvodapedagógus beszámolója egy újabb sajátos jelenségre is rámutatott. Tapasztalatai szerint a roma származású gyermekek a nevelési év kezdetén jellemzően kedves, segítőkész és visszahúzódó magatartást tanúsítanak, viselkedésükben megfigyelhető bizonyos fokú félénkség. Az idő előrehaladtával azonban viselkedésükben változás következik be: az interjúalany megfigyelései szerint a gyermekek szófogadatlanabbá válnak, egyre inkább hajlamosak a csoportszabályok áthágására, illetve a tekintély megkérdőjelezésére. A második féléves kezdődően ez a tendencia különösen szembetűnővé válik, mivel a gyermekek már kevésbé mutatnak együttműködést.

A pedagógus arról is beszámolt, hogy a helyi közösségben elterjedtek olyan híresztelések, miszerint a magyar nemzetiségű gyermekeket

várhatóan kiíratják az óvodából az etnikai arányok változása miatt, azért, mert egyre nagyobb számban kerülnek be roma gyermekek az óvodai csoportokba. Az interjúalany reményét fejezte ki, hogy ezek a szóbeszédek nem fognak valóra válni, ugyanakkor jelezte, hogy a többségi szülők elégedetlenséggel fogadják a kialakult helyzetet.

Az udvarhelyszéki, anonim módon azonosított óvodai intézménybe járó gyermekek részvételi aránya ingadozó, amelyet több tényező együttesen befolyásol. Ide sorolhatók a szezonális járványok és megbetegedések, a szülői érdektelenség, valamint a közösségen belül tapasztalható negatív minták. Az intézmény integrált csoportjába összesen hat óvodáskorú roma gyermek van beíratva, közülük korábban mindössze ketten látogatták napi rendszerességgel az intézményt. AZ utóbbi két integráltan nevelt óvodás közül az egyik esetben megfigyelhető a részvételi arány jelentős csökkenése, azaz a rendszeres óvodalátogatás elmaradása – Ő csupán alkalomszerűen vesz részt a foglalkozásokon. A másik esetben azonban folyamatos és következetes óvodai jelenlétről beszélhetünk, hiányzásait pedig minden esetben hivatalos igazolással támasztja alá.

13. Konklúzió – Útkereső gondolatok, megoldások és javaslatok

Álláspontom szerint nem tekinthető megalapozottnak annak kijelentése, hogy a három esélyteremtési stratégia – a szegregáció, az integráció és az inklúzió – bármelyike önmagában végleges és univerzális megoldást jelentene. Bár a vonatkozó szakirodalom értékes elméleti perspektívákat kínál, az elméleti megközelítések és a gyakorlati alkalmazhatóság között jelentős eltérések figyelhetők meg. A Hargita megyei roma óvodáskorú gyermekek intézményi részvételét befolyásoló tényezőket vizsgáló empirikus kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy mindhárom stratégia alkalmazható lehet, azonban eltérő társadalmi, kulturális és intézményi kontextusokban mutatkozhat eredményesnek.

A székelyudvarhelyi Ficánka Napköziotthonban, valamint a Székelykeresztúr térségéhez tartozó, anonim módon azonosított óvodai intézményben végzett mintavételes vizsgálat eredményei azt támaszt-

ják alá, hogy a szegregált óvodai csoportokban megvalósuló nevelés és oktatás bizonyos szempontból hatékonynak és eredményesnek tekinthető. A tapasztalatok szerint számos roma gyermeknek sikerül felzárkóznia a csoportban elvárt fejlettségi szinthez, ugyanakkor a kimagasló tanulmányi teljesítmények előfordulása meglehetősen alacsony arányban figyelhető meg.

A Ficánka Napköziotthon integrált csoportjába járó roma kislány esettanulmánya arra enged következtetni, hogy az integrációs stratégia alkalmazása esetenként kiemelkedő tanulmányi eredményekhez vezethet, továbbá jelentős mértékben hozzájárulhat a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlődéséhez. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy ez a tapasztalat nem általánosítható a roma gyermekpopuláció egészére; sokkal inkább kivételes, sajátos körülmények között megvalósuló sikeres integrációs példaként értelmezhető.

Az inkluzív oktatási modell, hosszú távon, ideális célkitűzésként értelmezhető, ugyanakkor gyakorlati megvalósítása jelentős kihívások elé állítja az oktatási intézményeket. Az inklúzió sikeres megvalósításához olyan intézményi háttér szükséges, amely stabil és megfelelő mértékű anyagi erőforrásokkal rendelkezik, továbbá képes biztosítani a stratégia hatékony működtetéséhez elengedhetetlen infrastrukturális és szakmai feltételeket.

Irodalom

Diósi Ágnes (1988): *Cigányút*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Európai Unió. (2000). *Az Európai Unió Alapjogi Chartája* (2000/C 364/01). Hivatalos Lap, C 364, 1–22. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:12012P/TXT [2025. 08.30]

Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.), *A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon.* Kávé Kiadó – Delphoi Consulting: Budapest. 11–70.

Gerő Zsuzsa – Csanádi Gábor – Ladányi János (1996): A „megszűntetve megőrzött gyogyó". *Kritika*, 7. szám. 8–12.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Új Mandátum Könyvkiadó – Oktatáskutató Intézet,

Budapest.
Slobodan Goran – Szalai Júlia – Váradi Mónika Mária – Vincze Enikő – Virág Tünde (2014): *A romák társadalmi integrációját célzó programok értékelő tanulmánya.* TÁRKI, Budapest.

Cserti Csapó Tibor

VÁLYI ISTVÁN FIGURÁJA ÉS SZEREPE A SZAKIRODALOMBAN – EGY NAGY SZTORI ÉS ANNAK UTÓÉLETE

A romani nyelv eredetének felfedezése és a nyelvészeti kutatások története összeforrt Vályi István nevével és a köré épült legendával. A sztori központi magja - miszerint Vályi István a 18. században, hollandiai tanulmányai során felfigyelt arra, hogy indiai diáktársai nyelve hasonlít a roma nyelvre, több mint 1000 szót feljegyzett, és összevetette őket a faluja roma közössége által beszélt nyelvvel, s egy bécsi lapban tett közlése nyomán aztán Grellmann, Pott, s más nyelvészek további kutatásaikkal igazolták az indiai nyelvi kapcsolatot – alapelemévé vált a roma közösség mindennapi tudásának, sőt a tudományos, szűkebben a roma nyelvvel foglalkozó szakirodalom is gyakran tényként kezeli ezt. Bár több kutató később vitatta a történet hitelességét (Hancock, 1992, 2000, 2004, 2010; Willems 1997; Landauer – ld: Lukács, 2014; Forray, 2022), eloszlatva a romantikus narratívákat, a felfedezés története mégis napjainkig él a nyelvészeti diskurzusban. A történet és annak változatos interpretációja iskolapéldája annak, hogyan válik egy sztori az általános tudás megkérdőjelezhetetlen részévé, hogyan alakul, hogyan szervesül az akadémiai és a hétköznapi tudás elemévé. A tanulmány ezt a folyamatot vizsgálja a dokumentumelemzés módszerével. A szakirodalom tanulmányozása során azonban az egymásnak gyakran teljesen ellentmondó információkkal szembesülve joggal merülnek fel az olvasóban kérdések: Ki is volt ez a figura? Tudós? Nyelvész? Teológus? Pap? Egyetemi hallgató? Arisztokrata, földbirtokos? Régiségkereskedő? Katonatiszt?
A kutatás fő kérdései: Hova nyúlik vissza a történet? Hogyan és mikor került bele a „tudományos korpuszba"? Milyen változatai alakultak ki az idők során a szövegnek? Mit mond a kritikai elbeszélés a történet valóságelemeivel kapcsolatban?

A kutatási módszer

A vizsgált anyag összegyűjtése első körben kényelmi, véletlenszerű mintavétellel indult, internetes forráskeresés formájában. Keresőprogramokkal a Váli István névre és gyakori névváltozataira kerestünk (Vályi, Wáli, Wályi, Vali, Wali). Bár Váli István halotti anyakönyvi kivonatában, melyet Landauer Attila közöl (Lukács, 2014) ez az írásmód szerepel, a későbbi említések leggyakrabban a Vályi, ritkábban a felsorolt név variációkat is szerepeltetik. A névváltozatokat az algoritmus jól kezelte, a kereséseknél nem csak a betáplált kereső kifejezést, de a kapcsolódó változatokat is előhozta találatként. Mindamellett téves találatok is előfordultak, a Wáli névváltozat esetében pl. a Debreceni Egyetem Református Cigány Szakkollégiumának említéseit, Vályi esetében egy autós újságíróval kapcsolatos oldalakat dobott fel nagy számban a program.

A dokumentumgyűjtés és adatbázis bővítés ezután a kapott eredmények forrásmegjelölései mentén folytatódott, így az elektronikus dokumentumok köre papír alapon publikált anyagokkal is bővült. A keresés addig folytatódott, amíg a releváns találatok el nem fogytak, illetve a forrásjelölések segítségével sikerült visszavezetni az információ útját az egyes dokumentumokban. A feldolgozás következő fázisában a mintába került egyezéseket kiszűrtük.

A kutatási minta természetesen nem teljeskörű, nem is lehet az, hiszen bármikor előkerülhetnek új, a vizsgált történetet említő újabb írások.

A vizsgálati korpuszt ezután megjelenési sorrendbe rendeztük. Továbbá szétválogattuk az alábbi kategóriákra: Tudományos írásművek, doktori disszertációk, ismeretterjesztő írások, népismereti tankönyvek. Az ismeretterjesztő írások kategóriájában az évszám szerinti rendezés nem volt lehetséges, ezek leginkább elektronikus formában megjelenő anyagok voltak, a közlés ideje jelöletlenül, s jellemzően forrásmegjelölés sem szerepel bennük, ezért az információk átadási útja sem volt nyomozható.

A minta

A kutatási bázist eddig 114 dokumentum alkotja, a tudományos cikkek közé 60 db. írást soroltunk (a romani nyelv eredetére, nyelvészeti kutatásokra, kutatástörténetre irányuló témájú 19 db), a doktori disszertációk száma 8 db. (romani nyelv témakörben 2 db íródott), az ismeretterjesztő írások köre 35 db-ra terjed ki (ebből 5 írás mozog a romani nyelvészeti kérdéseinek területén), míg 11 db. népismereti tankönyv szöveget vizsgáltunk.

Hipotézis

A vizsgálati minta részletes elemzése előtt feltételeztük, hogy a sztori majd leggyakrabban a népismereti, illetve ismeretterjesztő írásokban jelenik meg, egyfajta népi elbeszélő elemként, s a tudományos szövegek kritikai olvasattal, árnyaltabb kontextusba helyezve tárgyalják a történetet.

Azt valószínűsítettük, hogy a forrásmegjelölések révén a tudományos írásművekben nyomozható lesz az információ útja, az esetleges fals tudáselemek áthagyományozódásának módja.

A hazai irodalomban, annak magyar vonatkozásai miatt több említést vártunk, mint az angol, vagy egyéb idegen nyelvű forrásokban.

Az alaptörténet

A témának az irodalmi említések során kirajzolódó alapelemei azok, amelyek szinte az összes forrásban előbukkanó részletek. Eszerint Vályi István, Almás község református lelkésze a hollandiai Leidenben folytatott tanulmányai alatt találkozott malabári diáktársakkal, akiknek a beszédében az otthoni cigányok beszédéhez hasonlító ismerős kifejezéseket vélt felfedezni, 1000 szavas szójegyzékét azután otthon kipróbálta a győri cigányok között, akik felismerték a szavak jelentését. Az indiai nyelvekkel való rokonság felfedezését 1776-ban egy bécsi lapban, az Anzeigenben jelentette meg, s ennek nyomán fordultak más nyelvészek is az európai cigányok nyelvének rokonságvizsgálata felé. Leggyakrabban hangsúlyos elemként jelenik meg Vályi Istvánnak a magyar származása is.

	Tudom. írásművek	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
magyar származás	24	5	21
nincs említve	36	3	14

1. táblázat: Vályi István nemzetiségének említése a forrásokban

Ennek az alaptörténetnek bővített elemei még számos forrásban felbukkannak, variálva az alaptörténetet, színesítve annak részleteit. Ilyen variáns elemek, illetve előfordulási gyakoriságuk:

Vályi István neve	75	indiai diáktársak	27
magyar	24	Ceylon	10
Almás	12	Malabar	27
Almás helyett Neszmély	4	szingaléz nyelv	5
református	21	szakszkrit	5
tudós	5	Cigánia/Czigania	3
régiségkutató	1	XVIII. Sz. vége	18
lelkész	27	Győr környéki cigányok	20
lelkész tanuló	20	Komáromi cigányok	1
apa-fia kapcsolat a lelkész és a diák közt	4	Bécsi lap	26
földbirtokos család	2	Anzeigen	24
cigány munkások foglalkoztatása	1	1776	37
Hollandia	22	tanulmány	8
Leiden	43	szójegyzék	22
Utrecht	8	1000 szavas	21
tanulmányok ideje	15	romani kutatások elindítója	12

2. táblázat: A Vályi István sztori alapelemei a mintába került forrásokban

A történet bővített változatának további elemei, miszerint a sztori megjelentetése Ab Hortis Sámuel nevéhez köthető, Grellmann 1783-ban publikálta nyelvészeti kutatási eredményeit a Vályi történet által inspirálva, Pott pedig 1845-ben jelentette meg nyelvészeti munkáját. Bekerül még a képbe egy nyomdász, egy katonatiszt/kapitány, akiknek pontos szerepe ezekben az írásokban általában nem tisztázott és zavaros. Megemlítődik gyakran Vályi István elsőbbsége e felfedezés

kapcsán, illetve kritikusabb szerzők tollából előkerül esetenként, hogy talán a történet csak egy romantikus mese, anekdota, feltételezhetően nem is történt meg ebben a formában, illetve, hogy nagyon gyakran ismétlődik különböző szerzőknél.

Ab Hortis Sámuel	20	nyomdász	6
Grellmann	30	kapitány/tiszt	8
1783	20	Nem is létezett? Kétely	11
Pott	7	Gyakran ismétlődik	1
1845	3	romantikus anekdota	11

3. táblázat: További részletek a forrásokban

A cigány nyelvek felé irányuló nyelvtudományi érdeklődés kibontakozásával és a későbbi nyelvészeti kutatásokkal – többek közt eredet és nyelvrokonság vizsgálattal – kapcsolatos tudománytörténeti részletek is megjelennek egyes közlések részletei között.

Johann Rudiger	16	Büttner	2
Wim Willens	5	Cœurdoux	1
Franz von Miklosich	5	William Jones	1
Marsden	4	Alfred Graffunder	1
Jacob Bryant	3	Christian Jakob Kraus	1
Ian Hancock	3	George Borrow	1
Bacmeister	3	Vencel	1
Sapmson	3	Turner	1

4. táblázat: Tudománytörténeti adalékok a forrásmunkákban

Vályi felismerésének igazát ugyanis később az összehasonlító nyelvészet módszereivel csak August Friedrich Pott (1802–1887), német nyelvtudós, a történeti nyelvtudomány egyik korai nagy alakja bizonyította, tette széles körben ismertté. Munkájának címe: *Die Zigeuner in Europa und Asien.* A kétkötetes anyag 1844–1845-ben jelent meg. Pott ugyan nem említi Vályi nevét, csak Heinrich M. Grellmann: *Die Zigeuner. Ein Historischer Verschung über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprung* (Dessau–Lipcse, 1783) című írását, s ennek tulajdonítja az indiai eredet felismerését, azonban Grellmann

az említett munkában Dobai Székely Sámuel közlésére – így végső soron közvetve Vályi felismerésére – is hivatkozik (Szegő 1977:259).

A történet eredete

A rövid nevén Wiener Anzeigenként emlegetett 1770-es évekbeli bécsi lapban (teljes címe: *Allergnädigst privilegierte Anzeigen aus sämmtlichen kaiserl. königl. Erbländern*) jelent meg egy cikksorozat – 1775–76-ban. Ez a cikksorozat név nélkül, pontosabban az utolsó cikk végén egy „ab H" monogrammal került az olvasók elé. A magyar történeti irodalomban már jó ideje nem volt kérdéses, hogy ennek a cikksorozatnak a szerzője Augustini ab Hortis Sámuel, Szepes vármegyei evangélikus lelkész volt. (Landauer, 2011) 1981-ben Szelestei N László azonosította korabeli levelezések és az abH szignó alapján Augustini ab Hortis Smámuelt, mint a folyóirat munkatársát és a cikksorozat szerzőjét. (Deáky-Nagy, 2009)

Az elsősorban mineralógusként és botanikusként ismert Augustini (ab Hortis) Sámuel (1729–1792), avagy nevének gyakran használt latinos alakjával Samuel Augustini ab Hortis Kakaslomnicon született, alapfokú tanulmányait szülőhelyén és Poprádon végezte, lőcsei és besztercebányai gimnáziumi tanulmányok után Eperjesen tanult jogot, majd az 1750-es évek elejétől Wittenbergben, Greifswaldban, utóbb pedig Berlinben hallgatott teológiát. 1757-es hazatérése után néhány évig a késmárki evangélikus gimnázium rektorhelyettese volt, majd 1761-től haláláig szepesszombati evangélikus lelkész. Augustini Sámuel fontosabb – és ismertebb – írásai még greifswaldi és berlini tanulmányai alatt készült két disszertációja (Dissertatio de methodo generali construendi omnes aequationes algebraicas – 1755, Dissertatio de vocatione divina naturali – 1756), egy Bécsben kiadott botanikai munka (Prolegomena in systema sexuali botanicorum – 1777), valamint egy csupán több mint száz évvel a szerző halála után megjelent topográfiai mű (Topographische Beschreibung des Flusses Poprad oder Popper in der Zips aus dem Jahre 1782). (Landauer, 2011)

Egyetlen ismert ciganisztikai műve a *Von dem heutigen Zustande, sonderbaren Sitten und Lebensart, wie auch von denen übrigen Eigenschaft en und Umständen der Zigeuner in Ungarn* (A magyarországi cigányság jelenlegi állapotáról, sajátos szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb

jellemzőiről és körülményeiről) címet viselő, könyvméretű cikksorozat, mely a szerző nevének feltüntetése nélkül, csupán egy, az utolsó közlemény végén elhelyezett ab H szignóval jelent meg a Tersztyánszky Dániel (1730–1800) által szerkesztett Allergnädigst privilegierte Anzeigen aus sämmtlichen kaiserl. königl. Erbländern című bécsi folyóirat 1775–76-os számaiban. Augustini műve – egy negyven kis cikkből álló sorozat - miközben végső soron Mária Terézia korának a cigányügy rendezésére, azaz a cigányok kényszerasszimilációjára irányuló törekvéseit igyekezett a korabeli tudományosság színvonalán alátámasztani – részletesen ismerteti a magyarországi és erdélyi cigányság kultúráját, mindennapi életét, foglalkozásait, étkezési és öltözködési szokásait, illetve csekély mértékig a nyelvébe is ad némi betekintést. (Fraser 1996:176–178)

Augustini ebben az első, valóban szaktudományosnak nevezhető ciganisztikai munkában számos, a hajdani cigányokról szóló információ mellett, harmadkézből ugyan, de magát Vályi felismerését is megőrizte számunkra, alapként szolgálva a történet későbbi interpretációihoz, fejleményeihez.

A cikksorozat szerzőjének (Augustini nevének) említése – illetve feltehetőleg ismerete – nélkül használta fel azután ab Hortis munkáját saját, *Die Zigeuner - Ein Historischer Verschung über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprung* (A cigányok - Történelmi beszámoló e nép életmódjáról, alkotmányáról, szokásairól és sorsáról Európában, valamint eredetükről) című könyve alapjául Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann német tudós, akit ma a legtöbben a modern romológia első képviselőjének tartanak. „A göttingeni szerző elsőként 1783-ban, majd átdolgozott változatában 1787-ben megjelent könyve Augustinire tehát nem, csak a cikksorozatának helyet adó, s gyakorta Wiener Anzeigenként emlegetett lapra hivatkozik. Grellmann könyve, melynek első kétszáz oldala gyakorlatilag szolgai módon követi Augustini rendszerezését, illetve ismétli állításait – és kisszámú tévedéseit – a 18. század végén, 19. század elején, körülbelül bő két évtized alatt a német eredeti mellett angolul, franciául és hollandul is megjelent. Augustini munkája mindezek következtében annak ellenére lett a következő két évszázad egyik s talán leglényegesebb ciganisztikai alapműve, hogy valós szerzőjének nevét – néhány magyar irodalom- és tudománytörténészen kívül – szinte senki sem ismerte." (Deáky-Nagy, 2009; Nagy, 2017)

Augustini Sámuel eme cikksorozatának egyik részében merül fel – nagyon áttételesen ugyan – Wáli István felismerése a romani nyelv indiai rokonságáról.

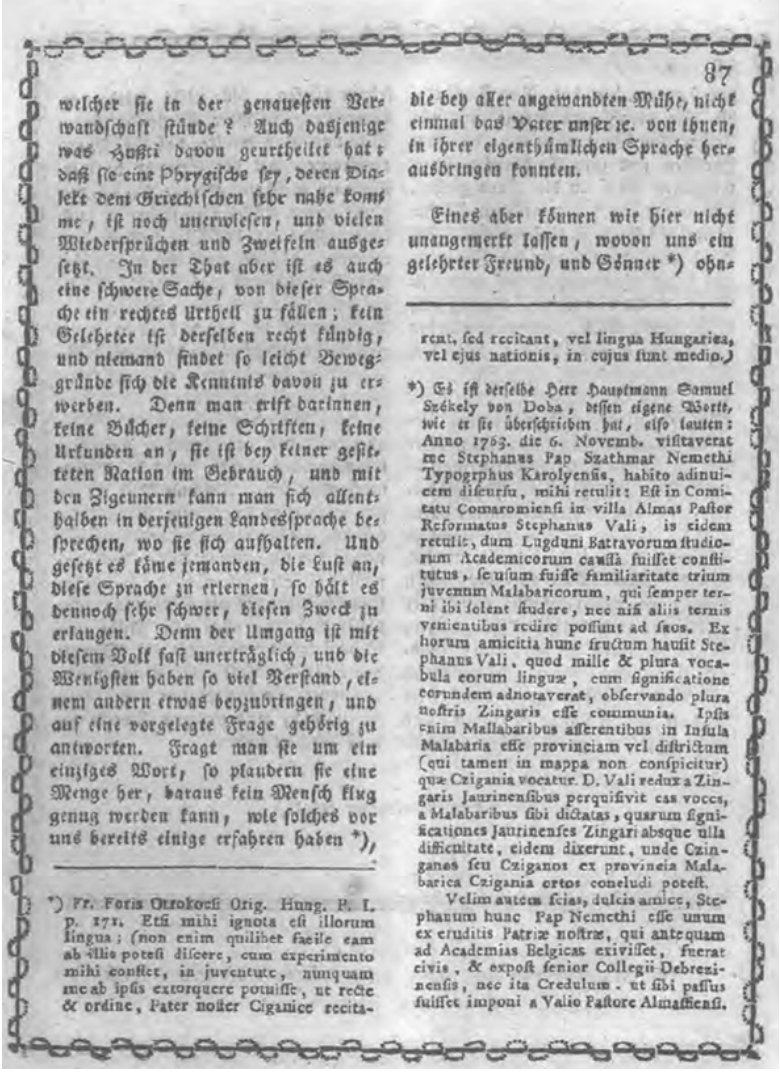
Augustini forrásként Dobai Székely Sámuelt, egykori tisztet, oklevél- és érmegyűjtőt nevezi meg. Ez a férfi a szöveg szerint beszámolt arról, hogy az 1760-as évek elején meglátogatta őt Szathmárnémethi Papp István, aki elmondta neki, hogy Dunaalmáson találkozott egy lelkésszel, bizonyos Wáli Istvánnal, aki egy érdekes történetet osztott meg vele. A történet szerint Wáli – akit a Wiener Anzeigen Valikénti ír – elmondta neki, hogy hollandiai tanulmányai során találkozott néhány „malabari" emberrel, és észrevette, hogy a nyelvük hasonlít a magyar cigányok nyelvére.

E később sokszor elmesélt történet szerint Wáli összeállított egy körülbelül 1000 szavas szószedetet, és azt átnéztette a Győrben élő cigányokkal. Ők különbség nélkül felismerték saját szavaikat ebben a nyelvben, amelyeket még csak be sem tudtak azonosítani.

„A forrás „malabari"-nak nevezi a nyelvet, ami a legtöbb esetben a dravida nyelvcsaládba tartozó maláj nyelvre utal. (Fontos azonban megjegyezni, hogy ez a történet latinul íródott, és egy német szöveg lábjegyzeteként jelent meg.) A 18. században a „malabari" szó számos dél-indiai nyelvre utalhatott, így kezdetben vitatható volt, hogy pontosan milyen nyelv vezette Wálit erre a megfigyelésre." (Lukács, 2012)

A modern kutatások által 1753–1754 körülire valószínűsített megfigyelésről tehát Augustini írásából tudunk, aki Dobai Székely Sámuel (1704–1779), emlékiratíró, oklevél- és éremgyűjtő egy Wáli Istvánra vonatkozó levelét, saját munkájának a cigány nyelvről szóló fejezetéhez csatolva közölte. Wáli István, miközben megfigyelése, felismerése tisztán szavak alaki hasonlóságára vonatkozott, helyesen ismerte fel a cigány nyelv újind voltát – pontosabban (bizonyos) indiai nyelvekkel való rokonságát. (Landauer, 2004, 2011)

Az Anzeigen említett cikke így fogalmaz: *„Egyvalamit azonban mindenképpen meg kell említenünk, amiről egyik tudós barátunk és hívünk nem sokkal ezelőtt tájékoztatott bennünket (Ismét csak Dobai Székely Sámuel ezredes úrról van szó, akinek szavai a saját megfogalmazásában a következőképpen hangzanak:). Ez az anekdota mindenképpen idevaló és figyelmet érdemel: …"* (Deáky-Nagy, 2009)



87

welcher sie in der genauesten Verwandschaft stünde? Auch dasjenige was Hutti davon geurtheilet hat: daß sie eine Phrygische sey, deren Dialekt dem Griechischen sehr nahe komme, ist noch unerwiesen, und vielen Wiedersprüchen und Zweifeln ausgesetzt. In der That aber ist es auch eine schwere Sache, von dieser Sprache ein rechtes Urtheil zu fällen; kein Gelehrter ist derselben recht kündig, und niemand findet so leicht Beweggründe sich die Kenntnis davon zu erwerben. Denn man trift darinnen, keine Bücher, keine Schriften, keine Urkunden an, sie ist bey keiner gesitteten Nation im Gebrauch, und mit den Zigeunern kann man sich allenthalben in derjenigen Landessprache besprechen, wo sie sich aufhalten. Und gesetzt es köme jemanden, die Lust an, diese Sprache zu erlernen, so hält es dennoch sehr schwer, diesen Zweck zu erlangen. Denn der Umgang ist mit diesem Volk fast unerträglich, und die Wenigsten haben so viel Verstand, einem andern etwas beyzubringen, und auf eine vorgelegte Frage gehörig zu antworten. Fragt man sie um ein einziges Wort, so plaudern sie eine Menge her, daraus kein Mensch klug genug werden kann, wie solches vor uns bereits einige erfahren haben *),

die bey aller angewandten Mühe, nicht einmal das Vater unser ꝛc. von ihnen, in ihrer eigenthümlichen Sprache herausbringen konnten.

