



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS



IMPRESSZUM

Romológia folyóirat

A lap megjelenik negyedévente
III. évfolyam, 9. szám, 2015. nyár

Főszerkesztő: Cserti Csapó Tibor
Szerkesztőség: Beck Zoltán, Orsós Anna, Varga Aranka

Vendégszerkesztő: Orsós Anna

Rovatvezetők: Cserti Csapó Tibor, Orsós Anna, Varga Aranka
Tervezőszerkesztő, arculat és tördelés: Kiss Tibor Noé

A borító Szénássy Alex festményének felhasználásával készült.
A Galéria rovatban elhelyezett képeket az Igazgyöngy Alapítvány
tanulóinak munkáiból válogattuk.

A SPOT rovat interjút Pápai Boglárka készítette

Olvasószerkesztő: Csigi Júlia

Szakmai lektorok: Forray R. Katalin és Szalai Andrea

Kiadja: Wlislöcki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs

Felelős kiadó: Orsós Anna

A szerkesztőség címe, elérhetőségei: PTE BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

E-mail: romologiafolyoirat@pte.hu

Web: www.romologiafolyoirat.pte.hu

Készült a Bolko-Print nyomdájában (7623 Pécs Rét u. 47.,
ügyvezető: Szabó Péter), 200 példányban

ISSN 2064-1257

Megrendelhető és előfizethető a szerkesztőség címén, elérhetőségein

TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009

*Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók
részére a Wlislöcki Henrik Szakkollégium szervezésében*

TARTALOM

5 Szerkesztői bevezető

ALAPPONT

8 Dr. Fórika László: A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul

INTERJÚ

29 Orsós Anna: Interjú Dr. Gerner Zsuzsannával

SZÉLRÓZSA

36 Andl Helga: A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról

56 Lakatos Szilvia: A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés

71 Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás (A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben)

92 Arató Mátyás: Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben

102 Beck Zoltán: Visszatérés Tyutyukaországból

KITEKINTŐ

107 Gúti Erika: Egyenlőség és hátrányos megkülönböztetés (Megjegyzések a cigány kisebbségre vonatkozóan)

111 Vass Dorottea: Beszélgetés Bagány Ágnessel, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanársegédjével a horgosi Október 10. Általános Iskola programjairól

SZÍNES KÉPGALÉRIA

L. Ritók Nóra: Az Igazgyöngy Alapítványról



Szerkesztői bevezető

Folyóiratunk aktuális száma a cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatás köré épül.

Ez az általunk kiemelt téma a köznevelés-közoktatás talán egyik legvitatottabb időszakát éli. Egyáltalán legyen-e egy intézményben ilyen program, vagy ne legyen? Ha mégis bevállalja az intézmény – a szülők kérésére – akkor külön órákon mit is tanítson? Na és kiknek? Csak a cigányoknak/romáknak vagy minden tanulónak függetlenül attól, hogy cigány/roma-e vagy sem, hisz nemcsak a nemzetiséghez tartozók számára fontos és hasznos a saját kultúra megismerése, de minden tanuló gazdagodik egy más kultúra értékeinek megismerésével és ezáltal talán még a sajátját is megtanulja jobban érteni, értékelni.

Ezen kérdések többségéről a napjainkban módosított törvények így-vagy úgy rendelkeznek, a gyakorlat azonban számos olyan kérdést vet fel, amelyekre még nem minden esetben van válaszunk.

A jog, hogy ilyen program szervezhető az esélyegyenlőség elve miatt különösen fontos, még akkor is, ha önmagában kötelező erővel nem bír. Fontos, hogy a világon régóta léteznek olyan oktatási programok, amelyek sikeresek a szociokulturális okokból lemaradó gyerekek iskolai felzárkóztatásában. Egy rövid kitekintéssel néhány ilyen külföldi kezdeményezést is bemutatunk.

E lapszámunkban arra törekszünk, hogy az éppen aktuális hazai helyzetkép felvázolásán túl, felhívjuk a figyelmet a nemzetiségi oktatás területét érintő - még nyitott vagy vitatott kérdésekre, melyek közül talán a legfontosabb az, hogy vajon a jogszabályi háttér segít-e abban, hogy valódi, tartalommal bírjon a cigány/roma nemzetiségi oktatás?

A kötet tanulmányai, ha nem is a teljesség igényével, ám arra töreksenek, hogy áttekinthessék a nemzetiségi oktatás széles összefüggésrendszerét a kisiskoláktól a felsőoktatásig.

Bár alapvetően a magyarországi cigány/roma tanulókat érintő nemzetiségi programot helyezük fókuszba, kíváncsiak vagyunk arra is, más nemzetiség ezt milyen feltételek mellett, milyen tartalommal végzi. Mennyire tartja, érzi az utánpótlás bázisának ezt a programot a felsőoktatás? Milyen a felsőoktatásban zajló nemzetiségi tanárképzés? E kérdésekről olvashatunk egy interjút a felsőoktatásban egy más nemzetiség tanárképzéséért felelős vezetővel, és érzékelhetjük, hogy kérdéseink, problémáink és feladataink is sok tekintetben közösek.

Lokálpatriotizmusunkkal indokoljuk, hogy a Baranya megyei általános iskolai nemzetiségi oktatással külön részletességgel foglalkozunk, egyrészt, mert Baranyában a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte összefügg a térség lakosságának nemzetiségi

összetételével is, másrészt e régióból származnak azok a tapasztalataink, melyek szerint a nemzetiségi oktatás programja láthatóan az „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé is vált.

Részletesen bemutatjuk a hazai cigány/roma nemzetiségi oktatás „tantárgyasult” formáit: a nyelvoktatást és a népismeretet. Bemutatjuk a téma nyelvészeti, nyelvi sokféleségét, és beszámolunk egy friss kutatás ismertetésével azokról a személyi és tárgyi feltételekről, amelyek mentén a romani és/vagy beás nyelv oktatása zajlik e program keretében a közoktatási intézményekben.

Szót ejtünk arról is, hogy lehet-e a cigány népismeretről mint iskolai tantárgyról beszélni? A téma fejtegetése során képviselt álláspont, miszerint a cigány népismeret „inkább kapcsolódik egyfajta integráló erejű identitáskonstrukció kidolgozásához, semmint releváns tudományos tudások tantárgyi rendszerbe fordításához remélhetőleg további beszélgetésre, vitára ad alapot olvasóink számára.

Fontosnak tartottuk bemutatni az írást is, amely a romani és/vagy beás nyelvoktató programok keretében használt tankönyvek vizsgálata során arra keresi a választ, hogy ezekben milyen mértékben jelennek meg a multikulturális tartalmak, van-e hatásuk a nyelvtanulók attitűdformálására, jelenítenek-e meg sztereotípiákat és egyáltalán milyen érzeteket keltenek a nyelvtanulóknak a cigányokkal szemben.

Fontosnak tartottuk megtudni, hogyan zajlik a nemzetiségi nevelés-oktatás a határon túli magyarok településeken, ezért egy rövid kitekintéssel sort kerítettünk arra, hogy lássuk, egy újvidéki iskolában milyen programok keretében foglalkoznak a cigány/roma tanulókkal.

Mint minden lapszámban, ebben is reflektálnak szakkollégista hallgatóink a fókuszba emelt témákra és elmondhatják róla véleményüket, vagy beszámolhatnak saját eddigi élményeikről a cigány nemzetiségi oktatást illetően.

Nagy örömünkre szolgál, hogy e lapszám Galériáját az Igazgyöngy Alapítvány tanulóinak ámulatba ejtően szép alkotásaival tölthettük fel.

Pécs, 2015. július 15.

Orsós Anna

ALAPPONT

- 8 Dr. Fórika László: A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul

Dr. Fórika László

A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul

ÖSSZEFOGLALÁS

A nemzetiségi jog a nemzetiségi kulturális autonómia biztosítására irányul. Az előrehaladott asszimiláció miatt (a nemzetiségi jogon belül) a nemzetiségi oktatáshoz való jog érvényesülése általánosan kiemelt jelentőségű, mondhatni: nemzetiségi létkérdés. A nemzetiségi jog minden nemzetiséget alapvetően azonos módon kezel, miközben a hazai cigányságnak nem a kulturális-nyelvi megmaradás a legégetőbb problémája, hanem a szociális-anyagi létbizonytalanság és a kirekesztettség.

A nemzetiségi jog azonban nemcsak azt adja a cigányságnak (a cigány nemzetiségi önkormányzatok mellett) a nemzetiségi oktatás biztosításával, ami számára kevésbé vagy egyáltalán nem fontos, hanem egyúttal úgy adja, hogy a megfelelő színvonalhoz sem a személyi, sem a tárgyi feltételek nem állnak rendelkezésre. Sőt, mivel a cigány nemzetiségi oktatást (legalábbis az ombudsmani esetgyakorlat alapján) jellemzően nem a cigány szülők kezdeményezésére és kérésére szervezik meg, hanem az intézményi és/vagy a nem cigány szülők érdekei alapján, a cigány nemzetiségi oktatás sok esetben valódi tartalom nélkül (csak papíron) vagy kifejezetten az elkülöníthetőség érdekében jött létre. Ennek inverze: a folyamatok elemzése alapján látható, ha az intézményi érdek megszűnik, mert már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz, és ráadásul az ahhoz kapcsolódó szakmai elvárásokat a jogalkotó meg is szigorította (ellenőrizhetőbbé tette), a cigány nemzetiségi oktatás iránti „szülői igény” is hirtelen és drasztikusan visszaesik.

A cigány nemzetiségi oktatás a spontán módon létrejött szegregáció „legalizálására” is alkalmas, miközben ahol cigány nemzetiségi oktatást folytatnak, ott jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége. A cigány tanulók gyakran nem jutnak hozzá a jó minőségű (és a továbbtanulás szempontjából eredményes) pedagógiai szolgáltatásokhoz, ami ugyan nem direkt módon, de mégiscsak és többé-kevésbé jellemző összefüggésben van a cigány nemzetiségi oktatással is.

A cigány nemzetiségi oktatáshoz való jog tehát a szegregációval való esetleges (de az ombudsmani gyakorlat szerint gyakori) és közvetett kapcsolata mi-

att ellentétbe kerülhet az egyenlő bánásmóddhoz való alanyi joggal; a cigány tanulók jellemző szociális viszonyai és a köznevelési rendszerünk szélsőségesen szelektív és méltánytalan volta miatt jellemzően szembe kerül a lehető legmagasabb tudás elérését célzó oktatáshoz való alanyi joggal; valamint az esélyegyenlőséghez való (nem alanyi) joggal. Mindeközben a nemzetiségek jogairól szóló CLXXIX. törvény (a továbbiakban: Njt.) az egyenlő bánásmóddhoz való jogot alapvető¹, az oktatási esélyegyenlőséghez való jogot egyéni nemzetiségi jogként is értelmezi.²

A cigány nemzetiségi oktatáshoz való jog a gyakorlatban sokszor a jogosult ellen fordul; a diszfunkciók tömege miatt a rendszer teljes újragondolására volna szükség.

1 Njt. 7. § Nemzetiséghez való tartozás miatt tilos az egyenlő bánásmód követelményének bárminemű megsértése.

2 Njt. 12. § (1) c) pontja szerint a nemzetiséghez tartozó személynek joga van az oktatási esélyegyenlőséghez [...], amelyet az állam hatékony intézkedésekkel elősegíteni köteles.

Az anyanyelvű oktatás (lehetősége és hatékonysága), mint nemzetiségi létkérdés

Magyarországon tizenhárom törvényben elismert nemzetiségi közösség él, köztük a hazai cigányság az egyik. A szabályozás azonos jogállást biztosít valamennyi nemzetiség esetében lélekszámtól, jellemző társadalmi-szociális helyzettől, társadalmi beágyazottságtól, földrajzi elhelyezkedéstől és minden más jellemzőtől függetlenül. A főszabályokat tartalmazó Alaptörvény és a Njt. a közösségi és az egyéni nemzetiségi identitást védi, a nemzetiségként való megmaradás (támogató) jogi feltételrendszerét, jogintézményeit hozza létre.

A hatályos szabályozás a nemzetiségi identitás védelmének formájaként és eszközeként (részben a szórványlét, így a területi autonómia lehetetlensége miatt, részben tisztán politikai okból) kulturális autonómiát biztosít egyéni és közösségi szinten. A nemzetiségi közösségeket és a nemzetiségi hovatartozású személyeket ennek alapján (másokhoz képest) különjogok is megilletik az anyanyelv használata, az anyanyelvi oktatás, a kultúra, a névhasználat, a hagyományápolás, a média és az önkormányzás területén. A hazai nemzetiségek tehát egyfelől a magyar politikai közösség részei, államalkotó tényezők (azonos jogokkal rendelkeznek, mint az állam többi közössége), másfelől az állam speciális támogatási rendszerének alanyai is.

A különjogok „működtetése” és igénybevétele útján a nemzetiségi kultúra, mint a nemzetiségi önazonosság alapja – de mint az ország kulturális sokszínűségének egyik forrása is – fennmaradhat, pontosabban ezzel lassíthatóvá válik a nemzetiségi közösségeknek a többségbe való beolvadása, az asszimiláció.

A nemzetiségi hovatartozáson alapuló hagyományos közösségek szétzilálódása ugyanakkor kortünet. A világereszkedelem, a világsajtó, a világháló, a világzene, a világláger, a pár óra alatt fizikailag is elérhető másik földrész (stb.) korábban a hazai nemzetiségek is lassan egynyelvűekké, csak magyarul beszélőkké válnak, s ezzel elvesz az anyanyelv identitásképző és megtartó hatása. Mivel a hagyományápolásban is vissza-

szorul a család és a közösség, ezért *egyre inkább a nemzetiségi nevelést-oktatást folytató intézmény válik a nemzetiségi identitás letéteményesévé.*

Erről a kisebbségi ombudsmannak a nemzetiségi óvodai nevelésről szóló jelentése így írt 2011-ben: „[...] a kisebbségi nevelést folytató intézmények a kisebbségi anyanyelv átadása és a kisebbségi közösséghez tartozás, identitástudat formálása terén nem, vagy csak alig támaszkodhatnak a családból hozott nyelvtudásra, a kisebbségi közösség által a mindennapokban használt nyelvre, helyi nemzetiségi hagyományokra, szokásokra. A civil szervezetek, kisebbségi önkormányzatok, helyi önkormányzatok helyi hagyományápolása is jellemzően a közoktatási rendszer által biztosított nemzetiségi műsorokra épül. Az ombudsmannak a nemzetiségi általános iskolai jelentése ezt így taglalja 2011-ben: „[...] A legtöbb diák a nemzetiségi nyelvtanító típusban vesz részt, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az iskolában kezdenek el megismerkedni az anyanyelvvvel [...] Bármely anyanyelv-meghatározási szempontot veszem is alapul, vizsgálatom tanulsága szerint: a hazai kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók elsősorban többsége nagyszülei, dédszülei nyelvét, a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként tanulja. A nyelvtanítást és nyelvtanulást jellemzően nem, vagy csak igen csekély mértékben segíti a családból hozott nyelvtudás, a mindennapi élő, közösségi nyelvhasználat.”

Mivel a nemzetiségi nyelv tanulásának és a nemzetiségi hagyományok ápolásának is elsődleges terepe immár az iskola, nem véletlen, hogy korábban a kisebbségi ombudsmanok, a szakombudsmani rendszer megszüntetését követően pedig az ombudsman és a nemzetiségi jogterületért felelős helyettese kiemelt figyelmet fordított/fordít arra, hogy a nemzetiségi köznevelési rendszerünk e feladatát hogyan, milyen hatékonysággal látja el. Az ombudsmani hivatalban csak 2010-2014 között öt nemzetiségi oktatással foglalkozó – e tanulmány írója által részben önállóan, részben más ügyintézőkkel együtt előterjesztett – átfogó jelentés készült el: a nemzetiségi óvodai nevelés¹ (2010-2011); a nemzetiségi általános iskolai oktatás² (2011), a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről³ (2011), a nemzetiségi nyelvekből tehető nyelvvizsgákról⁴ (2013) és a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről⁵ szóló (2012-2014) jelentés. (A nemzetiségi biztoshelyettes döntése szerint a nemzetiségi köznevelés eddigi, vertikális irányú átfogó vizsgálatát utóvizsgálatok és horizontális-területi alapú vizsgálatok fogják követni.)

- 1 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf>, a letöltés dátuma: 2015. június 30.
- 2 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf>, a letöltés dátuma: 2015. június 30.
- 3 <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf>, a letöltés dátuma: 2015. június 30.
- 4 http://www.ajbh.hu/kezdolap?p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_3_struts_action=%2Fsearch%2Fsearch&_3_redirect=%2Fkezdolap%3Bjsessionid%3DC71302451C1D4A5C42D43579DF8131B5%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_redirect%3D%252F%26_3_keywords%3DAD2%26_3_groupId%3D0&_3_keywords=nemzetis%3C%Aggi+nyelvekb%5%91+tehet%5%91&_3_groupId=0. A letöltés dátuma: 2015. június 30.
- 5 http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%3%B6z%3%B6s+jelent%3C%Agg+a+nemzetis%3C%Aggi+k%3%B6z%3C%Aggpiskolai+oktat%3C%A1s+helyzet%3C%Agg%5%91+3894_2012/a8fob7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f;jsessionid=6E2DF5F784609C76E20B436C1D832E00?version=1.0. A letöltés dátuma: 2015. június 30.

Nemzetiségi jog: kinek, mire jó és mire elég?

A hazai 13 nemzetiségből 12 a magyar társadalom integráns része, míg a cigány nemzetiség a többiektől markánsan eltérő helyzetű, sok tekintetben és (bár rendkívül differenciált közösségről van szó, mégis mondhatjuk) jellemzően a társadalmi élet periferiáján van. A hazai cigányságot is erős asszimilációs hatások érik, ugyanakkor súlyos szociális és integrációs nehézségekkel is meg kell küzdeniük. Az eltérő problémák pedig eltérő panaszügyeket jelentenek az ombudsmani hivatal gyakorlatában.

Erről az ombudsman 2013-as évről szóló beszámolója⁶ így ír: A korábbi kisebbségi törvény szóhasználatára vett nemzetiségek jogérvényesítő képessége kifejezetten jó – a társadalmi beágyazottságuk, általános elfogadottságuk miatt az ombudsman és nemzetiségi helyettese segítségére alig-alig szorulnak. Ha mégis keresik az ombudsmani hivatalt, azt kifejezetten a nemzetiségi oktatási, kulturális és önkormányzati jogok körén belül teszik. Immár 20 év gyakorlata alapján látható, hogy ezen beadványok között is leggyakoribb és legfontosabb a nemzetiségi oktatáshoz kapcsolódó nemzetiségi önkormányzati (egyetértési) jogok érvényesítésével függenek össze.

A cigány/roma származású, és jellemzően hátrányos helyzetű ügyfelek által benyújtott panaszok zömmel nem is minősülnek nemzetiségi jogi panaszoknak; jellemzően más típusú alapjogi jogsérelemmel fordulnak az ombudsmanhoz, amelyek többsége (ráadásul) kívül is esik az ombudsmani hatáskörön, mert szociális segítyt, lakhatási támogatást, tűzifát stb., tipikusan „kijáró-közbenjáró”, támogató típusú segítséget kérnek. A többnyire kézzel írt panaszok csekély jogismeretről tanúskodnak, a panaszosok gyakran nem merítik ki a közigazgatási jogorvoslati lehetőségeiket, mert arról nem is tudnak, vagy azt lekésik, a cigány származású emberek a hivatalokban sokszor szóban fogalmazzák meg kéréseiket, panaszait, aminek utólagos bizonyítása szinte lehetetlen, stb. Így az ombudsmani jogvédelem jellemzően a tájékoztatásra és jelzésre szűkül ebben a körben.

A nemzetiségi jogérvényesítés központja jellemzően a nemzetiségi önkormányzat. Ez a hagyományos értelemben vett nemzetiségek esetében jól működő mechanizmus, míg a cigányság esetében nem. Ennek egyik oka – a jogismeret hiányosságain túl – az, hogy a roma nemzetiségi önkormányzatok képviselőinek jelentős hányada személyes függőségbe került a helyi önkormányzat vezetésével. Nincs és nem is lehet megfelelő tárgyalási pozíciója annak az elnöknek, akinek (közfoglalkoztatottként) a munkáltatója a polgármester. A nemzetiségi önkormányzat az önkormányzati működés személyi-szakmai és tárgyi infrastruktúráját is a helyi önkormányzattól kapja. Mindezek miatt a roma nemzetiségi önkormányzatok és a helyi önkormányzatok viszonya leginkább a többszörös függőséggel jellemezhető; ennek köszönhető, hogy a roma nemzetiségi önkormányzatok is csak ritkán, elsődlegesen akkor fordulnak az ombudsmanhoz, ha a helyi önkormányzattal való viszonyuk végletesen elmergesedett, teljesen ellehetetlenült.

A roma nemzetiségi önkormányzatot ráadásul gyakran teljesíthetetlen (nem nemzetiségi jogi) kérésekkel keresik a közösség tagjai; szociális és egyéb hatósági hatáskör, valamint pénzforgások hiányában pedig a roma önkormányzat nem tud segíteni. Itt kell megjegyezni, hogy a nemzetiségi önkormányzatok valódi aktivitásához elengedhetetlen a helyi önkormányzat (mérlegelési jogkörben adható) támogatása – a saját források hiánya pedig leginkább a roma önkormányzatokra igaz.

⁶ A beszámoló nemzetiségi jogi fejezetét e tanulmány szerzője készítette elő.

Miközben a cigányság töredékrészére jellemző sajátos „élő kultúra” – a többi nemzetiség kultúrájával azonos rangban – jogilag és társadalmilag is „támogatott másság”, addig a hazai cigányság elsöprő többségét érintő státuszbeli másság (a hátrányok kiegyenlítése révén) nem vagy nem kellően támogatott, amit a társadalmi előítéletesség is súlyosbít.

Az Alaptörvény tiltja (egyebek mellett) a faj, a szín és társadalmi származás szerinti különbségtételt, illetve kilátásba helyez esélyegyenlőségi, felzárkózási intézkedéseket. A Njt. ezeket az általános szabályokat kifejezetten nemzetiségi jogként is nevesíti, ami lehetővé teszi, hogy az ombudsman nemzetiségi ügyként vizsgálja a (hazai nemzetiségek közül szinte kizárólag a romákat érintő) nemzetiségi alapú megkülönböztetést és az esélyegyenlőségi intézkedések (mivel ezek alanyi jogosultságokat nem hoznak létre) társadalmi szintű hatékonyságát is. Az ilyen típusú panaszbeadványok száma viszont azért kevés, mert az érintett kör a magyar társadalom érdekérvényesítésre legkevésbé képes rétegéhez tartozik. (A roma lakosság rendkívül alacsony szintű jogtudatossága azonban nem meglepő, hiszen a magyar népesség más része sem lép fel pl. az őt érő diszkrimináció miatt. A társadalmi előítéletesség, s annak egyik részben „tevékeny” módja, a diszkrimináció javarészt látens marad.)

A helyzetet jól példázza az a vizsgálat, amelyben az ombudsman egy olyan többszintű szegregációs rendszert tárt fel, ami a vizsgálat idején már rég fennállt, több száz cigány tanulót érintett, s csak azért került az ombudsman látómezejébe, mert az egyik tanulót személyes sérelem ért; a beadványozó szülő az egyéni méltóságsérelem mellett, mintegy mellékesen jelezte, hogy az iskola szegregál.

Mindezek miatt roma nemzetiségi kulturális autonómiával kapcsolatos panaszüggyel az ombudsman alig-alig találkozik – a cigányságot érintő „valódi nemzetiségi” kérdések hivatalbóli vizsgálatának ezért különös jelentősége van –, ezen belül a roma nemzetiségi oktatási ügyek száma nemcsak kevés, de szinte kizárólag szegregációs ügyként írható le. (Ez persze nem véletlen, hiszen az ombudsmani látókörbe kerülő és a cigányokat érintő „általános” oktatási kérdések is szegregációról vagy más típusú diszkriminációról „szólnak”).

Kié a nemzetiségi jog?

Pontosabban ki a nemzetiségi jog, ezen belül a nemzetiségi oktatáshoz való jog alánya? Az Alaptörvény XXIX. cikke alapján a válasz látszólag egyértelmű: az anyanyelvű oktatáshoz (nevesítve) a nemzetiségi közösségnek, míg a nemzetiségi hovatartozású személynek az önazonosságához való jogon keresztül van (külön)joga. A Njt. preambuluma is ezt az értelmezést erősíti annak kimondásával, hogy „a nemzetiségek *sajátos* egyéni és közösségi jogai alapvető szabadságjogok”. Ezen túl a Njt. a nemzetiségi oktatáshoz való jogot (háromszorosan) közösségi, egyéni és (nevesítetten) oktatási jogként is definiálja.

A Njt. 12. § (1) bekezdés b) pontja szerint a nemzetiséghez tartozó személynek joga van: megtanulni anyanyelvét, részt venni anyanyelvű köznevelésben, oktatásban és művelődésben. A törvény 19. §-a szerint a nemzetiségi közösségeknek joguk van: a nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez, általános iskolai neveléséhez-oktatásához, nemzetiségi kollégiumi ellátásához, gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai neveléséhez-oktatásához, felsőfokú képzéséhez, továbbá jogosultak az országos önkor-



Buzás Géza

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmod cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Az általános iskolában és a középiskolában nem volt lehetőségem cigány népismeretet tanulni, azonban az Arany János Program keretei között tudtam járni lovari nyelvtanfolyamra. Először kezdtem egy helyi tanárnőnél, neki volt egy saját könyve, a „La romana sipaki i naghi”, amit már nem forgalmaznak, pedig szerintem ez az egyik legjobb romani nyelvkönyv. Később átkerültem egy másik tanárnőhöz, nála a Papp János féle könyvből tanultunk. Fontosnak tartom, hogy legyen cigány nyelv vagy népismeret oktatás az általános és középiskolában, mert így továbbélnének a hagyományaink. Én magam egyébként beszélem a romani kárpáti cigány dialektusát anyanyelvként, mert a szüleim és a nagyszüleim megtanították.

mányzat útján a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni és kialakításában közreműködni. A Njt. 22. § (3) bekezdése szerint pedig a nemzetiséghez tartozó gyermek a szülője döntésétől függően anyanyelvű, nemzetiségi két tanítási nyelvű, nemzetiségi nyelvoktató vagy roma nemzetiségi köznevelésben vehet részt. A roma nemzetiségi nevelés, nevelés-oktatás folyhat kizárólag magyar nyelven, de a szülők igényei alapján az intézményfenntartó köteles biztosítani a roma nyelv (romani, illetve beás) oktatását is. (Megjegyzést érdemel, hogy a korábban hatályos Alkotmány és a kisebbségi törvény is érdemben így szabályozta a jogalanyiság kérdését.)

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: új irányelv) hatályba lépéséig komoly szakmai vita folyt arról, hogy a nemzetiségi oktatáshoz való jog külön – és másokat kizáró jog-e. Az értelmezési problémát az adta, hogy a korábbi közoktatási és a kisebbségi törvény a kisebbségi intézmény és annak igénybevételével kapcsolatos előnyben részesítési fogalmat úgy szabályozta, hogy (erőltetéssel, a tényleges gyakorlatra figyelve) értelmezhető volt így is, úgy is.

A korábbi szabályozás szerint a kisebbségi közoktatási intézmény az az intézmény, amely alapító okirata szerint kisebbségi oktatási feladatot lát el, feltéve, hogy e feladatok a közoktatási intézmény ténylegesen ellátja, továbbá a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vesz a kisebbségi nevelésben, oktatásban⁷. A kisebbségi közoktatási

7 A kisebbségi intézmény fogalmát a Kotv. 121. § (1) (6) bekezdése így határozta meg: *A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény 6/A. § (1) bekezdés 3. pontjában meghatározott kisebbségi intézmény e törvény alkalmazásában az a közoktatási intézmény, amelynek alapító okirata az e törvény 37. §-ának (5) bekezdésében foglaltak szerint tartalmazza a nemzeti, etnikai kisebbségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatok a közoktatási intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetében a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vett a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, illetve a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelésben-oktatásban.*

intézményt az érintett kisebbséghez nem tartozók csak akkor vehetik igénybe, ha az intézmény – az adott kisebbség igényeinek kielégítése után – betöltetlen férőhellyel rendelkezik.⁸

Az idézett jogszabályhelyek együttes értelmezése útján megállapítható, hogy egy nevelési-oktatási intézmény – ha a jogszabályban előírt két másik feltétel is fennállt – már akkor kisebbségének minősült a korábbi szabályozásban, ha a kisebbségi programmal érintett tanulólétszáma elérte a 25%-ot. A kisebbségi intézmény tehát akár 75%-os arányban is elláthatott nem kisebbségi feladatokat. A nem kisebbségi programba való felvétel mértékét az határolta be, hogy a kisebbségi intézmény valamennyi kisebbségi hovatartozású szülő és gyermek kisebbségi nevelés-oktatás iránti igényét köteles volt kielégíteni, s csak az ezt követően is fennmaradó szabad intézményi kapacitás terhére láthatott el nem kisebbségi nevelési-oktatási feladatokat. (A korábbi szabályozás elemzésének értelmét az adja, hogy a hatályos Njt. és a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) érdemben azzal azonos módon szabályoz.)

Mindezek alapján az ombudsman korábbi álláspontja az volt, hogy a nemzetiségi oktatásban csak nemzetiségi hovatartozásúak vehetnének részt, mások a nemzetiségi intézmény nem nemzetiségi szolgáltatásait vehetik jogszerűen igénybe. A tényleges joggyakorlat azonban annyira más volt, hogy a kisebbségi ombudsman a nemzetiségi általános iskolákról szóló jelentésben így fogalmazott: „Az igényjogosultság problematikájára két megoldási lehetőség van: vagy szigorúan érvényesítjük a jogszabályi előírásokat, s ezzel működő intézmények utánpótlási bázisát szűkítjük le, vagy a szabályozást igazítjuk a joggyakorlathoz annak kimondásával, hogy a kisebbségi nevelésben-oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró kisebbségi jog, hanem csak előnyben részesítési szempont. Így viszont a kisebbségi önkormányzatok kisebbségi oktatással kapcsolatos véleményezési és egyetértési jogainak indoklottsága válik megkérdőjelezhetővé.”

Az új irányelv az utóbbi utat választotta. Egyértelművé tette, hogy nyilatkozat útján bárki kérheti gyermeke számára a nemzetiségi oktatási szolgáltatásokat, azzal, hogy a felvétel során előnyben részesülnek azok, akik nemzetiségi hovatartozásukról is nyilatkoznak. Mivel a demográfiai viszonyok miatt a köznevelési intézmények jelentős hányada rendelkezik szabad kapacitással, a nem nemzetiségi hovatartozásúak gyakorlatilag a nemzetiségi származásukról nyilatkozókkal egy sorban juthatnak hozzá a nemzetiségi köznevelés nyelvi és népismereti szolgáltatásaihoz.

Az ombudsmani gyakorlat alapján a nemzetiségi oktatás „jogalanyi szabadsága” (általánosan) több problémát jelenthet: 1. A nem nemzetiséghez tartozók a nemzetiségi nyelv magas óraszámú tanítása miatt választják a nemzetiségi oktatást, ha hamisan nyilatkoznak írásban a származásukról (és ezt valójában kockázat nélkül tehetik meg, hiszen az egyén nemzetiséghez tartozásának nincsenek objektív kritériumai, ráadásul a törvény a többes kötődést is elismeri⁹), akkor ezzel akár ki is szoríthatnak

8 A Nektv 48. § (1) bekezdése így szól: *A kisebbségi nevelési, oktatási intézményt az érintett kisebbséghez nem tartozók csak akkor vehetik igénybe, ha az intézmény – az adott kisebbség igényeinek kielégítése után – betöltetlen férőhellyel rendelkezik. A felvétel (beiratkozás) előzetesen nyilvánosságra hozott szabályok alapján történhet.*

9 A Njt. 1. § (2) A nemzetiségi jogok és kötelezettségek vonatkozásában az (1) bekezdés szerinti nemzetiséghez tartozik az a Magyarországon lakóhellyel rendelkező személy, aki *magát valamely nemzetiséghez tartozónak tekinti* és ezen nemzetiséghez tartozását az e törvényben meghatározott esetekben és módon kinyilvánítja.

elsődleges jogosultakat. 2. Ha a „kivülállók” túl nagy arányban igénylik a nemzetiségi oktatást, a nemzetiségi jognak az Alaptörvény és a Njt. szerint az egyéni és közösségi identitás megtartásához kapcsolódó, jelentős részben a nemzetiségi köznevelési intézmények szolgáltatásai útján megvalósítható célkitűzései valójában értelmezhetetlenné válnak. 3. A nemzetiségi jog kulturális autonómiához kötődése bizonytalanná válik; s ennek csak egyik eleme, hogy az érintett nemzetiségi önkormányzat nemzetiségi oktatáshoz fűződő egyetértési jogai indokoltsága annál kevésbé támasztható alá, minél több nem nemzetiségi tanuló veszi igénybe a nemzetiségi oktatást folytató intézmény nemzetiségi pedagógiai szolgáltatásait (a megszerezhető nyelvtudás miatt).

A nemzetiségi középiskolákról szóló ombudsmani vizsgálat az igénylés mögötti érdekekről (egyebek mellett) így ír: „A helyszíni vizsgálattal érintett szlovák és német gimnáziumnak (bevallottan is) alapfunkciója az idegennyelv-tanítás, de (az ellentmondó adatok alapján) a többi intézmény esetében is vélelmezhető, hogy az idegennyelv-tanítási funkció a bevallottnál jelentősen nagyobb szerepet kap a mindennapi működésben. *A nemzetiségi oktatásnak a nemzetiségi identitáshoz és nemzetiségi nyelvhez, mint anyanyelvhez kapcsolódó (valójában a nemzetiségi köznevelési rendszer egészének létjogosultságát biztosító) speciális funkciója tehát sok esetben másodlagos az oktatás általános funkcióján belüli – a nemzetiségi oktatást folytató középiskolákban 30-70%-os jelentőséggel bír – idegennyelv-oktatási funkcióhoz képest.*”

A nemzetiségi oktatás „jogalanyi szabadsága” a cigány származású, s köztük jelentős arányban hátrányos helyzetű tanulók vonatkozásában speciális problémát is felvet. A nemzetiségi oktatás választásának szabadsága lehetővé teszi ugyanis, hogy a nemzetiségi oktatás (a jogintézményben eleve benne rejlőnél sokkal „erősebb” és teljesen indokolatlan) sajátos szelekciós mechanizmusként is működjön, a cigány tanulóktól „abszolúte jogszerűen” különíthessék el a nem cigány (és nemzetiségi oktatást igénylő) tanulókat. *Leválk a cigány és a hátrányos helyzetű tanulókról (a kettő között nagy az átfedés) a nemzetiségi hovatartozású tanuló, de leválhat/ekkülönülhet az is, aki a nemzetiségi oktatást csak az idegennyelv-tanulási lehetőség miatt választja. Ebben a körben a leginkább érintett nyelv: a német.*

A nemzetiségi oktatás szelekciós hatásának bemutatására jó példa Békés megye. A megye 55 intézményéből a 2012/2013-as tanévben – a Békés Megyei Közigazgatási Hivatal Oktatási Főosztályától kapott adatok szerint – 54-ben folyt német, szlovák, cigány, román és szerb nemzetiségi nevelés-oktatás. Ebből 13 óvodában és 8 iskolában a cigány nemzetiségi nevelést-oktatást szervezték meg. Cigány nemzetiségi oktatást folytató középiskola nincs a megyében. Mindössze egy településen volt cigány óvodai és iskolai nevelés is, s egyetlen olyan iskola, ahol (részben) tanították a romani nyelvet. A cigány nyelv-oktatásban is részesülő tanulók aránya nem éri el az 1%-ot.

Az elemzett adatok szerint a megye teljes tanulói létszámának 27%-a hátrányos helyzetű (hh), 14%-a halmozottan hátrányos helyzetű (hhh) tanulóknak minősült. A cigány nemzetiségi nevelésben résztvevők a teljes létszám 16%-át, ugyanakkor az összes

Njt. 11. § (1) Valamely nemzetiséghez való tartozás kinyilvánítása az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga. (2) A nemzetiséghez való tartozás kérdésében nyilatkozatra senki sem kötelezhető, azonban törvény vagy a végrehajtására kiadott jogszabály egyes nemzetiségi jogok gyakorlását az egyén nyilatkozatához kötheti. (3) A nemzetiségi önazonossághoz való jog és valamely nemzetiséghez való tartozás kinyilvánítása – az e törvényben meghatározott kivétellel – nem zárja ki a kettős vagy többes kötődés elismerését.

hh tanuló 14%-át és az összes hhh tanuló 41%-át adták. A cigány nemzetiségi nevelésben résztvevők 66%-a (24+42) hh vagy hhh tanuló volt; az osztanulói létszám hh és hhh arányához képest tehát több, mint kétszeres a felülreprezentáltságuk. Mivel gyakorlatilag minden Békés megyei köznevelési intézmény folytat nemzetiségi nevelésoktatást, egyértelmű, hogy *a nemzetiségi nevelés egy sajátos szelekciós mechanizmusként is működik*

Még tisztább összehasonlítási alapot ad a Békés megyei német nemzetiségi nevelés, mert abban kb. azonos számú tanuló vett részt a 2012/2013-as tanévben, mint a cigányban (2176/2215). A német nemzetiségi oktatás adta a teljes megyei tanulólétszám 15%-át, és a németes tanulók 15%-a hátrányos helyzetűnek, 5%-a halmozottan hátrányos helyzetűnek minősült. *Ha ezzel az adatsorral vetjük össze a cigány nemzetiségi nevelésben résztvevők adatait, akkor látható, hogy kb. azonos létszám mellett a hh arány: 15/24, a hhh arány 5/42. A különbség tehát 1,6- és 8,4-szeres a cigány „javára”.*

Ha a 2011-es népszámlálás adatait vetjük össze a német nemzetiségi oktatás adataival, az tűnik ki, hogy a megyében 3344 német él, míg ennek 2/3-a, 2176 fő vett részt német nemzetiségi oktatásban. Mivel okkal feltételezhetjük azt¹⁰, hogy a német lakosság a megye teljes népességének korcsoportonkénti megoszlásával körülbelül azonos képet mutat, a 3-18 éves (vagyis az intézményes köznevelésben részesülő) német korosztály is kb. 15,3% volna.¹¹ (Az országos átlag ennél magasabb: 18%.) Ennek alapján, ha minden német nemzetiségű 3-18 éves részt venne a német nemzetiségi nevelésben, akkor kb. 512 tanulót kapnák, ami a német nemzetiségi oktatásban résztvevők 23,5%-a.

Az adatsorok alapján egyértelmű (figyelembe véve azt is, hogy nem minden német nemzetiségi hovartartozású választ német intézményt), hogy *a tanulók jóval több, mint 75%-a az idegennyelv-tanulás érdekében döntött a német nemzetiségi oktatást mellett – és jutott hozzá egyúttal a hh/hhh környezet vonatkozásában a megyei átlagnál sokkal jobb viszonyokhoz.*

Megjegyzést érdemel, hogy az ombudsmani gyakorlatban azon intézmények belső viszonyaiban is jól megfigyelhető (az összehasonlítható csoportok miatt) a nemzetiségi oktatás szelekciós funkciója, amelyek nem 100%-os arányban folytatnak nemzetiségi oktatást vagy többféle nemzetiségi oktatást valósítanak meg.

Bát látszólag logikusan merülhet fel, hogy a cigány tanulók szülei (a nem cigányokkal egy sorban) választhatnák pl. a német nemzetiségi oktatást is, a játszmában azonban ők jellemzően csak gyalogok. *Az ombudsmani esetgyakorlatból az világlik ki ugyanis, hogy a cigány szülők kérik a cigány, esetleg más nemzetiségi oktatást gyermekük számára, ad absurdum más nemzetiségi oktatásra térnek át vagy igénylésüket visszavonják – az intézmény érdekei szerint.*

(A nemzetiségi oktatás ugyanakkor általában véve is kínálat és nem kereslet kérdése.)

10 Illés Sándor: A magyarországi nemzetiségek demográfiai viszonyai. In: A jövevényektől az államalkotó tényezőig, Szerk.: Gyulavári Tamás-Kállai Ernő, Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest, 2010., 151. oldal

11 http://www.terezvaros.hu/testuleti/nepsz2011-3/pdf/nepsz2011_03_04.pdf, 7. oldal, 152. oldal; letöltés dátuma: 2015. június 30.



Kis-Bogdán Lidia

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Az én általános iskolámban vagy középiskolámban egyáltalán nem volt lehetőség cigány népismereti oktatásra, de cigány nyelv tanulására sem. Pedig jó lett volna népismeretet tanulni, bár a nyelvnek örültem volna a legjobban. Most beás nyelven tanulok, amit azért tartok fontosnak, mert nem csak magyar, hanem cigány is vagyok és a nyelv ismeretével erősödik az identitásom.

Kereslet-kínálat a nemzetiségi oktatás rendszerében

A kisebbségi ombudsman a nemzetiségi óvodai nevelésről szóló jelentésében ezt írta: „Tapasztalatom szerint több esetben feltételezhető, hogy a kisebbségi nevelést is folytató intézmények fenntartói nem a szülői igényekhez igazítják a feladatellátás kereteit, hanem fordítva, pénzügyi szempontok alapján meghatározzák, hogy kisebbségi nevelést hány csoportban, milyen gyermeklétszámmal lehet ellátni. Így a nemzetiségi programmal működő óvoda (és általános iskola) választása jellemzően a helyi adottságok elfogadását jelenti, vagyis (ez a kisebbségi nevelés, oktatás legnagyobb problémája) alapvetően kínálat és nem kereslet kérdése.” „[...] Ha az intézményfenntartó a kisebbségi nevelést folytató óvodai csoportok számát fenntartja, növeli vagy csökkenti, marad, nő vagy csökken az azt igénylők száma is.”

Amíg a nemzetiségi oktatáshoz kiegészítő normatíva is társult, a nemzetiségi oktatás beindítása is gyakran az intézmény érdekeihez (megmaradásához) kapcsolódott. Erről a kisebbségi ombudsman nemzetiségi általános iskolákról szóló jelentése (egyebek mellett) így írt: „Az „igénylem”, „kérem” kifejezés helyett használt „támogatom” kezdetű szülői nyilatkozatok általában arra utalhatnak, hogy a szülők kisebbségi nevelésről való tájékoztatásának a lényegi eleme volt a kiegészítő normatíva megszerzésének, így az intézmény költségvetési biztonságának a lehetősége. Ezt a feltételezést az egyik konkrét esetben az tette egészen valószínűvé, hogy a polgármester és az igazgató erős asszimilációról, nyelv és kultúrávesztésről számolt be, miközben a cigány kisebbségi önkormányzat elnöke azt hangsúlyozta, a jogi szabályozásnak biztosítania kellene, hogy a kisebbségi nevelésnek valós tartalma legyen, s ne csupán a normatíva megszerzése miatt szervezzék meg. Az iskolában majdnem mindenki részt vesz a cigány kisebbségi nevelésben, miközben a településen 24 fő vallotta magát cigánynak a 2001-es népszámláláskor.”

A kínálatteremtés tiszta példája lehet pl. az az eset, amit az óvodai jelentés írt le: Egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kisváros több mint ötezer fős lakosságból a 2001. évi népszámlálási adatok szerint csupán egy fő vallotta magát német nemzetiségűnek¹², miközben a helyi intézményekben 2007 óta német kisebbségi óvodai nevelés és

12 Tény az is, hogy itt a német kisebbségi önkormányzat 2002-ben megalakult.

iskolai oktatás is folyik. (A 2011-es népszámlás ugyanitt – a település lakosságának kb. 10%-os csökkenése mellett – már 138 németet mutat. Német nevelés-oktatás tehát folyik, ha kétségbe vonható is, hogy élnek-e helyben németek, miközben cigány nemzetiségi nevelés-oktatás nem, holott a romák száma a népszámlálási adatok szerint is sokkal nagyobb a németekénél, a települési cigány önkormányzat pedig a cigány lakosság számarányát 20%-ra becsülte az AJB-910/2014. számú ügy kivizsgálása során. Mások ennél is magasabbnak gondolják ezt az arányt.)

Az óvodai jelentés bemutatott (egyebek mellett) egy Bács-Kiskun megyei óvodát, ahol minden gyermek részt vett német, horvát vagy cigány kisebbségi nevelésben, és német, horvát iskolai oktatásban, miközben a népszámlálási adatok szerint a település lakosságának még a helyi nemzetiségi önkormányzatok becslései alapján is 60%-nál nagyobb aránya volt nem nemzetiségi. Érdekes és tanulságos, hogy a cigány óvodások közül csak nyolcan vettek részt a cigány nemzetiségi nevelésben, többségük németet tanult az óvodában, majd (akár cigányt, akár németet) némettel folytatták az iskolában.

Összességében elmondható, hogy *a nemzetiségi lakosság helyi számaránya és a helyi közoktatásban betöltött súlya gyakran nincs arányban egymással, ami azt mutatja, hogy a nemzetiségi oktatás megszervezését nagy arányban az intézménynek a versenypozíció javításához (így a középszálybeli tanulók megtartásához), a jobb költségvetéshez, az alacsonyabb osztálylétszámhoz; összességében a megmaradáshoz fűződő és a szülők idegennyelvtanuláshoz való érdeke mozgatja.* (Ez a kérdés különösen élesen vethető fel olyan vegyes lakosságú települések esetén, s ma már gyakorlatilag csak ilyenek vannak, ahol egy óvoda és egy iskola van, s mindenki részt vesz a nemzetiségi nevelésben-oktatásban.)

A keresletteremtésre és a rábeszélésre is jó példa az eset, amellyel a nemzetiségi általános iskolák vizsgálata során találkoztunk. Az önkormányzati iskolában (részben a településen működő egyházi intézmény nem cigány tanulókat „elszívó” hatásának köszönhetően) a cigány tanulók aránya úgy megnőtt, hogy azt csak cigány és német osztályok létrehozásával lehetett „rendezni.” Az igazgató maga is elismerte, hogy a szülőket komoly nehézség rávenni a cigány kisebbségi nevelés „igénylésére”, miközben a helyi német lakosság (véleménye szerint a városban összesen 80 fő lehetett) alacsony száma mellett is van érdeklődés mind a nyolc évfolyamot érintően német kisebbségi nevelés iránt. (Ezen a településen a 2001-es népszámlálás adatai szerint 282 fő vallotta magát a cigány, valamint 24 fő a német nemzetiséghez tartozónak. A településen német kisebbségi önkormányzat sem alakult, a választást ki sem írták, mert a kisebbségi választói névjegyzékbe senki sem kérte felvételét. A 2011-es népszámlálás során már 68-an vallották magukat németnek, de német nemzetiségi önkormányzat 2014-ben sem alakult.)

Az intézmény „Iskolába hívó” című kiadványa a két szülői kört egészen másként „motiválta”. Ebben az iskolában a tájékoztató kiadvány három osztálytípusról tájékoztatta a szülőket. 1. A nem tagozatos osztály tanulóit az iskola „nem akarja túlterhelni”. (Vizsgálatunk idején az 1. a)-ban viszonylag sok cigány gyermek tanult.) 2. A német nemzetiségi nyelvoktató programmal működő osztályban folyó munkáról megtudhatjuk, hogy német nyelvet heti öt órában tanulnak ott a gyerekek, s a német nyelv „ajtó Európára”. Az igénylésnek pedig nem feltétele, hogy a szülők beszéljenek németül. Német népismeret tanításáról és az igényjogosultság kisebbségi hovatartozás kötöttségéről nem esik szó. (Az 1.b)-ben csak nem cigány tanulók voltak.) 3. A cigány kisebbségi oktatást folytató osztály bemutatásának viszont pont ezek a kulcsinformációi: ide

cigány tanulókat várnak, akik (a lovári nyelv mellett) cigány kultúrát és hagyományt fognak itt tanulni. Míg a német osztály esetén nem, itt nyomatékosan hangsúlyozza a kiadvány, hogy a kisebbségi nevelés-oktatás célja és feladata megegyezik a többségi oktatásával. Sajátossága mindössze a kisebbségi önazonosság megőrzésében és meg erősítésében áll. (Az 1. c-ben csak cigány származású gyerekek voltak.)

A kínálat speciális arca: rábeszélés, ami csak cigányokat érint

A nemzetiségi óvodákra, általános iskolákra, középiskolákra irányuló átfogó és egyéb ombudsmani vizsgálatok során nagyon sok esetben igen alapos okkal feltételezhető, de sokszor egyértelműen bizonyítható is volt, hogy a cigány nemzetiségi nevelés igénylése mögött nem volt valós szülői akarat, így ezekben az esetekben a cigány hagyományok, szokások, kultúra bemutatásának még jó szándékkal sem lett volna helye. Véleményem szerint kétséges a megalapozottsága az intézményi hagyományápolásnak akkor, ha annak nincsenek társadalmi gyökerei a valóságban, nincs helye egyáltalán, ha a hagyományos nemzetiségi kultúra és nyelv bemutatását a szülők gyermekeik számára nem akarják.

Gyakran az anyanyelvüket még beszélő cigányok sem tartják szükségesnek, hogy gyermekeik az óvodában cigány nyelvet tanuljanak. Ha ők sem, akkor milyen a magyar anyanyelvű cigányok motivációja? Ugyanakkor olyan vidékeken is tanítanak cigány nyelvet, ahol a kutatók szerint inkább romungró cigányok élnek, akiknek magyar az anyanyelve generációk sora óta. Ezekben az esetekben alapos okkal feltételezhető, hogy a cigány kisebbségi nyelvtanítás iránti igényeket tartalmazó nyilatkozatok egy része valós szándék nélkül, rábeszélést követő tudomásulvételként születik meg. Különösen igaz lehet ez olyan esetekben, amikor a cigány óvodai nevelésnek nincs iskolai folytatása vagy nem azt a nyelvjárást tanítja az intézmény, amit a szülők, de leginkább a nagyszülők beszélnek.

Azt is tudjuk, hogy az asszimilálódott (a hagyományos cigány kultúrától eltávolodott) romungrók adják a hazai cigányság elsöprő többségét; az ő viszonyuk minimum disszonáns a cigány népismeret tanításához is.