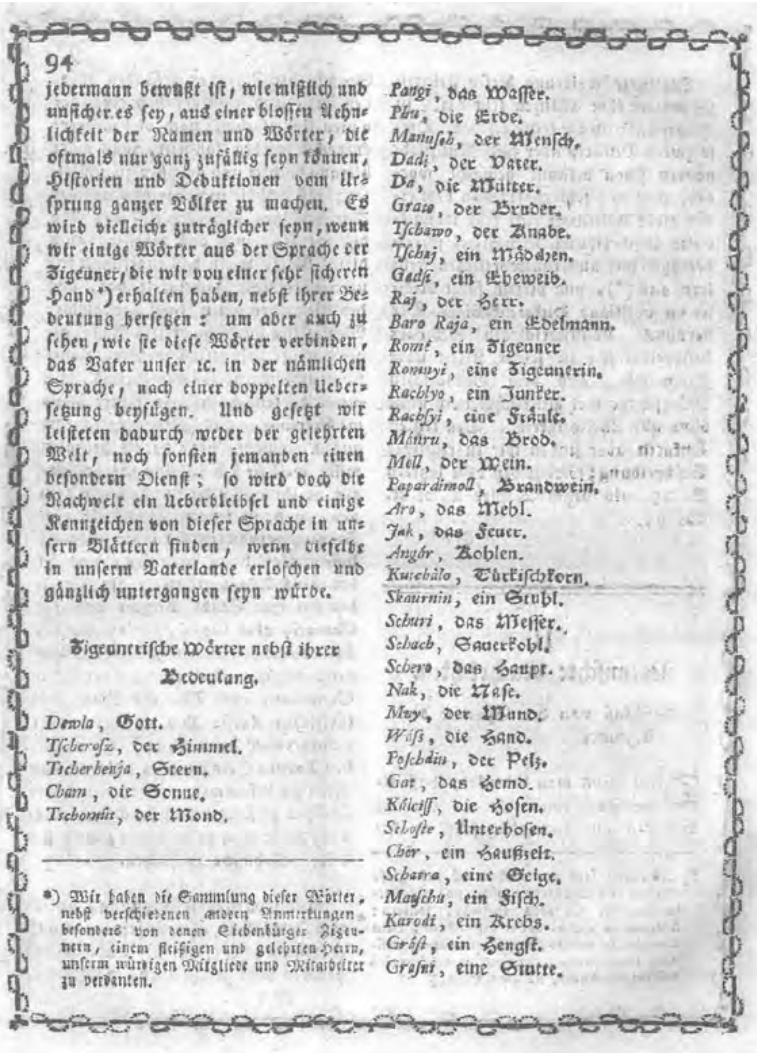
Eines aber können wir hier nicht unangemerkt lassen, wovon uns ein gelehrter Freund, und Gönner *) ohn-

*) Fr. Foris Otrokocsi Orig. Hung. P. I. p. 171. Etsi mihi ignota est illorum lingua; (non enim quilibet facile eam ab illis potest discere, cum experimento mihi constet, in juventute, nunquam me ab ipsis extorquere potuisse, ut recte & ordine, Pater noster Ciganice recitarent, sed recitant, vel lingua Hungarica, vel ejus nationis, in cujus sunt medio.)

*) Es ist derselbe Herr Hauptmann Samuel Székely von Doba, dessen eigene Worte, wie er sie überschrieben hat, also lauten: Anno 1763. die 6. Novemb. visitaverat me Stephanus Pap Szathmar Nemethi Typographus Karolyensis, habito adinuicem discursu, mihi retulit: Est in Comitatu Comaromiensi in villa Almas Pastor Reformatus Stephanus Vali, is eidem retulit, dum Lugduni Batavorum studiorum Academicorum caussâ fuisset constitutus, se usum fuisse familiaritate trium juvenum Malabaricorum, qui semper terni ibi solent studere, nec nisi aliis ternis venientibus redire possunt ad suos. Ex horum amicitia hunc fructum hausit Stephanus Vali, quod mille & plura vocabula eorum linguæ, cum significatione eorundem adnotaverat, observando plura nostris Zingaris esse communia. Ipsis enim Mallabaribus asserentibus in Insula Malabaria esse provinciam vel districtum (qui tamen in mappa non conspicitur) quæ Czigania vocatur. D. Vali redux a Zingaris Jaurinensibus perquisivit eas voces, a Malabaribus sibi dictatas, quarum significationes Jaurinenses Zingari absque ulla difficultate, eidem dixerunt, unde Czinganes seu Cziganos ex provincia Malabarica Czigania ortos concludi potest.

Velim autem scias, dulcis amice, Stephanum hunc Pap Nemethi esse unum ex eruditis Patriæ nostræ, qui antequam ad Academias Belgicas exiviset, fuerat civis, & exposit senior Collegii Debreczinensis, nec ita Credulum, ut sibi passus fuisset imponi a Valio Pastore Almasiensi.

1. ábra: Részlet az eredeti kiadásból (Forrás: Augustini ab Hortis Sámuel (1775-76): A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságairól és körülményeiről. (1775-76). Györffy István Néprajzi Egyesület-Magyar Néprajzi Társaság- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest-Gödöllő, 2009.)



94

jedermann bewußt ist, wie mißlich und unsicher es sey, aus einer bloßen Aehnlichkeit der Namen und Wörter, die oftmals nur ganz zufällig seyn können, Historien und Deduktionen vom Ursprung ganzer Völker zu machen. Es wird vielleicht zuträglicher seyn, wenn wir einige Wörter aus der Sprache der Zigeuner, die wir von einer sehr sicheren Hand*) erhalten haben, nebst ihrer Bedeutung hersetzen: um aber auch zu sehen, wie sie diese Wörter verbinden, das Vater unser ꝛc. in der nämlichen Sprache, nach einer doppelten Uebersetzung beyfügen. Und gesetzt wir leisteten dadurch weder der gelehrten Welt, noch sonsten jemanden einen besondern Dienst; so wird doch die Nachwelt ein Ueberbleibsel und einige Kennzeichen von dieser Sprache in unsern Blättern finden, wenn dieselbe in unserm Vaterlande erloschen und gänzlich untergangen seyn würde.

Zigeunerische Wörter nebst ihrer Bedeutung.

Dewla, Gott.
Tscheroſz, der Himmel.
Tscherhenja, Stern.
Cham, die Sonne.
Tschomüs, der Mond.
Pangi, das Wasser.
Phu, die Erde.
Manuſch, der Mensch.
Dadi, der Vater.
Da, die Mutter.
Grajo, der Bruder.
Tschawo, der Knabe.
Tschaj, ein Mädchen.
Gadſe, ein Eheweib.
Raj, der Herr.
Baro Raja, ein Edelmann.
Romi, ein Zigeuner
Romnyi, eine Zigeunerin.
Rachlyo, ein Junker.
Rachſyi, eine Fräule.
Manru, das Brod.
Mell, der Wein.
Papardimoll, Brandwein.
Aro, das Mehl.
Jak, das Feuer.
Angär, Kohlen.
Kurchälo, Türkischkorn.
Skaurnin, ein Stuhl.
Schuri, das Messer.
Schach, Sauerkohl.
Schero, das Haupt.
Nak, die Nase.
Muy, der Mund.
Wäſs, die Hand.
Peſchdin, der Pelz.
Gat, das Hemd.
Kälieſſ, die Hosen.
Schoſte, Unterhosen.
Chär, ein Haußelz.
Schawa, eine Geige.
Maſchu, ein Fisch.
Karodi, ein Krebs.
Gröſt, ein Hengst.
Graſni, eine Stute.

*) Wir haben die Sammlung dieser Wörter, nebst verschiedenen andern Anmerkungen besonders von denen Siebenbürger Zigeunern, einem fleißigen und gelehrten Herrn, unserm würdigen Mitgliede und Mitarbeiter zu verdanken.

2. ábra: „Vályi István szójegyzéke” az Anzeigenből (Forrás: Augustini ab Hortis Sámuel (1775-76): A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságairól és körülményeiről. (1775-76). Györffy István Néprajzi Egyesület-Magyar Néprajzi Társaság- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest-Gödöllő, 2009.)

„1763. november 6-án meglátogatott Szathmár-Némethi Pap István, károlyi nyomdász, aki beszélgetés közben a következőket mondta el nekem: Él a Komárom megyei Almás faluban egy Váli István nevezetű lelkész, ő mesélte néki, hogy mikor egyetemi tanulmányai végett Leydenben időzött, három malabári ifjúval sikerült összebarátkoznia, akik mindig hármasával szoktak ott tanulni, míg ismét csak három ifjú le nem váltja őket és haza nem térhetnek. Váli Istvánnak barátságuk folytán abban a szerencsében volt része, hogy nyelvük több, mint ezer szavát jelentésükkel együtt feljegyezhette. Eközben azonban rájött, hogy sok közülük a mi cigányaink szavaival egyezik....” (Deáky-Nagy, 2009) Az írás a továbbiakban beszámol arról, hogy Malabar szigetén van egy tartomány, amelyet Ciganianak neveznek. Vályi István hazatérte után a Győri cigányoktól kikérdezte a malabariak által neki lediktált szavakat, s ezek jelentését a cigányok minden nehézség nélkül megmodták neki.

A cikk ezután 53 szót bemutat azok jelentésével együtt. Továbbá számneveket (20 példa – 1-től 10-ig, 20, 30, 40, 50. 60. 70. 80. 90. 100. 1000) és a Miatyánk két fordítását tartalmazza.

Mint megfigyelhetjük, a leírásban megjelent két fontos szereplő (Dobai Székely Sámuel, emlékiratíró, oklevél- és éremgyűjtő, illetve Szathmár-Némethi Pap István, a károlyi nyomdász) akik - mint látni fogjuk – a későbbiekben számos adatkeveredés, összemosódás és az információk interferenciájának forrásául szolgálnak majd.

Ki volt Váli istván?

Az egykori Szepes vármegyei evangélikus lelkésznél, Hortis Sámuelnél jóval ismertebbé vált, ugyanakkor – ahogy Landauer írja (2011) – a szintén félreismert Wáli István református teológus személye. Ő azonban a közvélekedéssel ellentétben nem az 1756-tól 1780-ig a Komárom vármegyei Almáson szolgált lelkész, hanem ennek azonos nevű – s élete nagy részét a szomszédos Neszmély faluban töltő –, ugyancsak lelkészi végzettségű fia volt. Az édesapjánál szűk két évvel korábban, 1779 májusában, ötvenévesen elhunyt ifjabb Wáli Istváné a dicsőség valójában, hogy első európaiként, még hollandiai teológiai tanulmányai alatt felfigyelt a cigány nyelv és a leideni egyetemen tanuló dél-indiai – pontosabban ceyloni – diákok szingaléz nyelve közötti hasonlóságra. (Landauer, 2011)

Dunaalmás

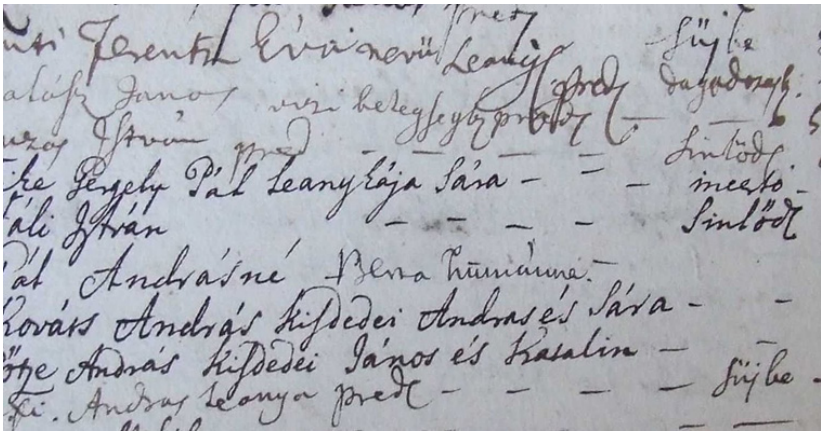
Évkör	Lelkészek	Évkör	Rektorok
1674	Marosi Miklós (2.)	1715	Komáromi István (6.)
1678 körül–1698	Bagosi Sámuel	1745–1771	Szkárosi István (2.)
1698–1703	Sallai András		
1703–1716	Szenci Sámuel		
1716–1730	Szkárosi Tamás		
1730–1749	Komáromi Csulyak Sámuel		
1749–1756	Tatai Cs. András		
1756–1780	Váli István (1.)		

Név, születési, családi adatok	Szolgálati hely és idő	Tanulmányokra vonatkozó adatok
Váli István[1784] (1.) (Kocsi Váli) * Mocsa (Komárom vm.) apja Váli János felesége Hetényi Zsuzsanna (∞ 1756. IV. 27.)	1756 előtt Nagysáp, levita 1756–1780 Dunaalmás; † 1780	1725 Debrecen subscr. – *és/vagy* ? Leiden → 1753/1754 Utrecht (Waáli István)

3. ábra: Az édesapa adatai a Dunántúli református egyházkerület feljegyzésében (forrás: KÖBLÖS-KRÁNITZ, 2022)

Vályi István élete azonban több szempontból is rejtély. „*Egy dolog biztos vele kapcsolatban: bár magasan képzett volt, valamilyen oknál fogva soha nem töltött be egyházi tisztséget Magyarországon. Nem találtunk bizonyítékot arra, hogy valaha is iskolamester vagy lelkész lett volna. Csak annyit tudunk, hogy Neszmélyen, egy Dunaalmás közelében lévő településen élt. Azt is tudjuk, hogy a felesége Barki Erzsébetnek hívták. Az anyakönyvvezető szerint egy másik tény is róla, hogy 1779. május 29-én, 50 éves korában, súlyos betegség után, kimerültségben halt meg.*

Ebben az időben édesapja még Almáson lelkész volt. Csak a neszmélyi anyakönyvvezetőtől tudjuk, hogy 1729-ben vagy 1730-ban kellett születnie, és ennek fényében elég reálisnak tűnik, hogy 1753-54-ben Utrechtben tanult. Izgalmas tudni, hogy utrechti diáktársai olyanok voltak, mint Weszprémi István, a magyar orvostörténetírás atyja, Paksi Szathmáry Ábrahám, a későbbi cisztavci egyházkerület püspöke, vagy a nagy tiszteletnek örvendő Kolmár Ferenc, a későbbi dunai egyházkerület esperese. Tekintettel Wáli néhány iskolatársának sikeres karrierjére, annál is érdekesebb, hogy miért nem töltött be magasabb pozíciókat. A legvalószínűbb ok az, hogy hosszan tartó betegséggel küzdött. Egy dolog biztos: ha összehasonlítjuk az idősebb és az ifjabb Wáli István életét, jelentős visszaesést látunk a fiú életében – és egy még erősebbet utódaiban: Wáli István fia, Wáli Sámuel 1831-ben zsellérként halt meg." (Landauer nyomán Lukács, 2012)



4. ábra: Wáli István halálozási bejegyzése (baloldalt középen) a Neszmélyi Református Egyházközség halotti anyakönyvében (Forrás: Lukács Ágnes (2014): 235 éve halt meg Wáli István. reformatus.hu https://ciganymisszio.reformatus.hu/hirek/235-eve-halt-meg-wali-istvan/)

A történet továbbélése

Ahogy azt láttuk, az Anzeigen cikksorozata szerzőjének említése – illetve valószínűleg ismerete – nélkül használta fel Augustini munkáját saját, Die Zigeuner. Ein Historischer Verschung über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprung című könyve alapjául Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann. Az elsőként 1783-ban, majd átdolgozott változatában 1787-ben megjelent könyv Augustinit nem, csak a cikksorozatának helyet adó, rövid néven Wiener Anzeigenként emlegetett lapot hivatkozza tehát.

Grellmanntól került be azután a romani nyelv eredetének vizsgálata a nyelvtudományi kutatások korpuszába. A Vályi István anekdota azonban nem Grellmann révén vált ismertté.

A 18. század végén és a 19. század első két évtizedében viszont több műkedvelő köznemes is készített népszerűsítő stílusú tanulmányokat, kompendiumokat Magyarország történetéről (Gunst, é. n. [2000], 175.; Erdős, 2007). Ezekben gyakran megjelenik a korban népszerűvé vált téma, a cigányság leírása is. E szerzők közé tartozik az az Enessey György (Enesei Enessey György) is, aki Győr vármegyei táblabírói munkája mellett két tanulmányt is készített a cigányokról. Enessey ugyan ismerte és használta a legfrissebb szakirodalmat, Hortis és Grellmann munkáit, valamint a kortárs földrajzi műveket, azonban elavult módszereket (például önkényes etimologizálást) használt. (Erdős, 2007) Hogy ismerte az Anzeigen cikksorozatát, igazolja, hogy egyik művében megjelenik a Vályi nevéhez kötődő történet. Ez a két részletben, 1798-ban és 1800-ban megmegjelent tanulmány viszi tovább feltételezhetően a sztorit, s válik majd alapjává, forrásává a későbbi említéseknek.

„Megjegyzésre méltó az is, hogy Vályi István, a hírneves régiségkutató és egykor, 1776 körül a Komárom megyei Almás község kálvinista lelkésze egyéb hitelre méltó dolgai között azt is elmondta, hogy midőn Leydenben egyetemi tanulmányait végezte, három malabári ifjúval került barátságba, akik mindig hármasával szoktak tanulni, s csak akkor térhetnek haza, ha újabb három ifjú érkezik váltásukra. Barátságuk gyümölcseképp nyelvük számos szavát jelentésükkel együtt feljegyezte, és megfigyelte, hogy többségük azonos a hazai cigányok szavaival. Végül

Győrön át hazatérve kikérdezte a mi cigányainkat a malabáriak által neki lediktált szavakból, amelyek jelentését a győri cigányok minden nehézség nélkül megértették." (Enessei, 2002)

Ahogy láttuk, a 18. században ez a két írás (Augustini ab Hortis Sámuel és Enessei György lejegyzése) őrizte meg a történetet és Vályi István emlékét az utókor számára. Innentől kezdve nagy hiány látszik a forrásadatokban, ugyanis hosszú időn keresztül nincs olyan anyag az összegyűlt kutatási mintában, amely foglalkozna vizsgált történetünkkel.

A mintában a következő évszám, amikor újra előbukkan a cigány nyelv rokonságának felfedezésével kapcsolatos sztori, 1977. Egy dokumentum említi majd 1986-ban a történetet. Azt tapasztalhatjuk viszont, hogy az 1990-es évektől fontosabbá válik Vályi István említése. Ebből az évtizedből 7 írás, a 2000-es évekből már 17 írás került a kutatási anyagba. A 2010-es éveket 25 írás jelzi, a 2020-as évekből pedig 14 forrás datálódik (megjegyzendő, nem lezárt évtizedről, csak az első feléről van szó).

A minta nyelvi megoszlása

Feltételezésünkkel ellentétben nem annyira meghatározó a feltárt anyagban a hazai írásművek túlsúlya. Valószínűleg amiatt, hogy a történet már igen korán bekerül a divatos európai nyelvi kutatási korpuszba, s a Vályi István anekdota alapján számos nyugati nyelvész munkássága inspirálódik, valamelyest szervesül ez az ismeret a külföldi, romani nyelvvel foglalkozó, tágabban a cigányság eredetét is érintő írások tematikus vonalába.

Másrészről hozzájárulhat ahhoz, hogy külföldi kutatók ennyit foglalkoznak a mendemondával, a tény, hogy az anekdotikus elemek kritikája, azok pontos, vagy feltételezhető valóságos lefutásának feltárása leginkább külföldi kutatási eredmények révén ismert.

Mindenesetre az eddig feltárt forrásanyag 62%-a magyar nyelvű, 34%-a angol nyelven jelent meg, a fennmaradó részt 1-1 olasz és francia, illetve 2 német nyelvű publikáció teszi ki. A nyelvek idősoros eloszlását tekintve nem mutatható ki markáns tendencia, talán ami szem-

betűnő, hogy 2007 és 2013 közt, illetve 2018-21 környéként több angol nyelvű írás szerepel a mintában.

A forráskezelés

Előfeltevésünkkel ellentétben egyik vizsgált műfajnál sem volt lehetséges az adatok, információk átvételének nyomonkövetése. Ahogy várható volt, ez az ismeretterjesztő írások körében a legesetlegesebb gyakorlat, a 35 ide sorolt anyagból mindössze 2 jelölt meg forrást, amikor a Vályi történetet felidézte.

Meglepő azonban, hogy a tudományos írásművek is olyan természetes és közismert tudáselemként kezelik ezt az anekdotát, hogy rendszerint nem hivatkoznak forrásra annak említésekor. Ez a kategóriába került munkák 52%-ánál hiányzott. A forrásokra építő 48% esetében is nehéz volt annak vizsgálata, hogy a szöveg egyes elemei (pl. a téves információk) hogyan hagyományozódnak át szerzőről szerzőre, mert a hivatkozás legtöbb esetben a teljes történetre, s nem annak egyes elemeire vonatkozott. Az sem ritka, hogy a megjelölt forrásmunkában utána nézve kiderült, valójában nem is tartalmaz utalást erre a történetre.

A doktori disszertációk esetén – tekintettel az azokkal szembeni szigorú plágium és forráskezelési elvárásokra – jellemzően jelöltek a forrásmunkák (8-ból 7 esetben), valóságtartalmuk azonban ez esetben sem pontosabb.

A névvariációk

Az első leírásban, 1775–ből, Augustini ab Hortis Sámuel (1775-76) *A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságairól és körülményeiről* című munkájában a Váli névvariáció szerepel. Ez egyébként egyezik a kérdéses személy halotti anyakönyvi bejegyzésében is szereplő írásmóddal.

A Dunántúli református egyházkerület feljegyzésében az édesapa hollandiai egyetemi tanulmányaival kapcsolatosan a Waáli István név szerepel.

A következő említésben 1798 – ban azonban Enessei György már a később szinte általánossá váló Vályi alakot jeleníti meg.

A többi névváltozat elvétve és jóval későbbi munkákban fordul elő (1982 – től a Wáli írásmód, elsőként Vekerdinél, külföldi forrásokban Vályi Stefan, Stefan Vályi fordul elő – pl. Jurová, 2003, Robertson, 2009). Név nélkül 2 ismeretterjesztő írásban említik a figurát.

Összességében a Vályi névváltozat vált a legelterjedtebbé, a tudományos munkák 72%-a ezt, 11%-a az eredeti Váli/Vali formát használja, az anyag 13%-ában fordul elő a Wáli/Wali, 1 esetben a Waáli alak, 2 munka név nélkül említi a történetet. A doktori disszertációk teljes körűen a Vályi névváltozatot emelik be. A Vályi névváltozat az ismeretterjesztő anyagban is meghatározó (78%), 8%-ban a Váli, 10%-ban Wáli formával találkozunk, 2 esetben itt is név nélkül szerepel a történet.

A névváltozatok érdekességeihez tartozik, hogy egyes írásokban a főhős keresztneve is módosul. Tóth Péter több írásában (2006, 2015) pl. egyes szöveghelyeken a valós név, másutt a Vályi András név merül fel. *„Amikor az 1753-ban Hollandiában tanult Vályi István megfigyelése a cigány nyelvnek az indiai nyelvekkel való kapcsolatáról lehetővé tette volna a cigány eredetkutatás helyes irányba terelését, akkor a megalapozott kutatások elé éppen a korszaknak a történelemről vallott felfogása gördített elvi akadályokat."* (Tóth, 2015;138.o. forrásjelölés nélkül) Majd később: *„Az első valódi tudományos felfedezés a cigányok nyelvével kapcsolatban történt 1776-ban: ekkor tette közzé Székely Sámuel egy magyar peregrinus diák, Vályi András megfigyelését a cigány nyelv és az indiai nyelvek hasonlóságáról. A nyelvi felfedezést hamarosan követte a történeti és etnográfiai kutatások megindulása is: 1783-ban és 1786-ban jelent meg H. M. G. Grellmann két alapvető munkája…"* (Tóth, 2015; 206-207.o) Megjegyzendő, a forrásként jelölt Mezey Barna (1986; 138.o) szerkesztette munka név nélkül ismerteti a rövid történetet, lábjegyzetben a Wáli István nevet említi, s az annak forrásaként jelölt Vekerdi (1982) szöveg is ezt a formát használja.

Lehetséges az is, hogy a névösszecsúszás hátterében Vályi András, a kor jelentős tudósának alakja áll. Vályi András statisztikus, földrajztudós, pedagógus, a pesti egyetem professzora a korban, a XVIII. századi magyar művelődéstörténet egyik emblematikus személyisége. (Nagy, 2021) 1796-99 közt három kötetben jelent meg Magyar országnak leí-

rása című munkája, alcíme szerint: *Mellyben minden hazánkbéli vármegyék, városok, faluk, puszták, uradalmak, fábrikák, kutak, hámorok, savanyú és orvosló vizek, fürdőházak, nevezetesebb hegyek, barlangok, folyó vizek, tavak, szigetek, erdők, azoknak hollételek, földes urok, fekvések, történettyek, külömbféle termésbeli tulajdonságaik, a betűknek rendgyek szerént feltaláltatnak.* Nem kapcsolódik tehát a kor cigányok iránti érdeklődésének vonulatába, de pl. a megjelenés éve (1796) is okot adhat arra, hogy összekeverhető legyen az Anzeigerben ugyanebben az évben jegyzett Vályi István történettel.