Egy Hajdú-Bihar megyei településen a cigány kisebbségi önkormányzat arról számolt be, hogy a cigány nyelvet még beszélő felnőttek más nyelvet használnak, mint amit a gyermekeik az óvodában tanulnak. Sőt, gyermekeikkel ők maguk sem beszélnek cigányul! A vezető óvónő ezzel kapcsolatban elmondta, hogy a helyi (vályogvető) cigányok egy része „valami keverék” cigányt beszél, nem lovárit. (Nyilván – legalábbis részben – ezzel függ össze, hogy a kisebbségi önkormányzat a cigány kisebbségi nevelés ellen vizsgálatunk során is tiltakozott.)

Ebben az óvodában vizsgálatunk idején két elkülönített csoportban (a két cigány csoportszoba az óvodai épülettömb hátsó részében volt található, külön bejárat) kétnyelvű, a többiben magyar nyelvű cigány kisebbségi nevelés folyt. Vizsgálatunkkor, míg a település lakosságának majdnem negyede, az óvodásoknak viszont már közel fele volt roma. A közeli nagyváros és a település közötti távolság pedig mindössze 18 km, nem véletlen tehát, hogy a vezető óvónő az intézmény sikerének tekintette, hogy csak 15 óvodást vittek a szülők a nagyvárosba, míg az iskolások közül száz főt. (Vajon, mi lehet a siker oka?)

Egy másik esetben az óvodai és az iskolai osztálylétszámokból arra a következtetés-

re lehetett jutni, hogy a német nemzetiségi osztályt részben azokkal a cigány gyerekekkel töltötték fel, akik az óvodában cigány kisebbségi nevelésben vettek részt, míg az angol/informatika osztályba részben azok a (nem cigány) gyermekek kerültek, akik egyébként az óvodában még német nemzetiségi nevelést kaptak. A polgármester elmondása szerint „azt szerettük volna elérni, hogy ne alakuljon ki szegregáció”.

Két olyan intézménnyel találkoztunk a középiskolai vizsgálatunk során, amelyek cigány kisebbségi nevelést folytatnak, de az iskolát bemutató nyilvános anyagokban, tájékoztatókban erről nem tettek említést. Egyébiránt azt láttuk, hogy a cigány nemzetiségi oktatást a „befogadó” szegregált középiskolák folytatnak, amelyek a „veszendő lelkeket” mentik. „Van olyan diák, akinek ez az ötödik iskolája. Itt befogadják, kis létszámú osztályokban, egyéni foglalkozásokkal segítenek a más iskolákból elküldött diákoknak. Az igazgató becslése szerint a roma/nem roma származású tanulók aránya 50-50 százalék.” (Munkatársaink becslése szerint a roma tanulók aránya: 90-95 százalék lehetett.) „Általános a szegénység, amikor bejön a rossz idő, nincs cipő, nincs ruha – nem jönnek egy darabig. Sokan éheznek, gond az ebédeltetés.”

Egy másik iskolában: „Az igazgató szerint fontos tudni, hogy ezt az iskolát nem a nemzetiségi nevelés miatt választják a szülők és a gyerekek. Az iskola nyitottsága, befogadó készsége („valahová felveszik”¹³) és a szakképzés miatt választják ezt az iskolát. [...] Az igazgató tájékoztatása szerint a felkínálás alapján („függetlenül a származástól és identitástól”) a nemzetiségi nevelésben mindenki részt vesz, ahogy a hittan-tanulásban is, annál is inkább, mert tanulóik nem népcsoport, hanem térségek és települések szerint tartoznak össze.” Mint megtudtuk, az ebbe az iskolába járó gyermekek 1/3-a hhh-s, míg 2/3-a hh-s.

A kínálat speciális arca – cigány nemzetiségi nevelés-oktatás nemzetiségi tartalom nélkül

A kisebbségi óvodai jelentés számos példája igazolja, hogy a cigány óvodai nevelés mögött gyakran nincs valós nemzetiségi tartalom; jobb esetben egyéni fejlesztést, szociokulturális nevelést biztosítottak ezen a címen, máskor a program csak papíron létezett.

„A tagtelepülés óvodájának két csoportnaplója szépen van vezetve, cigány kisebbségi nevelésre azonban semmi sem utal, ami, az előzőek alapján teljesen érthető is. Az óvoda tevékenységét bemutató, igazán szép kivitelű szóróanyag is egyéni fejlesztésként írja le az „etnikai” nevelés tartalmát, és ugyanezt a nevelést kapják a hátrányos helyzetű családból érkező gyermekek is. Nem véletlen, hogy nemcsak a megkérdezett szülők, de a települési cigány kisebbségi önkormányzat elnöke sem tudott kisebbségi nevelésről, hasonlóképpen a gesztor település cigány kisebbségi elnökéhez.”

„A markáns „cigány jelleg” hiányáról árulkodik, hogy a magyar nyelven folyó cigány kisebbségi nevelésben azok is részesülnek, akik azt nem kérték, miközben a cigány szülőktől is nehéz a kisebbségi neveléshez szükséges nyilatkozatot beszerezni, mert: „nem akarnak cigányok lenni, stigmaként kezelik saját cigányságukat, félnek a szegregációtól, nem értik a felzárkóztatás fogalmát.”

13 A pedagógiai program erről így ír: „[...] iskolánkba azért jönnek, mert úgy tudják, ez a romák iskolája, itt elfogadnak mindenkit”.



Csonka Imre

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmod cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Általános iskolában nem volt alkalmam cigány népismeretet vagy nyelvet tanulni, de a Gandhi Gimnáziumban igen. A Ligeti György-féle könyvből tanultunk cigány népismeretet, heti egy órában. A cigány nyelvek közül a Gandhiban mind a kettőt tanulhattam. A beást Orsós Anna nyelvkönyvéből, a lovárit pedig fénymásolatokból, ha jól emlékszem, a „Sityu romanes!”-ből és a „Zhanes romanes?”-ből. Nagyon fontosnak tartom, hogy legyen nyelv és népismeret oktatás a közoktatásban, mert így megismerhetjük a nyelvünket, szokásainkat. Én magam beszélem a beás és a lovári nyelvet is.

„Az egyik Jász-Nagykun-Szolnok megyében vizsgált óvodában is közel 30 szülőttől kérdeztük meg, hogy gyermeke részt vesz-e cigány kisebbségi nevelésben, de egyiküknek sem volt tudomása erről, s nemcsak a gyermeke vonatkozásában, hanem általában sem. [...] A fenti intézmény cigány kisebbségi óvodai nevelés tartalmát alapvetően a szociokulturális hátrányok kompenzálása adja. Az alapvető testápolási, tisztálkodási, viselkedési szabályokat igyekeznek ezen a címen megtanítani.”

„A mostani, de számos korábbi vizsgálatom során is azt tapasztaltam, hogy az óvónő nem tudta megmondani, hogy mi volt a legutolsó általa átadott kisebbségi tartalom, hogy miért nincs egyetlen cigány mesére, versre utaló jel sem a csoportnaplóban, és hogy az óvoda által összeállított cigány szöveggyűjteményt miért a vezető óvónő irodájából kell kihozni¹⁴; a cigány óvoda környezete egyáltalán nem tükrözte „a kisebbség kultúráját, a kisebbség életmódját, szokásait, hagyományait és tárgyi emlékeit”; az derült ki, hogy a cigány szülők többnyire aláírtak valami nyilatkozatot, de nincs tudomásuk arról, hogy gyermekeik cigány kisebbségi nevelésben vennének részt.”

„Vizsgálatom alapján kijelenthető, hogy a magyar nyelven folyó cigány kisebbségi kulturális nevelést a cigány szülők (ha igénylik egyáltalán) nem tájékozottan „igénylik”, az ezen a címen folytatott kisebbségi nevelésnek valós kisebbségi kulturális tartalma többnyire nincs, vagy csekély: csak pénzforrás az intézményfenntartó számára, legszélsegségesebb esetben a jogellenes elkülönítés eszköze.”

A kisebbségi ombudsman általános iskolai jelentése arra a következtetésre jutott: „A cigány nyelv tanítása nélküli cigány kisebbségi oktatás „népszerűsége” (e vizsgálat és a panaszbeadványok alapján megfogalmazható tapasztalataim szerint) jelentős részben annak köszönhető, hogy a *népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek.*”

Ezzel teljesen egybehangzóan nyilatkozott a középiskolai vizsgálat során az egyik cigány nemzetiségi oktatást folytató gimnázium: „A településen a nemzetiségi középiskolai nevelés nyelvével adekvát nemzetiségi nevelést folytató óvoda nincs, nemzeti-

14 Lásd például: Jelentés az 5022/2009. számú ügyben.

ségi nevelést-oktatást folytató általános iskola viszont van. Itt integrált formában tanítanak roma népismeretet, vagyis „gyakorlatilag nincs, csak papíron.” Általánosságban elmondható, hogy a máshonnan érkező tanulók is ebben az iskolában kezdenek népismeretet tanulni, bár máshol is folyik („elvileg”) nemzetiségi nevelés-oktatás.”

A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás személyi és tárgyi feltételei

A nemzetiségi pedagógusképzésről szóló ombudsmani jelentés szerint egy egyetemen folyik romológia tanárképzés, három főiskolán roma tanítóképzés, négy felsőoktatási intézményben roma óvodapedagógus-képzés. Az intézmények száma azonban megtevesztő: a roma tanító és óvodapedagógus-képzésre 2011-ben mindössze 8 hallgatót vettek fel. (Sem azt nem tudjuk, hogy hányan végeztek, sem azt, hogy hányan maradtak a pályán.)

A Pécsi Egyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékétől kapott tájékoztatás szerint 2011-ben és 2012-ben romológiatanár végzettséget csak 11+3 fő szerzett. A tanszékvezető figyelemmel kíséri a végzett hallgatóik sorsát: a 2011-2012-ben végzett tanítványaik közül senki sem tanít romológiát vagy cigány nyelvet. Aki tanárként dolgozik egyáltalán, az a másik szakjának megfelelő tantárgyat tanítja. Többen nem kaptak pedagógusállást, mások pedig kifejezetten, eleve a külföldi munkavégzés lehetőségét keresték.

Mindebből az következik, hogy a roma nemzetiségi köznevelésben részt vevő gyermekek tömegét nem roma szakirányon végzett pedagógus tanítja. A romológiatanár végzettségűekkel kapcsolatban is megjegyzendő, hogy végzettségük ugyan feljogosítja őket a roma népismeret és (szakiránytól függően) a beás vagy a romani nyelv tanítására, de mivel az egyetemi tanulmányok során általános romológiai ismereteket szereznek, a nyelvtudási és nyelvi módszertani (és egyéb nyelvtanítási) ismereteik, kompetenciáik nem mérhetőek össze azokkal, akik kifejezetten nyelvtanári képzésben vesznek részt. Így az adott helyzetben roma népismeretet akár elkötelezettség és speciális tudás nélkül is, míg cigány nyelvet már felsőfokú beás vagy romani nyelvvizsga birtokában (nyelvtanítási módszertan ismerete nélkül is) bármely pedagógus taníthat.

A kisebbségi ombudsman nemzetiségi óvodákról szóló jelentése szerint *a roma nyelv átadását segítő segédanyagok hiányoznak. A cigány nyelvvizsgával rendelkező óvodapedagógusok, tanárok „magyar nyelvű mondókákat, verseket fordítanak le önszorgalomból, hogy legalább azt meg tudják tanítani. A magyar nyelven folyó cigány kulturális nevelést olyan óvodapedagógusok látják el, akik elsöprő többsége nem cigány szakirányon végzett, s alapos okkal feltehető, hogy romológiai képzésben másként sem vett részt.* Jellemző példa lehet, hogy a cigány táncművészet elemei, ha meg is jelennek az óvodában, a gyerekek szabad táncaként jelennek meg, népszerű cigány popénekesek slágereire. Vagyis, cigány tánc az, amit a cigány gyerekek táncolnak, cigány zene pedig a cigány előadó popslágere.”

Az óvodai vizsgálat során az egyik óvodavezető ezt mondta: „az óvodásoknak nem készítenek anyagokat, csak az iskolásoknak. Az elérhető, elmondható mesék negatív képet közvetítenek a cigányokról, mert az tűnik ki belőlük, hogy „csak lopnak”. A cigány népdalok között pedig gyermekdalok egyáltalán nincsenek.”

A kisebbségi ombudsman nemzetiségi általános iskolai vizsgálata során az derült ki,

hogy nagy a különbség a cigány kisebbségi nevelés-oktatás, illetve a többi hazai kisebbség nemzetiségi nevelése-oktatása között. Ez utóbbiak esetében nagy számban jellemző, hogy számíthatnak a családból hozott hagyományokra is, az iskolában található kisebbségi nyelvű könyvek, szemléltető eszközök, filmek, interaktív segédanyagok mellett, míg a cigány kisebbség esetében sok helyen ezek egyikére sem tud támaszkodni a népismeretet tanító pedagógus. *„A tanárok csak önképzés útján szereztek romológiai ismereteket. Kevés és régi a segédanyag.”*

Az ombudsman középiskolai vizsgálata is hasonló következtetésre jutott. *A tankönyvek vonatkozásában is (a többi nemzetiséghez képest) a roma nemzetiségi oktatásban a legrosszabb a helyzet.* A vizsgálat tapasztalatai szerint a roma népismereti órák értelmes tartalommal való kitöltéséhez (még általános iskolai népismeret-tanulási előzmények nélkül is¹⁵) a tanár különös kreativitására van szükség. Tény, hogy a népismereti tankönyvek kínálata szűkös, és – a pécsi Romológia Tanszék vezetője szerint – nincs is olyan, amely egyedül, más könyvek használata nélkül megfelelné a kerettanterv elvárásainak.

A TÁMOP 3.1.4 projektben elkészült ugyan az általános iskola 1-4. osztálya számára egy új népismeret tankönyv, de a tanszékvezető felkért szakértőként annak még a javított változatát is „alkalmatlannak” minősítette. A tanszékvezető szerint a TÁMOP-os program keretében az 1-2. osztály számára megalkotott beás könyvek gyengébb minőségűek még az említett népismereti tankönyvnél is. Mivel az ugyanazon korosztály számára készült romani olvasókönyv és munkafüzet szakmai bírálatára felkért szakértő is több súlyos kritikát fogalmazott meg¹⁶, megállapítható, hogy *a cigány nyelvtanítás újonnan kifejlesztett nyelvkönyvei is vitatható minőségűek, miközben, ismereteink szerint egyáltalán nincs a kerettantervnek megfelelő, kifejezetten a középiskolásoknak szóló roma népismereti, illetve romani és beás nyelvtankönyv a tankönyvpiacra.*

Cigány nemzetiségi nevelés, oktatás: extrém népszerűség

A statisztikai adatok a cigány nemzetiségi óvodai nevelés és iskolai oktatás meghökentető népszerűségéről tanúskodnak.

Az óvodai nevelésről szóló ombudsmani jelentés erről így írt: A cigány óvodai programokban nyilvántartott óvodások száma 20 év alatt háromszorosra nőtt, s ezzelők adják a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelésben érintett gyermeklétszám 52%-át. A 2009/2010-es tanévben a cigány kulturális nevelésben részt vevő több mint 21 ezer gyermek közül 2,4%-nyi, azaz alig több mint 500 kapott anyanyelvi nevelést is¹⁷, miköz-

15 Különösen súlyos kérdésként vehető fel, hogy mivel tudja kitölteni a középiskola a roma nemzetiségi népismeret órákat, ha a diákok az általános iskolában is tanultak népismeretet, ráadásul – az adott viszonyok között erre jó esély van – ugyanabból a könyvből. Munkatársaink akárhány roma népismeret órán jártak a korábbi vizsgálatok során, akár elsős, akár tizedikes osztályban, mindig ugyanaz a néhány alapinformáció hangzott el: őshaza, hagyományos cigány mesterségek, híres cigányzenészek.

16 Dr. Hegyi Ildikó Katalin: A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák, http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_117-122.pdf, a letöltés dátuma: 2015. június 30.

17 Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010, 19. oldal

ben cigány anyanyelvű óvoda nincs, a kétnyelvűek aránya pedig csekély. A magyar viszonyokat jellemző általános demográfiai, termékenységi mutatók alapján (a cigány kisebbséget leszámítva) valamennyi kisebbség esetén a kisebbségi nevelésben résztvevők számában is jelentős visszaesésnek kellett volna bekövetkeznie, hiszen az óvodai nevelésben részt vevő gyermekek száma 1995/1996-tól másfél évtized alatt 18%-kal csökkent. (Igaz, ezen belül a 2005/2006-ban a csökkenés megállt, a résztvevők száma a 2007/2008-as tanévi kismértékű csökkenés után ismét növekedett.) *A létszámadatok változása különösen a német, de a meredek növekedés még a cigány kisebbségi nevelés esetén sem magyarázható az általánostól radikálisan eltérő (minthogy nem ilyen) kisebbségi termékenységi mutatókkal.* „A referenciaértéknek tekinthető 100 magyarra jutó 142 élve született gyermek egyfajta átlagérték, mert hét nemzetiségnek ugyanennyi vagy magasabb, hat nemzetiségnek pedig alacsonyabb az átlagos gyermeklétszáma.”¹⁸ A német termékenységi mutatók mindössze +3,5%-kal térnek el az átlagtól, amiből logikusan mindössze annyi következne, hogy 18%-nál valamivel kisebb létszámcsökkenésnek kellett volna bekövetkeznie az ő esetükben. A kiugróan nagy ütemű létszámgyarapodás még a cigány óvodai nevelésben sem indokolható, mert a cigány újszülöttek száma a 90-es évek második felében nem nőtt az évtized első feléhez képest.¹⁹

A nemzetiségi iskolák helyzetét bemutató ombudsmani jelentés ezt így fogalmazta meg: A hazai kisebbségi oktatásnak a teljes tanulólétszámon belüli 14%-os arányszámával kapcsolatban tehát azt is el kell mondani, hogy míg a teljes általános iskolai tanulólétszám az utóbbi 20 évben 35%-kal csökkent, addig a nemzetiségi oktatásban résztvevők számaránya 24%-kal, a cigány kisebbségi oktatásban résztvevőké pedig (csak az utóbbi tíz év viszonylatában is!) több mint 118%-kal nőtt.

A nemzetiségi középiskolákról szóló jelentés erre hívta fel a figyelmet: A Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről szóló kétéves (2011. február-2013. február közötti) időszakról szóló kormánybeszámoló²⁰ szerint – amit az Országgyűlés 2013. november 27-én fogadott el²¹ – egy év alatt több mint négyezer fővel, azaz több mint 5 százalékkal nőtt a cigány nemzetiségi oktatásban résztvevők aránya.²² Valószínű, hogy ez az adat nem magyarázható a roma tanulók létszámának ilyen arányú éves növeke-

18 Illés Sándor: A magyarországi nemzetiségek demográfiai viszonyai. In: A jövőnyektől az államalkotó tényezőkhöz, Szerk.: Gyulavári Tamás-Kállai Ernő, Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest, 2010., 151. oldal

19 l. m. 162. oldal

20 J/12618. számú Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2011. február-2013. február), <http://www.parlament.hu/irom39/12618/12618.pdf>, a letöltés dátuma: 2015. június 30.

21 Az Országgyűlés 98/2013. (XI. 27.) OGY határozata.

22 A kormánybeszámoló erről így ír: A 2010/2011 tanévben 671 intézmény (348 óvoda, 301 általános iskola és 22 középiskola) 76 856 főre igényelt magyar nyelvű cigány kisebbségi nevelést, oktatást biztosító programjára kiegészítő nemzetiségi normatívát. Mindezen belül 52 intézmény (12 óvoda, 30 általános iskola, 10 középiskola) romani és 23 beás nyelvoktatást is szervezett, melyben 3345 gyermek és diák vett részt. A 2011/2012-es tanév során a nemzetiségi normatívát igénybevevők száma nőtt. 705 intézményben (372 óvoda, 301 általános iskola, 32 középiskola) 80 954 gyermek számára szerveztek magyar nyelvű cigány nemzetiségi oktatást. A statisztikák szerint romani nyelvoktatást 6 óvodában, 11 általános iskolában és 12 középiskolában folytatnak, a beás nyelvet pedig 3 óvodában, 12 iskolában, és 3 középiskolában tanítják, összesen 2246 gyermek számára.



Laboda Lilla

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Nem, sehol egyikben sem volt lehetőség arra, hogy ezeket a tárgyakat tanuljam, pedig szerettem volna. Én biztosan kihasználtam volna és a körülöttem lévőknek is ajánlottam volna a cigány népismeretet és a cigány nyelveket. Én nem beszélem, de értem a romanit, és ha nagyon megerőltettem magam, válaszolok is.

désével. Elgondolkoztató az is, hogy míg a 2010/2011-es tanévben romani és beás nyelvet a roma nemzetiségi oktatásban résztvevők valamivel több, mint 4 százaléka, egy tanévvel később viszont a jelentősen megnövekedett létszámú tanuló immár kevesebb, mint 3 százaléka tanulta.

A népszerűség okai és következményei

A népszerűség okait a témához kapcsolódó ombudsmani jelentések alapján így lehet összegezni: 1. A cigány szülők nagy része rábeszélhető a cigány nemzetiségi nevelés „igénylésére”, s ezzel a hhh tanulók jelentős hányada választható le a többiekéről, amihez széleskörű érdekek fűződnek. 2. A cigány nevelés, oktatás megszervezhető akár nyelvtanítás nélkül is. 3. A nyelvtanításhoz nem szükséges nemzetiségi nyelvtanári vagy nyelvtanári oklevél; a romani és beás nyelvet taníthatja felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező pedagógus is. 4. A beás és a romani nyelvek tanításának órakerete is „könnyített”: mindössze heti három óra. 5. A cigány kulturális nevelés tartalma az óvodában (a korcsoport jellege miatt) nem ellenőrizhető; a cigány népismeret átadható (volt²³) tantárgyakba integrálva is, ami lehetetlené tette a tényleges oktatási tartalmak ellenőrzését. 6. A cigány nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezéséhez kiegészítő normatíva jár(t).

A 2. pontban megjelölt okhoz kapcsolódóan fontos megjegyezni, hogy ennek hivatalos magyarázata az, hogy a magyarországi cigányok elsősorban többsége nem beszél cigányul. „A romák jelentős része magyar nyelvű, többségük nem beszél más, a romák által beszélt nyelvet. Ezért a nemzetiségi nevelést, oktatást szabályozó dokumentumok lehetővé teszik a magyar nyelvű roma kulturális nevelést és a magyar nyelvű roma nemzetiségi oktatást, illetve a romák által beszélt másik két nyelven történő nevelést, to-

23 A nemzetiségi népismeret tantárgy kulcsfontosságú a nemzetiség kultúrájának, történelmének, hagyományának átadásában, a tapasztalat szerint ugyanakkor a különböző tantárgyakban integráltan oktatott ismeret „felolvadt”, elveszett, ezért a kisebbségi ombudsman indokoltan tartotta önálló tantárgyként történő szabályozását a NEK-411/2011. ügyszámú jelentésében. A 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet eleget tett e jogalkotási javaslatnak is: a népismeret integrált oktatását a jövőben kizárja, önálló tantárgy keretében kell oktatni.

vábbbá a roma és beás nyelvek oktatását is.”²⁴ Ha ezt a gondolatmenetet komolyan vesszük, akkor valamennyi hazai nemzetiség esetében ilyen megengedő szabályozásra volna szükség, hiszen az ombudsmani vizsgálatok, de számos szociológiai kutatás is egyértelműen bebizonyította, hogy a hazai nemzetiségek asszimilációja olyan erős, hogy a legfiatalabb korosztály az ősei nyelvét a köznevelés rendszerében idegen nyelvként tanulja. Ha viszont a nyelvtanulást tekintjük a nemzetiségi identitáshoz visszatalálást jelentő legfontosabb eszköznek, akkor a *cigány nemzetiségi nevelés-oktatás esetében is – a többi nemzetiséggel egyenrangú-egyenlő módon – kötelező elemként (és a többiekével azonos óraszámban) kellene szabályozni a roma nyelvek tanulását is.*

Az 6. ponthoz kapcsolódóan fontos hangsúlyozni, hogy a normatív támogatás megszűnését követően – azaz az új, tevékenység alapú támogatási szisztéma bevezetése után – a változásokra a köznevelési rendszerünk azonnal reagált. A cigány nemzetiségi oktatást sok helyen, valamennyi évfolyamon (nyilván a szülők „kérésére”), máshol felmenő rendszerben megszüntetik. Erről a nemzetiségi biztoshelyettes a 2014-es Békés és Baranya megyei útján is kapott információkat az általa megszervezett oktatási fórumokon, de ezt (és ez a fontosabb) az oktatási kormányzat is elismeri. Erről az oktatásért felelős miniszter így írt az ombudsman és nemzetiségi helyettese közös középiskolai jelentésére adott válaszában: „[...] a roma nevelésben, oktatásban résztvevő gyermekek, tanulók száma a 2012/2013-as tanévben kis mértékben, a 2013/2014-es tanévben pedig nagyobb mértékben csökkent. [...] Tapasztalataink szerint az elmúlt években sok esetben a roma nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését az igénybe vehető kiegészítő támogatás motiválta, valószínű, hogy a finanszírozás átalakítása (a normatív támogatás helyébe a feladatfinanszírozás lépett, így a nemzetiségi normatíva is megszűnt) húzódik meg a tanulólétszám csökkenése mögött.”