A másik ilyen megmagyarázhatatlan keresztnév elhajlás 3 egymásra épülő tudományos írásban bukkan fel. Bencsik Gábor 2008-as inkább ismeretterjesztő kategóriába sorolható, s forrásokat nem jelölő albuma nyomán (Bencsik, 2008: 90-91) egy cigány nyelvészettel foglalkozó disszertáció (Lakatos, 2012) és egy nyelvészeti szaktanulmány (Orsós, 2014) is ellenőrizetlenül használja a Vályi János formát. (Főhősünk nagyapját feltételezhetően így hívták. Ld. 3. ábra!)

Vályi származási helye a tudományos művekben

A név torzulásain kívül számos más információ elemmel kapcsolatban is megfigyelhetjük ezt a változatosságot, adat ugrásokat, megmagyarázhatatlan eredetű torzulásokat.

Ilyen nem következetesen jelölt tény Vályi származási helye is. A legelterjedtebb Almás/ Dunaalmás, illetve a történet kritikai megközelítéseiben e helyett felbukkanó szomszédos Neszmély településnevek mellett több ponton ellentmondásos információk is megjelennek. Almásfüzítő ugyan csak 9 km-re található az eredeti helyszíntől, Almástól (Dunaalmás), de inkább a településnév hasonlósága okozhatja az átcsúszást – „*il pastore di Almásfüzitő/Almás (comitato di Komárom/Komorn) Stephan Vali (István Váli)), mentre studiava a Leida (in Olanda)…*" (Leonardo Piasere, 2023, forrás: Hancock, 1993; Willelms (!), 1997). Hasonlóképp a településnév hasonlósága okozhatja annak összekeverését az eredetivel Bácsalmás említése kapcsán. „*Feltevését Vályi István bácsalmási református pap összehasonlító nyelvvizsgálatára alapozta*" (Váradi, 2014), forrásul Wlislocki Henrik (1894) írását

jelöli meg.

Debrecen, mint a tanulmányok hazai helyszíne jön a képbe, az édesapa biztosan ide járt (ld. 3. ábra) azonban itt a helyszín néha Vályi születési helyeként neveződik meg (Landauer, 2004), máskor lakhelyként (Réger, 1988; Balázs, 1994), egyes írásokban Vályi a debreceni szeminárium rektora (Courthiade, 2014), hallgatója, teológus (Vekerdi, 1982 > Mezey, 1986).

Ami kevésbé magyarázható, hogy szereplőnk származási helye hogyan kerül át Erdélybe. Több írás szerint ugyanis Erdély, azon belül Satu Mare Vályi lakhelye eredetileg. „*In 1763 István Vályi, a Calvinist pastor from Satu Mare in Transylvania, was the first to notice the similarity between Romani and Indo-Aryan*" (https://www.wikiwand.com/en/articles/Romani_language) „*According to Marcel Courthiade, in 1763, "the Transylvanian pastor, Vályi István, from Szathmar/Satu Mare, 'rediscovered' the Rroms' Indian origin*" (Tidrick, 2020) Ez utóbbi forrása Ian Hancock egyetemi előadása a Texasi Egyetemen, illetve a fent megjelölt internetes portál.

Talán az áthallást az Anzeigen cikksorozatában említett egyik szereplő, Szathmár-Némethi Papp István neve okozhatta? Ő Marcel Courthiade 2014-es írásában Szátmár néven szerepel. „*Valójában úgy tűnik, hogy egy teljesen más diák találkozott az indiaiakkal (Vályi István akkoriban már a debreceni szeminárium rektora volt), aki továbbadta az anekdotát nyomdász nagybátyjának, Szátmárnak, aki pedig mintegy tíz évvel később a maga módján elmesélte a magyar rektornak, majd talán egy másik látogatónak, aki aztán továbbadta Agostini Samuelnek.*" Neve megjelenik különféle változatokban külföldi tanulmányokban is: Stephan Pap Szathmar Nemethi (Piasere, 2023). Madhavankutty Pillai fel is hívja a figyelmet a nyomdász neve okozta félreértések lehetőségére: „*A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az 1760-as években élt egy magyar teológiahallgató, akinek a vezetékneve Szatmári volt.*" (Pillai, 2013)

Feltételezhető, hogy Szathmár-Némethi Papp István neve (esetleg nagykárolyi illetősége) tolhatta a sztorit Erdélybe Szatmárnémeti (Satu Mare) településsel összemosva?

Komárom/Komarno neve is több helyen előkerül származási helyként – feltehetőleg, mert Komárom megyében járunk („*Istvan Valyi*

from Komarno (todays Komarom, Hungary)". (JUROVÁ, 2003; KRUMOVA– KOLEV, 2013), „*Vályi István nevezetű, komáromi illetőségű református lelkész*" (Szuhay, 2002), máskor csak Komárom környéki kontextusban (Cserti, 2013; Balázs, 2018). Esetenként a Győr környéki helymegjelölés is előkerül, bár ez inkább csak azokkal a cigányokkal kapcsolatban, akik közt az állítólagos szólista lekérdezésre került. (ld. 5. táblázat!)

	Tudom. írások	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
Győr környéki cigányok	16	4	5
Komáromi cigányok	1	0	1
nincs említés	50	4	28

5. táblázat: Az otthoni cigányok lakhelye a különböző forrásokban

	Tudom. írások	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
Almás	12	1	9
Almásfüzitő	1	0	0
Bácsalmás	0	1	0
Debrecen	6	0	0
Komárom/Komarno	7	1	1
Transylvania, Satu Mare	0	1	1
Neszmély	4	0	0
Nincs említés	43	4	24

6. táblázat: Vályi István származási helye a forrásokban

Elhajlások Vályi foglalkozásával kapcsolatban

Amellett, hogy szereplőnk legtöbbször mint diák, egyetemi hallgató, teológus hallgató jelenik meg a szövegekben, láthattuk már a Debreceni kollégium rektoraként (Courthiade, 2014) is. Más források tudósként említik (Szegő, 1977; Dupcsik, 2009, 2018; Géczy, 2022)

Nyilvánvaló, hogy édesapjával történő összemosás eredménye, amikor református lelkészként említődik (e ténnyel kapcsolatban nem találunk forrásra történő hivatkozást, minden esetben az általános tu-

dás részeként kerül elő az információ). Csak a második helyen szerepel az előfordulási gyakoriságot nézve a valós tény, hogy Hollandiában teológus hallgatóként kerül képbe főszereplőnk. A tudományos munkáknak még nagyobb része kezeli helyén ezt az információt (33%), az ismeretterjesztő kategóriában felületesebbek szerzőink, s csak 20%-ban említik a hiteles tényt, a többi esetben mindenféle ellenőrizetlen innen-onnan hallott információt közölnek.

	Tudományos munkák	Ismeretterjesztő írások
lelkész	27	19
lelkész hallgató	20	7
tudós	5	1
apa - fia	4	0
földbirtokos család	2	5
régiségkutató	1	0
cigány munkások foglalkoztatása	1	2

7. táblázat: Vályi István foglalkozása a szövegforrásokban

A 7. táblázat adatai közül izgalmasnak tűnhet még a régiségkutató megjelölés. Ez valószínűleg az eredeti Ab Hortis-féle leírásból Dobai Székely Sámuel, emlékiratíró, oklevél- és éremgyűjtő alakjának az összemosása Vályi figurájával, ez már Enesseynél (1798) megtörténik. Augustini ugyanis forrásként Dobai Székely Sámuelt, egykori tisztet, oklevél- és érmegyűjtőt nevezi meg. (Ágnes Lukács, 2012) Bár ezt nem említi a szövegben, de Dobai tényleg gyűjtő volt!

Valószínű ennek az interferenciának a nyoma az is, hogy Vekerdi 1982-es írásában erről számol be: *„Emellett Wáli történettudományi munkásságot folytatott. A felvilágosodás korának szellemében, magyar nyelven adta közzé 1778-ban „Római imperátorok tüköre" c. munkáját, amelyben saját gazdag éremgyűjteményét is hasznosította.*"

Szintén jelentős információ torzulás következménye, amikor Vályi földbirtokosként, földbirtokos család sarjaként (Pillai, 2013, Laederich, 2024; Fings-Laederich, 2024) jelenik meg, vagy úgy, mint aki birtokán cigány munkásokat foglalkoztat: *„István was from a landowning family that employed gypsies*" (Pillai, 2013). *„Vályi Isván, egy fiatal ma-*

gyar arisztokrata volt" (Laederich, 2011) *„a Hungarian nobleman - nemes - named István Vályi"* (Tidrich, 2020) Ez gyakrabban kerül elő az ismeretterjesztő kategóriában szereplő szövegeknél. *„Istvan Valyi, a Hungarian aristocrat who studied in the Netherlands and learnt Hindi there,"* – vagyis nem teológiát, hanem hindit (!) tanult Hollandiában (Origins. rroma.org https://rroma.org/roma-history/rroma-origins/)

Nem lehet kinyomozni, hol jelent meg először ez a torz adat, az viszont elképzelhető, hogy ez esetben a cigányság történetének és nyelvészeti kutatásának általános tudáskorpuszába szintén rég beépült figura – Habsburg József főherceg[1] alakja – s az ő tettei, szerepe mosódik be a képbe.

Az eredmények közlése

Bár a szakirodalom túlnyomó része Vályi Istvánhoz köti a romani-indiai nyelvrokonság felfedezését, Ab Hortis Sámuelhez az anyag első közlését, néha az ismeretek keveredése miatt eltérő interpretációk is megjelennek – felfedező, adatközlő és a cikkíró személye összevegyül. Így pl. Dobai figurája is belecsúszhat a felfedező, vagy a cikk szerzőjének szerepébe: *„Az eredményt Székely Sámuel tette közzé 1776-ban"* (Mezey, 1986) > *„Az első valódi tudományos felfedezés a cigányok nyelvével kapcsolatban történt 1776-ban: ekkor tette közzé Székely Sámuel egy magyar peregrinus diák"* (Tóth, 2006, 2015) Nyilván a szerző (Ab Hortis) és az adatközlő (Dobay Székely) keresztnév azonossága okozhatja a kavarodást a figyelmetlen adatkezelés mellett.

„Az első nyelvészetileg alátámasztott hipotézis a romani eredetéről 1760-ban jelent meg, és Vályi István kálvinista pap fogalmazta meg a mai Dél-Szlovákia területén fekvő Komárno közelében található Jabloňovce-ről (Álmási)."... „Eredményeit három évvel később a Wiener Anzeiger folyóiratban publikálta, Székely von Dobo cikkében." – fogalmaz egy a romani nyelvvel foglalkozó szakmunka. (Cina, 2003)

Valójában, mint már említettük, Vályi megfigyeléséről „Augustini könyvéből tudunk, aki Dobai Székely Sámuel (1704–1779), emlé-

1 Habsburg-Lotharingiai József Károly Lajos főherceg (18331905)

kiratíró, oklevél- és éremgyűjtő egy Wáli Istvánra vonatkozó levelét, saját munkájának a cigány nyelvről szóló fejezetéhez csatolva közölte". (Landauer, 2011) Igazából nem könyvről, hanem cikksorozatról van szó az Anzeigenben.

Vályi István tanulmányainak helyszíne a tudományos munkákban

A történet elbeszéléséhez hozzátartozik természetesen a hollandiai tanulmányok említése, gyakran Leiden nevével együtt. Utrecht leginkább a kritikai diskurzusban hangzik el, mint a Leideni Egyetem helyett a valós helyszín.

Ahol nem említik a tanulmányok helyét, ott a közlés csupán a felfedezés tényére, illetve a megjelenés körülményeire, vagy utóéletére koncentrál.

	Tudományos írások	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
Hollandia			
	22	2	12
Leiden	38	5	13
Utrecht	8	0	0
nincs említés	29	1	23

8. táblázat: Vályi István tanulmányainak helyszíne a forrásmunkákban

A tanulmányok ideje

A tanulmányok idejére vonatkozó közlés elsőként Balázs Gusztáv írásában jelenik meg 1994-ben. Forrásjelölés az adattal kapcsolatban nem található. Az írás 1753-54-re datálja a hollandiai tartózkodást. Ezt a dátumot találjuk meg a legtöbb szövegemlítésben, s ez is lehet a valós adat. Landauer Attila szerint *„elég reálisnak tűnik, hogy 1753-54-ben Utrechtben tanult"* (Lukács, 2012), *„Vali történetének történelmi hitelességét bebizonyították (Hancock 1993; Willelms 1997: 57-58), és úgy tűnik, hogy a lelkipásztor találkozása a „Malabar szigetéről" (Insula Malabaria) – feltehetően Ceylon szigetéről – származó diákokkal 1753-54 körül történt"* (Piasere, 2023), *„A modern kutatások által 1753–1754 körülre valószínűsített megfigyelésről szintén Augustini könyvéből tu-*

dunk" (Landauer, 2011). De ahogy a 9. táblázat adatai mutatják, ez esetben is nagy varianciát mutat az adat megjelenése. Ez esetenként összekeveredik a folyóirat megjelenésének évszámával, 1776-tal (Balázs, 2018), vagy csak az évtized említése történik meg (1750-es évek), néha tévesen (1760-as évek, Hancock, 1992; Cina, 2003; Pillai, 2013; Kraiova, Rishi).

E tekintetben is pontatlanabbak az ismeretterjesztő írások.

	Tudományos írások	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
1753-54	11		5
1776	1		
1750-es évek	1		2
1760-as évek	2		4
1770			1
nincs említés	52	8	23

9. táblázat: Vályi István tanulmányainak ideje a források szerint

A diáktársak származása és nyelve

Az alaptörténet a malabári származást rögzítette a köztudatban, a kritikai vizsgálatok viszont Ceylont valószínűsítik Vályi diáktársainak hazájaként. Ez a verzió csak az áthagyományozódott anekdota valóságtartalmára irányuló kutatási beszámolókban bukkan fel.

	Tudományos munkák	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
Indiai diáktársak	24	3	12
Malabar	24	3	8
Ceylon	9	1	4
nincs említés	25	3	14
szingaléz nyelv	5	0	0
szakszkrit	4	1	1

10. táblázat: Vályi diáktársai a forrásokban

Cigánia az eredeti munkában szerepel (Ab Hortis, 1775), később a tör-

ténetnek ezt az elemét még kétszer említik (Bana, 1998; Bana, é.n. forrás nélkül; Újvári, 2006. Wlislocki alapján) Wlislocki Pallas lexikonban szereplő bejegyzése lehet az alapja a későbbi néhány említésnek, de Cigánia tartomány nem válik az elbeszélés hangsúlyos és fontos elemévé, ritkán fordul elő a forrásokban.

„Elmondták, hogy hazájuk egyik tartománya a Cigánia nevet viseli" (Bana, 1998) *„Ugyanezen három fiatal ember azt is elmondá Vályinak, hogy hazájok egyik tartománya Czigania nevet visel."* (Újvári, 2006. – forrása: Wlislocki Henrik. Cigány címszó, Pallas lexikon)

	Tudományos munkák	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások
Cigánia említése	3	0	2
Nincs említés	65	0	33

11. táblázat: Cigánia tartomány a szövegforrásokban

Az Anzeigen cikke

A tény, hogy Vályi István felfedezése a bécsi lapban jelent meg, nagyon lényeges eleme a történet elbeszélésének a kezdetektől napjainkig. Gyakran a folyóirat rövidített – alkalmanként teljes – címe is szerepel a leírásokban.

A megjelenés ideje (a cikksorozat 1775-76 során jött ki a lapban) is gyakran megjelenik, ám nem mindig helyesen. Esetenként csak az 1775-ös, vagy 1776-os év szerepel, de ahogy a táblázat adatai mutatják, ettől merészen eltérő lejegyzések is előfordulnak.

Az 1760-as megjelenési dátum forrását sem lehet kibogozni, néhány esetben kerül elő, valószínű egymástól veszik át ellenőrzés nélkül az információt az érintett szerzők (Cina, 2003; Menyhárt-M. Pintér, 2007), forrásjelölés nélküli az 1763-as dátum is két doktori disszertációban (Chaudhuri-Brill, 2012; Tidrick, 2020), illetve Cina (2003) és Jurová írásaiban (2003). Ez a dátum egyébként Grellmann könyvének megjelenési dátuma (1783) helyett is szerepel egy ízben.

	Tudományos munkák	Disszertációk	Ismeretterjesztő írások

Bécsi lap	23	3	7
Anzeigen	22	2	3
1775-76	34	3	12
1760 körül	2	0	0
1763.	2	2	1
tanulmány	7	1	
szójegyzék	20	2	
1000 szavas	18	3	

12. táblázat: Az Anzeigen cikke a forrásokban

A lap címe sem mindig pontos a leírásokban:

- *Anzeiger – 2 esetben (Cina, 2003, Jurová, 2003) A két írás egyébként ugyanabban a kötetben jelent meg, feltételezhetően szerzőik összedolgoztak tanulmányaik ezen része esetében.*
- *Allergnädigst privilegierte Anzeigen aus sämmtlichen kaiserl. königl. Erbländern – 5 esetben (pl. Landauer, 2004, 2011; Laederich 2011)*
- *Anzeige – 1 esetben (Courthiade, 2014)*

Számos tévedés mellett az is feltűnő Jurová (2003) írásában, hogy Vályi tanulmányát és Ab Hortis írását két külön publikációként kezeli. „*A Wiener Anzeiger folyóirat 1763-ban közölte Vályi jelentését a felfedezéséről. Röviddel ezután Samuel Augustini ab Hortis cikksorozatot publikált ugyanebben a folyóiratban.*" (Jurová, 2003) Eltérő interpretációt ad az előző íráshoz számos pontban hasonlító és feltehetőleg kapcsolható tanulmány: Vályi „*Eredményeit három évvel később a Wiener Anzeiger folyóiratban publikálta, Székely von Dobo cikkében.*" (Cina, 2003)

A cikk szerzősége több más esetben is Dobó nevéhez kötődik: „*Vályi 1753–1754 körül tett megfigyeléséről bő húsz éve múlva, 1776-ban Dobai Székely Sámuel (1704–1779) számolt be egy Bécsben megjelenõ lap, a Tersztyánszky Dániel által szerkesztett Allergnädigst Privilegierte Anziegen hatodik kötetében.*" (Landauer, 2004)

Habár ahogy láttuk, Augustini ab Hortis eredeti írása 53 szót tartalmazott felsorolva, a legtöbb szöveg viszont később megemlíti Vályi 1000 szavas szó listáját. Az 1000 szót tartalmazó lista a mintába került

dokumentumok közül elsőként 1998-ban merül fel (Bana, 1998), innentől kezdve mondhatjuk, folyamatos az információelem felbukkanása (nem valószínű, hogy Bana írásának ismertsége következtében). Azonban ez az információs rész is néha torzul.

A lista többezer szavas - 2 esetben (Szepesi, 2002; Szekeres, 2012) Valószínű, az információ Wlislocki Henrik. Cigány szóbejegyzése nyomán torzul el (Pallas nagylexikon), ő ott több, mint ezer kifejezés feljegyzéséről írt.

Száz szavas listát találunk 2 esetben (Chaudhuri-Brill, 2012; Courthiade, 2014).

3 tucat szó szerepel 1 esetben (Courthiade, 2014).

Illetve a tekintetben is változatos ötletek merülnek fel, hogy mi is jelent meg a lapban. Több esetben tanulmányként, beszámolóként, jelentésként, cikk-ként utalnak az írásra, habár egy cikksorozatról van szó

A Kritikai olvasat

A Vályi István féle anekdota kritikai olvasata régóta része a tudományos közbeszédnek – bár nem annyira hangsúlyos része, mint a közismert alaptörténet.

Magyarországon a zanzásított alaptörténettel szemben már egészen korán ad Vekerdi József (1982) egy részletesebb és a valósághoz – legalábbis a megjelenés részleteit és körülményeit illetően pontosabb – beszámolót magyar és angol nyelven is. (Az idézetben kiemelve a történet valós futására utaló újszerű elemek)

„A hazai cigány kutatások történeti előzményeként WALI ISTVÁN megfigyelését kell említenünk. Wáli István debreceni teológus - később dunaalmási református lelkész — 1753/54-ben Hollandiában az utrechti és leydeni egyetemen tanult, ahol összebarátkozott három malabári (Délnyugat-India) diákkal. Nyelvükből ezernél több szót feljegyzett, és észrevette, hogy sok szó hasonlít a magyarországi cigány nyelv szavaihoz. Hazatérése után a győri cigányoktól megkérdezte ezeknek az indiai szavaknak a jelentését, és ők nehézség nélkül meg tudták mondani. Felfedezését nem tette közzé írásban, csupán egyik teológus-

tanárának, Szathmár-Némethi Pap István nagykárolyi nyomdásznak mondta el, aki ezt az értesülést tovább adta Dobai Székely Számuel sárosi kapitánynak, és Székely Sámuel levele nyomán jelent meg rövid beszámoló Wáli megállapításáról a bécsi „Anzeigen" c. folyóirat 1776-i évfolyamában. Az ‚Anzeigen" közleményét néhány évvel később átvette Grellmann, az első híres cigány monográfia szerzője, és Grellmann maga is Wáli nyomán indult el a cigányság indiai eredetének nyelvi alapon történő vizsgálatában." Az írásban Vályi István keleti nyelvek iránti érdeklődésére is felhívja a figyelmet: „Az „Anzeigen" közleményéből arra is következtethetünk, hogy Wáli már hollandiai tanulmányútja előtt megismerkedett a hazai cigányok nyelvével, másként nem vehette volna észre a megfelelő szavak rokonságát. Ez összhangban áll azzal, amit tudományos érdeklődéséről egyéb vonatkozásban meg tudtunk állapítani. A debreceni kollégiumban hagyományos volt a keleti nyelvekkel történő foglalkozás…" (Vekerdi, 1982)

A kritikai olvasat egy formája lehet, amikor nem tényként, csak történetként jelölik az alapsztorit a szerzők (pl. Baló–Rosenberg, 2021). Kételyeiket hangsúlyosabban ugyan többen is megfogalmazták a történet valóságtartalmával kapcsolatban annak említésekor, de részletes kutatást nem folytattak:

„Akár komoly eseményről, akár csak egy anekdotáról van szó, …" (Matras, 1999); *„A történet arról, hogyan orvosolták ezt a tévhitet, egyszerre romantikus és a cigánytudósok által is romantizált"* (Chaudhuri-Brill, 2012); *„ez csak egy érdekesség"* (Cserti, 2013); *„Ez a felfedezés – de valóban az volt? – ma már széles körben ismert, mivel Heinrich Grellmann 1783-ban publikálta"* (Courthiade, 2014); *„Ahogy Ian Hancock megállapította, ez a történet tele van kitalációval" (Courthiade, 2016); „legenda"* (Courtiade, 2021).

„Forray R. Katalin (1998.) „művelődéstörténeti anekdotának" tekinti ezt az egyébként igen fontos összehasonlító-nyelvészeti eredményt, e sorok írója és más kutatók (Tálos, 1997; Prónai) azonban nem tudták a cikket tartalmazó bécsi napilapot felkutatni, amely tartalmazná a fent említett kutatást. A történet mindenképpen romantikusan hangzik, de a bizonyíték még nem került elő ez idáig, s így a tudomány jelenleg nem tudja hitelesen igazolni tudja Vályi igazát, (az indiai eredetet később többen is verifikálták), több tudós azonban bizonyított tényként kezeli

a fenti történetet. (Vekerdi, Várnagy, Ian Hancock és mások)." (Hegyi, 2010)

Elsőként Ian Hancock, a Texasi Egyetem kutatója járt utána a sztori valóságtartalmának, s az 1990-es évektől több írásban is számot ad ennek eredményeiről (Hancock, 1992a; 1992b). „Az indiai nyelvi kapcsolat létrejöttének hagyományos beszámolója egy Vályi István nevű leideni egyetemista személyéről szól, aki az 1760-as évek elején állítólag kihallgatott három, a délnyugat-indiai Malabarból származó diákot, amint anyanyelvükön beszélgetnek, és hasonlóságokat fedezett fel a romani nyelvvel… Samuel ab Hortis, az epizódról szóló több beszámoló közül az első szerzője szerint Vályi több mint ezer szóból álló listát szerzett ezektől az indiai diákoktól, amelyek mindegyikének jelentését szerinte a romanik „minden probléma vagy nehézség nélkül" ismerték. … Ez a beszámoló végül 1776-ban került nyomtatásba, és megalapozta a romani tanulmányok megjelenését. Amikor azonban 1990-ben a leideni egyetemre mentem, hogy magam is utánajárjak az ügynek, nem találtam feljegyzést arról, hogy Vályi valaha is ott tanult volna, hanem azt fedeztem fel, hogy egy évtizeddel korábban az utrechti egyetemen tanult. Valószínűbbnek tűnik, hogy valaki más – talán Horvath, talán Bacmeister, Bryant vagy Rüdiger – volt felelős ezért a történelmi áttörésért. De nemcsak hogy a lista nem került elő soha, amelyet állítólag ő állított össze, de a romani nyelv egyébként is teljesen független a dravida malabar nyelvtől, és két-háromszáz indiai szóval kevesebb szó gyökere van, mint a Vályi listáján szereplő több mint ezer szónak, még akkor is, ha azokat egy rokon indiai nyelvben gyűjtötték volna össze." (Hancock, 1992a)

Bár Hancock úgy ír, mintha 1990-ben ő fedezte volna fel a sztori utrechti vonatkozását, mint fentebb láttuk e szál már korábbi anyagokban is szerepelt (ld! Vekerdi, 1982; Mezei, 1986).

Hancock állításai inkább csak az elmúlt évtizedben épültek be valamelyest a témáról szóló tudományos diskurzusba, némely szerző említi is a valós tényeket, hivatkozzák is (ld. Courthiade, 2014, 2016; Majtényi-Majtényi, 2017; Szenkovics, 2019; Piasere, 2023).

Maga Hancock is – eredményeinek többszöri közlése után még – publikálja azonban a korábbi téves verziót (1997): „A romák indiai

származása csak 1760 után vált az európai tudományos körök számára ismertté, mikor egy holland egyetem diákja tanúja volt néhány malabari (azaz: malajalam) diáktársa szankszrit nyelvről folytatott vitájának. Ez a diák, Név szerint Vályi István, tudott már valamelyest cigányul – tehát romániul –, amit magyar cigányoktól tanult. Nem volt ugyan nyelvész, mégis eleget tudott ahhoz, hogy felfogja a jelentőségét a cigány és a szankszrit nyelvek között megfigyelt hasonlóságnak."