A miniszter azt is kifejti, hogy a növekvő létszám nem a szegregáció térnyerését jelenti, ahogy a csökkenés sem azonosítható a szegregáció visszaszorulásával. Ez önmagában ugyan elvileg igaz, de érvelése arra is rámutat, hogy a cigány nemzetiségi oktatást sok esetben nem a szülők igénylése mozgatja; vagyis a cigány nemzetiségi oktatás jogszerű megszervezésének az alapfeltétele hiányzik: a nemzetiségi hovatartozású szülők akarata hiányában vagy ellenében megszervezett nemzetiségi oktatás jogellenesnek, ha pedig azt elkülönített formában szervezik meg, szegregációnak is minősül.

A roma nemzetiségi oktatás tömegessége azonban önmagában is (indirekt) kapcsolatban áll az esélyegyenlőség, illetve egyenlő bánásmód érvényesülésével.

A felzárkózási stratégia is elismeri, hogy „a magyar oktatási rendszer az OECD országok közül egyike az esélyegyenlőséget legkevésbé biztosító rendszereknek, a gyerekek iskolai eredményességét nagymértékben a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása határozza meg. Ezt erősíti meg az Országos Kompetenciamérés²⁵ – Köznevelési Stratégiában is hivatkozott – tapasztalatai is, miszerint a családi háttér jellemzőinek meghatározó összefüggést mutatnak a tanulók kompetenciáinak szintjével.” A felzárkózási stratégia kifejti: „A minőségi oktatáshoz történő hozzáférés problémája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat érinti, azon belül is még erőteljesebben a roma tanulókat. Ennek az egyik oka az, hogy a roma gyerekek csoportja erősen felülreprezentált a hal-

24 J/12618. számú BESZÁMOLÓ a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2011. február – 2013. február), II. rész 2.3.

25 Balácsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos, Vadász Csaba: Országos kompetenciamérés 2012 – Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2013

mozottan hátrányos helyzetűek között. Becslések szerint²⁶ a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nagyjából fele roma és a roma tanulók majdnem kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű. *„A roma nemzetiségi oktatás ezért óhatatlanul is együtt jár a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók koncentrációjával, ami a pedagógiai-nevelési gondok összesűrítését is jelenti, ami még a legfelkészültebb tanárookra is nyomasztóan nagy feladatot ró. A szegregációval szinte törvényszerűen együtt járó tanári kontraszelekció miatt a feladat gyakran leküzdhetetlen, a mindennapi túlzottan nehéz tanítási-tanulási folyamat pedig csak frusztrációt jelent a pedagógusnak és a tanulónak egyaránt.”*²⁷

*Ha ezt az okfejtést kiegészítjük a roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények kompetenciamérési adataival, akkor a következő képet kapjuk: az eredmények következetesen és kifejezetten gyengék. Ha mindehhez hozzátesszük, hogy a roma nemzetiségi oktatás tömeges, s jelentősége a termékenységi mutatókból következő mértéket meghaladóan folyamatosan nőtt, miközben a személyzeti és tárgyi feltételei szinte teljesen hiányoznak, hogy igénylése és tartalma mögött számos korábbi ombudsmani vizsgálat rábeszélést és tartalomnélküliséget mutatott ki, majd az intézményi érdekeltség megszűnése után az érintett tanulók száma csökkeni kezdett, egyértelmű, hogy a roma nemzetiségi oktatás gyakorlata (mint egész, általában véve) sérti a tanulók tanuláshoz fűződő, illetve az egyenlő bánásmóddhoz való alapvető jogait. Ezt közvetetten, utalás-szinten és részlegesen még a Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II. is elismeri.”*²⁸

Véleményem szerint különösen a magyar nyelven folyó cigány nemzetiségi nevelés-oktatás hordozza diszfunkciók tömegét, miközben céljai megvalósíthatóak volnának multikulturális nevelés keretében is. A cigány nemzetiségi nevelés-oktatást ezért (is) fel kellene emelni a többi nemzetiségi oktatási forma rangjára: a kizárólag magyar nyelvű formát megszüntetve, kötelező elemévé kellene tenni az anyanyelv tanulását, amihez meg kellene szervezni a romani/beás nyelvtanár-képzést, s biztosítani kellene a megfelelő nyelvkönyveket, valamint ugyanígy a cigány népismeret tanításához is a megfelelő személyi és tárgyi feltételeket.

²⁶ Kertesi G.– Kézdi G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és a roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvetelének 2006 és 2009. közötti hullámaiból

²⁷ Oktatáskutatók bizonyítják, hogy a roma gyerekek 60 százaléka olyan osztályba jár, ahol gyakorlatilag emberfeletti erőfeszítést jelent az oktatásuk. Az osztálytársaik több, mint a fele olyan, hogy még 8.-os korában sem birkózik meg elemi olvasási szövegértési feladatokkal. (Ez a nem roma gyerekek esetében ez kevesebb, mint 20 százalék, azaz a különbség több, mint 40 százalék.)

²⁸ A dokumentum hangsúlyozza ugyan a 44. oldalon, hogy a roma nemzetiségi oktatás „számos településen eredményesen működik”, de egyúttal azt is elismeri, hogy összefüggés van ezen oktatási forma és a kirekesztődés között: „Szükséges további garanciák biztosítása, melyek megakadályozzák, hogy a roma nemzetiségi oktatás a kirekesztődés eszközévé váljon”. http://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_2011.pdf, a letöltés dátuma: 2015. június 30.



INTERJÚ

29 Orsós Anna: Interjú Dr. Gerner Zsuzsannával

Interjú Dr. Gerner Zsuzsannával

Beszélgetésünk apropóját az adja, hogy az idén Dr. Gerner Zsuzsanna, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Germanisztikai Intézetének vezetője, Pécs tiszteletbeli német konzulja kapta a Justitia Regnorum Fundamentum-díjat, a magyarországi németek nyelvének és identitásának megőrzése terén végzett munkája elismeréseképpen.

Beszélgetésünk során Gerner Zsuzsannát úgyis, mint a német nemzetiségi tanárképzés felelős vezetőjét, úgyis, mint a kar oktatási dékánhelyettesét kérdezem a Pécsi Tudományegyetemen folyó nemzetiségi tanárképzésről, hisz erre a területre nyilván bárkinél nagyobb a rálátása.

– Hogyan látja a magyarországi nemzetiségek nyelvi helyzetét általában, mennyire él a generációk közötti nyelvtadás az Ön által képviselt nemzetiség esetében? Milyen nyelvtudással érkeznek az egyetemre a nemzetiségi hallgatók?

– A magyarországi nemzetiségek a nyelvvesztés folyamatában vannak, mert a családban történő nyelvtörökítés megszakadt. A magyarországi németek esetében ez 1945 után következett be, amikor a német nyelv használata tiltott volt, a népcsoporthoz való tartozás pedig stigma. A korábbi német egynyelvűséget, illetve additív kétnyelvűséget ekkor a német nyelv háttérbe szorulásával párhuzamosan a magyar egynyelvűség váltotta fel. A háború utáni generáció jelentette nálunk azt a nyelvi diszkontinuitást, mely a dialektusok átörökítését ellehetetlenítette. Pozitív változást jelentett, hogy az 1980-as évek második felében javult az iskolai német nyelvoktatás mennyisége és minősége is, így a standard nyelvi változatot viszonylag magas szinten beszélik a közoktatásból az egyetemre érkező diákok. Aki kéttannyelvű német nemzetiségi iskolában érettségizik, annak elméletileg C1-es szintű nyelvtudása van. A gyakorlat persze ettől eltér, hiszen a felvétel feltétele általában egy emelt szintű érettségi vizsga német nyelvből, s ez különböző oktatási programmal rendelkező középiskolákban tehető le. A standard nyelvi változat részben igen magas szintű ismerete mellett a nyelvjárások egyértelműen háttérbe szorulnak. Sajnos csak elvétve akad egy-egy olyan fiatal, aki aktív nyelvi kompetenciával rendelkezik ebben a nyelvi változatban is. Ők általában a nagyszüleiktől, dédnagyszüleiktől tanulják a nyelvet, akik a saját gyerekeiknek a korábbi negatív attitűdök miatt nem, az unokáknak viszont továbbadják saját anyanyelvüket. Optimizmusra ad okot, hogy a standard változat lassan kilép az iskola falain kívülre és szerepet kap az ún. privát doménokban, azaz baráti körben, családban is egyre többen használják.

– Milyen összefüggéseket lát a nyelvhasználat/nyelvtudás és az identitás vonatkozásában az Önök hallgatói körében?

– A nyelv és az identitás összefüggése nem megkérdőjelezhető, többnyelvű személyek ezért rendelkezhetnek plurális identitástudattal is. Az etnikai identitás szempontjából nyilván meghatározó a származás, egy adott népcsoport kultúrájához, értékrendjéhez való kötődés, mely időnként pótolni hivatott a nyelv identitásképző szerepét. Általános tapasztalat, hogy többnyelvű népcsoportok, különösen kisebbségek esetében a népcsoporthoz való tartozás elsődleges jele ma már nem a közös kisebbségi nyelv használata. A hallgatók esetében azt látom, hogy a magyarországi németek identitása szempontjából fontos „saját” kisebbségi nyelvnek továbbra is a dialektusokat tekintik, bár ők maguk csak a legritkább esetben beszélik azokat. A standard nyelvi változat ismerete kevésbé releváns a kisebbségi identitás szempontjából, bár a kisebbség jövője, fennmaradása szempontjából inkább ez jelenthet perspektívát.

– Milyennek látja a nemzetiségi felsőoktatás helyzetét Pécsen és országos viszonylatban?

– A Magyarországon élő nemzetiségek felsőoktatása gyakorlatilag a bölcsész- és a pedagógusképzési területre korlátozódik, hiszen az alap- és diszciplináris mesterképzési szakok mellett óvó- és tanítóképzést, valamint nemzetiségi tanárképzést foglal magába. A szlavisztika alapszakon belül horvát, szerb, szlovák és szlovén nemzetiségi szakirányok léteznek, a germanisztikán belül választható német nemzetiségi szakirány, a romanisztikán belül pedig román nemzetiségi szakirány. Az említett nemzetiségi szakirányok mellett van még bolgár, lengyel és ukrán alapszakos nyelvi képzés több magyarországi felsőoktatási intézményben. Romológia alapszakkal csak a PTE rendelkezik. Ez utóbbi célja a szak képzési és kimeneti követelményei alapján olyan szakemberek képzése, akik képesek a cigány/roma közösségeket érintő kérdések hatékony közvetítésére minden olyan társadalmi szervezethez, amely ezen közösségekkel kommunikál, és egyúttal képesek a társadalmi szervezetek által megfogalmazott igényeket közvetíteni a lokális cigány/roma közösségek felé. A romológia alapképzési szakon végzettek ismerik a cigány/roma közösségek társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális viszonyainak és folyamatainak szabályszerűségeit; a többség és kisebbség közötti kapcsolatrendszer szabályszerűségeit és az ezeket létrehozó okok feltárási módszereit; hatékony konfliktuskezelési módszereket; a romani vagy beás nyelv középszintű írásbeli és szóbeli használati szabályait. Az alapszakokra épülő mesterképzésekben a bölcsészettudományi képzési területen okleveles bolgár, horvát, lengyel, német és nemzetiségi német, valamint román, szerb, szlovák, szlovén és ukrán nyelv, irodalom és kultúra szakos bölcsész diploma szerezhető, romológus mesterdiploma – az alapszakhoz hasonlóan – csakis a PTE-n. A tanárképzésben a hazai nemzetiségi nyelvek közül a már említetteken túl szerepel még az újgörög is, tehát a 14 kisebbségi nyelv közül 12 szerephez jut a felsőoktatásban, a ruszin és az örmény nyelv semmilyen formában nincsenek jelen. A PTE Bölcsészettudományi Kara az említett képzések közül a germanisztika alapszak német nemzetiségi szakirányát, a romológia alapszakot, valamint a szlavisztika alapszak horvát szakirányát kínálja az érettségizetteknek. Ezek a szakok folytathatók a diszciplináris és tanári mesterképzésekben is. A 2013-ban bevezetett új kétszakos, osztatlan tanárképzésben horvát és nemzetiségi horvát, német és nemzetiségi német, valamint a romológiatanár szakon belül romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra tanára végzettség szerezhető nálunk.

– Mit gondol, miért választják a hallgatók a nemzetiségi szakirányú képzéseket, mit várnak a képzésektől?

– A nemzetiségi szakirányú képzések keretében alapvetően az adott nyelv, irodalom és kultúra ismeretanyaga sajátítható el, a közoktatáshoz képest más, tudományos igényű megközelítésben. A német nemzetiségi alap- és mesterképzések – szemben a többi kisebbséghez köthető képzésekkel – speciális helyzetben vannak, hiszen a német idegen nyelvként is választható. Aki tehát a német nemzetiségi képzést választ, arról elmondható, hogy nem csupán a nyelvismerete jobbítása érdekében választotta a szakot vagy szakirányt, hanem azért, mert érdeklődik például a kisebbség története, tárgyi és szellemi kultúrája iránt, célja, hogy nemzetiségi tárgykörben kutasson, vagy a diploma megszerzése után a nemzetiségi köznevelésben vállaljon munkát. Örölnénk annak, ha a nemzetiségi képzések iránt nagyobb lenne az érdeklődés. A PTE nemzetiségi szakjain és szakirányain – 12 ilyennel rendelkezik az intézmény – a 2014/15-ös tanévben összesen 92 diák tanult: a germanisztika alapszak német nemzetiségi szakirányán 19, romológiaán 20, a szlavisztika alapszak horvát szakirányán 11, horvát nyelv és irodalom mesterszakon 8, romológia mesterszakon 6. A tanári mesterszakokon 3 horváttanár, 5 nemzetiségi némettanár és 10 romológiatanár volt a képzésben, míg az osztatlan tanárképzésben 1 horvát és 9 nemzetiségi némettanár. Két szakon – német nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint osztatlan romológiatanár – sajnos egyáltalán nem volt beiratkozott hallgatónk.

– Mennyire állnak a nemzetiségi pedagógusképzéshez szükséges korszerű tankönyvek, jegyzetek a hallgatók rendelkezésére?

A horvát és a német nemzetiségi pedagógusképzés részben támaszkodhat az anyaországban megjelenő primer és szekunder irodalomra, ami a képzés nyelvészeti, irodalom- és kultúratudományi részét illeti. Ez a romológia esetében nyilván nincs így. A német nemzetiségi pedagógusképzés feltételeit ismerve azt tudom mondani, hogy a speciálisan a magyarországi németek történetét, tárgyi és szellemi kultúráját, a kisebbség nyelvjárásaira és nyelvhasználatára, a nyelvi kontaktus következményeire, a nyelv és az identitás összefüggéseire vonatkozó ismereteket zömében saját magunk által előállított tananyagok segítségével oktatjuk. A szakmódszertan oktatásába a köznevelésben aktív kollégákat is bevonunk, akik szintén – részben pályázatok keretében megírt – saját tananyagaikat bocsátják a hallgatók rendelkezésére.

– Biztosítanak-e lehetőséget, valamint anyagi támogatást, ösztöndíjat a nemzetiségi felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára az anyaországban való teljes vagy részképzésre, továbbképzésre, szakmai gyakorlatra?

– A PTE BTK Horvát Tanszéke az anyaországi felsőoktatási és kutatási intézményekkel szerteágazó kapcsolatokat épített ki, amelyek elsősorban szakmai jellegűek. A Horvát Köztársaság és Magyarország között érvényben lévő kétoldalú megállapodás értelmében a Tanszéken anyanyelvi lektor oktat. Érvényben van az a korábban megkötött államközi megállapodás is, mely lehetőséget biztosít az anyaországban való teljes idejű képzésre. Ennek köszönhetően évente több magyarországi horvát diák kezdené meg tanulmányait valamely horvátországi egyetemen, a jelentkezők száma azonban a képzési paletta szűkítése miatt az utóbbi években visszaesett. Az átlagosan 2 fő teljes ösztöndíjas mellett részképzésre is általában 2-3 fő utazik ki a PTE-ről Eszékre, Zadarba, vagy Pulaba, Erasmus támogatással. A Germanisztikai Intézet rendszeres, a DAAD által finanszírozott intézeti együttműködésben van németországi egyetemek germanisztiki-

kai intézeteivel, a partner általában ötévente változik a szerződés időtartamának függvényében. Az együttműködés keretében oktatói és hallgatói mobilitás is megvalósul: szemeszterenként két-két hallgató tanulhat a DAAD ösztöndíjával az éppen aktuális partneregyetemen. Évente 5 diák utazhat ugyancsak DAAD-ösztöndíjjal a Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskolára, egy-egy szemeszterre. Jelentős számú – nyolc-tíz – németországi és ausztriai képzőhellyel van Erasmus-kapcsolatunk is. Az intézeti könyvtár, melyen belül Osztrák Könyvtár is működik, rendszeres könyvadományokban részesül Németország és Ausztria részéről. Az Intézet oktatói állományához egy német és egy osztrák lektor is tartozik. A romológiai képzésekben a kiépülőben lévő roma szakkollégiumi rendszer keretében van lehetőség ösztöndíj, ill. egyéb tanulmányokat segítő szolgáltatás biztosítására Magyarországon belül.

–Vannak-e a Magyarországon élő nemzetiségek anyaországaiból származó hallgatóik? Ha igen, ők milyen képzésben vesznek részt? Biztosítanak-e ehhez anyagi támogatást, ösztöndíjat?

– Németországból 650-700 diák tanul a Pécsi Tudományegyetemen. A többség, mintegy 650 fő általános vagy fogorvosképzésben, valamint gyógyszerészképzésben vesz részt az ÁOK-n, önköltséges formában. A BTK-ra jelenleg főleg Erasmus ösztöndíjjal érkeznek hallgatók Németországból és Ausztriából egyaránt, akik érdeklődnek a nemzetiségi német szakokon meghirdetett órák iránt is. Ez az érdeklődés részben abból adódik, hogy az anyaországi szakjukon (pl. szociológia, politológia, történettudomány stb.) konvertálható a nyelvi szigetekkel kapcsolatban itt megszerezhető tudás. A másik ok, hogy a PTE a Germanisztikai Intézeten kívül viszonylag kevés kurzust hirdet német nyelven a bölcsész- és társadalomtudományok területén. Jelenleg a regisztráció folyamatában van a pszichológia alapszak német munkanyelvű változata, melyre ugyancsak németországi jelentkezőket várunk 2015 szeptemberétől. Kis számban ugyan, de Horvátországból is érkeznek hallgatók a Horvát Tanszék képzéseire. Mi nem tudjuk őket ösztöndíjjal támogatni, hasonló lehetőségeik vannak, mint a magyarországi egyetemi hallgatóknak.

– Véleménye szerint az egységes osztatlan vagy a bolognai képzési rendszerben történő nemzetiségi pedagógusképzés segíti-e elő hatékonyabban a fiatalok munkaerőpiacon történő elhelyezkedését?

– A nemzetiségi pedagógusképzést, annak hatékonyságát eleve megkérdőjelezi az a tény, mely szerint nem szükséges nemzetiségi pedagógusképzésben szerzett diploma a nemzetiségi közoktatásban való elhelyezkedéshez. Kivételt képez az óvó- és tanítóképzés, mert ott nincs más alternatíva. Az iskolák a legtöbb helyen szakirányú végzettség nélküli pedagógusokkal oldják meg a nemzetiségi oktatást, a népismeret oktatását is, mert a jelenleg érvényes törvényi szabályozás szerint például német idegen nyelv szakon végzettek is oktathatnak nemzetiségi intézményekben. Szerintem ez indokolja a visszaeső érdeklődést a német nemzetiségi tanárképzés iránt, ami azért gond, mert idővel nem lesz olyan pedagógus, aki német népismeret oktatására felkészítést kapott volna a felsőoktatásban. Az osztatlan képzésen belül egyébként csak a német nemzetiségi tanárképzés végezhető el 5 év alatt is abban az esetben, ha valaki általános iskolai tanár szeretne lenni. A többi nemzetiségi tanárszakon csak 6 év után lehet diplomát szerezni és a végzettség birtokában általános és középiskolában is oktatni. A középiskolai tanítás persze némettanári szakon is hat év után lehetséges. Kérdés, hogy a hosszú képzési idő mennyiben növeli majd a tanári pályaválasztás népszerűségét egy amúgy

inkább negatív attitűdökkel, alacsony társadalmi és anyagi elismertséggel felruházott környezetben. A rövidebb idejű képzéseket elsősorban újabb tanári szakképzettségek megszerzése céljából kellene fenntartani, ez segíthetné a köznevelés igényeihez való rugalmasabb alkalmazkodást.

– Van e számszerű ismerete arról, hogy a hallgatók a diploma megszerzését követően milyen arányban találják a végzettségüknek megfelelő állást, és ehhez általában mennyi időre van szükségük?

– Konkrét adatom nincs, de utalnék egy most végzett hallgató levelére, aki német nemzetiségi és földrajztanár szakon szerzett diplomájával állást keresve ezt írta: „Már két soproni iskolába is felvettek volna, mindegyikbe a nemzetiségi végzettség miatt, ma reggel az Soproni Német Nemz. Ált. Isk. igazgatójával beszéltem, azt mondta, hogy nagyon értékes papírom van.”

– Véleménye szerint melyek a legnagyobb problémái és hiányterületei a nemzetiségi felsőoktatásnak?

– A legnagyobb problémát a szűk képzési portfólió okozza: már utaltam arra, hogy kisebbségi nyelven csakis bölcsész- és pedagógusképzési területen végezhető felsőfokú tanulmányok Magyarországon. Aki külföldön szerez egyéb területen diplomát, kétséges, hogy hazatér-e valaha. Az osztatlan tanárképzés bevezetésének következtében csökken a bölcsész alapszakok, így a nemzetiségi nyelvszakok iránti érdeklődés, ez pedig a diszciplináris nemzetiségi mesterszakokat is veszélyezteti. Modern kroatisztikai, ill. germanisztikai képzésekre BA és MA szinten is mindenféleképpen szükség van, a lehetőségek kiaknázásához (fordító- és tolmácsolás, speciális szaknyelvi referensek képzése stb.) több a felsőoktatásban dolgozó oktatóra lenne szükség. A kutatói utánpótlás kinevelése érdekében a diszciplináris nemzetiségi mesterszakok fenntartása elengedhetetlen; ezeket sajnos kevesen választják. Mint már utaltam rá, nincs szinkronban a MAB által akkreditált programunk kimeneti követelménye, valamint a NAT nemzetiségi oktatást folytatható pedagógusok alkalmazási feltétele. A mi romológiatanáraink például diplomával és középfokú nyelvvizsgálással végeznek, a NAT a pedagógus diploma mellé felsőfokú nyelvvizsga meglétét várja el.

– Véleménye szerint melyek azok a változások a nemzetiségi pedagógusképzés utóbbi három évében, amelyek a problémák orvoslását szolgálták, melyek azok, amelyek azokat inkább elmélyítették?

– Az osztatlan tanárképzés újbóli bevezetése alapvetően pozitív változást hozhat, hiszen ebben a képzésben a két tanárszak szakterületi ismeretei kiegyensúlyozottabban vannak jelen, mint a bologna-rendszerű tanárképzésben. A nemzetiségi némettanárok képzésében a kimenet definiálatlansága, vagyis az, hogy a hallgató a hatodik félév után jogosult dönteni arról, hogy általános, vagy középiskolai tanári végzettséget szeretne szerezni, számos probléma forrása. A többi kisebbség tanárképzése nem igazodik a köznevelés igényeihez: miközben az országban összesen két horvát gimnázium van, ugyanakkor harmincnál is több nemzetiségi horvát általános iskola, a tanárképzés itt csak a hosszabb képzési időtartamban, azaz 12 félévben valósulhat meg. A hosszabb képzés persze lehet minőségi garancia, ami a tanárjelöltek felkészültségét illeti, ugyanakkor a hatodik félév utáni választási lehetőség lehet kontraszelektív, ha a gyengébb teljesítmény alapján lesz valakiből általános iskolai tanár. Pozitív változást jelenthet, hogy például a szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanárok képzését a jelenleg hatályos rendelkezés szerint szakirányú továbbképzés formájában kínálhatjuk fel a

kéttannyelvű iskolák szaktanárainak. A PTE rendelkezik ugyan német nyelvből Szaktárgyát idegen nyelven oktató tanár szakirányú továbbképzési szakkal, de azt a hiányzó finanszírozási feltételek miatt egyelőre nem választják a kollégák.

– **Rendelkezik-e információval arról, hogy a nemzetiségi szakirányú oklevelet szerzett hallgatók közül hányan választják a külföldi továbbtanulás vagy munkavállalás lehetőségét?**

– Pontos adatom nincs, de számos esetben írtam alá magam is olyan diplomamelékleletet, mely a nemzetiségi német képzés elvégzését volt hivatott igazolni olyan osztárak, német vagy éppen svájci munkaadó felé, aki a német idegen nyelv szakon szerzett diplomát nem tekintette volna elegendőnek a felkínált tanári állás betöltéséhez német nyelvterületen, a nemzetiségi nyelvtanári szakon szerzett oklevelet viszont igen. A hivatásos kollégáktól tudom, hogy pillanatnyilag két volt hallgatónk vesz részt a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának doktori programjában. A romológián végzetek zöme külföldön dolgozik, mert Magyarországon sajnos nem követelmény sehol a nálunk megszerezhető végzettség.