A holland kutató, Wim Willems szintén utánajárt, hogy éltek-e indiai vagy velük rokonságban álló diákok Utrechtben vagy Leidenben Wáli idejében, és sikerült három ceyloni fiatalt név szerint azonosítania az utrechti egyetemen (Willems, 1997). Ceylonban, egy holland fennhatóság alatt lévő tartományban élő tisztviselők gyermekei voltak ők. Valószínűnek tűnik, hogy ezek voltak azok a diákok, akikkel Wáli István találkozott, így az is feltételezhető, hogy a titokzatos „malabari" nyelv nem más volt, mint a szingaléz, az indoárja nyelv, amelyet Ceylonban, a mai Srí Lankán beszélnek. (Lukács, 2012, 2014)

Marcel Courthiade (2016) írásában tovább bővíti az talaptörténet hitelesen alá nem támasztható részleteinek ismertetését, új irányokba mozdítva a kritikai olvasatot – azonban még mindig számos téves részletet ismételve. „A természettudós Samuel Agoston valóban már 1776 márciusában publikálta híres anekdotáját Vályi István lelkész leideni találkozójáról három indiai diákkal, és egy 1000 szóból álló listáról, amely a Malabar-parton beszélt nyelvet tartalmazza, és amelyet a győri rromok (ahol Vályi lelkész volt) állítólag „azonnal és minden erőfeszítés nélkül felismertek. Ahogy Ian Hancock megállapította, ez a történet tele van kitalációval, és úgy tűnik, hogy a rromok és India közötti kapcsolat nem valamilyen szólistából, hanem a diákok nemzetének nevéből, nevezetesen a „Siŋhali"-ból, és a rromok latin nevéből, nevezetesen a „Tsingari"-ból – az olasz Zingari-ból – származó akusztikai hasonlóságból fakadt. Ennek megfelelően Vályi beszámolója egy egyszerű fedőtörténet is lehet, amely más körülmények között szerzett információkat közöl, és itt sincs „felfedezés", csak egy korábbi nyom fényében értelmezett tévedés. A híres 1000 szóból álló lista soha nem létezett (az Agoston 1776 márciusi cikkében mellékelt lista mindössze 53 alapvető lexémát és 20 számnevet tartalmaz), nemcsak azért, mert soha nem találták meg, hanem azért is, mert a valódi indiai eredetű

800 rromani szótő közül a nem nyelvészek csak mintegy 100-at tudnak „azonnal és habozás nélkül" azonosítani." (2014-es írásában csak több tucat szót említ, itt, 2016-ban már pontos számot közöl.)

Lukács Ágnesnek a hazai kutatók közül a témában egyik legjártasabbal, Landauer Attilával készült riportja alapján publikált írásai Vályi István személyének, tanulmányainak kérdéseit, a történet ismertté válásának körülményeit részletesen tárják elénk a hazai és külföldi (Hancock, 1992a, b, Willems, 1997, 1998) kutatási eredmények tükrében:

Az igazság az, hogy a Wáli István nevű személy, aki felismerte a cigány nyelv indoárja jellegét, nem azonos a dunaalmási lelkésszel. Kétségtelen, hogy Dunaalmáson – akkori nevén Almáson – 1756 és 1780 között volt egy Wáli István nevű református lelkész, de az 1750-es években, amikor a „mi" Wáli Istvánunk bejegyeztetett Utrechtben (pontosabban 1753-54-ben, az utrechti források szerint), ez a lelkész már egy idős ember volt. Ma már tudjuk, hogy két azonos nevű ember volt: apa és fia. A dunaalmási lelkész az apa volt, a Wáli István pedig, aki Utrechtben tanult és felfedezte ezt az alapvető tényt a cigány nyelvről, a fia. (Lukács, 2012)

Konzekvenciák

A Vályi István történet említéseivel kapcsolatban összegyűjtött szövegkorpusz elemzése által néhány következtetés levonható.

A 18. század végétől kezdve – amikor a Vályi történet megjelent – a 19. században számos különböző szerzőtől származó művet említhetünk, amelyek a cigányok eredetével, nyelvi rokonságával és kulturális sajátosságaikkal foglalkoznak. Számos tényező táplálta ezt a növekvő érdeklődést a korban, ezek egyike a korszak fő intellektuális és irodalmi stílusa, a romantika volt. A romantika magában foglalja a tudományos kíváncsiság növekedését a különböző nemzetek és népek eredete, különösen az egzotikus kultúrák iránt a nyugat-, közép- és kelet-európai népekben (a polgári nemzet fejlődésével összhangban).

Az abszolutista Habsburg állam által a 18. században mutatott nagyfokú figyelem a cigányok életmódja és beilleszkedési nehézségei iránt szintén fokozta e tudományos kíváncsiság növekedését. A

Habsburg-kormányzat a cigányokat potenciális adófizetőknek, munkásoknak, katonáknak tekintette, és így fokozott érdeklődést mutatott e csoportok társadalmi beillesztése iránt. Az adófizetés elsődleges követelménye a munkások és a ledolgozott órák megbízható nyilvántartása lett volna. Véleményük szerint a megoldás a cigányok letelepítése volt. A bécsi politika a jobbágyságba akarta integrálni a romákat, ezért minden politikai vagy tudományos kezdeményezést és törekvést pártfogolt, ami segített e cél elérésében. (Vágh, 1983.) Számos kutatást és népszámlálást indítottak ennek érdekében. Valójában a romani tanulmányok csak a 19. század 40-es éveiben váltak azonban igazi tudománnyá, amikor megjelent az első jelentős cigány nyelvészeti tanulmány, egy kétrészes munka A. F. Pott „*Die Zigeuner in Europa und Asien*" (Halle, 1844-45) címmel. Ez volt az első igazi tudományos epidemiológiai és leíró írás a cigány nyelvjárásokról. A következő évtizedekben azután egyre több hasonló tanulmány jelent meg Európa-szerte. (Szegő, 2009)

Ennek a fokozódó érdeklődésnek a kezdő sodrában kerül elő vizsgált történetünk, amelynek alapja feltehetőleg a főhős valós elbeszélésén alapul. Annak lejegyzése, közlése a 18. század végi formálódó ciganológiai (romológiai) érdeklődés közepette egy tudományos-ismeretterjesztő szinten valósult meg. Bekerült a 18-19. század fordulóján megélénkülő, a cigány nyelv keleti kapcsolataival foglalkozó, kibontakozó nyelvészeti érdeklődésbe, de már az alaptörténettől leválasztva.

A Vályi sztori újbóli hozzákapcsolása a cigány nyelv eredetének, rokonságának felfedezéséhez kötődő tudományos gondolkodás alakulásához, majd széles körben való ismertté tétele feltételezhetően tudományos körökben keletkezett. Valahol a 20. század utolsó évtizedeiben találjuk meg azokat a nyomtatott formában megjelent írásokat, amelyek hosszú idő után újra bedobják a közbeszédbe Vályi figuráját és a köré szövődő anekdotikus elemeket. Igazolja ezt, hogy a 18. század végi pár leírás után a kutatók hosszú ideig nem említik a keresett motívumokat. A témára történő fókusz oka talán összefügg azzal, hogy a tudományos érdeklődés úgy általánosságban újra élénkülni látszik a 20. század utolsó harmadában a roma témák, kutatások iránt. A háttérben az élénkülő nemzetközi roma mozgalom, az 1971-es roma kongresszus generálta nemzetépítő törekvések, a roma körökben kibontakozó

lassú polgárosodás, értelmiségi mozgalmak húzódhatnak meg, s ez a különböző tudományterületeken vizsgálódó, a roma témák iránt érzékeny kutatókat is inspirálva elindít egy olyan érdeklődést, amely a cigányság eredete, története, kulturális sajátosságai felé fordulással új tudományos publikációs hullámot indukált, ebben megjelenítve olyan ismeret elemeket is, mint vizsgált történetünk.

Ahogy láttuk, az anekdota elbeszélése a 20. század 70-es éveitől épül be a tudományos gondolkodás kvázi „kötelező" elemei közé – nem csak a nyelvészeti, vagy történeti munkákban.

Feltehetőleg ennek a folyamatos, gyakori említésnek a következtében kerül át a sztori a „mindennapi tudás" területére – ahogy láttuk, annak kikristályosodnak kötelező elemei, esetenként ezek a valósággal köszönő viszonyban sincsenek, s jelennek meg új és új történetelemek egyes szerzőknél, amelyek forrása nem deríthető ki.

Az összegyűjtött szöveg állománnyal kapcsolatos előfeltevéseinket a vizsgálat új kontextusba helyezte:

A vizsgálati minta részletes elemzése előtt azt feltételeztük, hogy a sztori majd leggyakrabban a népismereti, illetve ismeretterjesztő írásokban jelenik meg, egyfajta népi elbeszélő elemként, s a tudományos szövegek kritikai olvasattal, árnyaltabb kontextusba helyezve tárgyalják a történetet. A kvantitatív elemzés – bár, mint írtuk, a mintába került anyag nem teljes körű, nem is reprezentatív, véletlenszerű, de számossága révén mégis ad egy megbízható képet az egyes szöveg típusok megközelítési, gondolkodási stratégiáiról – nem igazolta, hogy a Vályi történet a kevésbé tudományos, ismeretterjesztő célú megközelítéseknek volna az alapeleme, sem azt, hogy a különböző tudományterületeken megjelenő – amúgy tudományos módszertannal dolgozó és szakszerű – szakpublikációk e történettel szemben is maradéktalanul kritikusak és érzékenyek lennének.

Ennek a felületes információkezelésnek oka az lehet, hogy a Vályi-téma a legtöbb publikációban csak a felvezető, figyelemfelkeltő gondolatmenet része, nem járnak utána a szerzők, hiszen nem ez a konkrét kutatási téma. Ezért a forrásmegjelölések hiánya miatt hipotézisünkkel ellentétben még a tudományos írásművekben sem volt kinyomozható az információ útja, az esetleges fals tudáselemek áthagyományozódásának módja. A meglepő, hogy még a romani nyelv

eredetére, nyelvészeti sajátosságaira fókuszáló tanulmányok is oly természetes tudásként kezelik gyakran az anekdotát, hogy annak részleteivel, valóságtartalmával nem foglalkozva, ellenőrizetlenül emelik be a szövegbe.

S bár a hazai irodalomban, a történet magyar vonatkozásai miatt több említést vártunk, mint az angol, vagy egyéb idegen nyelvű forrásokban, ez sem igazolható, hiszen a mintában bőven szerepel külföldi anyag is – különösen azután, hogy az 1990-es években a fokozódó nyelvészeti érdeklődés miatt több külföldi kutató teszi próbára Vályi István sokszor elmesélt történetét.

Irodalom

Balázs Géza (2018): Magyarországi cigánykutatások. Napút, 20. évf. 5. sz. (https://epa.oszk.hu/03900/03995/00135/pdf/EPA03995_naput_2018_05_143-148.pdf)

Balázs Gusztáv (1994): A kelet-magyarországi cigányok tánckultúrája. In: Bódi Zsuzsanna (szerk.): Cigány néprajzi tanulmányok 2. (https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/cigany_neprajzi_tanulmanyok_1994/pages/013_balazs_gusztav.htm)

Baló András Márton, Rosenberg Mátyás: A szintó cigányok társadalmi és nyelvi azonosítása írott forrásokban és a közösségek gyakorlatában. Társadalomtudományi szemle, 2021/3 (https://forumszemle.eu/2021/09/29/a-szinto-ciganyok-tarsadalmi-es-nyelvi-azonositasa-irott-forrasokban-es-a-kozossegek-gyakorlataban)

Bana József (é.n.): Győr város kísérletei a cigányok megrendszabályozására 1746-ban. Cigány Szervezetek a Felzárkózásért Országos Szakmai Szövetség (https://kozosdolgaink.hu/bana-jozsef-gyor-varos-kiserletei-a-ciganyok-megrendszabalyozasara-1746-ban)

Bana József (1998): Győr cigánypolitikája a második világháborúig. In: Gémes Balázs (szerk.): Pillanatképek a romák múltjából. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd.

Bencsik Gábor (2008): Cigányokról. Budapest, Magyar Mercurius.

Chaudhuri-Brill, Shukti (2012): "We are no longer real": Discourses on Roma Identity and Authenticity in the Czech Republic. Brandeis University, Dissertation (https://www.proquest.com/openview/dc66f8bd8ac757a7f0694784db6a3ddf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y)

Cina, Stanislav (2003): The Roma Language and Its Standardization. In:

Michal Vašečka, Martina Jurásková, and Tom Nicholson (eds.) (2003): Čačipen pal o Roma - A Global Report on Roma in Slovakia. (https://is.muni.cz/el/1490/jaro2016/CZS13/um/lecture10/romaglob_final.pdf)

Courthiade, Marcel (2014): Les premières approches linguistiques du rromani (1500-1800) : entre présupposés, dégoût, ambitions et objectivité de méthode. (https://shs.hal.science/halshs-01115106/document)

Courthiade, Marcel (2016): Knowledge based on sources and historical data versus knowledge based on clichés and legends in the Indian stage of Rromani history. Analele Universităţii Ovidius din Constanţa. Seria Filologie, XXVII/2016 (https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=522956)

Courthiade, Marcel (2021): The millennium of the departure of the Rroms' ancestors from Northern India and its significance for todays social relations in Europe. (https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1101158)

Cserti Csapó Tibor (2013): Research Centers in Central-Eastern European Region. In: Forray R. Katalin, Cserti Csapó Tibor (szerk.): Education and Research of Roma in the Countries of Central and Eastern Europe. University Of Pécs, Faculty Of Humanities Department of Gypsy Studies – Education and Society Doctoral School of Education, Pécs.

Deáky Zita-Nagy Pál (2009): Augistini ab Hortis Sámuel és a cigányok néprajzi kutatásának kezdetei. In: Augustini ab Hortis Sámuel (1775-76): A magyarországi cigányok mai állapotáról, különös szokásairól és életmódjáról, valamint egyéb tulajdonságairól és körülményeiről. (1775-76). Györffy István Néprajzi Egyesület-Magyar Néprajzi Társaság- Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest-Gödöllő, 2009. (https://mandadb.hu/tetel/293859/Augustini_ab_Hortis_Samuel_es_a_ciganyok_tortenetineprajzi_kutatasanak_kezdetei)

Dupcsik Csaba (2009): A magyarországi cigányság története. Osiris Kiadó, Budapest (https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/a_magyarorszagi_ciganysag_tortenete/pages/002_egy_tortenelem_nelkuli.htm)

Dupcsik Csaba (2018): A magyarországi cigányok/romák a hétköznapi és a tudományos diskurzusok tükrében. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, Budapest, 2018, ISBN 978-963-8302-53-3 (https://szociologia.tk.elte.hu/uploads/files/2018/dupcsik_roma.pdf)

Enessei György (1798): A Tzigán nemzet igazi eredete. magyar mercurius, 2002, Budapest (http://www.magyarmercurius.hu/tematika/enessei-gyorgy-tzigan-nemzet-igazi-eredete)

Erdős Zoltán (2007): Értelmezés és megértés - A magyarországi cigányság korai történetének historiográfiája. Iskolakultúra 2007/11–12.

Fings, Karola -Laederich, Stéphane (2024): Romanes. Enzyklopädie des NS-Völkermordes an den Sinti und Roma in Europa. (https://encyclopaedia-gsr.eu/lemma/romanes-en-1-0/)

Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. In: Iskolakultúra 8. sz. p. 3-13. Forray R. Katalin (2022): Romológia. Kutatástól az oktatásig - Oktatás és társadalom 8. Gondolat, Budapest

Fraser, Angus: A cigányok. Osiris könyvtár, Budapest, 1996.

Géczy Dorottya (2022): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi roma genderkonstrukció kirekesztettjeinek fenyegetett identitása és megküzdési stratégiái. PhD értekezés, PTE Pszichológia Doktori Iskola Szociálpszichológia Program, (https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/pszichologia_intezet/Dokumentumok/Dokumentumok/Doktori%20Iskola%20dokumentumok/Disszert%C3%A1ci%C3%B3k/G%C3%A9czy%20Dorottya%20-%20PhD%20disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)

Hancock, Ian (1992a): 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)

Hancock, Ian (1992b): Mind the doors! The contribution of linguistics. The Romani Archives and Documentation Center The University of Texas at Austin.

Hancock, Ian. (1993): "Lo studente ungherese Valyi Istvan e le origini indiane della lingua romani". Lacio drom, 5: 21-23.

Hancock, Ian (1997): A ROMÁK INDIAI EREDETE ÉS VÁNDORLÁSA NYUGATRA. Cigányfúró, 1997.2. (https://epa.oszk.hu/03100/03123/00018/pdf/EPA03123_ciganyfuro_1997_2.pdf)

Hancock, Ian (2000). "The emergence of Romani as a koïné outside of India," in Thomas A. Acton, ed., Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies. London: Romanestan Publications

Hancock, Ian (2004). "New thoughts on Romani origins," in Marsh & Strand, 2004.

Hancock, Ian (2010): Danger! Educated Gypsy. Selected Essays. Ed. Karanth, Dileep, Hertfordshire: University of Hertfordshire Press,. 47–53.

Hegyi–Szabó Ildikó Katalin (2010): A magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara, Neveléstudományi Doktori Iskola (https://www.ppk.elte.hu/file/hegyi_ildiko_tezisek.pdf)

Jurová, Anna (2003): From leaving the homeland to the first assimilation measures. In: Michal Vašečka, Martina Jurásková, and Tom Nicholson (eds.) (2003): Čačipen pal o Roma - A Global Report on Roma in Slovakia. (https://is.muni.cz/el/1490/jaro2016/CZS13/um/lecture10/romaglob_final.pdf)

Köblös József-Kránitz Zsolt (szerk.) (2022): A Dunántúli Református Egyházkerület prédikátorai és rektorai I. 1526-1760 - A Pápai Református Gyűjtemények Kiadványai, Forrásközlések 10. , Pápa, 2022. ISSN 1416–891 X (https://library.hungaricana.hu/hu/view/PRGYK_Fk_10/?pg=0&layout=s)

Krainova, Anna (é.n.): A brief introduction to the romani language. (https://romi.hr/features/print/a-brief-introduction-to-the-romani-language)

Krumova, Teodora – Kolev, Deyan (2013): Manual on Roma History and Culture. Sofia 2013, Bulgaria (https://amalipe.bg/wp-content/uploads/2022/08/ManualFINAL.pdf)

Laederich, Stéphane (2011): Roma Cultural Identity. In: Gabriela Mirescu (ed.) (2011): Social Inclusion and Cultural Identity of Roma Communities in South-Eastern Europe. (https://www.files.ethz.ch/isn/128545/WP1_2011.pdf)

Laederich, Stephane (2024.): International Romani Day. Lingoblog, 2024 (https://www.lingoblog.dk/en/international-romani-day/)

Lakatos Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés, Pécs, 2012. (https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/552c-69ba-2392-4f64-9bf4-0c3f0df2d22a/content)

Landauer Attila (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban . In: Nagy, Attila; Péterfi, Rita (szerk.): A feladatra készülni kell - A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár. OSZK, Gondolat Kiadó (https://palheidfogel.gportal.hu/portal/palheidfogel/upload/438951_1365861722_04002.pdf)

Landauer Attila (2011): A magyar protestáns egyházak korai évszázadai és a cigányság. Credo, 2011, 4 (https://epa.oszk.hu/02300/02357/00035/pdf/EPA02357_credo_2011_4_032-038.pdf)

Lucassen, Leo (1996): Zigeuner. Geschichte eines politischen Ordnungsbegriffes in Deutschland 1700-1945. Böhlau Verlag, Köln

Lukács Ágnes (2012): Ministry among the Roma - Interview with Attila Landauer, Gypsy Studies Specialist. reformatus.hu

Ministry among the Roma - Interview with Attila Landauer, Gypsy Studies Specialist - Reformatus.hu

Lukács Ágnes (2014): 235 éve halt meg Wáli István. Református Cigánymisszió, (https://ciganymisszio.reformatus.hu/hirek/235-eve-halt-meg-wali-istvan/)

Lukács Ágnes (2017): Interjú Landauer Attilával. In: Gereben Ferenc - Lukács Ágnes (szerk.): Fogom a kezét és együtt emelkedünk! Jezsuita Kiadó, Budapest, 2017. (https://mek.oszk.hu/20000/20080/20080.pdf)

Majtényi, Balázs és Majtényi, György (2017) Roma nemzetépítés és transznacionális emlékezethelyek. Regio. Kisebbség Kultúra Politika Társadalom, 25 (4). pp. 5-56. ISSN 0865-557X

Matras, Yaron. (1999): Johann Rüdiger and the study of Romani in 18th century Germany. Journal of the Gypsy Lore Society, 5, Vol. 9, No. 2: 89-116 (1999) (https://research.manchester.ac.uk/en/publications/johann-r%C3%BCdiger-and-the-study-of-romani-in-18th-century-germany)

Menyhárt József-M. Pintér Tibor (2007): Nyelvek és lehetőségeik Malomhelyen. In: Bartha Csilla (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Mezey Barna (1986): A tudományos kutatás kezdetei. In: Mezey Barna (szerk.): A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985. Kossuth kiadó, 1986.

Nagy Dóra (2021): Vályi Andrásra emlékezünk. (https://mki.gov.hu/hu/hirek-hu/evfordulok-hu/valyi-andrasra-emlekezunk)

Nagy Pál (2017): Egyházak és cigányok évszázadai. REGIO 25. évf. (2017) 2. szám (https://regio.tk.hu/wp-content/uploads/NAGY_2017_2_223_234.pdf)

Orsós Anna (2014): A magyarországi cigányság csoportjai. (https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/92/index.html)

Piasere, Leonardo (2023): Samuel Augustini ab Hortis e la nascita della ziganologia nel Settecento. Encyclopédie Bérose des histoires de l'anthropologie. (https://www.academia.edu/102931883/Samuel_Augustini_ab_Hortis_e_la_nascita_della_ziganologia_nel_Settecento)

Pillai, Madhavankutty (2013): The Gypsy Chronicles. (https://openthemagazine.com/art-culture/the-gypsy-chronicles/#google_vignette)

Rishi, Rai Thagar (é.n.): (https://rom4india.wordpress.com/2019/04/08/zameer-anwar-s-idiot-article-about-roma/)

Réger Zita (1988): A cigány nyelv: Kutatások és vitapontok. MTA Nyelvtudományi Intézet. (https://real.mtak.hu/161734/1/MuhelyMunkak_04__pages157-180.pdf)

Robertson, Glen Randolph (2009): The romani people and selected churches in Slovakia. (https://ceeamsprints.osims.org/1119/1/robertson.pdf)

Szegő László (1977): Romológia dióhéjban. Ezredvég Number 10 (2009), 87-93.
Szegő László (2009): Romológia dióhéjban, Ezredvég Number 10, 87-93.
Szekeres Diána (2012): Romani kris és a roma kultúra tradicionális konfliktusmegoldása. In: Büntetőjogi Tanulmányok XIII., 2012. Veszprém. (https://real.mtak.hu/32576/)
Szenkovics Dezső (2019): Cultural Ties between Hungary and India. A Short Overview . ActaUniv. Sapientiae, European and Regional Studies, 16 (2019) 91–119 (https://sciendo.com/de/article/10.2478/auseur-2019-0014?tab=references)
Szepesi Attila (2002): Aragóniai Beatrix királyné cigány muzsikusai. Magyar Nemzet 2002.05.15.(https://magyarnemzet.hu/archivum-magyarnemzet/2002/05/aragoniai-beatrix-kiralyne-cigany-muzsikusai)
Szuhay Péter (2002): A többségi társadalom cigányságképe és a cigányság képe önmagáról. In: Ambrus Péter-Csépé Péter-Forrai Judit (szerk): Egészségügy, kommunikáció, cigányság. (http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/ac7deedbddfcd951c1256f85004728b4/8bd9b48d70283b55c12571aa00372fe8/$FILE/Eg%C3%A9szs%C3%A9g%C3%BCgy,%20kommunik%C3%A1ci%C3%B3,%20cig%C3%A1nys%C3%A1g.pdf)
Tálos (1997): Nem az írás teszi a nyelvet. (Szerény észrevételek a cigány írástervezetekkel kapcsolatban) In: Amaro Drom 11. sz.
Tidrick, Heather M. (2020): Roma Integration and Institutional Practices with Roma/Gypsies in Postsocialist Hungary. dissertation, University of Michigan (https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/155091/tidrick_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
Tóth Péter (2006): A magyarországi cigányság története a rendi társadalom korában. Bölcsész konzorcium, Budapest
Tóth Péter (2015): A magyarországi cigányság története a feudalizmus korában. In: Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához, Gypsy Studies 36. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2015.
Újváry Zoltán (2006): Testvért láttak benne Wlislocki Henrik cigány néprajzi munkásságának áttekintése. Napút, VIII. 6. (http://www.naputonline.hu/wp-content/uploads/2020/09/naput079.pdf)
Vágh Mária (1983): A romológiai kutatások története. In: Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? (ed. Szegő László), Budapest, Kozmosz Könyvek
Vályi András (1796): Magyar országnak leírása. Buda, (https://mek.oszk.hu/14500/14515/)

Váradi János (2014): A cigány népesség a történeti Magyarország polgári korszakában. doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Európa és a magyarság a 18-20. században" Interdiszciplináris Doktori Iskola Történettudományi Doktori Program. Pécs.

Vekerdi József (1982): A magyarországi cigánykutatások története. Folklór és etnográfia 7. KLTE Néprajzi tanszék, Debrecen, (https://mek.oszk.hu/08400/08452/)

Wim Willems (1997): In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution. Routledge, New York

Wim Willems (1998): In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution. London, Frank Cass

Wlislocki Henrik (1894): A czigányokról. Budapest.

Wlislocki Henrik. Cigány, Pallas nagylexikon. (https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-pallas-nagy-lexikona-2/c-4B61/ciganyok-5753/)

Melinda Vajda Ferkovicsné

ARE WE AT HOME? – ROMA MIGRATORY CONCEPTS OF HOME IN CANADA AND IN HUNGARY

How home is made, unmade and remade? This question lies at the heart of my research on home making practices of Roma from Szabolcs-Szatmár-Bereg county, many of whom have migrated repeatedly: from rural to urban areas in Hungary, from Hungary to Canada and back again. Home making contains many important dimensions- identity, belonging, integration, politics, spatiality and temporality. Interrogating these dimensions, I argue, we can better understand the impacts of migration on home-making and vice versa. The Roma return migrants' situation in Hungary is an understudied phenomenon, hence my aim is to fill this gap. Roma are the biggest minority in Europe facing discrimination in housing, education, health and employment related issues. Therefore, my study answers the following questions: How do Roma people as a community living on the margins imagine home? Have Roma persons ever felt themselves at home in Hungary? How do they create a new home in Canada and then in Hungary? How do space, time and politics impact on their sense of home?