– **Köszönöm a beszélgetést. Kitüntetéséhez gratulálok és további sok sikert kívánok az élet minden területén!**

Az interjút Orsós Anna készítette.

SZÉLRÓZSA

- 36 Andl Helga: A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról
- 56 Lakatos Szilvia: A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés
- 71 Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás (A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben)
- 92 Arató Mátyás: Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben
- 102 Beck Zoltán: Visszatérés Tyutyukaországból

Andl Helga

A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról¹

ÖSSZEFOGLALÁS

A Baranya megyei kisiskolákra vonatkozó vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy fő jellemzőik között szerepel a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte. A tanulmány a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének egyes részeit elemzi, hangsúlyt helyezve a cigány kisebbségi oktatásra, illetve foglalkozik a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai 1945 utáni alakulástörténetével, kiemelve a kisiskolákra vonatkozó részleteket, emellett rámutat, miként jelenik meg az utóbbi évtizedben taktikai-stratégiai elemként az alacsony létszámmal működő intézmények életében a nemzetiségi oktatás.

Kulcs- és tárgyszavak: kisiskola, nemzetiségi oktatás, oktatáspolitikai

A kisiskolákra vonatkozó, több éve zajló kutatásunk során a kisiskolák – helyi társadalmak – oktatáspolitikai irányok összefüggésrendszerének vizsgálatával foglalkozunk, kiemelten Baranya megye közoktatási intézményrendszerére, (kis)iskoláira vonatkozóan. A kutatás fókuszában az alacsony létszámmal működő iskolákat érintő, az utóbbi években történt fő változások leírása, okok és következmények elemzése áll.

Baranya megye alacsony létszámú iskoláinak tipológiai vizsgálata rámutatott, hogy a vizsgált intézmények alapvető jellemzője többek között (1) a (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok országos/megyei átlagnál magasabb aránya, (2) emellett ezen iskolák-

1 A tanulmány egy korábbi tanulmány módosított változata. (Andl Helga (2014): Kisiskolák és nemzetiségi oktatás. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 74-87.) A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

ban a diákok az országos/megyei átlagnál nagyobb arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, s a (német, horvát vagy cigány) nemzetiségi oktatás valamely formáját majd mindegyik önálló iskola alkalmazza (Andl, 2012). Jelen tanulmány az utóbbi specifikumra helyezi a hangsúlyt, és oktatás-statisztikai adatok elemzésére, dokumentumelemzésre és esettanulmányok vonatkozó egységeire alapozva kísérli meg bemutatni a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerét, fókuszálva a cigány nemzetiségi oktatásra.

Baranyában a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte összefügg a térség lakosságának nemzetiségi összetételével is. A 2009/2010-ben önállóan működő alacsony létszámú iskolák vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy szinte mindegyikben jelen van a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás programja – ez időközben láthatóan az „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé is vált (vö: Imre, 2009; Andl, 2012).

A kutatás egyik alapgondolata, hogy a kisiskolák tipológiája megmutatja: a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány nemzetiségi oktatás szabályozói. Ezért – bár a kisiskolákra vonatkozó komplex kutatásnak nem szűken vett tárgya – megkíséreljük a következőkben egy inkább leíró, mintsem elemző egységben a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai alakulástörténetének vázát adni – hangsúlyt helyezve a kisiskolákra –, melyben egyszerre érintjük az oktatáspolitikai változások jogszabályi összetevőit és az oktatási színtér szereplőit. Ennek társadalompolitikai-oktatáspolitikai aktualitást ad az, hogy az Irányelvek (17/2013. (III.1.) EMMI rendelet: A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) nemrégiben (2013-ban) változtak.

A Baranya megyei általános iskolai nemzetiségi oktatás az adatok tükrében, különös tekintettel az alacsony létszámú iskolákra

A nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről 2011-ben készült ombudsmani jelentés rögzíti a 2010/2011-es tanév statisztikai adatait. A megyék sorrendjében a nemzetiségi oktatási *intézmények* és az érintett *tanulók* számát tekintve – Borsod-Abaúj-Zemplén megye mögött – második helyen áll Baranya: 58 iskola és 16 082 tanuló esetében valósul meg a nemzetiségi oktatás valamely formája (Kállai, 2011: 34). Ha pedig megvizsgáljuk, miként alakul a *nemzetiségi iskolák megyén belüli aránya*, Baranya megye az első helyet foglalja el: az általános iskolák 76%-a folytat nemzetiségi oktatást (Kállai, 2011: 36). Mindezt magyarázhatja, hogy a térséget nemzeti-etnikai sokszínűség jellemzi, a magyarországi megyék között a nemzetiségi lakosság aránya a 2001. évi népszámlálási adatok alapján a legmagasabb, 10,5% (KSH, 2001). A 2011. évi népszámlálás mutatói szerint Baranyában 52 988 fő vallotta magát a hazai nemzetiségek közül valamelyikhez tartozónak. Ez a megye összlakosságának 13,71%-a, amely arány ezúttal is első helyet jelent a megyék között. A német nemzetiség jelenléte mellett meghatározó a cigány/roma és a horvát nemzetiségű lakosság nagyobb száma (1. táblázat).

1. táblázat. Baranya megye hazai nemzetiségi lakosainak száma, 2011

Nemzetiség fő	
Bolgár	204
Cigány (romani, beás)	17 585
Görög	149
Horvát	7185
Lengyel	213
Német	25 777
Örmény	94
Román	600
Ruszin	80
Szerb	794
Szlovák	182
Szlovén	34
Ukrán	101
Hazai nemzetiségűek együtt	52 988

Forrás: 2011. évi népszámlálás adatai (KSH, 2013)

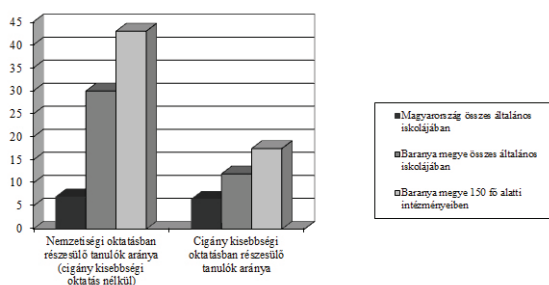
Az idézett jelentés összeveti az egyes megyék nemzetiségi lakosainak arányszámát a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók arányával². Általános jellemző, hogy a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányszáma minden esetben magasabb, mint a megyék nemzetiségi lakosainak arányszáma, aminek okaira vonatkozóan a kutatók két feltételezéssel élnek: egyrészt valószínűsíthető, hogy voltak, akik a népszámlálás során nem vállalták identitásukat, másrészt nemzetiségi oktatást nem csak az adott nemzetiséghez tartozó szülők kérnek gyermekük számára. A legnagyobb eltérést mutató megyék között Baranya megye is szerepel: négyszeres különbséget regisztrálhatunk, mivel míg a nemzetiségi lakosság aránya 10,5%, nemzetiségi tanulók aránya 43%. A Baranya, Tolna és Veszprém megye esetében mutatkozó nagy eltérést a jelentés a német nemzetiségi oktatásban résztvevők nagy arányszámával indokolja (Kállai, 2011: 38). Láthatóan a német nyelv szerepe nemzetiségi státuszától függetlenül az iskola olyan, közvetlen haszonként is könnyen értelmezhető szolgáltatását jelenti, amelyben a német nyelvtudás iskolai karrierutat és valódi munkaerő-piaci lehetőséget is hordoz. Miközben a nemzetiségi tudástartalmak nem értékelődnek le, a nyelvhez kötődő hétköznapi praxis a meghatározó. Számos településen és iskolában az a tapasztalat, hogy a német nemzetiségi oktatásban nem csupán német nemzetiségűek vesznek részt. Iskolalátogatásaink során találkoztunk olyan intézménnyel, ahol a német nemzetiségi programban nagy számban vannak cigány, roma tanulók. A falu, ahol az iskola található, hosszú ideje „német település”, legalábbis a közösségi tudat ilyen módon rögzítette, azonban jelentős változáson esett át az utóbbi évtizedekben. A lakosság egy része kicserélődött, egyre több cigány, roma család költözött be a faluba. A falu éthoszához kötődően az oktatási

2 A Jelentés „nemzetiségi tanulók arányáról” ír, azonban a nemzetiségi oktatásban való részvétel nem jelöl egyértelműen nemzetiségi hovatartozást is: vannak „nemzetiségi tanulók”, akik nem járnak nemzetiségi programot működtető iskolába és vannak tanulók, akik nem tartoznak az adott nemzeti-etnikai kisebbséghez, mégis részt vesznek a nemzetiségi oktatás valamely formájában.

intézmény megőriz valamit a múltból, a német közösségi identitásból, s ennek praxisaként a német nyelvtanítás jelenik meg. Ezzel együtt jól érzékelhető, hogy miközben a nemzetiségi identitáselemek nem tűnnek el, a különböző motivációk egy irányba mozdulnak: német nyelvet tanulnak a más nemzetiséghez tartozók is.

Baranya megyében – mint azt fentebb láttuk – a tanulók nagy arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, a kisiskolák érintettsége pedig még számottevőbb. A 2009/2010-es tanévben Magyarország összes általános iskolájához viszonyítva a baranyai iskolákban 4,5-ször több tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban, a vizsgálat tárgyát képező 150 fő alatti iskolák esetében pedig 6,1-szeres ez a szorzó. Amennyiben a cigány kisebbségi oktatás mutatóit vizsgáljuk, szintén jelentős különbséget találunk: az összes általános iskolához viszonyítva közel kétszeres a baranyai tanulók részvétele ebben az oktatási formában, a 150 fő alatti intézményekben 2,7-szeres (1. ábra).

1. ábra. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es tanévben (%)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

A nemzetiségi oktatás baranyai kisiskolákban tapasztalható kiemelkedő jelenléte több okkal magyarázható: (1) soknemzetiségű terület, ahol alapvetően alacsonyabb lakosság-számú települések vannak, és kisebb településeken koncentráltabb lehet a közösség nemzetiség-élménye, az identitás erősítés; (2) a falvak helyi társadalmának (részben) közösségi eleme, ill. a közösségi reprezentáció eleme, intézményesült formája az iskola.

A nemzetiségi oktatás történeti vázlatja 1945-től napjainkig. A változások kisiskolákra gyakorolt hatása

A nemzetiségi oktatás nem minden időszakban volt meghatározó oktatási forma, jelenléte szoros összefüggést mutat az ország nemzetiségi politikájával, oktatáspolitikájával. A *kisiskolák* helyzete pedig speciálisnak tekinthető ebben a viszonyrendszerben – ennek egyik leghangsúlyosabb elemeként említhetjük azt a tény, hogy a '60-as években az iskolakörzetesítés következtében történő iskola-összevonások nagy számban érintették a nemzetiségi iskolákat: „román, szlovák és délszláv iskolák szűntek meg és olvadtak be a magyar iskolákba” (Kállai, 2011: 9).

A nemzetiségi oktatásra irányuló oktatáspolitikai meghatározó eleme, hogy egy rendkívül összetett erőterben működik, sokféle – akár egymásnak ellentmondó – igény-

re kell reflektálnia (vö: Imre, 2008). Magyarországon a nemzetiségi oktatás 1945 utáni alakulástörténetét erősen befolyásolta az aktuális kül- és belpolitikai helyzet, ennek különböző szegmensei: így például a határrendezés, a lakosságcserek, az iskolák államosítása. Az alábbiakban kronologikus rendben tekintjük át a nemzetiségi oktatás történetét³, keresve egyúttal a kisiskolák helyét a történések folyamatában.

Az 1945 előtti nemzetiségi oktatás három formában valósult meg: nemzetiségi tannyelvű („A” típus), kétnyelvű („B” típus) és nyelvoktató („C” típus) iskolákban zajlott a tanítás. Az 1945-ben született kormányrendeletek azonban átalakították az addigi rendszert: egyrészt a tannyelvű oktatásra nem egyéni és kollektív jogként tekintettek, hanem szülői kérelmekről s ezek elbírálásáról tették függővé, másrészt megszüntették a „B” típusú, kétnyelvű oktatást. Mindemellett – bár a rendeletek nem határoztak meg distinkciót a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozóan – a német nemzetiségi oktatást voltaképpen felszámolták: az 1945-46-os tanévben csak horvát, szerb, szlovén, román és szlovák nemzetiségi oktatás valósult meg (Kállai, 2011: 7; Föglein, 2004a). 1946-ban újabb rendelet született, mely – az állami szerepvállalást hangsúlyozva – rögzítette, hogy a nemzetiségi tanulókat anyanyelvi oktatásban kell részesíteni, mégpedig állami iskolák létrehozásával, ill. fenntartásával, egyúttal törölték a szülői kérelmek rendszerét és a népszerűségi adatok alapján (15 nemzetiségi tanuló esetén) szervezték meg a tannyelvű nemzetiségi oktatást – meghagyva a szülő választási jogát arra vonatkozóan, hogy igénybe kívánja-e venni ezt az oktatási formát (Föglein, 2004a; Imre, 2008). A német nemzetiségi oktatás továbbra sem létezett, a magyar-csehszlovák lakosságcsere-egyezmény végrehajtása pedig jelentősen csökkentette a szlovák tannyelvű iskolák számát. A különböző rendelkezések hatására végül az 1947/48-as tanévben jelentősen lecsökkent a nemzetiségi iskolák száma (2. ábra). 1948-ban újabb jogszabály született, mely már figyelmen kívül hagyta a népszerűségi adatokat a tannyelvű oktatás megszervezésekor. Ez a *kisiskolák* számára jelentős változást eredményezett, mivel az alacsony létszám miatt – amit nagyrészt a kitelepítések idéztek elő a kistelepüléseken – több helyen nem volt lehetőség a tannyelvű oktatás megszervezésére. Emellett – a körzetesítés különös előfutáraként – felkínálta az ún. körzeti nemzetiségi tannyelvű iskolák létrehozását, melyek mellett tanulóotthonok kialakítására is lehetőség nyílt (Kállai, 2011: 7; Föglein, 2004a).

Az 1949. évi XX. törvény, az Alkotmány deklarálta a magyarországi nemzetiségek számára az anyanyelven történő oktatás és a kultúraápolás jogát. Az alkotmányban rögzítettek azonban elvi síkon maradtak: a német nemzetiségi oktatás újbóli bevezetése még váratott magára, a délszláv nemzetiségi oktatás pedig a kialakult politikai légkörben (Tito Jugoszláviájával való romló viszony okán) tovább szűkült. Végül 1951-ben megkezdődött a német nemzetiségi iskolák felállítása, majd 1952-ben született egy minisztériumi utasítás a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanárok továbbképzéséről, s ekkor említik első alkalommal a délszláv, román, szlovák mellett a német nyelvet és irodalmat is. Sztálin halála után, a despotikus rendszer lazulását követően került sor a német tannyelvű iskolák szervezésére – ennek a politikai fordulatnak következményeként 1955-ben a német nemzetiségi iskolák számában jelentős változás áll be (2. ábra) (Kállai, 2011: 8; Föglein, 2004b; Imre, 2008).

3 A nemzetiségi oktatás történeti áttekintésekor elsősorban az alábbi művekre alapoztuk: Föglein, 2004a; 2004b; 2004c; Imre, 2008; Kállai, 2011.

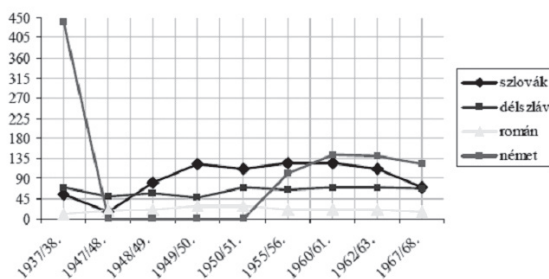


Dobó Tibor

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmad cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Sajnos erre nem volt eddig lehetőségem. Fontosnak tartom ezeket a tárgyakat, viszont nem főtantárgyként tenném bele az órarendbe, hanem integráltan. Ez a tudás történelem és más órákon is segíthet a diákoknak, hogy egy komplexebb képet kapjanak a történelemről. A nyelveket nem beszélem, viszont egy hónapja tanulom a lovári nyelvet, nyelvvizsgát is szeretnék belőle tenni.

1. ábra. Nemzetiségi iskolák számának alakulása 1937-1968 között



Forrás: Kállai, 2011: 11

Az ötvenes évek elején a nemzetiségi tannyelvű iskolák nagy hányadát jellemezhetjük a *kisiskola* terminusával: míg a szlovák tannyelvű iskolák osztott iskolaként működtek, a szerb, horvát, szlovén, román iskolák jelentős része egy tanítóval, osztatlan formában működött (Föglein, 2004b).

Az évtized közepére a pozitív irányban változó mennyiségi mutatók mögött többféle probléma húzódott meg: „A beiskolázás több megyében nehezen ment, a lemorzsolódás néhány nemzetiségi iskolában rosszabb volt az országos átlagnál, az egy tanerős román és szerb iskoláknál általánosnak volt mondható, hogy a szülők gyermekeiket a felső tagozaton a magasabb színvonalú magyar iskolákba írtatták át. Az indulást nehezítették az iskolák felszereltségének hiányosságai, a képzett pedagógusok és a kész tantervek hiánya is.” (Imre, 2008) A tapasztalt problémák is hozzájárultak ahhoz, hogy bár az 1958-ban született nemzetiségpolitikai párthatározat az anyanyelvi oktatás szerepét hangsúlyozta, 1960-ban a tannyelvű oktatást mégis megszüntették. A természettudományi tárgyakat és a testnevelést magyarul kellett tanítani, ami azt eredményezte, hogy innentől fogva a nemzetiségi tannyelvűnek nevezett iskolák voltaképpen kétnyelvű iskolákká („B” típus) váltak (Föglein, 2004c; Imre, 2008). Az indoklásban azt kifogásolták, hogy a tannyelvű iskolák nem fejlődnek megfelelően, az osztatlan vagy részben

osztott (*kis*)iskolákban alacsony a tanítás színvonala, és a tanulók kétnyelvűségének jobban megfelel a kétnyelvű oktatás (Munkaterv, 1960; idézi: Föglein, 2004c). Láthatóan az oktatáspolitikai homogenizáló akarata is megnyilvánul e döntés során, és a *kisiskola* mint az érvelés alapja jelenik meg.

A '60-as évek oktatáspolitikája más módon is jelentősen befolyásolta a nemzetiségi oktatást folytató intézmények sorsát, köztük kiemelten a *kis létszámú iskolákét*: elindult az iskolák körzetesítése. Az 1961. évi III. törvény a közoktatásról – amellet, hogy leszögezi: az oktatás nyelve a magyar nyelv – rögzíti ugyan, hogy „a nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban” (2. § (2)), ezt az iskola-összevonásokkal jelentősen megnehezítik. Egyrészt sok *osztatlan tanyasi iskola* (főként szlovák, román, délszláv) *szűnt meg*, másrészt előfordult, hogy ha az alsó tagozat megmaradt, a felső tagozatot biztosító körzeti iskolában nem volt lehetőségük a tanulóknak a nemzetiségi programban való további részvételre (Föglein, 2004c; Imre, 2008). Mindennek eredményeként csökkent a nemzetiségi oktatást folytató iskolák, valamint az ebben részt vevő tanulók száma (2. ábra). A létszámcsökkenés mellett más problémákkal is szembesülniük kellett az oktatásirányítóknak: egy 1968-as párthatározat (MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata) azt említi meg többek között, hogy hiányos volt a tanárok szakmai-módszertani támogatása, nem álltak rendelkezésre véglegesített tantervek, a nemzetiségi nyelvtanítás nem lett ténylegesen az órarend része, így előfordult, hogy meg sem tartották ezeket a nyelvi órákat (Föglein, 2004c; Imre, 2008).

A '60-as évekről szólva azonban fókuszba kell, hogy kerüljön az eddig meg sem említett cigány kisebbség – 1961 ugyanis másként is jelzi a nemzetiségekhez való viszonyt. A romológiai diskurzusok egyik kulcsdátuma 1961, kulcsdokumentuma az MSZMP Politikai Bizottságának határozata a *cigánylakosság* helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.). Ez a határozat kijelenti, hogy „a *cigánylakosság felé irányuló politikában abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot*”. A párthatározat a cigányságról sokkal inkább szegénységi csoportként („*sajátos társadalmi helyzetüket kell figyelembe venni*”) tesz említést – számunkra ebben a pillanatban ez azért fontos, mert barométerszerűen jelzi egy társadalom vagy politikai akarat szándékát a direkt asszimiláció felé (vö: Forray, 2003; Kállai, 2000: 19; Simon, 2000a; Ligeti, 2004: 153-155). Míg rögzítik, hogy „*biztosítani kell számukra a teljes állampolgári jogok és kötelességek érvényesülését, és ezek gyakorlásához szükséges politikai, gazdasági és kulturális feltételek megteremtését*”, diszkriminatív aktussal keresztülhúzzák ezt: mást, kevesebbet értenek az állampolgári jogok teljességén a cigányság esetében. A cigány nyelvvel kapcsolatban – és ne kerülje el figyelmünket, hogy egyes számban fogalmaz a határozat, tudomást sem véve a cigány, roma közösségek (nyelvi) sokszínűségéről – megállapítják, hogy fejlesztésére és cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létrehozására nincs szükség, „*mivel konzerválják a cigányok különállását és lassítják a társadalomba való beilleszkedésüket*”. Láthatóan a párthatározat fő jellemzője a homogenizáló és asszimiláló akarat. Ennek bizonyítéka az is, hogy röviddel megalakulása után megszüntették az 1957-ben szerveződött Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét, melynek fő célkitűzése a cigány irodalom, zene és más művészetek támogatása, a cigány nyelv megőrzése volt (Kállai, 2000: 18).

A magyarországi általános nemzetiségi politika értelmezéséhez fontos foglalkoznunk ennek nemzetközi kontextusával is. Imre Anna a nemzetközi szakirodalomból kiindulva

– főként Corson (1997), Rassool (1997), Hallinan (2000) elemzéseire támaszkodva – hangsúlyozza, hogy „a háború utáni időszakban, beleértve a ’60-as éveket is, a fejlett országokban szintén általános volt az a nézet, miszerint az asszimiláció egyaránt szükségszerű és kívánatos”. Az érvelés szerint a kisebbségi csoportoknak is elemi érdekük, hogy a domináns kultúra lassan vegye át a saját, parciálisnak tekinthető kultúrájuk helyét. A strukturalista antropológiából átszármazó konszenzuselméletek hatására a szociológiát is uralta az a nézet, mely szerint az asszimiláció valid és irreverzibilis folyamat (Imre, 2008).

Mindemellett Magyarországon a meglévő nemzetiségi oktatás terén tapasztalt problémákra reflektálva a Művelődésügyi Minisztérium egy 1969-ben kelt utasításában megfogalmazta annak szükségességét, hogy ahol korábban működött nemzetiségi nyelvoktatás, ott újra vezessék be. Ugyanebben az esztendőben beiktatták a nemzetiségi oktatásban dolgozó tanárok bérpótlékát, majd új óratervek is készültek. Az intézkedések hatására némi növekedés állt be a nyelvoktató iskolák számának alakulásában, a kétnyelvű (tannyelvűnek nevezett) iskolák köre azonban nem bővült. Arányait tekintve a német nyelvoktató program iskoláinak és tanulóinak száma jelentősen meghaladta a többi nemzetiségét (Föglein, 2004c; Imre, 2008).

Az 1972. évi Alkotmány „minden nemzetiség számára biztosítja az egyenjogúságot, az anyanyelv használatát, az anyanyelven való oktatást, saját kultúra megőrzését és ápolását”. Ez az 1949. évi alkotmánnyal szemben *minden* nemzetiségről szól, bár újra fontos jelezniük, hogy a cigány népesség továbbra sem tartozott a nemzeti-etnikai kategóriába. Még a hetvenes években megalakult a Nemzetiségi Oktatási Bizottság, szabályozták a nemzetiségi tanulócsoporthoz létszámát, új tantervek és óratervek készültek, tankönyvjegyzékeket tettek közzé (Föglein, 2004c). Az intézkedések hatására kisebb ingadozásokkal ugyan, de stabilizálódott a nemzetiségi iskolák száma, növekedett a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók létszáma. A kétnyelvű (tannyelvű) iskolák és tanulók száma azonban folyamatosan enyhe csökkenést mutatott (2. táblázat).

2. táblázat. Nemzetiségi általános iskolák és tanulók száma 1965/66-1976/77.

tanév	nemzetiségi iskolák	nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók száma	az összesből nemzetiségi	
			tannyelvű iskolák	nyelven tanulók
1965/66	287	23 278	25	2228
1970/71	289	20 870	22	1828
1973/74	302	23 744	20	1901
1976/77	298	28 099	20	1984

Forrás: Nagy, 1978: III/240 (részlet a táblázatból)

Az 1978-ban született, „Szigorúan bizalmas!”-nak minősített nemzetiségpolitikai határozat⁴ megállapítja, hogy megnövekedett a társadalom nemzetiségi oktatással szem-

4 A Politikai Bizottság 1978. január 10-i határozata nemzetiségi politikánk néhány időszervi kérdéséről és a nemzetiségi szövetségek 1978-ban esedékes kongresszusainak előkészítéséről. Idézi: Föglein, 2004c.

beni igénye, s az Oktatási Minisztérium számára előírta, hogy gondoskodjon a nemzetiségi oktatás megfelelő személyi és tárgyi feltételeiről. Célul tűzte ki továbbá, hogy emelkedjen a nemzetiségi tannyelvű (értsd alatta: kétnyelvű) iskolák száma. A *kis létszámú iskolák* tanulóinak szempontjait figyelembe véve megfogalmazta, hogy hangsúlyt kell arra is helyezni, hogy a *körzetesítés* „sehol se vezessen a nemzetiségi oktatás visszaszorulására” (Föglein, 2004c).