Keywords: migration, home making, belonging, liminality

Methodology

Focusing on the methodological part of the research I would refer to Oakley's idea which suggests that "research participants should be fully included in the research process" (Oakley: 2000: 18). During my fieldwork I used semi-structured interviews and put emphasis on the interpretation of the participants because I believe that their narratives are very important. Concerning my position in the research, I try

to use the benefits of the "halfie" role (Abu-Lughod 1991)—someone who can see a community from inside and outside simultaneously. I am familiar with and practicing the Roma traditions and the Romani language. This belonging to the Roma community helped me a lot in different stages of my research. Finding informants through my network and creating a comfortable interview situation was not so difficult. But it was very interesting that -mainly in Canada-some of the Roma migrants withdraw their participation in my research. As they formulated, although they have been living in Canada for more than 5 or even 10 years, speaking about Hungary and about home, could be a shocking experience for them.

My participant observation took place in the northern eastern part of Hungary in Szabolcs Szatmar-Bereg county, in Hodász. It is the village where my mother was born and where I have spent my summer and winter holidays. Because of that I have personal relationships with some of the return migrant families which resulted a deeper connection during the discussion and the participant observation. I had a chance to spend 3 weeks in Canada, Montreal and continue my participant observation and conduct interviews. In Montreal I have made 6 interviews (4 women and 2 men) from the age 22 to 52. In Budapest and in Hodász I had 6 informants (3 women and men) from the age 18 to 45. Regarding my participant observation I visited the families in their houses and I tried to map their social places as churches, concerts and cafes. There is a significant difference regarding the time I spent on my fieldwork. While in Hungary I have been conducting my participant observation from 2018, in Canada have spent only 3 weeks. Therefore, my findings will focus more on the return migrants' concept of home

Roma return migrants from Canada, an understudied phenomenon

I was working on my BA thesis in 2015 when I experienced the return migration of several Roma families who started to come back from Canada to Hungary. I interpreted the phenomenon as a next step of the mobile Roma families because it was significant part of their mi-

gration. My previous thesis dealt with the Roma people who moved from the countryside to Budapest in the 1980s and 1990s mainly because of economic reasons. Since their social, economic, housing situation changed a lot, I was interested in how their ethnic identity shaped in Budapest.

During the interviews and participant observation conducted for my BA thesis, it became evident that the migration trajectories of the Roma families involved were part of a longer, multi-phased process. Internal migration within Hungary emerged as the initial step, as many Roma individuals left their villages during the 1980s and 1990s in search of employment and better living conditions in Budapest. However, due to limited access to higher education and persistent antigypsyism, some families struggled to integrate into the urban labour market and housing system. As a result, many adopted a commuting lifestyle, maintaining ties to their rural hometowns while attempting to work in the capital.

Over the following two decades, societal hostility toward Roma intensified, culminating in the racially motivated Roma killings of 2008–2009, during which six individuals were murdered (Szilasi, 2024). These violent events, along with longstanding systemic discrimination, contributed to a growing sense of insecurity and were key push factors prompting some families to emigrate to Canada. In addition to safety concerns, pull factors such as Canada's social welfare provisions and its reputation as a multicultural society further incentivized migration.

However, in 2011, the Canadian government implemented stricter immigration policies, including the classification of Hungary as a Designated Country of Origin. Under this framework, only Roma applicants who could provide substantive evidence of persecution were eligible to remain in the country. Following these policy changes, numerous families were compelled to return to Hungary after 2012. Based on my field experiences, many of these returnees initially attempted to resettle in Budapest. Nevertheless, facing ongoing economic hardship and exclusion, most were ultimately forced to return to their original villages—the same localities from which either they or their parents had migrated decades earlier.

In my current research, I will study the Roma return migrants who came back from Canada to Hungary after 2012. Although several experts have written about the mentioned migration process, they were mostly dealing with the Roma migrants' present situation in Canada or the causing factors of leaving Hungary. Hence, I feel that there is a lack of studies regarding the role of the returnees in the Hungarian society.

My focus will be on the return migrants' concept of home. More precisely: How do Roma people imagine home as a community living on the margins? Have Roma persons ever felt themselves at home in Hungary? How do they create a new home in Canada?

I believe that home is a complex concept because it contains identity, belonging, migration, space, time and integration strategies. Based on my participant observation both in Canada and in Hungary and according to my interviewees' narratives, there are three main dimensions which influenced the migrants' sense of home: temporality, spatiality and political context.

Theroretical framework and main findings

The literature on the concept of home has evolved over time, as scholars hold differing views on how spatiality and temporality shape this notion.

Traditional conceptualizations of home have long centered on the idea of a singular, fixed physical dwelling that provides a stable foundation for identity, belonging, and social order. In this view, home is typically associated with permanence, security, and rootedness—both physically and symbolically. As Saunders and Williams (1988) argue, the home has historically been understood as a place of continuity and stability, one that provides ontological security by offering a sense of control, routine, and identity formation. Similarly, Douglas (1991) describes the home as a "space of regularity" where rituals and relationships are anchored, allowing individuals to construct and maintain a coherent sense of self over time. These definitions reflect cultural and institutional expectations that align home with property ownership, legal residence, and the nuclear family model—where one's emotional, legal, and social existence is rooted in a single, enduring place.

This fixed-place understanding of home is evident in many national housing policies, legal frameworks, and census practices, which often presume a primary and permanent residence (Tuan, 1977).

These traditional frameworks are increasingly challenged by global mobility, multilocality, and diasporic experiences, but they continue to influence how home is imagined and institutionalized in both personal and policy contexts. Morley (2000) suggests that in the era of globalization, home becomes a "stretched" and deterritorialized concept, no longer bound to a specific geographical location. He emphasizes the role of media and communication technologies in sustaining feelings of home and connectedness across distance. Al-Ali and Koser (2002) contend that home should not be understood as a fixed location, but rather as a space shaped by personal experiences of belonging, influenced by global and migratory processes. They argue that home takes on a hybrid character: it is neither entirely here nor there, but simultaneously both. Such individuals are capable of adapting to multiple societies and cultures at once.

In addition to the spatial and cultural dimensions of home, Sara Ahmed (1999) brings attention to the emotional and affective aspects. She argues that home is not merely a place but also a feeling—an affective space tied to comfort, familiarity, and identity. Importantly, Ahmed highlights how the feeling of home can be challenged by experiences of displacement, marginalization, or estrangement, particularly for migrants and minorities.

Furthermore, Mallett (2004) critically reviews the sociological literature on home and argues that home is best understood as a multidimensional concept that includes physical, emotional, social, and symbolic aspects. She points out that while home is often idealized as a place of safety and comfort, it can also be a site of conflict, exclusion, or ambivalence.

Taken together, these perspectives illustrate the complexity of the concept of home. Rather than being a single, fixed place, home is increasingly understood as a dynamic and relational construct, shaped by movement, memory, identity, and power relations.

Based on my research for Roma migrants, the concept of home often defies traditional, fixed-place definitions and instead aligns with

fluid, multilocal, and relational understandings of home. Given the long history of mobility, marginalization, and displacement experienced by Roma communities across Europe, home is frequently constructed less as a stable geographic location and more as a network of social relations, memories, and practices that can exist across borders. This resonates with Boccagni's (2017) view of home as a "processual and affective space" rather than a permanent dwelling.

The concept of liminality is also essential for understanding how Roma migrants relate to home, as it provides a critical lens through which we can explore the intersections of spatiality, temporality, and political precarity. Drawing on Boccagni's (2017) processual and relational view of home, liminality captures the in-between condition that many Roma migrants inhabit—neither fully settled nor entirely displaced. This liminal experience reflects how their sense of home is often shaped by unstable housing, transnational mobility, and shifting legal or social statuses. In this context, home is not a fixed place, but an ongoing negotiation across spaces and time, embedded within broader structures of marginalization and exclusion.

The concept of liminality, first introduced by anthropologist Arnold van Gennep (1909) and later developed by Victor Turner (1967), refers to an in-between state that occurs during transitional phases of life, rituals, or social transformation. Derived from the Latin word limen, meaning "threshold," liminality describes a condition of ambiguity and disorientation where individuals or groups no longer occupy their previous status but have not yet transitioned into a new one. Turner (1967) characterizes liminality as a space of ambiguity, marginality, and potential transformation, often experienced as destabilizing but also generative. This theoretical framework has since been applied beyond ritual studies, particularly in fields such as migration, mobility, and diaspora studies. In the context of migration, liminality captures the complex psychological, spatial, temporal and legal in-betweenness experienced by migrants as they move between countries, cultures, and identities. Migrants often find themselves suspended between departure and arrival, origin and destination, legality and illegality, or belonging and exclusion (Papadopoulos, Stephenson & Tsianos, 2008). They may inhabit temporary accommodations,

provisional legal statuses, or ambiguous social positions, all of which embody liminal states. This is particularly evident among asylum seekers, undocumented migrants, and transnational workers, whose lives are marked by uncertainty and partial integration into host societies (Schapendonk, 2020).

In terms of spatiality, my findings indicate that both Roma migrants residing in Canada and returnees in Hungary tend to decouple the notion of home from a single, fixed geographical location. Although they may associate home with a particular house in a specific country, they emphasize other elements as more significant—such as family relationships, memories, mobility, and the symbolic importance of property ownership.

> 'I don't think that a flat or a house is the most important when I am thinking about home. This is our third house in Canada. (..) Home is where my husband and our daughter are'. (Zsuzsa, 24)

> 'You know I feel myself at home everywhere... It can be Canada, Hungary, England or Germany. Actually… I don't care about the country. What matters is the house. The house and my family… nothing else'. (Gyula 40)

However, perspectives diverge between returnees and those still living in Canada regarding the value of owning a home and the role of mobility. According to the informants, Hungarian and Canadian societal norms differ substantially in how they perceive housing and mobility, and these cultural frameworks strongly influence their ability to feel "at home." While in Canada, mobility and renting are generally more socially accepted, in Hungary, not owning property is often stigmatized and seen as a sign of failure.

As Gyula, a return migrant, explained, 'if someone doesn't own a house, they are judged by their surroundings,' making social reintegration into Hungarian society is significantly more difficult.

> 'In Canada most people are renting their houses. You are looking for advertisements and you choose which fit the best to your

> personality. At home (Hungary) you live your whole life in one house, but in Canada no way. (…) So, in Canada you are not restricted.' (Melanie, 32)

In terms of temporality, the Roma migrants frequently occupy a liminal state, suspended between their past and present, with their sense of home often projected into the future. For many, the search for home is not a completed journey but an ongoing process shaped by uncertainty and aspiration. While in some cases, the duration of residence in the host society contributes to a growing sense of belonging, this pattern is not consistently observed among Roma migrants. Their minority status, compounded by experiences of marginalization, tends to exert a stronger influence on their sense of home than the mere passage of time. Many respondents expressed that they remain perceived as outsiders in both Hungary and Canada, which inhibits their ability to fully feel at home in either context. Echoing theories that link home with personal and collective memory (Ahmed, 1999; Mallett, 2004), the Roma migrants often referred to childhood experiences when describing what "home" meant to them, further underlining the emotional and temporal dimensions of home.

> 'The flowers impact me in different ways. Sometimes it is good to see them, nice memories are coming to my mind and I feel for a moment that I am at home here. But sometimes, I become sad and I just want to fly to Hungary. I don't know where I belong to'. (Eta,51)

> 'When we came home to Hodász, I really missed Canada. I did not find my place and one day I decided to walk to the forest which is near to my grandmother's house. You know, I like to be there among the trees… I don't know why… memories from my childhood are coming to my mind. (…) And you know what when I am in the forest and close my eyes sometimes it is like in Canada when I was sitting on the riverside and fishing with my husband. Sometimes I am confused… I don't find my home. Maybe I will find it in the future.' (Gyöngyi, 42)

The question of Roma identity also emerges as temporally layered, especially for the second generation of Roma migrants in Canada. Parents attempt to maintain cultural continuity by passing on Roma traditions and values, yet they recognize that their children's identities are likely to diverge from those of Hungarian Roma. Many connect their Roma identity with a past they no longer have access to—including extended family members and cultural spaces—leading to a fragmented sense of belonging. As a result, the younger generation often develops a hybrid identity, identifying as Canadian–Hungarian Roma, which reflects both cultural continuity and transformation. This identity, too, is lived in a liminal space, as it bridges multiple national, ethnic, and cultural affiliations without being fully rooted in any single one.

> 'I am speaking in Hungarian with my daughter and a little bit Romani. Unfortunately, I cannot speak fluently Romani. It is a pity that I cannot raise her among our relatives and cousins. She would socialize in another way, if she would be in Hungary among our relatives, because she would know what is to be a Roma. Her Roma identity will be limited because only me and my mother can teach her. But you know... it is another thing when you hear about Roma identity and when you can experience it in your everyday life'. (Zsuzsa, 26)

> 'But you know I always say to my sons when they are behaving badly: Among Roma people it is not nice! Don't do that anymore, it is shame!' (Melanie, 32)

The political environment has had a profound effect on Roma people's concept of home. Historically marginalized and frequently subjected to prejudice even before migration, Roma individuals respond to political exclusion in their country of origin by leaving resulting home making to become a key coping strategy. However, their experiences are complicated by the fact that minority status and dominant stereotypes persist in both sending and receiving societies, making the establishment of home more difficult for Roma migrants compared to others.

The concept of domopolitics—which refers to politics of 'home' or 'homeland'—captures how states and political majorities govern space and belonging, defining who is legitimate to reside, who is considered insider vs. outsider, and who deserves protection and inclusion within the national "home" (Darling, 2011; Lonergan, 2018). Domopolitical discourses and policies place pressure on minorities to conform to norms of belonging tied to property, citizenship, cultural conformity, and fixed residence.. In Hungary, this dynamic was particularly evident during the 2008–2009 wave of anti-Roma violence, which amplified "Us vs. Them" rhetoric, and again during the 2015 refugee crisis, when national identity was increasingly portrayed as something to be defended against perceived outsiders—whether refugees or Roma communities.

> 'I did not find any jobs here in Hungary. When the boss saw me, they realized that I am Roma. So, they said that the job has been filled already. (…) My dad was living in Canada… and I was afraid what happened here in Hungary… the racism increased… it was horrible. So, I gave myself a chance and migrated to Canada.' (Maya 30)

In Canada, legislative changes such as *Bill C 31*[1] *(Protecting Canada's Immigration System Act, 2012)* have contributed to increased stereotyping and stigmatization of Roma people. This law altered refugee determination procedures, introducing distinctions among refugee claimants based on "Designated Countries of Origin" and expediting removal or detention for some, which informants perceive as contributing to marginalization.

> 'In the last 2-3 years it is harder to find a job. I am very sad about it because I have been working all my life. When we came here, I had opportunities to work but now there is nothing.' (Eta, 52)

---

[1] https://www.parl.ca/DocumentViewer/en/41-1/bill/C-31/royal-assent/page-4?utm_source=chatgpt.com

These domopolitical dynamics in both Hungary and Canada directly influence Roma migrants' sense of home: they report feeling that without ownership of a home, or visible markers of social acceptance (such as stable housing or employment), they are not fully accepted by either society. This contributes to a liminal existence wherein they do not feel entirely at home in either Canadar or in Hungary. They are in between.

For future research, I intend to further explore the concept of home among Roma migrants by expanding the group targeted by the study to include their relatives who have remained in Hungary. I posit that the sense of home experienced by these family members has also undergone significant transformations, and their perspectives and narratives may provide valuable insights that deepen our understanding of the migrants' conceptualization of home.

Literature

Abu Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. Fox (Ed.), *Recapturing anthropology: Working in the present* (pp. 137 162). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Ahmed, S. (1999). Home and away: Narratives of migration and estrangement. *International Journal of Cultural Studies*, 2(3), 329 347. https://doi.org/10.1177/136787799900200303

Al Ali, N., & Koser, K. (Eds.). (2002). *New approaches to migration? Transnational communities and the transformation of home.* Routledge.

Boccagni, P. (2017). Aspirations and the meaning of home: Perspectives from recent literature. *Migration Studies*, 5(3), 456 470. https://doi.org/10.1093/migration/mnx033

Darling, J. (2011). Domopolitics, governmentality and the regulation of asylum accommodation. *Political Geography*, 30(5), 263 271. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.04.011

Douglas, M. (1991). The idea of a home: A kind of space. *Social Research*, 58(1), 287 307.

Lonergan, G. (2018). Reproducing the 'national home': Gendering domopolitics. *Citizenship Studies*, 22(1), 93 108. https://doi.org/10.1080/13621025.2017.1388437

Mallett, S. (2004). Understanding home: A critical review of the literature.

The Sociological Review, 52(1), 62 89. https://doi.org/10.1111/j.1467 954X.2004.00442.x

Morley, D. (2000). *Home territories: Media, mobility and identity.* Routledge.

Oakley, A. (2000). *Experiments in knowing: Gender and method in the social sciences.* Polity Press.

Papadopoulos, D., Stephenson, N., & Tsianos, V. (2008). *Escape routes: Control and subversion in the twenty-first century.* Pluto Press.

Saunders, P., & Williams, P. (1988). The constitution of the home: Towards a research agenda. *Housing Studies*, 3(2), 81 93. https://doi.org/10.1080/02673038808720519

Schapendonk, J., Bolay, M., & Dahinden, J. (2021). The conceptual limits of the 'migration journey': De exceptionalising mobility in the context of West African trajectories. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(14), 3243 3259. https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1804191

Szilasi, B., & Seidel, L. L. L. (2024). Their skin was their only sin: Anti-Roma murders in Hungary and Austria. *Critical Romani Studies*, 5(2), 54–58. https://doi.org/10.29098/crs.v5i2.172

Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience.* University of Minnesota Press.

Van Gennep, A. (1909/1960). *The rites of passage*. University of Chicago Press.

Vidák Gábor

RÉSZVÉTELI FILMEZÉS ÉS TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉS: ROMA FIATALOK ÖNREPREZENTÁCIÓJA ÉS AZ ELŐÍTÉLETEK MÉRSÉKLÉSE

A tanulmány a részvételi filmezés (participatory video) romológiai és társadalomtudományi jelentőségét vizsgálja, különös tekintettel a sztereotípiák és előítéletek csökkentésére. A kutatás kiindulópontja, hogy a roma közösségek a társadalmi kirekesztés és a negatív reprezentációk évszázados örökségével szembesülnek, amely strukturális és attitűdbeli akadályok formájában is jelen van. A részvételi filmezés olyan módszer, amely lehetőséget biztosít az önreprezentációra, és a közösségi tanulás, valamint a társadalmi érzékenyítés eszközeként működik.

A vizsgálat az ELTE hallgatóinak közreműködésével hét településen megvalósult részvételi filmes workshopokra épült, amelyek közül négy helyszínen (Istvándi, Pécs, Gilvánfa, Somogyszentpál) kérdőíves hatásvizsgálat készült. Az adatfelvételben összesen 114 fő vett részt a bemeneti (70 hátrányos helyzetű fiatal és 44 hallgató), és 107 fő a kimeneti mérésben, (63 hátrányos helyzetű fiatal és 44 hallgató). Az eredmények azt mutatják, hogy a program rövidtávon egyaránt hozzájárult a fiatalok félelmeinek csökkenéséhez, önbizalmuk és közösségi élményeik erősödéséhez, valamint a szervezők sztereotípiáinak oldódásához és szociális kompetenciáinak fejlődéséhez.

A részvételi filmezés egyszerre bizonyult hatékony önreprezentációs eszköznek a roma fiatalok számára, valamint érzékenyítő módszernek a többségi társadalom tagjai számára. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a részvételi videó integrálása a pedagógiai gyakorlatokba, a romológiai kutatásokba és a társadalompolitikai stratégiákba hozzájárulhat egy befogadóbb és sztereotípiamentesebb társadalom építéséhez.

Kulcsszavak: részvételi filmezés, sztereotípiák, előítélet-csökkentés, önreprezentáció interkulturális kommunikáció

Bevezetés

A roma közösségekkel szembeni előítéletek és sztereotípiák tartóssága Európa-szerte, de különösen Magyarországon, az egyik legjelentősebb társadalmi kihívást jelenti a 21. században. Számos kutatás bizonyította, hogy a romákkal szembeni diszkrimináció mind a napjainkban megjelenő interakciókban, mind az intézményes gyakorlatokban jelen van (Kovács, 2010; Lantos et al., 2018; Szekeres, 2020). Ez a tartós előítéletesség nem csupán a társadalmi kohéziót gyengíti, hanem akadályozza a társadalmi mobilitást, a munkaerőpiaci és oktatási integrációt is (Szekeres, 2020; Siegler et al., 2022).

Az elmúlt években a társadalomtudományokban és a közösségi művészetekben egyre nagyobb hangsúlyt kapnak azok a módszerek, amelyek a marginalizált közösségek saját narratíváinak megjelenítését segítik elő. A részvételi filmezés olyan alternatív vizuális kutatási és közösségfejlesztési módszer, amely nem a többségi társadalom szemszögéből mutatja be a kisebbségeket, hanem lehetőséget biztosít számukra az önreprezentációra (Müllner, 2023; Haragonics, 2023). A kamerahasználat katalizátorként működhet: elősegíti a párbeszédet, lebontja a társadalmi falakat, és hidat épít a roma és nem roma közösségek között (Haragonics, 2023; Oblath, 2023; Vidák, 2024).

Jelen tanulmány központi kérdése: hogyan segíthet a részvételi filmezés a sztereotípiák csökkentésében és a társadalmi párbeszéd előmozdításában? Ennek vizsgálatához a romológiai perspektívát kapcsoljuk össze a részvételi média társadalomtudományi megközelítésével. A kutatás célja, hogy feltárja, miként járulhat hozzá a részvételi filmezés a társadalmi inklúzióhoz, a kölcsönös megértéshez és a roma közösségek önreprezentációjának erősítéséhez, illetve a sztereotipiák csökkentéséhez..

A kutatás bemutatása

A részvételi filmezés katalizátor módszertanát Magyarországon Haragonics Sára dolgozta ki, amelyet egyetemi kurzusai keretében az ELTE hallgatóival közösen valósított meg (Haragonics, 2023). A kurzus záróeleme minden esetben egy többnapos terepgyakorlat, ahol a hallga-

tók facilitátori szerepben dolgoznak együtt hátrányos helyzetű és/vagy roma származású fiatalokkal. A program szervezésében és lebonyolításában számos helyi partner – önkormányzatok, civil szervezetek és szociális intézmények – működött közre, biztosítva ezzel a fiatalok elérését és a projektek helyi beágyazottságát.

Az elmúlt három és fél év során hét településen – köztük Kémesen, Sárosdon, Mágocson, Istvándiban, Pécsett, Gilvánfán és Somogyszentpálon – valósultak meg részvételi filmes workshopok. E települések közül négy szerepel a 402/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet szerinti „felzárkózó és kedvezményezett települések listáján".

A négy érintett település Istvándi, Gilvánfa, Somogyszentpál és Kémes, amelyek mind a dél-dunántúli régió hátrányos helyzetű, kistelepülési térségeiben találhatók. A többi helyszín, Pécs, Sárosd és Mágocs, szintén olyan területeket képvisel, ahol jelentős arányban élnek roma vagy szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok, illetve ahol a közösségi beavatkozásoknak van már meglévő infrastruktúrája (pl. ifjúsági klubok, civil szervezetek, Biztos Kezdet Gyerekház). A települések kiválasztását több szempont indokolta. Egyrészt területi lefedettségi szempontból a kutatás célja az volt, hogy a társadalmi felzárkóztatás szempontjából leginkább érintett dél-dunántúli térségekben vizsgálja a részvételi filmezés hatását. Másrészt a partnerség és helyi beágyazottság is döntő tényező volt: valamennyi településen korábban is működött EFOP- vagy Felzárkózó Települések Programhoz kapcsolódó projekt, ami biztosította a helyi együttműködés és a résztvevők elérésének feltételeit. Végül a célcsoport-elérés is kulcsszerepet játszott: a kiválasztott településeken elérhetők voltak azok a fiatalok, akik a hátrányos (HH) vagy halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) kategóriákba tartoznak, és akik számára a részvételi filmezés esélyteremtő, önreprezentációs lehetőséget kínált. E települések társadalmi profilja tehát jól tükrözi a kutatás célját: annak feltárását, hogy a részvételi filmezés miként alkalmazható olyan közösségekben, ahol a társadalmi kirekesztés és a sztereotípiák hatása különösen erős.

A terepgyakorlat három egymásra épülő szakaszból állt. Az első a csapatépítést és az egymásra hangolódást szolgálta: játékos gyakorlatok és közös szabályalkotás révén alakult ki az együttműködés kerete. A második blokkban a fiatalok elsajátították a médiaeszközök hasz-

nálatát, majd kiscsoportokban rövidfilmeket készítettek érzelmekről, jövőképről és identitásról. A harmadik szakaszban egy közösen kiválasztott dalhoz készítettek egysnittes videóklipet, amely a helyi fiatalok kreativitására épült. A workshop zárásaként az elkészült filmeket közösségi vetítésen mutatták be, amelyen családtagok és helyi lakosok is részt vettek; az esemény ünnepélyes keretet adott a tanulási és alkotási folyamatnak.

A jelen tanulmány az utolsó négy helyszínen (Istvándi, Pécs, Gilvánfa, Somogyszentpál) megvalósult workshopok hatásvizsgálatának eredményeit mutatja be. A vizsgálathoz online kérdőíves módszert alkalmaztunk, külön bemeneti és kimeneti mérőeszközzel az ELTE hallgatók (N=44) és a résztvevő helyi fiatalok körében (bemenet: N=70; kimenet: N=63). Így összesen 114 fő vett részt a bemeneti, és 107 fő a kimeneti adatfelvételben.