Az évtized a hazai cigányság számára is tartogatott újabb határozatot: 1979-ben megjelent „A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről”. A határozat elsősorban az 1961-es párthatározatban foglaltak teljesülését veszi számba. Kitér a nemzetiségi kategorizáció kérdésére is: *„A kutatók és a cigány értelmiségiek egy részében élnek olyan nézetek, hogy a cigányokat – eltérően a Politikai Bizottság 1961-es határozatától – nemzetiségnek kellene tekinteni. Ebben a kérdésben nem indokolt megváltoztatni az 1961-es határozat álláspontját.”* Emellett kijelenti, hogy *„a hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik.”* Problematikussága mellett egy fontos, paradigmaváltó gondolatot fogalmaz meg a dokumentum: már elismeri a cigányságot etnikai csoportként, s nem pusztán megoldandó szociális problémaként definiálja (Simon, 2000a). Emellett a dokumentum láthatóvá teszi, hogy immár hangsúlyosan jelen van egy, az érdekeit artikulálni kívánó cigány értelmiségi réteg.

Érdemes felfigyelni arra, hogy az asszimiláció köznyelvi szóhasználata a nyilvános és tudományos megnyilatkozásokban is legitimmé válik. Az asszimiláció jelentése leszűkül, egyszerűen annyit jelent: hasonlóvá, felismerhetetlenné válni. Következésképpen – bár finomodik vagy legalább érzékenyedik a cigány közösségekről való elgondolás, valamint ezzel együtt az ehhez kötődő politikai akarat és cselekvési irány – mégsem artikulálódik az előzőektől (jelen esetben az 1961. évi határozattól) jelentősen eltérő gondolkodásmód. A cigányok, romák a társadalomban továbbra sem jelennek meg másként, nem alakítók történeteiknek. Nem elhanyagolható ugyanakkor – bár ez nem tárgya a tanulmánynak –, hogy mégis változások állnak be ebben a diskurzusban. Ahogy az idézett dokumentum is utal erre, megjelenik a nagyváros életében az első cigány értelmiségi generáció, mely évről évre egyre hangosabban, bár korántsem egy ségesen, érvényesít közösségi érdekeket. Alighanem ennek is köszönhetően az évtized fordulója cezúrahelyként értelmezhető, és ennek hatásai a közoktatásban is érezhetők.

A '80-as években jelentős fordulat áll be a nemzetiségi oktatásban: az 1985. évi I. törvény az oktatásról rögzíti, hogy *„a nemzetiségekhez tartozó gyermekek, tanulók anyanyelvükön, illetőleg két nyelven – anyanyelven és magyarul – részesülhetnek óvodai nevelésben, valamint iskolai nevelésben és oktatásban”* (7. § (2)). Ezzel a tannyelvű oktatás újból elnyerte létjogosultságát, lehetővé vált tannyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató programok megvalósítása (Föglein, 2004c). A törvény hatását a statisztikai adatok is bizonyítják: az 1976/77-es tanévben 28.099 nemzetiségi oktatásban részt vevő tanuló regisztráltak (2. táblázat), majd ez a szám az 1989/90-es tanévre 43.300-ra emelkedett (Statisztikai Tájékoztató..., 2011: 29). Hangsúlyt fektettek arra, hogy a jól működő nyelvoktató nemzetiségi általános iskolákat kétnyelvű iskolákká szervezzék, ill. létrehozzanak új kétnyelvű iskolákat (Fölgein, 1997).

Az új oktatási törvény nem szól a cigány tanulókról, a változás jelei azonban részben érezhetővé váltak. 1984-ben került az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottsága elé



Orsós Melinda

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalom cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Magyarmecskén az általános iskolában volt beás óráim. Hét évig jártam rá heti két órában. Orsós Anna nyelvkönyvéből és mesegyűjteményéből tanultunk. A középiskolában nem volt ilyen lehetőségem, pedig úgy érzem, hogy összehozta volna a környékről bejáró fiatalokat, ezáltal már ott kialakulhatott volna egy generáció, akik hatással vannak egymásra továbbtanulás, kultúra és hagyományápolás szempontjából. Ha azt érezzük, hogy tartozunk valahová, kisebb az esélye annak, hogy rossz társaságba keveredünk. A nyelvhasználat fontos része a kultúrának. Napjainkban egyre kevesebb cigány ember beszéli a nyelvet. A fiatalok szégyellik, de ha csoportban használnák másokkal együtt, nem éreznék „cikinek”. Ha lenne kivel/kikkel beszélni akkor számomra se lenne kínos a megszólalnom nyelvünkön.

a Központi Bizottság Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése, melyben megfogalmazták, hogy az oktatásnak és a művelődésnek prioritást kell élveznie a cigányság társadalmi státuszának változása érdekében. A cigányságot etnikai csoportként definiálja, melynek léteznek olyan kulturális értékei, hagyományai, amiket megőrizni érdemes (Forray, 2003: 145-146; Simon, 2000b). Megfogalmazták, hogy a Művelődési Minisztériumnak feladata olyan oktatóprogramok kidolgozása, melyek figyelembe veszik a cigány tanulók nyelvi adottságait. Célul tűzték ki továbbá cigány múzeum, hetilap (Lakatos Menyhért szerkesztésében Romano Nyevepe), kulturális szövetség létrehozását, a cigányságra vonatkozó tudományos kutatások támogatását. Bár mindez zömében elképzelés maradt csupán, Forray R. Katalinnal egyetértve hangsúlyozzuk, hogy a tervek egybecsengenek a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés teoretikusai által megfogalmazottakkal (Forray, 2003: 146).

A nemzetiségi oktatás az 1990-es évektől (különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra) ⁵

A jogi szabályozás változásai a '90-es években

A nemzetiségi oktatás idősoros létszámadatai azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően tovább növekedett a nemzetiségi programban részt vevő általános iskolai tanulók száma (Statisztikai tájékoztató..., 2011: 27-29; Jelentés..., 2006: 566). Emellett megjelenik a cigány kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók létszámadata is, mivel az

5 Terjedelmi korlátok okán – bár a nemzetiségi oktatás területén a jelölt időszakban jelentős változások mentek végbe – csak főbb csomópontokat említünk. A további részletezéssel és a cigány nemzetiségi oktatás helyzetének elemzésével kibővített tanulmányunk foglalkozik a későbbiekben.

új politikai légkörnek, valamint a fordulatot jelző jogszabályoknak köszönhetően – igaz, a későbbiekben részletezett problémákkal terhelt – lehetőség nyílik cigány kisebbségi oktatás bevezetésére az oktatás-nevelés rendszerében.

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatás terén tapasztalható létszámnövekedés összefügg a társadalmi környezet változásaira reflektáló jogszabályokkal, kiemelten az Alkotmánnyal, az önkormányzatokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről, a közoktatásról szóló törvénnyel. Az Alkotmány 1990. évi módosítása (1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról) államalkotó tényezőként definiál minden, a Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbséget, akik számára kollektív jogként fogalmazza meg kultúrájuk ápolását, az anyanyelven való oktatást. Az 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról meghatározza az önkormányzatok felelősségi körét, melynek része az alapfokú oktatás-nevelés és a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása, s az ugyanebben az évben megjelenő költségvetési törvény⁶ már támogatás igénylését is lehetővé teszi az iskolafenntartó önkormányzatok számára („általános és középiskolai nemzetiségi, etnikai vagy két tannyelvű oktatásban részesülő egy tanulóra (kiegészítő hozzájárulás)”), amennyiben nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot vezetnek be és alkalmaznak. Az 1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól⁷ kritikus vélemények szerint nem annyira törvény, mint inkább deklaráció (Cserti Csapó, 2000: 54), azonban, még ha deklarációnak is tekintünk a jogszabályra, olyan egyéni és közösségi jogokat fogalmaz meg, melyek a nemzetiségi oktatás tekintetében is hangsúlyosak. Végül a jogszabályok között kiemelt szereppel bír a közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról), mely a bevezető részben, az alapelvek között rögzíti a nemzetiségi oktatáshoz való jogot.

Tartalmi szabályozás a '90-es években, különös tekintettel a cigány kisebbségi oktatásra
A '90-es évek elején a törvényi szabályozás kialakította a nemzetiségi oktatás feltételrendszerének jogi kereteit. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a cigány felzárkóztató programok jelentősen eltértek a nemzetiségi oktatás többi formájától, mivel keveredtek bennük a cigányságra mint felzárkóztatásra szoruló társadalmi rétegre és a cigányságra mint etnikumra vonatkozó elemek. Egyrészt a nemzetiségi oktatásnak kihagyhatatlan része a nyelvvoktatás vagy a nemzetiségi nyelven való oktatás – ez a más nemzetiségek esetében kötelező elem a '90-es évek első felének cigány felzárkóztató programjaiban még lehetőségként sincs jelen. Másrészt stigmatizáló jellegű, hiszen egy egész népcsoportot tart – szociális szempontból – felzárkóztatásra szorulóknak, vagy ahogy Forray R. Katalin fogalmaz: „a cigány felzárkóztató oktatás fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való *lemaradásban* határozza meg” (Forray, 2000: 16).

A nemzetiségi oktatás alapjait meghatározó „Irányelvek” – 32/1997. MKM rendelet (A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve) – meglehetősen késéssel jelent meg, mivel a felkért

6 1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

7 A törvény születésének körülményeiről lásd többek között: Simon, 2000c; Bindorffer, é.n.

szakértők között sokáig nem jött létre konszenzus két fontos területen, egyrészt a tantervi szabályozás mélységére, minden nemzetiségre vonatkozó egységességére, másrészt a kisebbségi oktatás megszervezésére vonatkozóan (Jelentés... 1997, 1998). Láthatóan nem alakult ki egységes álláspont arról, mi is a nemzetiségi, etnikai oktatás célja (pl. célja-e az anyanyelvi szintű nyelvtudás), s főként a cigány, roma tanulók esetében vannak-e „speciális” feladatok. A diszkrimináció kérdésköre is előtérbe került: legitimálhatja-e a nemzeti, etnikai oktatás a cigány tanulók szegregációját (Forray, 2003: 151). Hogy valóban jogosak a felmerült kérdések, mutatja a különböző oktatási formák elnevezése is:

- „a) anyanyelvű oktatás,
- b) kétnyelvű kisebbségi oktatás,
- c) nyelvtanító kisebbségi oktatás,
- d) cigány felzárkóztató oktatás,
- e) interkulturális oktatás”.

A deficit-elmélet mint továbbra is uralkodó irányzat láthatóan csak a cigányság esetében nevesíti a „felzárkóztató oktatást”, s mindezt a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek „eltérő nyelvallapotával” és „kulturális sajátosságaival” indokolják. A cigány felzárkóztató oktatásnak nem kötelező eleme a nyelvtanítás, viszont kötelező „a cigány népismeret műveltségi terület oktatása és az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés”.

A cigány nemzetiségi oktatás tartalmi szabályozásának változása a 2000-es években
1999-ben ugyan módosították a fenti elnevezést – inentől fogva cigány kisebbségi oktatásról beszélünk –, de a tartalma nem változott, továbbra is része volt a nemzetiségi oktatásnak a felzárkóztatás. Változást csak az Irányelvek 2002-ben történő módosítása hozott, többek között a kisebbségi ombudsman évente készített beszámolójának hatására, melyek elemezték, milyen problémák, diszfunkciók fordulnak elő a kisebbségi oktatás – ezen belül hangsúlyozottan a cigány kisebbségi programok – területén (Beszámoló a nemzeti...). Az 58/2002 OM rendelet már a cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a kisebbségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet teszi kötelezővé. A „felzárkóztatás” ily módon kikerült a tervezendő célok és tevékenységek köréből, ezzel együtt bevezetésre került az 57/2002 OM rendelet által a képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés, mely a hátrányos helyzetű tanulókra – függetlenül nemzeti-etnikai hovatartozásuktól – fókuszál.

A 2011. évi ombudsmani jelentés – mely az Irányelvek 2013-as módosítását is megalapozta – számos megoldatlan problémára hívja fel a figyelmet a cigány nemzetiségi oktatás területén is, melyek között szerepel, hogy „a cigány kisebbségi nevelésben jellemzően kisebbségi kötődés és szakirányú végzettség nélküli pedagógusok vesznek részt” (Kállai, 2011: 80), emellett hangsúlyos kérdésként merül fel, hogy a népismereti tartalmak tananyagba integrált oktatása során valóban megtörténik-e ezen ismeretek közvetítése: a népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek (Kállai, 2011: 79). A nyelvtanításhoz (elsősorban a beás nyelv oktatásához) szükséges feltétel-

rendszer hiányosságaiával és a fejlesztési lehetőségekkel foglalkozik Orsós Anna több műve is (Pálmainé Orsós, 2009; Orsós, 2011; Orsós, 2012a), ugyanígy a hiányokra mutat rá Lakatos Szilvia disszertációja a romani nyelv közoktatási helyzetének vizsgálata során (Lakatos, 2012).

A 17/2013. EMMI rendelet (A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) többek között ezekre a problémákra reflektálva született meg, azonban tereptapasztalatunk alapján a módosítások miatt a cigány nemzetiségi programot folytató iskolák számának csökkenése várható, legalábbis a nyelvoktató formát választó kevés intézmény nehezen tartja megvalósíthatónak a megnövekedett óraszám miatt, mivel a beás vagy lovári nyelv tanítására szánt órakereket megemelték, emellett a népismeretet önálló tantárgyként kell tanítani. (Azt is fontos azonban megjegyeznünk, hogy a nyelvoktatás egyenlőtlen helyzetben van a többi nemzetiségi nyelvhez képest, hiszen ezek oktatására heti öt tanórát ír elő a rendelet.) További kérdések is felmerülnek azonban a cigány nemzetiségi oktatás kapcsán: Kik tanítják a beás/lovári nyelvet? Milyen képzettséggel tanítják a népismereti tartalmakat? Milyen segédanyagok állnak rendelkezésre? Romológianár képzést biztosít ugyan a Pécsi Tudományegyetem, azonban alacsony számban végeznek tanárok ezen a szakon – ez pedig újabb problémákra irányítja figyelmünket. A kérdések voltaképpen a cigány kisebbségi oktatás kapcsán régóta megválaszolatlanok, illetve ha van is válasz, az nem tekinthető relevánsnak. Orsós Anna 2012-ben megjelent tanulmánya (Orsós, 2012b) részletesen foglalkozik a kérdéskörrel, témánk szempontjából az alábbiakat emeljük ki: (1) a cigány nemzetiségi programot alkalmazó közoktatási intézményekben nem kötelező romológus végzettségű szakemberek alkalmazása, miközben vannak végzett romológusok, akik ezzel a képzettséggel nem tudnak elhelyezkedni; (2) mivel nincs cigány nyelvekre vonatkozó nyelvtanárképzés, nincsenek szakképzett, nyelvtanár végzettségű pedagógusok.⁸

Közben azonban azt is tapasztaltuk, hogy több *(kis)iskola* tervezi, hogy a nehézségek ellenére bevezeti a csak magyar nyelven zajló cigány nemzetiségi programot, mivel – ha nem is ez az egyetlen ok – továbbra is „menekülési utat” jelenthet az előírt létszámminimum megkerülésére. Ez pedig az előbbieken jelzett problémák mielőbbi megoldását sürgeti.

8 A köznevelési törvény 99. §-a a következő választ adja a tanárihiány megoldására: „(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés, vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”, valamint „(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”



Petrovics Zsanett

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmod cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Igen, volt ilyen lehetőségem. Általános iskolában tanultunk a "Zöld az erdő" című könyvből. A román nyelvórákon inkább a beás nyelvre tértünk át, a román tanárnő ugyanis beás nyelvet tanított nekünk. A gimnáziumban, a Kis Tigrisben szintén beás nyelvóráim voltak, viszont ott tényleg egy beás tanár, egy szakképzett beás nyelvtanár tanított hetente háromszor vagy négyszer. Mivel érettségi után a romológia szakon tanultam tovább, itt tudtam hasznosítani az előző cigány népismereti vagy beás nyelvtudásomat. Én a beás nyelv muncsán dialektusát beszélem, ez az anyanyelvem, ezt tanultam meg a szüleimtől, és egy olyan közegben nőttem fel, ahol ezt a nyelvet még ma is beszélik.

Nemzetiségi oktatás és kisiskolák a 2000-es években. Baranya megyei helyzetkép

Az 1945-1990 közötti időszakot vizsgálva láthattuk, hogy a nemzetiségi oktatás szabályozói, ezek változásai miként befolyásolták a kisiskolák helyzetét. 1990 után a 2006-os évet tekinthetjük egyfajta fordulópontnak, mely felerősíti a nemzetiségi oktatás és az alacsony létszámú iskolák viszonyrendszerét, kölcsönös egymásra hatását: (1) a nemzetiségi oktatás szabályozói lehetőséget biztosítanak az iskoláknak arra, hogy alacsony tanulólétszámmal is működhessenek; (2) ebből eredően is növekedett a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók és iskolák száma. Mivel az előírt létszámminimumot – mely szerint csak akkor indítható 7. és 8. évfolyam egy iskolában, ha 15-15 fő tanul ezeken az évfolyamokon – a nemzetiségi oktatást folytató intézményeknek nem kellett teljesíteniük, hiszen a nemzetiségi oktatást már 8 gyermek szüleinek kérésére meg kell szervezni, a kisiskolák és fenntartóik számára „menekülési vagy iskolamentési stratégiává” vált a nemzetiségi oktatás bevezetése vagy alkalmazása. A többször idézett ombudsmani jelentés megerősíti kijelentésünket, amikor a szülői igényekkel kapcsolatos megállapítást tesz: „Míg a nemzetiségi nevelés-oktatás esetében az igényjogosultság kérdésének az elhallgatása útján, esetenként talán jóhiszeműen, indirekt módon, addig a cigány kisebbségi nevelés esetében gyakran rábeszéléssel, közvetlen érik el a tanulólétszám optimalizálásában érdekelt iskolák azt, hogy a szülők „igényeljék” a kisebbségi oktatást” (Kállai, 2011: 78).

Ez irányú kutatások rámutatnak, hogy 2006-tól növekszik a nemzetiségi oktatás valamely formáját választó iskolák száma, és a kistélepülések *kisiskoláiban* jelentősebb a növekedés, főként a cigány kisebbségi oktatás terén. Imre Anna 2001-es és 2007-es oktatásstatisztikai adatok egybevetése során azt találta, hogy 13,8%-ról 25,6%-ra nőtt a nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot alkalmazó iskolák aránya, az érintett tanulók aránya pedig szintén közel duplájára, 13,5%-ról 25,6%-ra emelkedett (Imre, 2009: 302-303). Az 1000 fő alatti kistélepüléseket vizsgálva az eredmények még mar-

kánsabban mutatkoznak meg: „2001-ben szintén 15% körüli volt a kisebbségi programokban érintett iskolák és a tanulók aránya egyaránt (a tanulók 10,3%-a nemzetiségi, 5%-a cigány programban tanult), 2007-re azonban jelentősebb mértékben növekedett meg az arányuk: a tanulók 35, a feladatellátási helyek 36%-a vált érintetté” (Imre, 2009: 303). Emellett a különböző programok jelenlétét vizsgálva az adatok alapján láthatóvá vált a tannyelvű és kétnyelvű oktatást folytató iskolák csökkenő, ezzel együtt a nyelvoktató programokat alkalmazó iskolák növekvő aránya, illetve a cigány kisebbségi program térnyerése (Imre, 2009: 303). Ez utóbbi feltételezésünk szerint azért is lehetséges, mert a cigány kisebbségi oktatás esetében – más nemzetiségi programoktól eltérően – nem kötelező valamely cigány nyelv oktatása, a népismereti tartalmak tantárgyakba integrált oktatása – melyre a 2013/2014-es tanévig lehetőség volt – jóval könnyebben megvalósítható, mint más nemzetiségi oktatás bevezetése.

A Baranya megyei kisiskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az önálló és/vagy a 8 évfolyamos iskola megtartásának egy lehetséges útja a nemzetiségi oktatás (német, cigány, horvát) bevezetése, ill. alkalmazása. A 2012/2013-as tanévben 68 alacsony létszámú (max. 150 fő) iskola működött a megyében, és ezek nagy többségében, 57 iskolában zajlott nemzetiségi oktatás: 36 iskolában német, 17-ben cigány, 2-ben horvát, illetve 2 iskola német és cigány nemzetiségi programot is folytatott.⁹ A vizsgálatba bevont 68 intézmény között 23 olyan iskolát találunk, ami önállóan – nem tagintézményként – működik, ebből négy nem állami fenntartású intézmény, a többi iskola pedig a nemzetiségi oktatás révén tudta megtartani önállóságát.

A 3. táblázat azt jelzi, hogy a 2009. évi, fentebb már bemutatott adatok (1. ábra) tekintetében jelentős elmozdulást tapasztalunk Baranya megyében 2012-re a 150 fő alatti intézmények¹⁰ esetében. Három év alatt enyhe (1-2%-os) növekedés tapasztalható a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányában mind az országos, mind a Baranya megyei iskolákat vizsgálva, azonban ha a 150 fő alatti baranyai iskolákra szűkítjük a kört, a tendencia erősebben mutatkozik meg: a nemzetiségi oktatásban részesülő diákok aránya 15%-kal növekedett és a 75,3%-os mutató messze meghaladja mind az országos (14,7%), mind a megyei (4,4%) értéket. Tovább részletezve az adatokat azt tapasztaljuk, hogy a német és horvát nemzetiségi oktatás terén összességében 7,3%-os, a cigány nemzetiségi programban részt vevő tanulók esetében 7,5%-os növekedés látható (3. táblázat). Mindez megerősíti a kutatás egyik alapgondolatát, miszerint a kisiskolákat alapvetően érintik a nemzetiségi, különösen a cigány kisebbségi oktatás szabályozói.

9 Az adatok forrása: Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013-2018; valamint az iskolák pedagógiai programja és alapító okirata.

10 Az SNI tanulókat szegregáltan oktató, 150 fő alatti intézmények nélkül.

3. táblázat. Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es és a 2012/2013-as tanévben (%)

	Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya (cigány nemzetiségi oktatás nélkül)		Cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya		Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya, a cigány nemzetiségi oktatásban részesülő tanulókkal együtt	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Magyarország összes általános iskolájában	7	7,2	6,5	7,5	13,5	14,7
Baranya megye összes általános iskolájában	30	31,1	12	12,9	42	44
Baranya megye 150 fő alatti általános iskoláiban	43	50,3	17,5	25	60,5	75,3

Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009 és EMMI Oktatási statisztikák 2012

A fentiekkel összefüggésben megemlítjük a Baranya megyei kisiskolák igazgatóinak körében 2014 tavaszán végzett kérdőíves vizsgálatunkat, melynek során azt a kérdést is feltettük az intézményvezetőknek, hogy – amennyiben alkalmazták – mikor került bevezetésre a nemzetiségi oktatás az iskolában. A 38 válaszadó közül 27 jelezte, hogy van az iskolában nemzetiségi oktatás. A bevezetés időpontját tekintve nagy szóródást tapasztalunk: 2 intézményben 1945 előtt került bevezetésre, 6 iskolában a '80-as években, 7 iskolában a '90-es években, újabb 12 helyen – s ez szintén a fentebb megfogalmazott tendenciát mutatja – a 2000-2011 közötti időszakban. Arra vonatkozóan, hogy – ha felmerült az utóbbi öt évben – miként kerülték el a bezárást, 3 iskola jelezte, hogy a nemzetiségi oktatás bevezetésével érték ezt el.