A kutatásban szereplő „hátrányos helyzetű fiatalok" fogalma a magyar oktatás- és társadalompolitikai gyakorlatban használt meghatározásokra épül. A tanulmány azokat a 14–24 éves fiatalokat tekinti hátrányos helyzetűnek, akik alacsony iskolai végzettségű és jövedelmű családból származnak, gyakran szegregált vagy periférikus települési környezetben élnek, és akikre a magyar oktatáskutatásban alkalmazott hátrányos helyzet (HH) vagy halmozottan hátrányos helyzet (HHH) kritériumai – például a szülők tartós munkanélkülisége, az alacsony iskolázottság vagy a lakhatási hátrány – legalább részben érvényesek (Havas & Liskó, 2005; Híves, 2016).

A kérdőíves adatfelvétel két szakaszban zajlott. A bemeneti mérésre a terepgyakorlat első napján került sor, közvetlenül a közös filmes munka megkezdése előtt, míg a kimeneti mérés a program zárónapján, a közösségi vetítést követően történt. A két mérés között 2-3 nap telt el, ami lehetővé tette a résztvevők élményeinek, kapcsolati tapasztalatainak és attitűdváltozásának rövidtávú vizsgálatát. A „rövidtávú hatásvizsgálat" ebben az értelemben azt jelenti, hogy a kutatás a részvételi filmezés azonnali, közvetlen hatásait – az érzelmi, kapcsolati és attitűdbeli változásokat – méri, nem pedig a hosszú távú, tartós hatásokat, amelyek utókövetést igényelnének.

A hatásvizsgálat módszertanilag a kvázi-kísérleti, pre–post tesztléses megközelítések körébe tartozik, vagyis ugyanazon résztvevők kö-

rében történt a bemeneti és a kimeneti adatfelvétel (Sági&Széll, 2015). A mérőeszközök a hazai érzékenyítő és oktatási hatásvizsgálatokban alkalmazott alapelveket követték: az attitűd-, empátia- és szociális kompetencia-változásokat önkitöltős kérdőívek mérték, Likert-skálás és nyílt kérdésekkel.

A hatásvizsgálati logika – az OECD és az Európai Bizottság gyakorlatával összhangban – arra épül, hogy a beavatkozások eredményességét ok-okozati láncban vizsgálja: input → tevékenység → output → outcome → impact (Sági&Széll, 2015). A részvételi filmezés esetében a vizsgálat az „outcome" szinten értelmezhető, vagyis az azonnali viselkedés- és attitűdváltozásokra koncentrál.

A kutatás további célja annak feltárása, hogy a részvételi filmezés módszere miként járulhat hozzá az előítéletek és sztereotípiák csökkentéséhez, valamint hogyan segítheti a roma és hátrányos helyzetű fiatalok önreprezentációját. E megközelítés szorosan illeszkedik a romológiai szakirodalom megállapításaihoz, miszerint a sztereotípiák lebontása nem csupán attitűdváltozást, hanem strukturális szintű érzékenyítést is igényel (Kemény, 2000; Ladányi & Szelényi, 2002; Cserti-Csapó, 2015). A részvételi film ilyen értelemben egyszerre közösségi pedagógiai gyakorlat és társadalmi érzékenyítő eszköz, amely alternatív narratívákat teremt a roma fiatalok önábrázolása révén (Dlugosz, 2023; Müllner, 2023).

Roma közösségek és a sztereotípiák

A romák Európa legnagyobb etnikai kisebbségeként évszázadok óta kirekesztésnek vannak kitéve. Az „antigypsyism" a romaellenesség intézményesült és dehumanizáló formája, amely a munkaerőpiacon, az oktatásban, a lakhatásban és az egészségügyben egyaránt megjelenik (Nicolae, 2006; Kende, Hadarics, & Lášticová, 2017).

Magyarországon a romológia alapmunkái közé tartoznak Kemény István kutatásai (1976, 2000), amelyek országos adatokkal mutatták ki a romák munkavállalási és oktatási hátrányait. Későbbi vizsgálatok (Kemény et al., 2004; Ladányi & Szelényi, 2002) rávilágítottak arra, hogy a munkanélküliség, a szegénység és a szegregáció egymást erő-

sítik, miközben az állami döntések is hozzájárulnak a társadalmi kirekesztéshez.

Az oktatási szegregáció különösen meghatározó: Havas és Liskó (2005) szerint a roma tanulók felülreprezentáltak az alacsony színvonalú intézményekben. A diszkrimináció mindennapi tapasztalata szimbolikus és intézményes szinten is jelen van, erősítve a kirekesztés élményét.

Cserti-Csapó Tibor (2015) kutatásában rámutat: bár nőtt a roma fiatalok közép- és felsőoktatási részvétele, a strukturális akadályok – szegregált iskolák, korai iskolaelhagyás, szociális nehézségek – továbbra is korlátozzák a mobilitást. Ugyanakkor pozitív példák is léteznek, például közösségi programok, ösztöndíjak és mentorálás, amelyek hozzájárulhatnak a társadalmi integrációhoz.

Mindezek azt mutatják, hogy a romák elleni sztereotípiák nem csupán attitűdökben, hanem intézményi szinten is jelen vannak, újratermelve az egyenlőtlenségeket. Ebben a kontextusban a részvételi filmezés különösen releváns eszköz: egyszerre képes láthatóvá tenni a problémákat és alternatív, önreprezentációs narratívákat kínálni, amelyek szembemennek a többségi társadalom stigmatizáló képeivel.

A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt azt mutatják, hogy a roma közösségek helyzetét nem csupán a gazdasági marginalizáció, hanem a társadalmi előítéletesség és diszkrimináció is jelentősen befolyásolja. Magyarországon ezek a sztereotípiák és intézményes kirekesztő mechanizmusok különösen tartósnak bizonyulnak. Magyarországon az előítéletesség tartósan magas szintet mutat, nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő (Szekeres, 2020). A romákkal szembeni negatív attitűdök többdimenziósak: egyrészt fennmaradtak a nyílt sztereotípiák (bűnözés, munkakerülés, alacsony iskolai teljesítmény), másrészt megjelentek a modern rasszizmus formái, amikor a kirekesztés implicit módon érvényesül (Lantos et al., 2018).

A romaellenesség sokszor normatív elvárásként jelenik meg, különösen a fiatalok körében (Váradi, 2014, idézi Lantos et. al, 2018). A diszkrimináció intézményi szinten is erős: a roma tanulók szegregált iskolákba kerülnek (Lantos & Kende, 2020), míg a munkaerőpiacon a munkáltatói előítéletek újratermelik a hátrányokat (Szekeres, 2020).

A jelenség hátterében egyszerre állnak pszichológiai tényezők (te-

kintélyelvűség, szociális dominancia), történeti-politikai tapasztalatok és társadalmi normák, amelyek gyakran legitimálják a romaellenességet (Kovács, 2010; Gárdos, 2020).

A kutatások három fő intervenciós típust azonosítanak: edukációs programok, kontakton alapuló beavatkozások és társadalmi figyelemfelkeltő akciók (Lantos & Kende, 2020). Jó példák a hazai iskolai érzékenyítő programok, például az Uccu Alapítvány tevékenysége (Szekeres, 2020). Empirikus vizsgálatok szerint ezek a beavatkozások képesek csökkenteni az előítéleteket és erősíteni az elfogadást (Siegler et al., 2022).

Összességében a romaellenesség Magyarországon rendszerszintű probléma, amely pszichológiai és társadalmi okokra vezethető vissza. Ugyanakkor célzott intervenciókkal mérsékelhető, különösen akkor, ha a roma közösségeket is aktívan bevonják a programokba.

Részvételi filmezés: fogalmi keret, nemzetközi és hazai példák

A részvételi filmezés (participatory videó) olyan módszer, amelyben a film nem a közösségről, hanem a közösséggel és a közösség által készül. A résztvevők saját tapasztalataikat és problémáikat dolgozzák fel, miközben a kamera a közösségi tanulás, az önreprezentáció és a társadalmi változás eszközévé válik. Elméleti alapját Paulo Freire (2000/1970) kritikai pedagógiája és Bertolt Brecht Gestus-fogalma adja, amelyek egyaránt a társadalmi viszonyok tudatosítását és a hatalmi egyenlőtlenségek láthatóvá tételét hangsúlyozzák. A participatory video tágabb definíciói szerint ez „egy kollektív módszer, amely közösségekkel együttműködve filmek készítését teszi lehetővé, elősegítve a tanulást, kommunikációt és pozitív társadalmi változást" (Roberts & Lunch, 2015).

A részvételi filmes hagyomány gyökerei az etnográfiai filmhez köthetők. Robert Flaherty Nanook of the North (1922) című munkája már bevonta az inuitokat saját történetük alakításába, míg Jean Rouch az 1950–60-as években a kutató és a közösség közötti dialógust helyezte előtérbe „megosztáson alapuló antropológiájával". A kanadai Challenge for Change program tette igazán intézményessé a részvételi

filmezést: a Fogo-sziget halászainak bevonásával készült filmek nemcsak dokumentálták a problémákat, hanem elősegítették a közösség és a döntéshozók közötti párbeszédet (Müllner, 2022a, 2022b). A 21. században a részvételi filmezés globálisan elterjedt, különösen marginalizált csoportok bevonásában. Uganda „Obuntu Bulamu" programja például fogyatékossággal élő gyerekek vizuális narratíváin keresztül teremtett újfajta társadalmi érzékenyítést (Bannink et al., 2024), míg Kanadában a módszert a mentális betegséggel élők stigmatizációjának csökkentésére alkalmazták: a résztvevők által készített filmek bizonyítottan képesek voltak a közönség előítéleteinek mérséklésére (Whitley et al., 2020). Ezek a példák megerősítik, hogy a participatory video nem pusztán művészeti eszköz, hanem társadalmi intervenciós módszer is, amely képes közösségeket megerősíteni és sztereotípiákat lebontani.

Magyarországon a részvételi filmezés előzményei a Balázs Béla Stúdió kísérleti dokumentumfilmjeihez köthetők (például Schiffer Pál Cséplő Gyuri című alkotása). A rendszerváltás után civil kezdeményezések és közösségi műhelyek – mint a Buvero tábor, a Cserepressz vagy a Makói Videóműhely – adtak lehetőséget marginalizált csoportoknak az önreprezentációra. Az utóbbi évtizedekben a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont és a Romakép Műhely vált a hazai részvételi film motorjává, vidéki és városi workshopokat, ifjúsági projekteket szervezve (Müllner, 2022a, 2022b). Haragonics Sára „katalizátor-módszere" (2023) kifejezetten a közösségi párbeszéd elősegítésére alkalmazta a kamerát, amely eszközként képes közelebb hozni többségi és kisebbségi csoportokat, valamint lebontani a társadalmi sztereotípiákat.

A romák médiabeli ábrázolásai sokáig külső nézőpontból készültek, ami gyakran újratermelte a sztereotípiákat (Pócsik, 2004). Szuhay (2010) rámutatott, hogy a roma művészek önreprezentációja a „visszabeszélés" stratégiájaként értelmezhető: alternatív narratívákat teremtenek, amelyek szembemennek a többségi társadalom stigmatizáló képeivel. A részvételi filmezés ebben a közegben különösen fontos, hiszen eszközt ad a roma közösségek kezébe saját történeteik megalkotására, erősítve az önbecsülést, az identitást és a társadalmi részvételt. Nemzetközi kontextusban is láthatjuk, hogy a roma fiatalok önreprezentációs projektjei – például a glasgow-i Romano Lav műhely film-

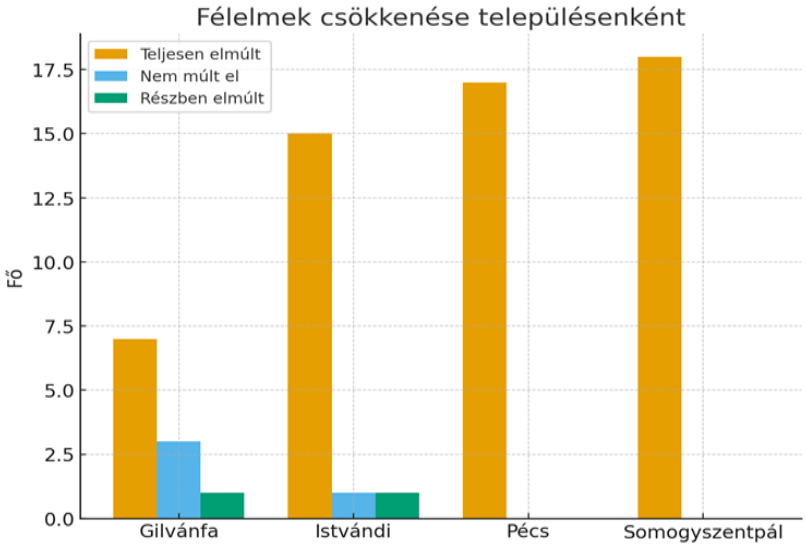
jei – képesek egyszerre erősíteni a közösségi identitást és küzdeni a sztereotípiák ellen (Dlugosz, 2023). Ez alátámasztja, hogy a részvételi filmezés a társadalmi érzékenyítés területén helyezkedik el: egyszerre kutatási módszer, pedagógiai eszköz és emancipációs gyakorlat.

Rövidtávú hatásvizsgálat eredményei a résztvevő hátrányos helyzetű fiatalok körében

A részvételi filmes programban összesen 70 hátrányos helyzetű fiatal vett részt, akik közül 63-an a kimeneti kérdőívet is kitöltötték. A lemorzsolódás technikai okokra (például kollégiumi visszautazás) vezethető vissza, így az érdemi részvétel aránya kifejezetten magasnak tekinthető. A vizsgálat célja a program rövidtávú hatásainak feltárása volt, különös tekintettel a félelmek csökkenésére, az együttműködésre, a közösségi élményekre és a jövőbeni nyitottságra.

A demográfiai adatok alapján a nemek szerinti eloszlás kiegyensúlyozott volt: a bemeneti mérésnél 36 lány és 34 fiú, a kimenetinél pedig 33 lány és 30 fiú vett részt. Az életkor tekintetében a 11–14 éves korosztály dominált, de néhány 15–17 éves fiatal is jelen volt. Ez arra utal, hogy a program főként a korai serdülőkort érte el, amely fejlődéslélektani szempontból különösen érzékeny időszak az identitás- és közösségformálás szempontjából.

A legmarkánsabb változás a félelmek és negatív érzések csökkenésében mutatkozott: a résztvevők 90%-a jelezte, hogy a kezdeti szorongások teljes mértékben megszűntek, míg mindössze 6% számolt be fennmaradó félelmekről. Ez a változás arra utal, hogy a program biztonságos keretei lehetővé tették a fiatalok számára a nyitást, az ismeretlentől való félelem feloldását. Ez különösen fontos a romák esetében, akik gyakran tapasztalják meg a társadalmi stigmatizációt: ha egy közösségi folyamat képes lebontani a kezdeti bizalmatlanságot, az hosszabb távon a más társadalmi csoportokkal szembeni nyitottság előfeltételét teremtheti meg. A félelem csökkenése tehát nemcsak belső pszichológiai hatás, hanem a sztereotípiák gyengülésének is indikátora lehet.



1. ábra (Saját szerkesztés - a vizualizáció megvalósításában technikai támogatást nyújtott a ChatGPT rendszer)): Kimeneti kérdőív eredményei (N=63)– Elmúltak-e a félelemei a szervezőkkel (ELTE hallgatók) való munka kapcsán?

Az érdeklődés és bevonódás szintje szintén kiemelkedő volt. Az érdektelenséget mérő változó átlaga 1,62 volt az 1–5-ös skálán (ahol az 1 = „egyáltalán nem igaz"), vagyis a résztvevők többsége aktívan bekapcsolódott. A legmagasabb bevonódás Somogyszentpálon (átlag: 1,11), a legalacsonyabb Istvándiban (2,24) mutatkozott. A magas szintű részvétel arra utal, hogy a fiatalok saját élményeik filmes feldolgozását relevánsnak és motiválónak élték meg. Ez az önreprezentációs lehetőség hozzájárulhatott a társadalmi láthatatlanság érzésének oldásához, ami alapvető feltétele annak, hogy a fiatalok elfogadóbbá váljanak más marginalizált csoportok iránt is. Más kultúrák, élethelyzetek és társadalmi tapasztalatok iránti empátia akkor fejlődhet, ha az egyén saját élményét is értékesnek, bemutathatónak tapasztalja meg.

A kapcsolatok alakulása szintén pozitív irányt mutatott. Az együttműködést és kommunikációt mérő kérdésekben az átlagértékek magas szintű elégedettséget jeleztek a szervezőkkel és a kortársakkal való kap-

csolatban. Bár néhány településen apróbb konfliktusok előfordultak, ezek kisebbségben maradtak. A közös filmes munka során létrejött együttműködés túlmutat az adott program keretein: modellként szolgálhat arra, hogy különböző szociokulturális hátterű csoportok miként alakíthatnak ki közös célt, közös nyelvet és közös produktumot. A fiatalok megtapasztalták, hogy az együttműködés révén a különbségek nem akadályt, hanem erőforrást jelentenek – ez pedig hosszabb távon elősegítheti más társadalmi csoportok elfogadását is.

A nyitottság és önismeret terén a program kifejezetten erős hatást gyakorolt. A résztvevők 67%-a teljes mértékben nyitottnak vallotta magát a program után, az átlagérték pedig 4,44 volt az 5 fokú skálán. Az önismereti fejlődés, a barátságok kialakulása és az új élmények hangsúlyozása azt mutatja, hogy a fiatalok képesek voltak túllépni saját előzetes tapasztalataikon, és új perspektívákat elfogadni. Ez az eredmény a társadalmi empátia kialakulásának kulcsa, hiszen az önmagára reflektáló fiatal nagyobb eséllyel képes a másik helyzetébe is beleélni magát. A nyitottság növekedése tehát nem csupán a program iránti lelkesedést jelzi, hanem egyben a kulturális diverzitás és a társadalmi sokszínűség elfogadásának alapját is megteremti.

A programmal való elégedettség rendkívül magas szinten alakult: a résztvevők 94%-a maximális (5-ös) értéket adott, az átlag pedig 4,87 volt. A jövőbeni részvételi szándék egyöntetű: valamennyi fiatal szívesen részt venne újabb hasonló programban, és 98% külső szervezők által kínált tevékenységekre is nyitottnak bizonyult. Ez a jövőorientált attitűd azt mutatja, hogy a fiatalok a tapasztalt elfogadást és közösségi élményt kiterjeszthetőnek érzik, vagyis potenciálisan nyitottabbak más társadalmi csoportokkal való találkozásra is. A részvételi hajlandóság növekedése így nemcsak a program sikere, hanem annak a bizonyítéka is, hogy a részvételi filmezés hozzájárulhat a társadalmi kohézió megerősítéséhez és az előítéletek mérsékléséhez.

Összességében a rövidtávú hatásvizsgálat adatai arra utalnak, hogy a részvételi filmezés nem csupán egyéni szinten csökkentette a szorongásokat és növelte a fiatalok önbizalmát, hanem kollektív szinten is hozzájárult a társadalmi érzékenyítéshez. A félelmek oldódása, a bevonódás, a pozitív kapcsolatok, a nyitottság és a jövőbeni részvételi szándék mind olyan tényezők, amelyek a társadalmi előítéletek csökken-

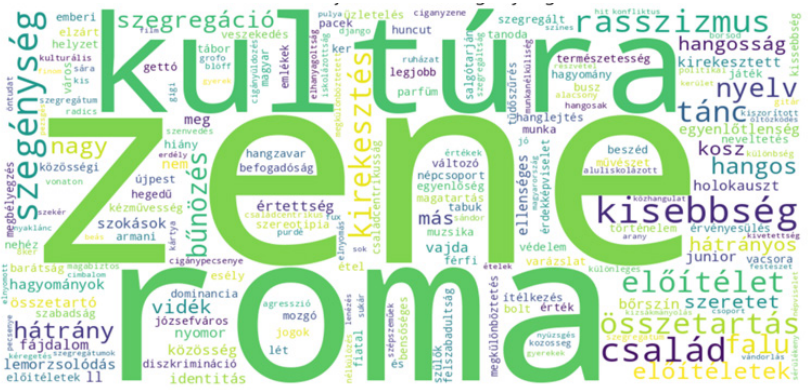
tésének és az interkulturális elfogadásnak az előfeltételei. A program tapasztalatai így nemcsak pedagógiai, hanem romológiai szempontból is igazolják, hogy a részvételi filmezés képes hatékony eszközzé válni az empátia, a sztereotípiamentes gondolkodás és a társadalmi integráció előmozdításában, valamint képes egy hidat képezni különböző társadalmi csoportok között (Vidák, 2024).

Rövidtávú hatásvizsgálat eredményei a szervezők (ELTE hallgatók) körében

A bemeneti mérés adatai rávilágítottak arra, hogy a hallgatók jelentős része előzetes félelmekkel és bizonytalanságokkal közelített a hátrányos helyzetű fiatalokhoz. A válaszok szerint a többség (59,1%) korábban még nem dolgozott halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal, ami érthetően erősítette a kapcsolódási nehézségekkel kapcsolatos aggodalmakat. A nyílt kérdésekben a bizalomhiány, a kommunikációs nehézségek és a közösségépítés bizonytalansága jelentek meg leggyakrabban.

2. ábra (Saját szerkesztés - a vizualizáció megvalósításában technikai támogatást nyújtott a ChatGPT rendszer)Bemeneti kérdőív alapján (N=44)- Írja le az első tíz szót, ami eszébe jut a cigányságról.

Az asszociációs kérdések tovább árnyalták a hallgatók előzetes sztereotípiáit. A „hátrányos helyzet" fogalmát többnyire negatív konnotációkkal társították, mint a szegénység, a munkanélküliség, a szegregáció és a kirekesztettség. A „cigányság" esetében (2. ábra)kulturális elemek (zene, tánc, család) mellett szintén megjelentek a gyakran stigmatizáló, pejoratív asszociációk („kosz", „bűnözés", „hangzavar"). Ez a kép nemcsak az egyéni attitűdök, hanem a szélesebb társadalmi diskurzus hatását is tükrözi, amelyben a romákhoz kapcsolt negatív reprezentációk makacsul fennmaradnak.



3. ábra (Saját szerkesztés - a vizualizáció megvalósításában technikai támogatást nyújtott a ChatGPT rendszer): Kimeneti kérőív alapján (N=44)- Írja le az első tíz szót, ami eszébe jut a cigányságról.

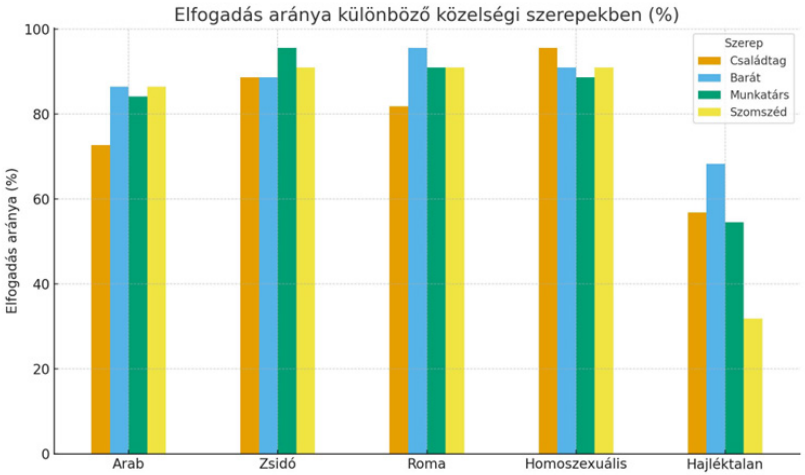
Az asszociációk változása szintén alátámasztja a tapasztalat transzformatív hatását. A „hátrányos helyzet" kifejezéshez a szegénység továbbra is központi elem maradt, ugyanakkor kiegészült pozitív konnotációkkal is, mint az összetartás, a szeretet, a család és az öröm. Ez arra utal, hogy a hallgatók képesek voltak a deficit-modell mellett a közösségi erőforrások és értékek felismerésére is. Hasonló elmozdulás figyelhető meg a „cigányság" asszociációiban (3. ábra): a bemenetiben domináns negatív sztereotípiák helyét a kimenetiben a pozitív kulturális és közösségi elemek vették át (zene, kultúra, család, szeretet). Ezen túlmenően megjelent a társadalmi reflexió is („diszkrimináció", „kirekesztettség"), valamint a romani és beás nyelv elemei („dik", „punya"),

amelyek az autentikus tapasztalatok átélését jelzik.

A kimeneti mérés ugyanakkor éles kontrasztot mutatott a bemeneti félelmekhez képest. A hallgatók 97,7%-a proaktívnak érezte magát a program során, 90,9%-uk pedig könnyen megtalálta a közös hangot a hátrányos helyzetű fiatalokkal. A résztvevők háromnegyede (75%) arról számolt be, hogy a közös munka egyáltalán nem okozott problémát. Ez a változás azt mutatja, hogy a kezdeti bizalmatlanság és szorongás a személyes interakciók hatására oldódott, és a szervezők képesek voltak újrakonstruálni viszonyukat a fiatalokkal. Különösen figyelemre méltó, hogy 97,7% jelezte: a találkozás nem sokkolta őket – tehát a valós tapasztalatok felülírták a sztereotipikus elvárásokat. Ez összhangban áll Allport (1999) kontaktushipotézisével, amely szerint az egyenrangú, közös célon alapuló interakciók alkalmasak az előítéletek lebontására.

A kutatás során az ELTE hallgatóinak bevonásával mértük, hogy különböző társadalmi csoportok tagjainak elfogadottsága hogyan alakul különböző közelségi szerepekben. Az egyik kérdés a Bogardus-féle társadalmi távolságskála (Bogardus, 1925) alapján került kialakításra, amely azt vizsgálja, hogy a válaszadók mennyire engednének be különböző kisebbségi vagy stigmatizált csoportokat különböző közelségű társas kapcsolatokba (például családtag, barát, munkatárs, szomszéd). A skála segítségével jól mérhető a rejtett előítéletesség, illetve a társadalmi kirekesztés mértéke.

A szociális távolság-skála eredményei megerősítették a társadalmi közelség felé való elmozdulást. A roma fiatalok elfogadottsága a bemeneti mérésben is magas volt (81,8%-95,5%), de a kimeneti mérésben stabilan 90% felett alakult minden közelségi kategóriában. Ez a tapasztalati megerősítés arra utal, hogy a romaellenes sztereotípiák oldására valóban alkalmas a közvetlen együttműködés. Az arab és zsidó közösségek elfogadottságában lényeges változás nem történt, ami arra utal, hogy ezekkel a csoportokkal kapcsolatban eleve alacsony volt az előítélet szintje.



4. ábra (Saját szerkesztés - a vizualizáció megvalósításában technikai támogatást nyújtott a ChatGPT rendszer): Bogardus-féle társadalmi távolságskála (Bogardus, 1925) alapján - Kimeneti kérdőív szervezők (N=44)

A kimeneti kérdőív jelen kérdésének további eredményei azt mutatják, hogy a szervezőként résztvevő hallgatók körében a különböző társadalmi csoportok elfogadottsága eltérő mintázatokat mutat. A legmagasabb nyitottság a homoszexuális személyek felé rajzolódik ki, akik minden vizsgált dimenzióban (családtag, barát, munkatárs, szomszéd) következetesen a legnagyobb arányú befogadást kapták. A roma és zsidó csoportok szintén viszonylag magas elfogadottsággal jelentek meg, különösen a „barát" és a „szomszéd" kategóriákban, ami a közelség dimenzióiban érzékelhető attitűdjavulásra utal. Az arab személyek elfogadottsága közepesnek tekinthető: bár munkatársként és szomszédként gyakrabban kerültek elfogadásra, családtagként ritkábban. A hajléktalan emberekkel szembeni attitűd azonban minden kategóriában alacsonyabb maradt. Összességében az eredmények arra utalnak, hogy a részvételi program hozzájárult a hallgatók nyitottságának növekedéséhez, különösen a roma és zsidó csoportokkal kapcsolatban, ugyanakkor a hajléktalan személyek társadalmi integrációját illetően továbbra is jelentős előítéletek maradtak fenn. Elmondható tehát, hogy az összkép egyértelműen a társadalmi távolság

mérséklődését mutatja, ami azt jelzi, hogy a részvételi filmezés képes csökkenteni a stigmatizációt még a legkirekesztettebb csoportokkal szemben is (Oblath, 2023).

A személyes és szociális kompetenciák fejlődése a kimeneti mérés alapján szintén egyértelmű. Az önismeret magas értékeinek aránya 63,7%-ról 88,7%-ra nőtt, az empátia esetében a teljes empátia (5-ös érték) aránya 38,6%-ról 59,1%-ra emelkedett. A motiváció területén az elköteleződés 59,1%-ról 75%-ra nőtt, a csapatmunka esetében 31,8%-ról 56,8%-ra, a konfliktuskezelésben 27,3%-ról 47,7%-ra, a kommunikációban pedig 36,4%-ról 54,5%-ra. Az alkalmazkodás, mint új dimenzió különösen erősnek bizonyult: a hallgatók 88,6%-a magas értéket adott, több mint fele (54,5%) teljes mértékben igaznak érezte magára. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a részvételi filmes módszer nemcsak az attitűdöket formálja, hanem a személyes és interperszonális készségeket is fejleszti, amelyek kulcsfontosságúak a társadalmi érzékenyítés folyamatában.

Összességében a szervezők eredményei azt jelzik, hogy a részvételi filmezés képes lebontani a kezdeti félelmeket és sztereotípiákat, valamint csökkenteni a társadalmi távolságot a marginalizált csoportokkal szemben. A hallgatók nemcsak új tapasztalatokat szereztek, hanem személyes fejlődésük is érzékelhető, ami hosszabb távon hozzájárulhat ahhoz, hogy a jövő pedagógusai és szakemberei érzékenyebben és befogadóbban közelítsenek a roma és más hátrányos helyzetű közösségekhez.

Következtetések

A részvételi filmezés rövidtávú hatásvizsgálata a hátrányos helyzetű fiatalok és a szervezők (ELTE hallgatók) esetében egyaránt jelentős attitűdbeli és kompetenciabeli változásokat mutatott. A fiatalok körében a félelmek és szorongások drasztikus csökkenése, a közösségi élmények erősödése és a nyitottság növekedése igazolja, hogy a módszer képes olyan biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben az önismeret, az empátia és a társas kapcsolatok fejlődése természetes módon valósul meg. Ez különösen fontos a roma fiatalok számára, akik a min-

dennapi életben gyakran tapasztalják meg a társadalmi kirekesztést és a sztereotipikus megítélést: a programban való részvétel számukra alternatív narratívát és pozitív közösségi identitást kínált.

A szervezők, vagyis az ELTE hallgatói esetében a legfontosabb változás a kezdeti félelmek és előítéletes elvárások oldódása volt. A közös munka során a hallgatók túlléptek a deficit-modell szemléletén, és a hátrányos helyzetet már nem csupán hiányokkal, hanem közösségi erőforrásokkal is társították. A romákhoz kapcsolódó asszociációkban a negatív sztereotípiák helyét fokozatosan átvették a pozitív kulturális és közösségi elemek, ami arra utal, hogy a részvételi tapasztalat képes átalakítani a társadalmi reprezentációkat. A szociális távolság-skála adatai szintén a stigmatizált csoportokkal szembeni attitűdök kedvező irányú változását mutatták, különösen a hajléktalanok esetében, ahol a korábban erősen elutasító attitűd mérséklődött.

Mindkét csoport esetében kimutatható volt az empátia, a kommunikáció és az együttműködés fejlődése, amely Allport (1999) kontaktushipotézisének érvényességét erősíti: az egyenrangú, közös célon alapuló interakciók alkalmasak az előítéletek lebontására. A program eredményei arra is rámutatnak, hogy a participatory video egyszerre szolgál önreprezentációs eszközként és társadalmi érzékenyítésként: a fiatalok számára lehetőséget adott saját történeteik megalkotására, a hallgatók számára pedig új perspektívát nyitott a hátrányos helyzetű közösségekről való gondolkodásban.

Végezetül az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a részvételi filmezés rövidtávon képes hozzájárulni az előítéletek mérsékléséhez, a sztereotípiák átalakításához és a társadalmi kohézió erősítéséhez. A fiatalok és a szervezők egyaránt olyan tapasztalatokat szereztek, amelyek hosszabb távon is megalapozhatják a nyitottabb, empatikusabb és befogadóbb attitűdöket más társadalmi és kulturális csoportok iránt.

Záró gondolatok és javaslatok

A részvételi filmezés rövidtávú hatásvizsgálata egyértelműen igazolta, hogy a módszer mind a hátrányos helyzetű fiatalok, mind a szervezők számára hatékony eszköz az empátia erősítésére, a sztereotípiák leb-

ontására és az interkulturális nyitottság növelésére. A kutatás eredményei alapján több területen is megfogalmazhatók javaslatok, amelyek elősegíthetik a részvételi filmezés szélesebb körű alkalmazását.

A program egyik legfontosabb hozadéka, hogy a roma fiatalok számára lehetőséget teremtett az önreprezentációra. A negatív társadalmi narratívák ellensúlyozására olyan alternatív történetek születtek, amelyek a közösségi értékeket, a kulturális gazdagságot és a személyes sikereket emelték ki. A kutatás és gyakorlat romológiai szemszögből azt jelenti, hogy a részvételi filmezés képes hozzájárulni a roma közösségek belső megerősítéséhez, valamint a többségi társadalomban élő előítéletek mérsékléséhez.

Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a részvételi videó a társadalmi kohézió erősítésének és az integráció elősegítésének innovatív eszköze lehet. Javasolt, hogy a döntéshozók támogassák a hasonló programokat az oktatásban, a szociális munkában és a közösségfejlesztésben, különösen olyan településeken, ahol a szegregáció és az előítéletek fokozottan jelen vannak. A részvételi módszerek beépítése a társadalompolitikai stratégiákba hosszú távon hozzájárulhat a kirekesztés csökkentéséhez.

A jelen vizsgálat rövidtávú hatásokat tárt fel, azonban szükséges a hosszabb távú utánkövetés, hogy láthatóvá váljon: a tapasztalatok mennyiben maradnak fenn hónapokkal vagy évekkel a program után.A részvételi filmezés tapasztalatai alapján kijelenthető, hogy a módszer egyszerre szolgálja a közösségépítő és társadalmi érzékenyítő funkciókat. A résztvevő fiatalok és a szervezők egyaránt olyan készségeket és attitűdöket sajátítottak el, amelyek hozzájárulnak egy befogadóbb és sztereotípiamentesebb társadalom kialakításához.

Irodalom

Allport, G. W. (1999). Az előítélet. Osiris Kiadó.

Bannink, F., Kawesa, E. S., Nalugya, R., & Seeley, J. (2024). The 'Obuntu Bulamu' visual narratives: Participatory research and filmmaking about inclusion of children with disabilities in Uganda. Journal of Participatory Research Methods, 5(4), 24–43. https://doi.org/10.35844/001c.123887

Benedičič, L. (2022). Gestus and taboo: A study of Bertolt Brecht. Amfiteater: Journal of Performing Arts Theory, 10(1), 316–329. https://doi.org/10.51937/Amfiteater-2022-1/316-329

Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distances. Journal of Applied Sociology, 9, 299–308.

Cserti Csapó, T. (2015). A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In A. Orsós (Ed.), A romológia alapjai (pp. 1–20). PTE BTK Neveléstudományi Intézet – Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislocki Henrik Szakkollégium.

Dlugosz, K. (2023). Fighting stereotypes and empowering Roma youth through participatory film: A case study based on a participatory film project conducted in the Roma community in Glasgow, Scotland [Master's thesis]. Malmö University.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)

Gárdos, J. (2020). Normativitás a szociológiában a magyarországi előítélet-kutatások példáján. Szociológiai Szemle, 30(1), 63–80. https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.1.4 (Letöltve: 2025. október 09.)

Haragonics, S. (2023). The camera as a social catalyst. Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies, 23, 62–85. https://doi.org/10.2478/ausfm-2023-0004 (Letöltve: 2025. szeptember 16.)

Havas, G., & Liskó, I. (2005). Szolgáltatások és iskolai szegregáció. Oktatáskutató Intézet.

Híves, T. (2016). Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 2(1), 21–42. https://doi.org/10.15170/AR.2016.2.1.2 (Letöltve: 2025. november 10.)

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

Kemény, I. (Ed.). (2000). A magyarországi romák. Press Publica.

Kemény, I., Jánky, B., & Lengyel, G. (2004). A magyarországi cigányság 1971–2003: A magyarországi cigány népesség helyzete. Budapest.

Kende, A., Hadarics, M., & Lášticová, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. International Journal of Intercultural Relations, 60, 12–27. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.003 (Letöltve: 2025. szeptember 21.)

Kovács, M. (2010). Az előítélet okai és mérséklésük lehetőségei: A szociálpszichológiai nézőpont. Alkalmazott Pszichológia, 12(1–2), 7–27.

Ladányi, J., & Szelényi, I. (2002). Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában. Szociológiai Szemle, 12(4), 72–94.

Lantos, N. A., Macher, J., & Kende, A. (2018). Előítélet-csökkentés és mobilizáció a romák érdekében: A tollfosztás-workshop hatásvizsgálata. Alkalmazott Pszichológia, 18(4), 35–55.

Lantos, N. A., & Kende, A. (2020). A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. Alkalmazott Pszichológia, 20(4), 51–78. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.4.51 (Letöltve: 2025. szeptember 11.)

Müllner, A. (2020). A magyarországi részvételi film története és jelenlegi helyzete: Vázlat egy kutatásról a Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban [History and current state of the participatory film in Hungary]. JELKÉP: Kommunikáció, Közvélemény, Médiakutatás, 2, 129–144.

Müllner, A. (2022a). Bevezető a Replika részvételi film című tematikus blokkjához. Replika, 124, 7–17. https://doi.org/10.32564/124.1 (Letöltve: 2025. november 11.)

Müllner, A. (2022b). "To be continue…": Reflexiók a kortárs részvételi videós projektek egy példájával kapcsolatban. Replika, 124, 73–102. https://doi.org/10.32564/124.3 (Letöltve: 2025. november 03.)

Müllner, A. (2023). Displacements: Contexts for a participatory media project. Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies, 23(1), 86–109. https://doi.org/10.2478/ausfm-2023-0005 (Letöltve: 2025. november 01.)

Nicolae, V. (2006). Towards a definition of anti-Gypsyism. European Roma Rights Centre.

Oblath, M. (2023). Remake Bodony: Visual participatory action research and tiny publics. Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies, 23, 38–61. https://doi.org/10.2478/ausfm-2023-0003 (Letöltve: 2025. szeptember 20.)

Pócsik, A. (2004). A romák ábrázolása a rendszerváltás utáni magyar dokumentumfilmekben. Metropolis, 2004(2), 45–59.

Roberts, T., & Lunch, C. (2015). Participatory video. In R. Mansell & P. H. Ang (Eds.), The international encyclopedia of digital communication and society (pp. 1–6). John Wiley & Sons.

Sági, M., & Széll, K. (2015). Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve: Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://mek.oszk.hu/15600/15600/15600.pdf (Letöltve: 2025. október 21.)

Siegler, A., Serdült, S., Csernus, F., Dézma, L., Ilea, I., & Bigazzi, S. (2022). Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 77(2), 183–207. https://doi.org/10.1556/0016.2022.00013 (Letöltve: 2025. szeptember 27.)

Szuhay, P. (2010). Ki beszél? Cigány/roma reprezentáció a képző- és fotóművészetben. In M. Feischmidt (Ed.), Etnicitás – Különbségteremtő társadalom (pp. 367–391). Gondolat Kiadó – MTA Nemzeti Etnikai és Kisebbségkutató Intézet.

Szekeres, H. (2020). Kedvelni vagy tisztelni? Az előítéletek csökkentése a melegszívűség és a kompetencia dimenzióiban. Alkalmazott Pszichológia, 20(4), 15–49. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.4.15 (Letöltve: 2025. november 05.)

Váradi, L., & Zick, A. (2014). Youths trapped in prejudice: Hungarian adolescents' attitudes towards the Roma. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3 (Letöltve: 2025. november 11.)

Vidák, G. (2024). Részvételi filmes workshop hatásvizsgálata Istvándi településen – Részvételi filmezés, mint híd a különböző társadalmi csoportok között. In M. V. Szigeti & M. Rosenberg (Eds.), Gypsy Studies – Cigány tanulmányok, 50. A 12. Romológus konferencia tanulmánykötete (pp. 248–271). Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont.

Whitley, R., Sitter, K. C., Adamson, G., & Carmichael, V. (2020). Can participatory video reduce mental illness stigma? Results from a Canadian action-research study of feasibility and impact. BMC Psychiatry, 20(1), 16. https://doi.org/10.1186/s12888-020-2429-4 (Letöltve: 2025. november 11.)

Egyéb hivatkozások

EFOP-1.6.2-17 azonosítószámú „Szegregált élethelyzetek felszámolása komplex programokkal" című pályázati felhívás. https://www.palyazat.gov.hu/efop-162-17-szegregalt-elethelyzetek-felszamolasa-komplex-programokkal (Letöltve: 2025. szeptember 17.)

EFOP-1.4.3-16 „Jó kis hely – Biztos Kezdet Gyerekházak és kistelepülési komplex gyermekprogramok támogatása" című pályázati felhívás. https://www.palyazat.gov.hu/efop-143-16-jo-kis-hely-biztos-kezdet-gyerekhazak-es-kistelepulesi-komplex-gyermekprogramok-tamogatasa (Letöltve: 2025. szeptember 17.)

Felzárkózó Települések Program. https://fete.hu/ (Letöltve: 2025. november 05.)

OpenAI. (2025). ChatGPT (GPT-4) [Large language model]. OpenAI. https://chat.openai.com/ (Megtekintve: 2025. november 08.)

Kormány. (2023). 402/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény szerinti felzárkózó és kedvezményezett települések listájáról, valamint egyes köznevelléssel összefüggő kormányrendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 2023/123. https://magyarkozlony.hu/ (Letöltve: 2025. november 08.)

Borbándi Bálint

A GIMNÁZIUMI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK ROMOLÓGIAI VONATKOZÁSÚ TANANYAGTARTALMAI A SZÁMOK TÜKRÉBEN

Terestyéni Tamás 2002-ben összesen 83 középiskolai történelem- és társadalomismeret (állampolgári ismeretek) tankönyvben (Terestyéni, 2004, 2005), míg Balázs Anna és munkatársai 2014-ben összesen 53 általános- és középiskolai történelem-, állampolgári ismeretek, ember- és társadalomismeret, valamint etika tankönyvben (Balázs et. al., 2014) vizsgáltak a cigányokkal, romákkal kapcsolatos tananyagtartalmakat mennyiségi és minőségi szempontból. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a Terestyéni Tamás által alkalmazott kvantitatív módszertant átemelve vizsgálja meg a 2020-as Nemzeti alaptanterven alapuló, Borhegyi Péter–Nánay-Mihály–Szabados György és Száray Miklós–Szabados György által fejlesztett kétféle tankönyvcsomagot. Összesen 8 db gimnáziumi történelemtankönyv kvantitatív szempontú elemzésére került sor. A vizsgálat célja, hogy feltárja a pozitív és negatív tendenciákat a 2002-es és 2014-es vizsgálatokhoz képest. Összefoglalóan elmondható, hogy a korábbi kutatásokhoz képest tapasztalt pozitív irányú tendenciák mellett további mennyiségi és minőségi változtatásokra, javításokra van szükség a hazai történelemtankönyvekben ahhoz, hogy a köznevelésben tanuló diákok multiperspektivikusan, árnyaltan ismerkedhessenek meg a cigányság történetével, kultúrájával, szokásaikkal.

Kulcsszavak: cigány/roma nemzetiség, tananyagelemzés, történelemtankönyvek, kvantitatív elemzés

Bevezetés

Hegedűs Sándor (2002: 16, idézi Terestyéni, 2004) szerint *„[...] Az előítéletek oszlatása – a valamennyi pedagógustól elvárható mintaadó*

magatartáson túl – elsősorban a történelemtanításnak (mint történelmi tényekkel, érvekkel és példákkal dolgozó tudományos diszciplína képviselőjének) szab meg feladatokat. Az etnikai sztereotípiák zömében történelmi téveszméken, illetve felületes történelemtudáson, a tények szabad kezelésén, sőt néha egyenesen valótlanságokon nyugszanak... E sztereotípiák ellen csakis a történelmi tények elfogulatlan »tálalásával« lehet felvenni a küzdelmet, amely honnan máshonnan számíthatna érvkészletre, mint a társadalmi folyamatok múltját tárgyaló történelem tantárgytól." Ez az idézet nem csupán arra mutat rá, hogy mennyire fontos a különböző kisebbségi csoportokkal szembeni sztereotípiák eloszlatása, hanem arra is, hogy a történelemtanításnak mekkora jelentősége van az etnikai csoportokat – jelen tanulmány szempontjából elsősorban a cigányokat, romákat – érintő előítéletek visszaszorításában. Annak érdekében, hogy a köznevelésben tanuló minden diák tudományosan megalapozott ismereteket szerezhessen és multiperspektivikusan, árnyaltan ismerkedhessen meg a cigányok, romák történetével, kultúrájával, szokásaikkal, szükséges megvizsgálnunk, hogy milyen információk találhatóak velük kapcsolatosan a különböző tartalomhordozókban. Mint ahogy arra Bozsik (2015) rávilágít a tankönyv a legdemokratikusabb taneszköz, mely minden tanuló kezébe kerül, ezáltal hatása széleskörű, annak függvényében, hogy egy-egy diák menynyit forgatja. A tankönyvek feladata az ismeretközvetítés, képességfejlesztés, továbbá tudományos (korrekt ismereteket, értéket és kultúrát adnak át), pedagógiai (feldolgozási módszereikkel hatnak a tanulók személyiségére, szemléletformáló hatásúak) és intézményi funkciót is betöltenek (a köznevelési rendszer művelődési anyagát, nevelési céljait, követelményeit közvetítik az iskolákba). Miként azt Cserti Csapó (2023) hangsúlyozza a tartalomhordozókban található ismeretanyagokat mindenkor meghatározzák a nagypolitika, a kisebbségpolitika, az oktatáspolitika szándéka és beszédmódja, továbbá a közbeszéd, a kisebbség aktuális identitáskonstrukciója, a hivatalos tudomány állásfoglalásai. A tankönyvfejlesztőknek ezen tartalmi mezők mentén kell mozogniuk, továbbá meg kell felelniük a tankönyvekkel szemben támasztott módszertani elvárásoknak.

A kutatás célja, módszertana, mintavétel

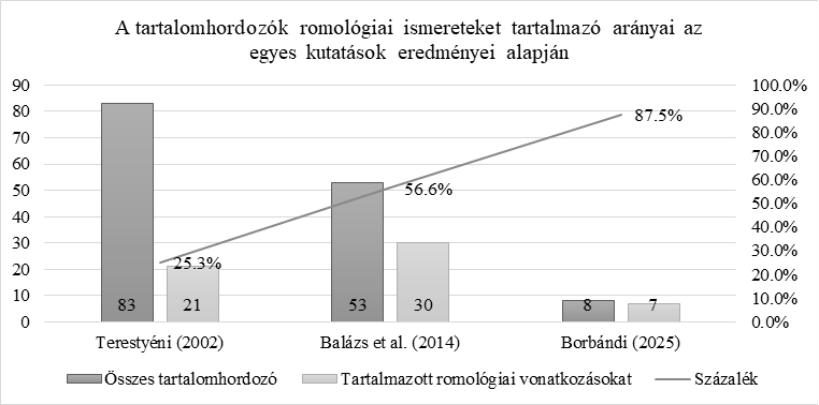
Jelen tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálatom eredményeit két, korábbi tankönyvelemzésre alapozom. 2002-ben Terestyéni Tamás összesen 83 középiskolai történelem- és társadalomismeret (állampolgári ismeretek) tankönyvben (Terestyéni, 2004, 2005), míg 2014-ben Balázs Anna és munkatársai (továbbiakban MONITOR[1] tagjai) összesen 53 általános- és középiskolai történelem-, állampolgári ismeretek, ember- és társadalomismeret, valamint etika tankönyvben (Balázs et. al., 2014) vizsgáltak a cigányokkal, romákkal kapcsolatos tananyagtartalmakat mennyiségi és minőségi szempontból. Hosszú távú célom, hogy az államilag elfogadott, hivatalos tankönyvlistán szereplő összes történelem-, társadalom és állampolgári alapismeretek, valamint honés népismeret tankönyvet kvantitatív és kvalitatív szempontú elemzésnek vessem alá a cigányok, romák tankönyvi reprezentációjának megfigyelése céljából. Ezen írásomban részeredményeket fogok bemutatni, amelyek az eddig elemzett tankönyveken alapulnak. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a Terestyéni Tamás által alkalmazott kvantitatív módszertant átemelve vizsgálja meg a 2020-as Nemzeti alaptanterven alapuló, Borhegyi Péter-Nánay-Mihály-Szabados György és Száray Miklós-Szabados György által fejlesztett kétféle tankönyvcsomagot. Összesen 8 db gimnáziumi történelemtankönyv kvantitatív szempontú elemzésére került sor. A vizsgálat célja, hogy feltárja a pozitív és negatív tendenciákat a 2002-es és 2014-es vizsgálatokhoz képest.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása

2002-ben a Terestyéni Tamás által elemzett 83 középiskolai tankönyv 25,3%-a, vagyis 21 tartalomhordozó (Terestyéni, 2004, 2005), míg 2014-ben, a MONITOR tagjai által vizsgált 53 általános- és középiskolai tankönyv közül 30, vagyis a vizsgálati minta 56,6%-a tartalmazott cigányokkal, romákkal kapcsolatos ismereteket (Balázs et al., 2014). Az általam elemzett 8 tartalomhordozó közül 7-ben találhatóak

[1] A Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészetelmélet szakos hallgatóiból megalakult nyitott műhely, kritikai platform.

a cigánysággal kapcsolatos információk (ld. 1. ábra). Az ábra alapján megállapítható egy exponenciális növekedés a romológiai ismereteket tartalmazó tankönyvek százalékos arányában az elmúlt bő 20 évben. Megfigyelhető továbbá, hogy míg 2002-ben 83 történelem- és társadalomismeret (állampolgári ismeretek) tankönyv állt rendelkezésre csak a középiskolások számára, addig 2014-ben már csak 53 történelem-, állampolgári ismeretek, ember- és társadalomismeret, valamint etika tankönyv kerülhetett az általános- és középiskolás diákok kezébe, ami a tankönyvi kínálat csökkenését jelenti.



1. ábra: A tartalomhordozók romológiai ismereteket tartalmazó arányai az egyes kutatások eredményei alapján (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005).

Terestyéni Tamás 2002-ben végzett vizsgálatakor a tankönyvek cigánysággal kapcsolatos említéseinek a harmada csak egyetlen mondat volt és mindössze 8 tartalomhordozóban talált 2-3 bekezdésnyi vagy ennél hosszabb szövegrészeket a cigányságról (Terestyéni, 2004, 2005). A MONITOR tagjainak 2014-es kutatásában elemzett 30 tankönyvből 22-ben 2-3 bekezdésnyi vagy annál hosszabb szövegek kerültek elhelyezésre (Balázs et al., 2014) (ld. 1. táblázat). A táblázat soraira tekintve jól látható egy nagy arányú mennyiségi növekedés a Terestyéni-féle vizsgálathoz képest eltelt évtizedben. Az általam vizsgált 8 történelemtankönyvből 7 tartalmazott romológiai ismereteket és közülük 4-ben

2-3 bekezdésnél hosszabb, egybefüggő szövegrészek kerültek elhelyezésre[2]. Ha arányaiban nézzük a MONITOR-féle elemzés és a saját vizsgálatom 2-3 bekezdésnél hosszabb szövegeket tartalmazó tankönyvek számát a teljes minták elemszámához képest, akkor láthatjuk, hogy a 12 a 30-nak 40%-a, míg a 4 a 7-nek 57%-a, vagyis – a kis elemszám miatt nem szabad elhamarkodott következtetéseket levonnunk, de örömtelinek mondható, hogy – a tankönyvek többsége hosszabb tananyagokat szentel a cigánysággal kapcsolatos ismereteknek és nem találhatóak már egymondatos említések a tankönyvi kötetekben.

Terjedelem	**Darabszám**		
	Terestyéni (2002)	**Balázs et al. (2014)**	**Borbándi (2025)**
Egy mondat	7	6	0
Egy bekezdés	6	2	2
2-3 bekezdés	6	10	1
Ennél hosszabb	2	12	4
A romákat érintő összes könyv	**21**	**30**	**7**

1. táblázat: A tartalomhordozók cigányokat, romákat érintő szövegrészeinek terjedelme (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005).