Különböző dokumentumok részletes elemzése tovább árnyalja a nemzetiségi oktatásra, valamint a nemzetiségi programoknak a kisiskolákkal való kapcsolatára vonatkozó kutatási eredményeinket. A Baranya megyei (kis)iskolák pedagógiai programjaira vonatkozó komparatív vizsgálatok tapasztalataként elmondható, hogy jelentős az eltérés (1) a dokumentumok strukturáltságában; (2) a dokumentumok tartalmában, részletességében; (3) abban az ideológiai pozícióban, amelyből a nemzetiségi oktatásra tekint az adott intézmény. A német és horvát nemzetiségi oktatást folytató iskolák pedagógiai programjainak a nemzetiségi oktatásra vonatkozó egységei általában részletesebben fejtik ki a tartalmi elemeket, melyek között a nyelvoktatás kiemelt szerepet bír. Ezzel szemben a cigány nemzetiségi oktatás esetében a nyelv ismerete, használata a vizsgált intézmények közül csak egyben jelenik meg célként (a többi intézmény nem a nyelvoktató formát választotta). Míg a német és horvát nemzetiségi iskolák egyértelmű prioritásként fogalmazzák meg a kultúra – és kiemelten a nyelv – megőrzését, az identitás erősítést, s ennek számos módszerét, eszközét ismertetik, addig az ideológiai pozíció a cigány nemzetiségi oktatást végző intézmények esetében továbbra is nem egyszer a fentebb bemutatott deficit-szemlélettel terhelt. Példaként említhetünk olyan iskolát, mely továbbra is „cigány felzárkóztató” programokat tervez, s olvas-

hatunk „kulturális elmaradottság”-ról is. A megfogalmazott célok között nem egy esetben találkozunk azzal, hogy a cigány nemzetiségi program feladatának tartja, hogy az iskolai sikerességet támogassa (kézségfejlesztéssel), valamint célként határozza meg, hogy „a cigány származású tanulók körében minimum nyolc osztályos végzettség” legyen jellemző, többen kapcsolódjanak be az Útravaló Ösztöndíjprogramba és a cigány, roma tanulók „többsége” szakképesítést, illetve érettségit nyújtó intézményben tanuljon tovább. Találkoztunk olyan intézménnyel, mely pedagógiai programjában a bevezetett német és cigány nemzetiségi program között hangsúlyos különbségként írja le, hogy a cigány nemzetiségi program – a nemzetiségi önismeret fejlesztése mellett – a felzárkóztatást, a társadalmi integrációt és az iskolai sikerességet szolgálja, míg a német nemzetiségi program – a német nyelv és a hagyományápolás mellett – a tehetség-gondozás terepének számít. (Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a programok sokszínűsége is jellemzi ezeket az iskolákat.)

Az intézményi dokumentumok mellett a megyei szinten elkészített Baranya megyei köznevelés-fejlesztési terv (2013) vizsgálatát is fontosnak tartottuk, hiszen műfajából eredően feltételeztük, hogy a köznevelési intézmények programjai – így a nemzetiségi programok – hangsúlyos szerepet kapnak a tervezéskor. Az elemzés során azt állapíthattuk meg, hogy a terv nem fogalmaz meg tényleges fejlesztési irányokat a nemzetiségi oktatás területén (Köznevelés-fejlesztési terv, 2013).

Későbbi vizsgálat tárgya lehet a horvát és német nemzetiségi oktatásnak a cigány nemzetiségi oktatástól való eltérő helyzete a baranyai iskolákban, mely ugyan nem „kisiskola-specifikum”, mégis rámutat a nemzetiségi oktatás differenciáltságára, esetleges problématerületeire. A baranyai kisiskolákat vizsgálva ugyanis jelentős különbségeket tapasztalhatunk az alábbi területeken: anyaországi támogatottság, a helyi és országos nemzetiségi önkormányzatok szerepe, a nyelvoktatás (kétnyelvű és nyelvoktató forma) helyzete, rendelkezésre álló tankönyvek és segédanyagok, a tanárképzés helyzete.

Összegzés

Az alacsony létszámmal működő általános iskolákra vonatkozó kutatásunk rámutatott az eddigiekben, hogy a marginális helyzet és az egzisztenciális bizonytalanság folyamatosan jelen van a kisiskolák életében (Andl, 2012). A kutatás fókuszában lévő intézmények tipológiai vizsgálata azt is megmutatta, hogy a nemzetiségi oktatás kiemelt szerepet játszik a kisiskolák életében – egyfajta stratégiai elem –, amely azonban a folyamatosan változó társadalmi és oktatáspolitikai környezetnek van kiszolgáltatva, emellett láthatóvá vált, hogy az oktatáspolitikai a nemzetiségi oktatás rendszerén belül egyenlőtlen feltételeket teremt. Ezeknek a kérdésköröknek – tehát a kisiskolának, a nemzetiségi oktatásnak és benne a cigány nemzetiségi oktatásnak – az együttes és szükségszerű megjelenése tapasztalataink szerint összetett problémahalmazt hoz létre.

Irodalomjegyzék

- Andl Helga (2012): Kisiskolák és helyi társadalmak. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15-32.
- Bindorffer Györgyi (é.n.): Jövevényektől az államalkotó tényezőig. Nemzetiségek és nemzetiségpolitika Magyarországon 1790-től napjainkig. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf> [2014.03.10.]
- Cserti-Csapó Tibor (2000): A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.
- Forray R. Katalin (1993): A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 1993/2. szám. 221-234.
- Forray R. Katalin (2000): A kisebbségi oktatáspolitikáról. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatókutatás Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Föglein Gizella (1997): A magyarországi nemzeti kisebbségek helyzetének jogi szabályozása 1945-1993. *Regio*, 1997/1. szám. 35-64.
- Föglein Gizella (2004a): Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945-1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. április-május. 156-165. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617> [2013.09.10.]
- Föglein Gizella (2004b): Nemzetiségi oktatás a Rákosi-kurzus idején. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. június. 98-105. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-162> [2013.09.10.]
- Föglein Gizella (2004c): Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. szeptember. 82-94. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> [2013.09.10.]
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (Jelentés... 2006)
- Imre Anna (2008): Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas években. *Kisebbségkutatás*, 2008/3. szám. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2008_03/cikk.php?id=1647 [2013.09.10.]
- Imre Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistéleplési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 294-315.
- Kállai Ernő (2000): Történeti áttekintés 5. 1945-től napjainkig. In: Kemény István (szerk.): A magyarországi romák. Változó Világ Sorozat. Útmutató Kiadó, Budapest.
- Kállai Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos, Budapest. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/.../217986220.pdf> [2013.09.10.]
- Lakatos Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

- Ligeti György (2004): Cigány népismereti tankönyv a 7-12. osztály számára. Konsept-H Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) (1978): Pedagógiai Lexikon. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orsós Anna (2011): Cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45-52.
- Orsós Anna (2012a): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. (Metszéspontok 1.) PTE BTK Oktatóközpont és Virágmandula Kft., Pécs.
- Orsós Anna (2012b): Új irányvonalak a romológia oktatásában. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány: A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 249-254.
- Pálmainé Orsós Anna (2009): Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek? In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 149-158.
- Simon Éva (2000a): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. IV. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 1. szám. 6-8.
- Simon Éva (2000b): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. V. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 2. szám. 14-15.
- Simon Éva (2000c): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. VI. rész. *Amaro Drom* 10. évf. 3. szám. 12-14.

Jogszabályok, statisztikák, egyéb dokumentumok

1949. évi XX. törvény (Alkotmány)
- Munkaterv 1960. szeptember 1. – 1961. augusztus 31. Művelődésügyi Minisztérium. Nemzetiségi Osztály. (Munkaterv, 1960.)
1961. évi III. törvény a közoktatásról
- MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.)
- MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről (1979. 04. 18.)
1985. évi I. törvény az oktatásról
1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról
1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról
1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól
1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irány-

elvé és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
17/2013. (III.1.) EMMI rendelet. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve
Beszámolók a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. 2000-2007. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest. (Beszámolók a nemzeti...)
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/kateg-292-1-beszamolok.html> [2014.03.10.]
Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013-2018. Oktatási Hivatal. (Köznevelés-fejlesztési terv, 2013)
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2001. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2001)
<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/kotetek.html> [2013. 08. 21.]
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2011. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2013)
<http://www.ksh.hu/nepszamlalas/?langcode=hu> [2013. 08. 21.]
Oktatási Hivatal honlapja
<http://www.oktatas.hu> [2013. 08. 25.]
Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011. Statistical Yearbook of Education 2010/2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest, 2011. (Statisztikai tájékoztató..., 2011)

Lakatos Szilvia

A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés¹

ÖSSZEFOGLALÁS

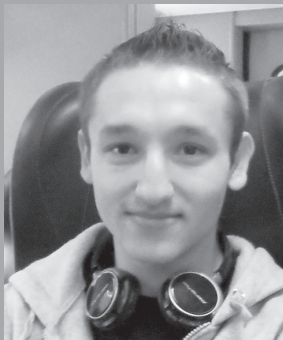
Jelen tanulmányban a cigány/roma csoportok vándorlását és a romani nyelv alakulását, annak dialektusait mutatom be. A téma feltárását nehezíti, hogy az Európába vándorló csoportok több generáción át csak szójhagyomány útján adták át történelmüket, a más népek által lejegyzett történetek pedig gyakran sarkított képet mutatnak, ezért kutatásom elsősorban a romani nyelv változásának áttekintésén alapszik. Ha a nyelv alakulását helyezzük a vizsgálat középpontjába, akkor választ kaphatunk arra, hogy a romák milyen utat jártak be Európába vándorlásuk során, és az eltérő kultúrák, nyelvek megismerése, valamint a letelepedés és az integrálódás milyen hatással voltak a romani nyelv fejlődésére és a különböző dialektusainak létrejöttére.

A kezdetek

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

A cigányság európai megjelenéséről nem saját, népi leírásokból, hanem mások által lejegyzett történetekből tudunk meg többet, hiszen a romák – valószínűleg a vándorló életmódból eredően – sokáig csak orális kultúrával rendelkeztek, így nem voltak történetíróik sem, akik lejegyezték volna, mikor, merre és hol jártak. Ám az orális kultúra hátránya nemcsak ebben rejlik, hanem abban is, hogy a szójhagyomány útján terjedő történetek a generációkról generációkra való átadás során veszíthettek igazságtartalmukból, vagy az átadók éppen szépitettek azokon. Csak más népektől ismerünk hosszabb-rövidebb feljegyzéseket az országukban, területükön felbukkanó népcsoportról, azaz külső szemszögből kapunk bemutatást a cigányságról, ami gyakran csak a hatalmi

¹ Jelen tanulmány a 2012-ben védett, *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon* című disszertáció átdolgozott változata.



Balogh József

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalom cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

A középiskolámban volt cigány kultúra oktatás és mind a két nyelv oktatása is. Az első évben heti két órában, a második és a harmadik évben pedig heti három órában tanultam cigány nyelveken. Negyedikben heti kettő és az utolsó, ötödik évben ismét három órában folytak a nyelvórák. A cigány kultúra oktatása minden évben heti egy órában volt megtartva. A cigány nyelvet a „Sityu romanes!” könyvből, beásul pedig több könyvből is tanultam. Én nagyon fontosnak tartom ezeket a tantárgyakat és nagyon örülök neki, hogy olyan középiskolába járhattam, ahol volt cigány népismereti és cigány nyelvoktatás is. Mi otthon is beszéljük a beás nyelvet, de mindkettőt tanultam a középiskolában, mert kötelező volt.

intézkedések mentén körvonalazódik, így könnyen sarkított képet adhat. Ha azonban a nyelv „vándorlását” helyezük a vizsgálat középpontjába, a leírás elfogultsága nagyrészt jelentőségét veszti. Vándorlásuk során minden, ami a vándorló életvitelhez kapcsolható befolyásolta, alakította a romák helyzetét az egész világon – és alakítja a mai napig is. A gyökértelenség, az anyaország nélküli élet könnyen determinálhatja egy népsorsát. A vándorlás azonban nemcsak az életvitelt határozta, határozza meg, hanem az anyanyelvre is hatással volt (Bari 1990:3).

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

A mai napig nincs egyértelmű magyarázat arra, hogy a cigányok miért hagyták el Indiát. Elképzelhető, hogy követték a muzulmán hadakat, amelyek a 10-11. században Közép- és Nyugat-Ázsiában hódításokat hajtottak végre. A korai vándorlásokról írásos feljegyzések is rendelkezésre állnak – elsősorban arab történetíróktól –, a cigányok perzsiai jelenlétét tehát a nyelvi bizonyítékok mellett a történetírás is megerősítette. A vándorló népcsoportot *zotti* (többes számban: *zott*) vagy *luli/luri* néven emlegetik a történetírók, ezek a szavak perzsául ma is „cigányt” jelölnek Szíriában, Palesztinában és Egyiptomban is. A romanival rokon nyelvek három fő ágának² elkülönítését mindenestre a perzsiai jelenléttel érdemes kapcsolatba hozni, ehhez Turner³ és Sampson dialektus-kutatásait lehet felhasználni. A három fő ág az európai (romani), az örmény

2 A romani három fő ágáról lásd a melléklet 3. ábráját.

3 Az indiai nyelvek egymással való rokonságát a melléklet 4. ábrája mutatja be.

(*lomavren*; Sampsonnál *phen*) és az ázsiai dialektus (*domari*; Sampsonnál *ben*), melyeket Turner először *rom*, *lom* és *dom* néven különített el, a szankszrit 'domba' szó fonetikai változásai alapján. A perzsiai kivonulás (szintén a nyelvemlékek vizsgálatából adódó bizonyítékok szerint) is több hullámban zajlott: mivel a romaniban alig található arab jövevényszavak, ezért feltételezhető, hogy az európai cigányok az első arab invázió előtt elhagyták a területet, ám a bizonyítékok ezzel kapcsolatban nem elegendőek. Biztosan tudható azonban, hogy Örményországon keresztül érkezett meg a *phen* népcsoport a Bizánci Birodalomba, hiszen számos örmény jövevényszó mutatható ki az európai romani nyelvben – ez pedig hosszabb idejű örmény tartózkodást feltételez (7-10. század) (Fraser 2000:40-47).

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

1350-1500 között, amíg háború zajlott a Balkánon, sok romani beszélő vándorolt tovább a térségből Európába. Vándorló életvitelüknek és szokatlan megjelenésüknek, ruházatuknak köszönhetően a paraszti lakosság a legtöbb esetben tartott tőlük és elűldözték őket erdőszelei, faluszelei táboraikból. Különös, szokatlan kinézetük és életmódjuk miatt olyan nevekkel illették őket a helyi lakosok, melyek tükrözték, hogy vándorlókról van szó. Mivel pedig a keletről érkező vándorló csoportokat sokszor azonosították egy szintén utazó szektával – *atsigani* –, így kialakult a máig használatos *cigány* kifejezés. A kisebb csoportok gyakran feltűnés nélküli vándorlása miatt több kutató is valószínűsíti, hogy a romák európai megjelenése korábbra tehető, mint azt az első írásos feljegyzések teszik. A 14. század második feléből egyre több a cigány csoportok szétszóródására utaló bizonyíték. Több különböző országból származó feljegyzés megemlíti vándorló cigány csoportok megjelenését, illetve arról is szó esik, hogy milyen adományokat nyújtottak számukra (kenyér, sör, pénz, hal, széna, szállás). Ezek a beszámolólok Európa legkülönbözőbb területeiről származnak, így például a mai német, lengyel, holland, cseh, román, olasz, spanyol területekről. Az északi, északnyugati megjelenésről (az angol, walesi, skót, dán, svéd, finn területeken) a 16. századból származnak feljegyzések. A 16. század végétől figyelhető meg, hogy egyre több csoport hagyott fel a vándorlással, és már felmerült az igény a letelepedésre is, melyre ekkoriban az volt a jellemző, hogy a családok ideiglenesen induló táboraikat (erdei tisztásokon, faluszelei területeken) állandósították, majd idővel beköltöztek a falvakba (Liégeois 2009:13-16). A cigányok, mielőtt Európa különböző területein telepedtek le, már beszédük is változni kezdett. Minden régióban az adott területen használatos nyelvekből vettek fel szavakat és hangokat, így a török, a román, a magyar, a német és más nyelvből is (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>).

Cigány/roma csoportok megjelenése Európában

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

A cigányság történetének leírásával foglalkozó források több ponton ellentmondásosak. Egyes kutatók véleménye szerint az a menlevél, amelynek szövegét Andreas Ratisbonensis leírta, hamisítvány. A hamisítás mellett két fontos érv szól: 1422. április 19-én Luxemburgi Zsigmond már több hónapja Prágában tartózkodott, nem találkozhatott cigányokkal a felvidéki Szepesben. A dátum évének háromféle uralkodói regnálás szerinti meghatározása nem állja ki a kritika próbáját, mert a magyar, római és cseh királyság megadott időtartamai a kezdő időpontokhoz viszonyítva pontatlanok (Nagy 2004:12; Bencsik 2008:39).

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

A mai Európában a cigányok helyzetének vizsgálatát kétféleképpen lehet megközelíteni. Nyugat-Európában jellemzően az államnemzet fogalma érvényesül, míg Kelet- és Dél-Európára inkább a kultúrnemzet megközelítés jellemző. Az első esetben az állam nem ismer el egyetlen nemzetiséget sem területén, nincsenek kisebbségi jogok, nemzetiségi politika sincs, így ezeknek a csoportoknak a vizsgálata is nehezebb (ld. Franciaország). Az államnemzet-elv alapján szerveződő országokban a cigányság helyzete is nehezebb, hiszen az integráció helyett az asszimiláció az egyetlen elfogadott lehetőség. Kelet- és Dél-Európában azonban sokkal inkább jellemző, hogy állami, kormányzati szinten is foglalkoznak a kisebbségekkel, sőt törvényeket is hoznak a nemzetiségek védelmében, kultúrájuk, nyelvük és hagyományaik megtartása, ápolása érdekében. Szerbiában például még a parlamentben is van egy-egy képviselője a nagyobb nemzeti kisebbségeknek, így biztosítva érdekképviseletüket (Cserti Csapó 2004:14-15.).

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

A romani nyelv általános jellemzői

Az első romani nyelvemlék 1547-ből származik; ezt akkoriban „egyiptomi beszéd” illusztrációjának gondolták, és csak több száz évvel később tudatosodott, hogy amit találtak, az a romani ősi változata. Az évszázadok alatt – a vándorlásoknak köszönhetően – a romani is sokat változott, hatottak rá más népek nyelvei, és a több csoportra bomlott cigány közösség is a különböző vándorlási irányok miatt más-más nyelvi közösségekkel került kapcsolatba, így az egykori ős-romani már rég nem hasonlított egykori önmagára (Tálos 2001:318).

A konzervatív és pararomani⁴ nyelv/nyelvváltozat bemutatása

Európa és Ázsia cigány közösségei nyelvtörténeti szempontból két világosan elkülöníthető nyelvtípusra tagolódnak: konzervatív romani és pararomani. A nyugat-európai és amerikai nyelvészek közül Ian Hancock, Norbert Boretzky, Yaron Matras és Peter Bakker munkásságát kell kiemelni e két nyelvtípus vizsgálata kapcsán. Ők foglalkoztak a konzervatív romani és a paranyelvek/nyelvváltozatok leírásával, értelmezésével és törvényszerűségeinek leírásával, munkásságuk a hazai kutatók számára is új perspektívákat nyitott meg (Hegyi 2010:81).

A konzervatív romani nyelv

A konzervatív romanit ismerjük és definiáljuk cigány nyelvként hazánkban. Az indiai eredetről ejtettem már szót, így részletesen ehelyütt nem szükséges a nyelvet bemutatni. Alapvetésként csak a legfontosabb jellemzőket foglalom össze: indiai eredet (az alapszókinccs egyezései a középbind nyelvvel); az új indoárja nyelvekkel való hasonlóságok a morfológiai szerkezetekben. Az ebbe a típusba tartozó európai cigány dialektusok a nyelvkeveredések és a törzsi elkülönülés, valamint a kontakt nyelvi hatások ellenére sem estek szét, sőt megértik egymást a különböző közösségek (Hegyi 2010:82-83).

A pararomani nyelvek/nyelvváltozatok⁵

A kortárs romani nyelvészetben a pararomani terminológiát általában azokra a nyelvváltozatok jelölésére használják, amelyek esetében jelentős mennyiségű romani szó egyesült a környező nyelvek nyelvtanával (Krinková, 2015:21).

Ezeket az úgynevezett pararomani nyelvváltozatokat nem soroljuk a romani nyelv

- 4 A paranyelvek/nyelvváltozatok kapcsán eltérő helyesírási módokkal találkozunk, attól függően, hogy mely szerző művére utalunk. A hivatkozott szerzők: Boretzky (írásmódja: pararomani), Courthiade (paraRomani), Krinková (írásmódja: Para-Romani), míg Peter Bakker és Yaron Matras para-romaniként írja. Magam a Boretzky-féle írásmódot követem.
- 5 Hegyi Ildikó a pararomani nyelvek terminust, míg Szalai Andrea a pararomani nyelvváltozatok terminust használja munkáiban.



Kőszegi Krisztián

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Sem általános iskolában, sem gimnáziumban nem volt lehetőségünk cigány népismeretet vagy cigány nyelveket tanulni. Pedig nagyon fontosnak tartom, hogy ezzel is erősítsük az identitásunkat, ez sokat segít abban, hogy megéljük cigányságunkat. Jelenleg is tanulom az egyik cigány nyelvet, a lovárit. Remélem, sikerül ebből a nyelvből letennem a nyelvvizsgát.

alá. Közös jellemzőjük, hogy a szókincs részben romani eredetű, a nyelvtani szerkezetek (és a szókincs egy része) viszont a többségi nyelvből valók (Hegyi 2010:83).

A pararomani nyelvváltozatra az egyik példa az anglo-romani, mely az angol nyelv hatására alakult ki és Nagy-Britanniában beszélik.⁶ További fontos példa a pararomani nyelvváltozatokra a káló néven ismert változatok. Az Ibériai-félsziget magukat kálónak (feketének) nevező cigány csoportjainak nyelveit hívjuk így, amelyek különféle módokon alakultak ki: a spanyol káló romani lexikát és spanyol grammatikát használ; a katalán káló romani lexikával és katalán grammatikával dolgozik; a portugál kálónak romani a lexikája és portugál a grammatikája; a brazil káló pedig a portugál káló braziliai változata; végezetül a baszk káló romani lexikát és baszk grammatikát használ (ez a nyelv a többi kálóval ellentétben nem neolatin szerkezetű). A katalán káló esetében a nyelvtani szerkezet mellett egyre inkább a szókincs is kicserélődik: ma már a hétköznapi beszédben csak 60-70 cigány eredetű szót használnak az anyanyelvi beszélők (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>; Hegyi 2010:83-84).

Tálos Endre egy tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy nem szabad lebecsülni a romanit és azt gondolni róla, hogy nem önálló nyelv, csak azért, mert a nyelvet beszélők legtöbbször két- vagy többnyelvűek, és ezáltal a második, a cigányok környezete által beszélt nyelv hatással van a romanira is. Tálos is azt képviseli, hogy a nyelvváltozatokat nem lehet a romani dialektusok közé sorolni, hiszen a pararomani esetében – melyet köztes nyelvnek is hívnak – a romanival szemben az úgynevezett gazdanyelv (hazánkban a magyar) kerül túlsúlyba, de a romani szókincséből számos elemet továbbra is használnak. A paranyelvek/nyelvváltozatok is olyan csoporton belüli nyelvváltozatok, melyek nagymértékben hozzájárulnak az adott közösség identitásának ápolásához és belső szolidaritáshoz. Olyan nyelvváltozatok tartoznak ide többek között, mint a brit anglo-romani, vagy a spanyol káló, és egyes szakértők szerint Magyarországon a romungrók által beszélt hungaro-romani is (Kovalcsik-Kubínyi 2000; Tálos 2001:318-319).

⁶ (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/history.shtml>).

A romani nyelv napjainkban

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

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

Ian Hancock felosztása

Ian Hancock 1979-ben a romani nyelvre irányuló kutatása eredményeként – Terence Kaufman felosztása alapján – csoportokba rendezte a romani dialektusokat beszélő közösségeket. A magyarországi romanit beszélők a Hancock-féle felosztásban a protoeurópai romani főcsoporton belül a vlax⁷ alcsoportba tartozó lovári és a centrális vlax csoportokban helyezkednek el.⁸ A lovári alcsoport beszélői Magyarországon, Németországban és Lengyelországban, míg a centrális vlax⁹ alcsoport beszélői Romániában, Magyarországon, Nyugat-Ukrajnában, az Amerikai Egyesült Államokban és Dél-Amerikában élnek (Hancock 1995:32-33).

Yaron Matras felosztása

Yaron Matras 2003-ban kialakított csoportosítása szerint az európai romani a beszédritmus és a kiejtés (fonológia) alapján négy nagyobb csoportra osztható (Matras 2007:137).

- Délkelet- és Közép-Kelet-Európa dialektusai: Görögország, Törökország, Moldáv Köztársaság, Magyarország, Szlovénia – a személyes beszélgetések során kölcsönösen érthető, a dialektusok többnyire átjárhatók.
- A balti területek és Kelet-Európa dialektusai: Bulgária, Szerbia és Montenegró, Horvátország, Albánia, Lengyelország, Szlovákia, Ukrajna, Oroszország – szintén kölcsönösen megértik egymást, csakúgy, mint az előző csoport tagjai.

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

8 A Hancock-féle felosztásról a csoportosítást lásd a melléklet 5. ábráján.

9 Az oláh cigányok elnevezése többféleképpen fordulhat elő. A nemzetközi tanulmányokban a vlax, a magyarországi tanulmányokban a vlah leírás szerepel, az oláh cigányok pedig önmagukra a romani nyelvben a vlaho/vlaxiko/vlašiko/vlashiko rom kifejezést alkalmazzák.

- Nyugat-Európa dialektusai: Németország és szomszédai – a dialektusok közötti átjárhatóság szintén jelen van.
- A finn romani és a dél-olaszországi dialektus már sokkal elszigeteltebb helyzetben van, ezért kevésbé érthetőek más dialektust beszélők számára. A kommunikáció során gyakran szükséges mindkét, eltérő dialektust beszélő számára egy harmadik, közvetítő nyelv (legtöbbször az angol) beiktatása.