A MONITOR csoport tagjai a saját kutatásukat kiegészítették Terestyéni Tamás vizsgálatához képest annyival, hogy megkülönböztettek főszöveget (a tankönyvek jelölései alapján kötelezőnek nevezhető tananyagrészeket) és mellékszöveget (a tartalomhordozók jelölései alapján nem kötelezőnek tekintendő, kiegészítő tananyagtartalmakat, mellékleteket) (Balázs et al., 2014). Hozzájuk hasonlóan én is megkülönböztettem fő- és mellékszöveget. Mellékszövegként kezeltem minden olyan szövegszerűséget, amelyet az egyes tankönyvek szerzői ki-

[2] A saját vizsgálatom esetében önálló szövegrésznek tekintettem minden olyan szövegszerűséget, amelyek legalább egy teljes mondatból álltak és amelyek összefüggő tananyagi egységet képeztek, megkülönböztetve fő- és mellékszövegeket.

fejezetten kiegészítő/választható tananyagnak/olvasmánynak szántak, illetve, amelyek tipográfiailag eltértek a főszövegtől (pl. más betűtípus, más betűméret), valamint az ezen szövegekhez tartozó képanyagot és esetleges feladatokat. Megállapítható, hogy a 2014-es vizsgálathoz képest csökkent a választható tananyagok, érdekességek, olvasmányok, szöveges források száma (ld. 2. táblázat), amely összefüggésben áll az 1. táblázatban látható és a korábbiakban már bemutatott terjedelmi növekedéssel, ugyanis a cigánysággal kapcsolatos kötelező tananyagrészek terjedelmének növekedése eredményezi a kiegészítő, mellékszövegek számának és terjedelmének a csökkenését. A 2. táblázat adatsorait szemügyre véve megállapítható, hogy növekedett a vizuális elemek (táblázatok, grafikonok, diagramok, térképek, fotók, képek, illusztrációk) száma, ahogy a cigányokkal, romákkal kapcsolatos, a főszöveghez tartozó kérdések és feladatok száma is. Ezen növekedéshez mindenképpen hozzájárultak a tankönyvekkel szemben támasztott elvárások változásai is, vagyis, hogy minél színesebbek, látványosabbak, továbbá forrás- és problémaközpontúak, cselekedtetők legyenek.

Melléklet típusa	**Darabszám**	
	Balázs et al. (2014)	**Borbándi (2025)**
Választható tananyag, érdekesség, olvasmány, forrás	30	9
Táblázat, grafikon, diagram, térkép	14	28
Fotó, kép, illusztráció	13	16
Kérdés, feladat	0	35
Összesen	**57**	**88**

2. táblázat: Az ismerethordozók cigányokat, romákat érintő tananyagtartalmainak mellékletei (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014)

A következő szempont, amit érdemes megvizsgálnunk a cigányok, romák történelemtankönyvi reprezentációjával kapcsolatban, hogy milyen történelmi korszakokban, illetve események kapcsán kerülnek

említésre. A táblázat egészét tekintve megállapítható, hogy megfordult a cigányság említéseinek aránya, ha az adatsort a vastag fekete vonal mentén két részre osztva vizsgáljuk (ld. 3. táblázat). Jelen esetben a választóvonalat az 1848-1849-es forradalom és szabadságharc jelenti, ami a történelem írásbeli és szóbeli érettségi feladat- és tételsorának összeállításakor is mérvadó. Ezen kettéválasztás mentén azt láthatjuk, hogy míg 2002-ben az említések 51,85%-a (27-ből 14), 2014-ben pedig 39,58%-uk (48-ból 19), addigra 2025-ben már csak 20,69%-uk (29-ből 6) esik az 1848-1849 előtti időszakra. Ezzel fordítottan arányosan növekedett az 1848-1849 utáni korszakokra és eseményekre vonatkozó említések száma (2002: 48,15%, 2014: 60,42%, 2025: 79,31%) (Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005). Ezen arányok változásának a megértéséhez és kontextusba helyezéséhez érdemes megnéznünk, hogy milyen korszakokra és eseményekre vonatkozóan írnak elő kötelezően tanítandó tananyagtartalmakat a történelemoktatást mindenkor meghatározó tartalmi szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv és történelem-kerettanterv). A jelenleg érvényben lévő, 2020-as Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) két korszak esetében írja elő cigányokkal, romákkal kapcsolatos ismeretek elsajátítását (dualizmus kori Magyarország és 20-21. századi magyarság, magyarországi nemzetiségek). A NAT-hoz tartozó történelem-kerettanterv 3 nagy témakört nevez meg, melyeken belül megjelöl a cigánysággal kapcsolatos témákat és altémákat (a dualizmus kora, a második világháború, a magyarság és a magyarországi nemzetiségek a 20-21. században) (Borbándi, 2024). A NAT és a kerettanterv kötelező tartalmi előírásait figyelembe véve érthető, hogy miért fordult meg az arány és miért foglalkoznak a napjainkban használatban lévő történelemtankönyvek többet a cigányság 1848-1849 utáni helyzetével, mint az azt megelőző korszakokkal, eseményekkel. Ugyanezekkel a tartalmi előírásokkal magyarázható a középkorral és a 18. századi felvilágosult abszolutizmussal kapcsolatos szövegrészek mennyiségének a csökkenése, illetve a dualizmussal és napjainkkal (2000 után) kapcsolatos tananyagrészek számának a növekedése.

Korszak, esemény	Említések száma		
	Terestyéni (2002)	**Balázs et al. (2014)**	**Borbándi (2025)**
Középkor	5	9	3
Török idők	1	2	1
Habsburg-ellenes, függetlenségi harcok	0	0	0
18. sz., felvilágosult abszolutizmus	6	6	2
19. sz. 1. fele (reformkor)	2	2	0
1848-1849	0	1	0
19. sz. 2. fele (dualizmus)	1	1	4
I. világháború	0	0	0
Tanácsköztársaság	1	1	0
Két világháború között	2	2	4
II. világháború (porajmos)	4	14	5
Szocializmus	2	5	2
Rendszervál(tozta)tás	3	5	2
Napjaink (2000 után)	0	0	6
Összesen	**27**	**48**	**29**

3. táblázat: Cigányok, romák említése az egyes történelmi korszakokban, illetve események kapcsán (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005).

A következő fontos szempontja a cigányság történelemtankönyvi reprezentációjának az, hogy az egyes történelmi korszakok és események kapcsán milyen témákban említik őket a tankönyvszerzők (ld. 4. táblázat). 2002-ben a cigánysággal kapcsolatos tananyagrészeket tartalmazó tankönyvek közül majdnem mindegyikben megtalálható volt valamilyen történeti információ és több mint a felük érintette a cigány, roma kisebbség és a nem cigány, nem roma többség viszonyát. Viszonylag jelentős figyelem irányult a cigány, roma populáció nagyságára és a tankönyvek harmadában lehetett olvasni a cigányság társadalmi viszonyairól és ugyanilyen arányban a kultúrájukról,

életmódjukról. Csak néhány munka tért ki arra, hogy a cigány, roma populáció földrajzilag miként helyezkedik el az országban. A cigányság eredetéről és nyelvi helyzetéről pedig csupán egy-egy könyvben történt említés (Terestyéni, 2004, 2005). 2014-ben a cigánysággal foglalkozó tankönyvek több mint fele tartalmazott valamilyen formában információkat a populáció nagyságáról és létszámáról, továbbá növekedett a cigány, roma populáció földrajzi elhelyezkedésével kapcsolatos említések száma is. A cigányság eredetével, illetve nyelvi helyzetével a könyvek harmada foglalkozott, amely jelentős növekedésnek mondható a 2002-es eredményekhez képest. Valamivel kevesebb, mint az elemzett tankönyvek fele foglalkozott a cigányság társadalmi viszonyaival, illetve a cigány, roma kisebbség és a nem cigány, nem roma többség viszonyával. A cigányságot érintő tartalmak legnagyobb részben a cigány, roma kultúráról és életmódról szóltak (Balázs et al., 2014). A napjainkban használatos és jelen elemzés tárgyát képező történelemtankönyvek közül egyikben sem található semmilyen információ a cigányság indiai eredetével kapcsolatosan, továbbá a 2014-es kutatáshoz képest csökkent a cigány, roma populáció nagyságával, létszámával, a földrajzi elhelyezkedésükkel, nyelvi helyzetükkel, továbbá a kultúrájukkal, életmódjukkal kapcsolatos tananyagtartalmak száma. Növekedett azonban a társadalmi viszonyaikkal és a nem cigány, nem roma többséggel való viszonyukkal foglalkozó szövegek száma. Pozitív változásnak tekinthető, hogy a jelenlegi történelemtankönyvek tartalmaznak a korábbi elemzésekhez képest új, fontos témákat. Ilyenek például az identitás kérdése (4 említés), a magyarországi cigányság heterogenitása (2 említés) és az (ön)elnevezésükkel (1 említés) kapcsolatos tartalmak.

Téma	Témát érintő említések száma		
	Terestyéni (2002)	**Balázs et al. (2014)**	**Borbándi (2025)**
A roma populáció nagysága, létszáma	9	17	12
A roma populáció földrajzi elhelyezkedése az országban	3	11	5
A cigányság eredete	1	10	0
A roma populáció nyelvi helyzete	1	10	7
A cigányság magyarországi története	19	10	11
A romák társadalmi viszonyai	8	12	17
Roma[3] kultúra és életmód	8	21	14
A roma kisebbség és a nem roma többség viszonya	11	11	20
A romákat érintő összes könyv	**21**	**30**	**7**

4. táblázat: A tartalomhordozók cigányokat, romákat érintő szövegrészeinek fő témái (a szövegek többféle témát is érinthettek) (Saját szerkesztés, forrás: Balázs et al., 2014; Terestyéni, 2004, 2005).

2015-ben a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke végzett egy átfogó tankönyvelemzést Orsós Anna vezetésével. A kutatás célja annak a vizsgálata volt, hogy az ún. újgenerációs, kísérleti tankönyvekben, munkafüzetekben, egyéb tankönyvi kötetekben megjelent-e, és ha igen, akkor hogyan reprezentálódott a cigányság. Az elemzés részét képezte a „cigány" és „roma" lexémák gyakoriságának, tankönyvi használatuk sajátosságainak vizsgálata is és megállapították, hogy az elemzett tankönyvekben a cigányok, romák elnevezésére szolgáló kifejezések használata nem volt következetes: változatos formák-

[3] Annak ellenére, hogy így szerepel az elemzésben pontosabb lenne a „cigány, roma közösségek kultúrája" kifejezés, hiszen egyfelől nem homogén a magyarországi cigányság, másfelől a kulturális elemek is jelentős különbségeket mutathatnak.

ban, sokszor egymás szinonimájaként alkalmazták a tankönyvszerzők a „cigány" és „roma" szavakat. Kiemelték, hogy szükséges a tankönyvek szintjén egységesíteni a szóhasználatot (Orsós, 2016). Ezen kutatásból kiindulva megvizsgáltam, hogy az általam elemzett történelemtankönyvek hányszor használják a „cigány" és „roma" kifejezéseket, illetve a kettős megnevezést (ld. 5. táblázat). Ha visszagondolunk a NAT és a történelem-kerettanterv cigánysággal kapcsolatos tananyagi előírásaira, akkor nem meglepő, hogy 9. évfolyamon szinte nulla alkalommal fordulnak elő a „cigány" és „roma" kifejezések., illetve az sem, hogy legnagyobb számban a 11-12. évfolyamok tankönyveiben találkozhatunk velük. A táblázat adatsorait tekintve megállapítható, hogy míg a Borhegyi-Nánay-Szabados-féle tankönyvcsomagban döntő többségében a „cigány" lexémát használják a tankönyvszerzők (85%), addig a Száray-Szabados-féle történelemkönyvekben már sokkal kiegyenlítettebb a „roma" kifejezés használata a „cigány"-hoz képest (előbbi 39,1%, utóbbi 48,6%). A „cigány, roma" kettős megnevezés használatának gyakorisága mindkét tankönyvcsomag esetében elég alacsony az összes megnevezéshez viszonyítva (Borhegyi-Nánay-Szabados 7,9%, Száray-Szabados 12,3%). Elmondható továbbá, hogy az elemzett kötetek szerzői változatos formákban használják a kettős megnevezést: cigány/roma, cigány (roma), roma/cigány és cigány, roma alakokban.

Évfolyam	**Elemzett történelemtankönyvek**					
	Borhegyi Péter – Nánay Mihály – Szabados György			**Száray Miklós – Szabados György**		
	cigány	**roma**	**kettős megnevezés**	**cigány**	**roma**	**kettős megnevezés**
9.	2	0	0	0	0	0
10.	7	0	1	6	0	5
11.	36	4	2	13	7	3
12.	62	5	7	48	47	9
Összesen	**107**	**9**	**10**	**67**	**54**	**17**

5. táblázat: A „cigány" és „roma" lexémák, illetve a kettős megnevezés használata (darabszám) (Saját szerkesztés)

A Borhegyi-Nánay-Szabados-féle tankönyvek összesen 126-szor, míg a Száray-Szabados-féle kötetek összesen 138 alkalommal használják a vizsgált szavakat. Annak érdekében, hogy ezeket a számadatokat kontextusba tudjuk helyezni megvizsgáltam, hogy hány alkalommal szerepelnek a Magyarországon napjainkban elismert 13 nemzetiség megnevezésére szolgáló kifejezések a tankönyvekben (ld. 6. táblázat). Az adatok összegyűjtéséhez a vizsgált történelemtankönyvek digitális verzióját használtam (PDF formátum). A PDF keresőjének segítségével, az adott nemzetiség megnevezésére szolgáló kifejezés egyes- és többesszámú formáját alkalmazva, a találati eredményeket egyesével végig nézve manuálisan gyűjtöttem össze a táblázatban szereplő számadatokat. A táblázat adatsoraiban egyértelműen látszik, hogy az elemzett történelemtankönyvek a „német" kifejezést tartalmazzák a legtöbbször, mely a német történelem Magyarországra, Európára, illetve a világ többi részére gyakorolt hatása miatt nem meglepő. A „német" után a „román" és a „görög" szavak fordulnak elő a legnagyobb számban. Láthatjuk, hogy míg a románok 11. évfolyamon (első világháború, két világháború közötti időszak), addig a görögök 9. évfolyamon szerepelnek a legtöbbet a tankönyvekben. Őket követik csökkenő sorrendben a cigányok, romák, szerbek, lengyelek, szlovákok és a horvátok, akik a magyarokkal együtt élő népcsoportokként több évszázados múltra tekintenek vissza és akik (a cigányok, romák kivételével) aktívan felléptek a saját érdekeik képviseletében a nemzeti öntudatukra ébredésük folyamatában. Ezen nemzetiségeknél kevesebbszer kerülnek említésre a tartalomhordozókban – szintén csökkenő sorrendben – a ruszinok, bolgárok, ukránok, szlovének és az örmények.

Évfolyam	Nemzetiség												
	bolgár	görög	horvát	lengyel	német	örmény	cigány, roma	román	ruszin	szerb	szlovák	szlovén	ukrán
9. (1)	11	156	4	28	46	0	2	4	0	13	0	1	0
9. (2)	6	135	2	12	22	0	0	2	0	5	1	0	0
10. (1)	0	3	32	35	97	1	8	42	10	28	17	5	2
10. (2)	0	5	21	32	68	0	11	48	10	31	19	0	2
11. (1)	10	13	40	51	626	6	42	163	17	71	83	9	11
11. (2)	11	9	31	52	443	13	23	91	12	51	29	1	2
12. (1)	4	2	27	10	90	3	74	34	7	42	28	7	7
12. (2)	1	4	12	11	57	1	104	23	4	17	40	6	11
Össz.	**43**	**327**	**169**	**231**	**1449**	**24**	**264**	**407**	**60**	**258**	**217**	**29**	**35**

(1): Borhegyi Péter – Nánay Mihály – Szabados György, (2): Száray Miklós – Szabados György

6. táblázat: Az egyes nemzetiségek említéseinek száma a vizsgált történelemtankönyvekben (darabszám) (Saját szerkesztés)

Összegzés

Láthattuk, hogy a 2002-es és a 2014-es vizsgálatokhoz képest pozitív és negatív változtatások egyaránt történtek. Természetesen nem szabad csak a számokra hagyatkoznunk ilyen fontos témák tankönyvi megjelenítése kapcsán. Mindenképpen meg kell vizsgálni a tartalomhordozók cigányokkal, romákkal kapcsolatos fő- és mellékszövegeit, képanyagát, annak érdekében, hogy átfogó képet kaphassunk a cigányság tankönyvi reprezentációjáról. Ahhoz, hogy a köznevelésben tanuló diákok multiperspektivikusan, árnyaltan ismerkedhessenek meg a cigányság történetével, kultúrájával, szokásaikkal nélkülözhetetlen, hogy a tankönyvek tudományosan igazolt, hiteles információkat tartalmazzanak velük kapcsolatban.

Irodalom

Balázs Anna – Menesi Luca – Horváth Balázs – Varga Krisztina (2014): Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai

tankönyvekben. https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank__nyvk [2025.08.18.]
Borbándi Bálint (2024): A cigányok, romák reprezentációja napjaink középiskolai történelemtankönyveiben – tananyagelemzés. In: Szigeti Mónika Veronika – Rosenberg Mátyás (szerk.): 12. Romológus Konferencia: Tanulmánykötet. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 50. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont, Pécs. 48-61.
Bozsik Viola (2015): Együtt méltósággal. Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben. Új Pedagógiai Szemle, 65, 11-12. szám. 127-140. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00173/pdf/EPA00035_upsz_2015_11-12.pdf [2025.08.14.]
Cserti Csapó Tibor (2023): A hazai roma közösség és az indiai „őshaza koncepció". In: Rosenberg Mátyás (szerk.): 11. Romológus Konferencia: Tanulmánykötet. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 48. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Romológiai Kutatóközpont, Pécs. 61-72.
Orsós Anna (2016): Ami a tankönyvben meg van írva… In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Horizontok és dialógusok 2016. V. Romológus konferencia: Tanulmánykötet. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 9-27.
Terestyéni Tamás (2004): Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. Beszélő, 9, 5. szám. http://beszelo.c3.hu/cikkek/fekete-pont [2025.08.18.]
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.

Tankönyvek

Borhegyi Péter – Nánay Mihály (tananyagfejl.) (2021): Történelem tankönyv 10. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.
Borhegyi Péter – Nánay Mihály (tananyagfejl.) (2023): Történelem tankönyv 11. 1. javított kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.
Borhegyi Péter – Nánay MihályMihály (tananyagfejl.) (2023): Történelem tankönyv 12. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.
Borhegyi Péter – Szabados György (tananyagfejl.) (2020): Történelem tankönyv 9. 1. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest.

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.

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia
Tanszék

ROMOLÓGIAI KUTATÓKÖZPONT

WHSz

PTE | BTK

13. Romológus Konferencia
13th Romani Studies International Conference

Identitáskonstrukciók - Közösség és individuum
Identity constructions - Community and individual

2025. április 8-9. – Programfüzet

2025. április 8.

8:30-tól **Regisztráció** **D332**

Szekció- és szimpózium-előadások	**9:15–10:45**

1. szekció – Társadalomtudományok	**9:15–10:45**
Szekcióvezető: Forray R. Katalin	**D239**

Cserti Csapó Tibor: A 2022. évi népszámlálás roma nemzetiségi adatai és azok mögöttes faktorai
Forray R. Katalin: Párhuzamos életrajzok
Gruidl Zsuzsanna: A térbeli és társadalmi „mikromobilitások" vizsgálatának relevanciája és módszerei
Csovcsics Erika: A Gandhi alapítvány és a Gimnázium megjelenése a rendszerváltás szimbolikus terében
Vita

2. szekció – Romani nyelv	**9:15–10:45**
Szekcióvezető: Zuzana Bodnárová	**D322-323**

Rosenberg Mátyás: Romani nyelvvizsgázás az érettségi és nyelvvizsgarendszer keretein belül: Statisztikai trendek, oktatáspolitikai hatások és nyelvtudásbeli következmények
Baló A. Márton - Zuzana Bodnárová: Egy XIX. századi, kéziratos romani nyelvtan nyelvészeti elemzése
Lakatos Szilvia: Romani nyelvkönyvek összehasonlító elemzése a lovári dialektus és a nemzetközi sztenderd kontextusában
Vita

Kávészünet	**10:45–11:00**

Megnyitó	**11:00–11:10**

Dr. habil. Wolosz Robert dékánhelyettes, egyetemi docens (PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar)

Dr. habil. Cserti Csapó Tibor tanszékvezető, egyetemi docens (PTE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar)

Plenáris előadás	**11:10–12:00**

Prof. Dr. Biczó Gábor (Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Társadalomtudományi Tanszék): A kulturálisan konstruált roma identitás és hiteles reprezentációjának kérdése

Ebédszünet	**12:00–13:00**

Hősök – Kiállításmegnyitó	**13:00**–13:30
Szekcióvezető: Forray R. Katalin	**Folyosó**

A kiállítást megnyitja: **Dr. habil. Beck Zoltán**

Szekció- és szimpózium-előadások	**13:30–15:00**

3. szekció – Szakmódszertan – drámapedagógia	**13:30–15:00**
Szekcióvezető: Ács Marianna	**D322-323**

Major Ágnes: Saját hangomon szólni – irodalomterápia és identitás

Jakab Natália: Digitális önértékelés lehetősége a köznevelésben. SELFIE mérések eredményeinek elemzése négy év vizsgálat tükrében

Bódis Zoltán: Mi hív mesére? - A cigány mesemondó hagyomány és a drámapedagógia találkozási lehetőségei

Nagy Borbála: Drámapedagógia, mint a szociális integráció eszköze egy szakképző intézményben

Vita

4. szekció – Identitás konstrukciók	**13:30–15:00**
Szekcióvezető: Steklács János	**D328**

Tóth Norbert: Cigány/roma származású egyetemi hallgatók identitáskonstrukciója
Kosiczky Katalin: Roma szülők nézetei gyermekeik általános iskolai helyzetéről
Szabó Henriett: Az identitáskonstrukció egy reprezentatív példája – avagy a cigány botoló metamorfózisai
Vita

5. szekció – Társadalmi integráció	**13:30–15:00**
Szekcióvezető: Híves-Varga Aranka	**D332**

Galán Anita – Kocsis Péter Csaba: Kárpátaljai roma menekültek oktatási integrációja a szakemberek szemszögéből kvalitatív vizsgálat alapján
Antal Csilla: Helyes út keresése: integráció, szegregáció, inklúzió
Kékesi Alexandra: Kortárs trénerek felkészítése és bevonása, avagy hogy "készül a szuperhős"
Ender Rozina Júlia: Hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű egyetemisták összehasonlítása a reziliencia, az énhatékonyság és az optimizmus terén, és ezek összefüggései
Vita

Kávészünet	**10:45–11:00**

Szekció- és szimpózium-előadások	**15:30–17:00**

6. szekció – Nevelésszociológia – Mentroprogramok	**15:30–17:00**
Szekcióvezető: Székely-Trendl Fanni	**D228**

Horváth Gergely: Bikulturalizmus és mentorálás: A mentori szerep megélése különböző hátterű mentorok esetében
Pápai Boglárka: Pályaorientációs mentorprogram a Gandhi Gimnáziumban
Kovács Tibor: A Tanítsunk Magyarországért! mentorprogramban megvalósuló pályaorientáció fókuszú egyéni és közösségi foglalkozások
Varga Aranka – Orbán Anna – Trendl Fanni: "Barátok, kik szinte már családtagok" – Roma szakkollégiumi közösség, mint inkluzív non-formális tanulási környezet
Vita

7. szekció – Szakmódszertan – tankönyvkutatás	**15:30–17:00**
Szekcióvezető: Molnár-Kovács Zsófia	**D322**

Borbándi Bálint: A cigányság megjelenítése az ezredforduló utáni hazai tankönyvekben

Borbándi Bálint: A gimnáziumi történelemtankönyvek romológiai vonatkozású tananyagtartalmai a számok tükrében

Sinkovics Ádám: Mobiltechnológiával támogatott tanóraszervezés tapasztalatai egy hátrányos helyzetű tanulói csoportban- Egy terv alapú kutatás első ciklusának eredményei

Hetesi Edit: Társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei a hitanoktatásban alkalmazott játékos módszereken keresztül

Vita

8. szekció – Poszter-prezentációk	**15:30–17:00**
Szekcióvezető: Lakatos Szilvia	**D332**

Rosenberg Mátyás: Beás szótárak és szószedetek Magyarországon (1980-2025): Források, módszerek és lexikográfiai tendenciák

Lakatos Szilvia: Lovári érettségi vizsgarendszer Magyarországon

Andl Helga - Gruidl Zsuzsanna: „Én nem látom, hogy hol a gazda." – Egy járási gyerekesélyprogram a megvalósítók visszaemlékezéseinek tükrében

Balázs Bence: „Nem félek" – a Kékfény a rendszer szolgálatában

Kővári Sára: Hátrányos helyzet az oktatás területén egy dél-dunántúli településen

Vita

2025. április 9.

9. szekció – Magyar nyelvű online szekció	**9:00–10:30**
Szekcióvezető: Arató Ferenc	**MS Teams**

Godó Irén: Romák bevonódása a civil aktivitásba

Mező Ferenc - Mező Katalin: A tehetséggondozás mint roma szakkollégiumi feladat

Godó Katalin: Mentoráltak eredményességének vizsgálata a Tanítsunk Magyarországért mentorprogramban

Komolafe Cinderella - Dávid Beáta: Roma szakkollégiumi hallgatók családi és személyes identitásstratégiája: identitás őrzés és váltás

Vita

10. session – Online session in English	**9:00–10:30**
Chair: Andrea Óhidy	**MS Teams**

Cristina Teodora Stoica: Unspoken and Spoken Perceptions of the "Roma Ghetto": A Case Study of the Interwar Period
Manuela Marin: The Beginning of Roma Civic Activism in Communist Romania
Manuel Miguel Méijome Tejero: Diverse theories on the origins of Flamenco: A chronological review from its emergence to Spanish Democracy
Martin Gális: Selected Lexic(ographic)al Issues in Romani
Discussion

10. session – Online session in English	**9:00–10:30**
Chair: Andrea Szalai	**MS Teams**

Vidák Gábor: Tackling Prejudice through Participatory Filmmaking – A Case Study on Roma Communities in South-West of Hungary
Lakatos Szilvia: Romani Language Education in Hungary
Cserti Csapó Tibor: Minority education policy in the light of the official Roma census data in 2022
Szalai Andrea: Offer as an identity practice and relational ritual in Gabor Roma communities
Discussion