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

1. táblázat. A romani nyelv európai dialektusai

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

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

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

arli és a többségében Grúziában beszélt krími romani.¹⁰ A vlah romani dialektuscsoport beszélői vannak a legtöbben, és földrajzi elhelyezkedésüket tekintve is a legkiterjedtebbek a többi csoporthoz viszonyítva. Erős román hatás mutatható ki az ide sorolt dialektusok szókészletében, fonológiájában, kölcsön-morfológiájában. Az e változatot beszélők migrációja a román nyelvterületről a 19. század második felében vált intenzívebbé. A vlah csoport déli és északi részre bomlik: az ún. déli vlah dialektusok¹¹ délkeleti csoportjába a Görögország déli részein beszélt vlah romani tartozik, míg a délnyugatihoz az úgynevezett gurbet-típusú, főként Szerbiában, Boszniában, Albániában és Koszovóban használt változat, illetve a xoraxano romák változata. Az északi vlah csoportba (1. ábra) sorolt két legismertebb romani dialektus a kelderás és a lovári. Hazánkban a romani anyanyelvűek nagyobb része a lovári változatot beszéli. A lovári és kelderás változatok előfordulnak továbbá Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is, ahová a romák nagyarányú migrációjával jutottak el. A kevésbé tanulmányozott csurári és az északkelet-magyarországi cerhári közösségek romani változata is az északi vlah alcsoportban klasszifikálható, bár a cerhári a centrális dialektusokkal közös jegyeket is mutat (Szalai A. 2007:26-27).

1. ábra. Az északi vlah dialektusok



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

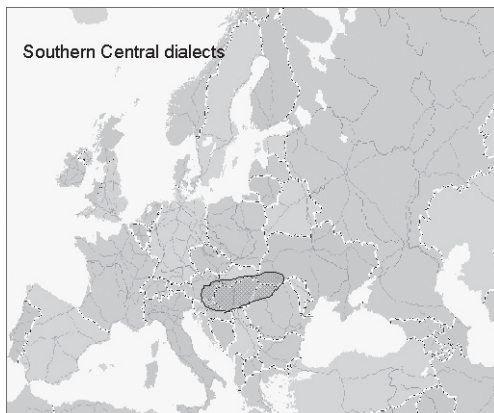
A centrális dialektuscsoporton belül három alcsoport található. Az északi alcsoportba sorolható az ún. nyugat-szlovák és a kelet-szlovák romani, illetve a Dél-Lengyelországban és Kárpát-Ukrajnában élő roma közösségek által beszélt változatok is.¹² A délkeleti alcsoportba a Magyarországon is használt romungró változat, a délnyugati alcsoportba a vend romani különböző típusai tartoznak – burgenlandi, prekmurje, magyarországi vend romani. A délkeleti és délnyugati dialektusok elhelyezkedését a 2. ábra mutatja (Szalai A. 2007:26-27).

10 A melléklet 6. ábrája mutatja a balkáni változat földrajzi elhelyezkedését.

11 A melléklet 7. ábrája mutatja a déli vlah változat földrajzi elhelyezkedését.

12 A melléklet 8. ábrája mutatja az északi centrális változat földrajzi elhelyezkedését.

2. ábra. A déli centrális dialektusok



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

Az északi dialektuscsoport terminus több különböző dialektuscsoport és egyedi dialektus megnevezésére használt gyűjtőnév. Az északnyugati alcsoportba tartozik a főként német nyelvterületen elterjedt szintó-manus és a finn romaninak nevezett változat is. Az északkeleti csoportba pedig az észak-orosz vagy xaladitka romani változat, az úgynevezett lengyel roma, illetve a lett romani sorolható¹³ (Szalai A. 2007:26-27).

Tálos Endre felosztása

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

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

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

Összegzés

A cigányság európai megjelenésének történetét elsősorban nem a saját népi leírásai-ikból, hanem a mások által készített feljegyzésekből ismerhetjük meg, melyek külső szemszögből mutatják be a cigány/roma kultúrát. Emiatt szerettem volna a cigányság

¹³ A melléklet 9. és 10. ábra mutatja az északi változat (észak-keleti és észak nyugati) földrajzi elhelyezkedését.

vándorlását – ami az életvitelükre és az anyanyelvükre is nagy hatással volt – a romani nyelv alakulásán keresztül bemutatni.

A nyelv alakulását jelentősen befolyásolta a több évszázados vándorlás, majd a 16. században megkezdődött letelepedés és integrálódás, így számos nép anyanyelvéből épültek be jövevényszavak a romani nyelvbe. Nyelvtörténeti szempontból a romani nyelvnek két változata van: a konzervatív romani és a pararomani nyelvváltozatok. A konzervatív romani dialektusokra leginkább az jellemző, hogy a grammatika romani és főként a szókincsben találhatóak olyan átvett elemek, amelyek a környezeti nyelvekből származnak, míg a pararomani nyelvváltozatok esetében mindez fordítva fordul elő. A különböző nyelvi hatások eredményeképpen, napjainkban sokszínűség jellemzi a romani nyelvet, így Európában körülbelül 60 dialektusa és többféle variációja létezik, de ennek ellenére egy többnyire egységes nyelv képét mutatja.

Irodalomjegyzék

- Bari Károly (1990): *Lē vēšeski dēj*. Országos Közművelődési Központ, Budapest.
- Bencsik Gábor (2008): *Cigányokról*. Magyar Mercurius, Budapest.
- Cserti Csapó Tibor (2004): *A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről*. Cserti Csapó Tibor szerk., Gypsy Studies 2. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
- Choli Daróczi József–Feyér Levente: (1988) *Zhanes romanes?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.
- Dupcsik Csaba (2009): *A magyarországi cigányság története: Történelem a cigánykutató-sok tükrében, 1890-2008*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fraser, Sir Angus (2000): *Cigányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hancock, Ian (1995): *A handbook of vlax romani*. The University of Texas, Austin.
- Hegyí Ildikó (2010): *A magyarországi romani dialektusok szerepe a nyelvi norma kialakításában. A lovári és a vizsgált helyi dialektusok analízise, adaptációi és pedagógiai szerepe a nyelvi mérésben*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kovalcsik Katalin–Kubínyi Katalin (2000): *A csenyétei daloskert: Magyar cigány iskolai énekeskönyv*. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.
- Krinková, Zuzana (2015): *From Iberian romani to Iberian Para-Romani varieties*. Charles University, Prague
- Liégeios, Jean-Pierre (2009): *Romák Európában*. Pont Kiadó, Budapest.
- Matras, Yaron (2007): *A romani jövője: A nyelvi pluralizmus politikája felé*. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 128-146.
- Nagy Pál (2004): *„Fáraó népe” A magyarországi cigányok korai története (14-17. század)*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Szalai Andrea (2007): *Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség*. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 20-51.
- Tálos Endre (2001): *A cigány és a beás nyelv Magyarországon*. In: Kovalcsik Katalin

(szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFA-OM, Budapest. 317-324.

Internetes források

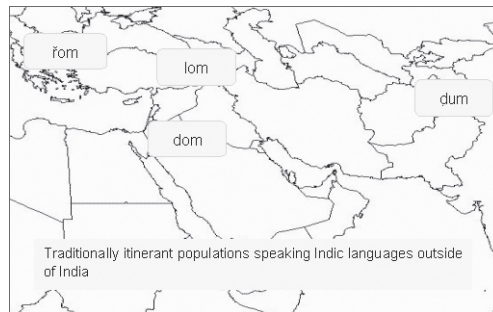
Early Romani – <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/earlyromani.shtml> [2015. 07. 22.]

History of the Romani language – <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/history.shtml/> [2015. 06. 25.]

Maps – <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/> [2012. 04. 15.]

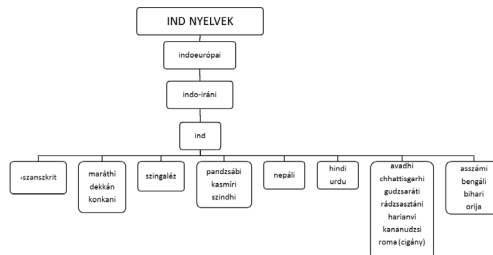
Melléletek

3. ábra. A vándorló csoportok által, Indián kívül beszélt indiai eredetű nyelvek



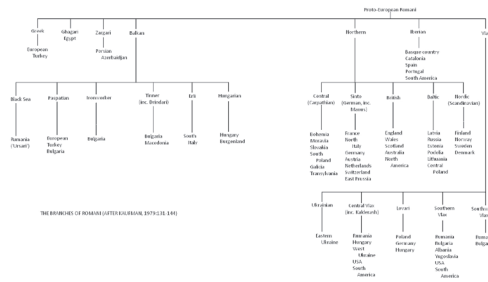
Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/whatis/language/origins.shtml>

4. ábra. Az indoeurópai nyelvek családfája – Turner alapján



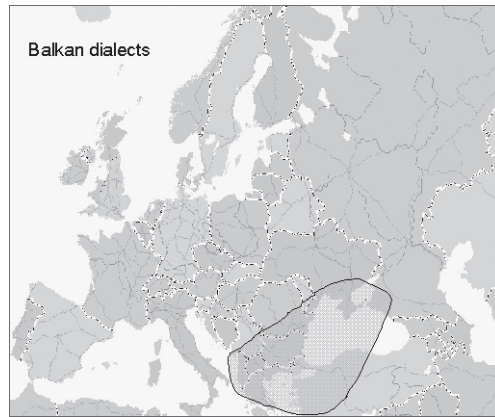
Forrás: Hegyi 2010:61

5. ábra. A romani nyelv ágai



Forrás: Hancock 1995:32-33

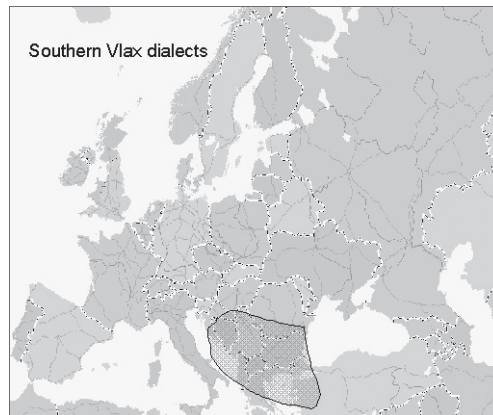
6. ábra. Balkáni dialektusok



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

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

7. ábra. Déli vlax dialektusok



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

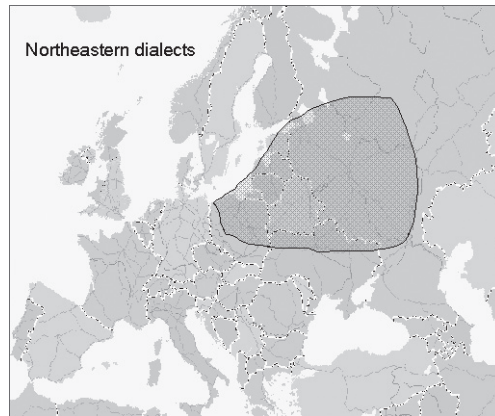
- Szerbia
- Horvátország
- Makedónia
- Bulgária
- Albánia
- Montenegró
- Bosznia Hercegovina
- Románia
- Görögország
- Törökország

8. ábra. Északi centrális dialektusok



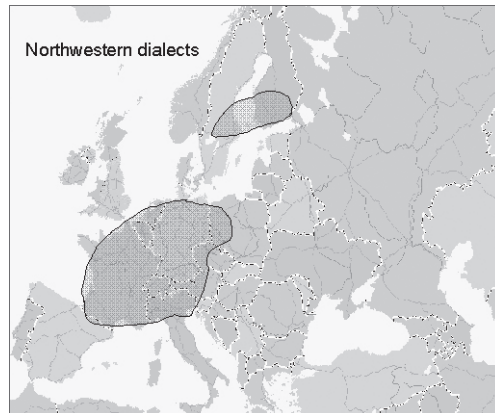
Forrás: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

- Szlovákia
- Lengyelország
- Csehország
- Ukrajna

9. ábra. Észak-keleti dialektusok

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

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

10. ábra. Észak-nyugati dialektusok

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

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

Orsós Anna

Cigány/roma nemzetiségi oktatás

A romani és /vagy beás nyelvet oktató intézmények helyzete a 2014/15-ös tanévben

ÖSSZEFOGLALÁS

Az elmúlt néhány évben a 2010. évi országgyűlési választásokat követően a magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezete teljesen megváltozott, így a nemzetiségi nevelés-oktatás szabályozása is alapvető változásokon esett át. Új nemzetiségi törvény született, amely a nemzetiségi nevelést, oktatást meghatározó általános szabályokat tartalmazza, új a nemzeti alaptanterv, újraszabályozták a kerettanterveket is. Sor került a nemzetiségi óvodai nevelés és a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás irányelveinek, valamint a nemzetiségi nyelvi és népismereti kerettantervek módosítására is.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás tömeges, s jelentősége folyamatosan nő, miközben a nyelvoktatás személyi és tárgyi feltételei szinte teljesen hiányoznak. A nemzetiségi nevelés, oktatás sokhelyütt tartalomnélküliséget sugall, ezért e tanulmány a romani és/vagy beás nyelvoktatást folytató intézmények helyzetét mutatja be.

A magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezetében az elmúlt néhány évben nagy változások történtek. E változások nyomait a cigány/roma nemzetiségi oktatás is magán viseli, ám arról, hogy ezek milyen mértékben érintették e nemzetiségi nyelveinek és népismeretének oktatását a köznevelési intézményekben, kevésbé tudunk. Azért, hogy lássuk az új jogszabályi környezet ilyen irányba tereli a nemzetiségi oktatást, a 2013/2014-es tanévben végzett köznevelés-statisztikai adatgyűjtés (KIRSTAT) adatbázisában szereplő cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében vizsgálatot folytattunk.

A vizsgálat egy online kérdőív keretében az adatbázisban szereplő intézmények vezetőitől kér információkat e két témát illetően.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. E nevelés

megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az **irányelvben** meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére azt kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve¹ kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljes körűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait.

Eszerint „(2) Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.

8. § (1) A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

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

(3) A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani.²”

A cigány/roma nevelés-oktatást illetően az 1-4., 5-8., 9-12. évfolyamos szakaszokra elkészültek a **cigány népismeret** (heti egy órás), a **beás nyelv és irodalom**, valamint a **romani nyelv és irodalom** tantárgyak kerettantervei.

A jogi szabályozásról összességében elmondható, hogy annak célja a köznevelési rendszer megújítása, a nevelés-oktatás színvonalának emelése és hatékonyságának növelése. Fontos lenne, hogy az ehhez szükséges személyi, tárgyi, pénzügyi feltételek a lehető legkiegyensúlyozottabban mindenhol rendelkezésre álljanak, s ugyanilyen fontos elvárás ez a nemzetiségi nevelés-oktatás esetén is, ahol ezek megvalósulása még komoly nehézségekbe ütközik.

Az ilyen esetekről A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 99. § (3)-(5) bekezdései értelmében a nyelvoktatásról a következőképpen rendelkezik:

„(3) Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a

1 http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM

2 http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM



Kőszegi Mórió

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Eddigi iskoláimban nem volt erre lehetőség. Fontosnak tartom, hogy tanítsák az iskolában a cigány nyelveket, de nem tenném kötelezővé, szabadon választhatónak hagynám. Úgy gondolom, hogy a hagyományok és a kultúra megőrzését csak a nyelvismeret alapján lehet megtenni. Az iskolában van olyan tárgy, hogy népismeret, de a cigányságról kevés szó esik benne, pedig ők a legnagyobb kisebbség Magyarországon. Úgy gondolom, nagyobb hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy a cigányság kultúráját, nyelveit minél több fiatal megismerje.

nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.

(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”

A népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nemcsak a cigány/roma, de a többi nemzetiségre vonatkozóan sem. A nemzetiségi népismeret a nemzetiségek néprajzát, történelmét, kultúráját, hagyományait, társadalmi önszerveződését, a nemzetiségi önkormányzatokat és az anyaországukról szóló ismereteket felölelő komplex tantárgy, ezen ismeretek tanítására való felkészítés része a nemzetiségi tanárképzésnek.

A magyarországi egyetemi alap- és mesterképzésben a cigányok/romák népismeretéről a hazai egyetemek közül azonban mindösszesen csak a Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén oktatnak 2006 óta.

Problémát jelent, hogy a törvény az alkalmazási feltételek között nem jelöli meg ilyen végzettségű pedagógus alkalmazását a cigány/roma nemzetiségi népismeretet tanító intézményekben, így vannak olyan intézmények, ahol szakirányú képzettség nélkül tanítják-e tantárgyakat, miközben a szakképzettséggel rendelkezők alkalmazási gondokkal bírnak.

A nemzetiségi irányelv a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve alapján a korábbi időszaktól eltérően új szabályként határozta meg, hogy a nemzetiségi népismeretet – a cigányok/romák kivételével – anyanyelven kell oktatni, ezáltal biztosítható, hogy a tantárgyat a nemzetiségek nyelvét, kultúráját ismerő pedagógus oktassa. A Cigány/roma

népismeret oktatása folyhat magyar nyelven is, problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelenti, hisz ez eddig a nemzeti alaptantervnek nem volt része, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

A kutatás céljai

Kutatásom során azt a célt tűztem ki, hogy megvizsgáljam a cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös helyzetét, nevezetesen azt, hogy a fent ismertetett új jogszabályi környezet mennyire változtatta meg, módosította a közoktatási intézmények számát, ill. motivációját a nemzetiségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére. Azok az intézmények, amelyek vállalták a cigány/roma nemzetiségi oktatás bevezetését, milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkeznek, milyen igényeket támasztanak, milyen segítséget várnak napi munkájukhoz.

Feltételezésem szerint a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nyelv nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés. A hiányos feltételek, valamint az a tény, hogy a normatív támogatás helyett feladatfinanszírozás lépett életbe a nemzetiségi oktatás területén, ugyan csökkentette a nemzetiségi oktatást biztosító intézmények számát, még így is aránytalanul sok intézményben folytatnak cigány/roma nemzetiségi oktatást. Ez valószínűleg nagy teher a szakirányú képzettség nélküli pedagógusok számára, ezért felveti annak a kérdését, a szülői igényeken túl, mi motiválja az intézményeket e program elindítására?

Kutatásom során nem tértem ki a tanulók iskolai teljesítésének vizsgálatára, így arra a kérdésre, hogy ez a képzési forma vajon nem jelent-e alkalmat néhány köznevelési intézmény számára a cigány/roma nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók elkülönült kezelésére - csak hipotetikus választ tudunk adni.

A magyarországi cigány/roma nemzetiség

A cigányok/romák csoportja létszámát tekintve a Magyarországon élő nemzetiségek közül a legnagyobb kb. 600 000 fő (Kemény-Janky-Lengyel 2004), bár a népszámlálási statisztikákban rendkívül hiányosan szerepelnek, mivel perifériára szorultan élnek, nehezen elérhetőek, és egyértelmű paraméterekkel nem is meghatározható, kik ők.

Többen, sokféle szempontrendszer alapján próbálták kategorizálni a cigány lét főbb jellemzőit, de elfogadott és egységes definíció nem alakult ki. A magyarországi cigányok/romák közös vonása, hogy a magyar állam keretei között leélt évszázados múltjuk miatt kettős tudatúnak vallják magukat, azaz magyarságtudatuk legalább olyan erős, mint kisebbségi kötődésük.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szervezési körülményei

Amennyiben az intézmény nemzetiségi oktatást szervez, felmenő rendszerben teheti ezt meg, és pedagógiai programjában, helyi tantervében ennek szerepelnie kell az első évfolyamtól a tizenkettedik évfolyamig.

A nemzetiségi népismeret tanítása önálló tantárgyként az adott nemzetiség nyelvén folyik, ám a cigány/roma nemzetiség esetében, ahogy erről már szó is volt, a népismeret oktatása magyar nyelven is folyhat. A nemzetiségi nyelvet is oktató intézmények a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani.

A romani és beás nyelv óraszám eltéréseinek oka, hogy a nemzetiségi oktatást végző intézmények nem támogatták a NAT nemzetiségi oktatásának azon részét, mely heti 5 órát írt elő a nemzetiségi nyelvoktatás bevezetésére. Az intézmények álláspontja szerint a nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében a bevezetéshez szükséges humán erőforrás nem biztosított, így a megfelelő színvonalú nyelvoktatás sem garantálható. Az indokokat összegyűjtve az Országos Roma Önkormányzat 2012-ben benyújtott állásfoglalását elfogadva a romani és beás nyelv óraszama heti 3 órára módosult.

A kutatás

A kutatás kiindulópontját a 2013/14-es tanévben a köznevelési intézmények körében gyűjtött statisztikai adatok jelentették (KIRSTAT). Ez az adatbázis tartalmazza a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézményeket.

A kutatás során online kérdőívvel kerestem fel az adatbázisban szereplő intézmény vezetőit. Az online kérdőív kiegészítő módszereként a nemzetiségi oktatást folytató intézmények közül néhányban interjút készítettünk, melyek célja a kérdőív és az interjúban adott válaszok összevetésén túl, további információ gyűjtése volt az intézményben zajló nemzetiségi nevelésről, oktatásról.

Az adatkérdezés első fázisában a KIRSTAT adatbázisban található 383 cigány nemzetiségi oktatást folytató intézmény 32%-a, mindössze 125 intézmény küldte vissza a kitöltött kérdőívet. Egy ismételt emlékeztető kérés még további kérdőívek beérkezését jelentette, így a jelenlegi kutatás adatbázisát 181 intézmény adatai jelentik. Bár a kérdőívek 47%-os visszaérkezése viszonylag jó eredménynek számít, a minta nem tekinthető teljesnek, de nagy valószínűséggel jól tükrözi a cigány nemzetiségi oktatást végzők körének helyzetét, és lehetővé teszi az intézmények többségére jellemző tendenciák, összefüggések feltárását.

Jelen tanulmányban a nyelvoktató (beás, romani) intézményeket (21 db) vizsgálom.

Nyelvoktató intézmények

Minden kisebbség hovatartozásának meghatározásában, megőrzésében nagy jelentősége van az anyanyelvnek. A nyelv az etnikai hovatartozás objektív dimenziója, legfőbb ismertetőjegye, a „nemzetiségi mivolt lényege”, amely az etnikai hovatartozás határát

kijelölő szimbolikus dimenzióként is megjelenik (Barth 1969:15; Horowitz 1975:111; Garami–Szántó 1991).

Bár a nyelv önmagában is identitásképző tényező, az identitás és a nyelvhasználat összefüggése is vitathatatlan, mégsem feltétlen jár együtt a kettő mindig. E tekintetben a magyarországi cigányok nagyon változatos nyelvi képet mutatnak. A legnépesebb cigány csoport nagyobb része már túl van a nyelvcserén, döntően csak magyarul beszél, a közösség tagjai magukat **romungróknak**, magyarcigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják. A nyelvcserétől legtávolabb álló csoport a magyarul és romani nyelven egyaránt jól beszélő **oláh cigányok** közössége, ahol a nyelvátadás még a családon belül történik. A nyelvhasználat és az identitás a leginkább e közösség tagjainál mutat egyenes arányosságot. Nyelvcserre szempontjából a legkritikusabb helyzetben a magyarul és a román nyelv archaikus nyelvjárását beszélő **beás cigányok** állnak, ahol döntően már csak a legidősebb generáció beszél a nyelvet, a nyelvátadásért felelős szülő leginkább már csak magyarul beszél gyermekével, így a legfiatalabb generáció megjósolhatóan nagyjából magyar anyanyelvű. Ilyen helyzetekben különösen fontos, ha akad nyolc olyan szülő, aki szeretné, ha gyermeke legalább az iskolában megtanulhatná azt a nyelvet, ami neki még anyanyelve volt (Orsós 2012).

A nemzetiségi oktatás indítása szempontjából ez a tény azért fontos, mert az intézmények a beiskolázási körzetükbe tartozó családok kérése szerint választják ki azt a nyelvet, melyet a nemzetiségi nyelvvoktatás keretében gyermekeik számára elsajátíthatóvá szeretnének tenni.

A minta

A megkérdezett intézmények (181 intézmény) 12%-ában, mindösszesen 22-ben valósul meg cigány nyelvvoktatás a 2014/2015-ös tanévben. A 22 közül 10-ben csak a beás nyelv, 11-ben a romani nyelv, egy intézményben (Gandhi Gimnázium) mindkét nyelv oktatása megvalósul. A vizsgált intézmények között egy olyan is akadt, amelyik ugyan jelölte, hogy zajlik intézményében nyelvvoktatás, ám további adatokat nem osztott meg velünk. Az intézmény székhelye, típusa (Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola) és eddigi ismereteink szerint romani nyelvvoktatást folytat, ám mivel erről adatot nem közölt, a kutatási adatok között a továbbiakban mindösszesen 21 nyelvvoktató intézmény adatai kerülnek bemutatásra.

A vizsgált intézmények fenntartói szerint

A nyelvvoktató intézmények többsége (80%-a) a KLIK fenntartása alatt működik (17 intézmény), mindössze 2 egyházi, 1 egyesületi és 1 kft. által fenntartott intézmény van a nyelvvoktató intézmények sorában.

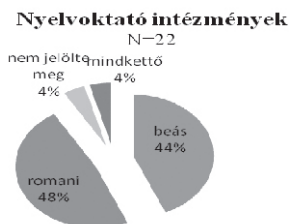


Orsós János

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalom cigány népismeret vagy cigány nyelvet tanulnod?

Iskolámban nem volt cigány nemzetiségi oktatás, de más tantárgyak keretében tanultunk a cigányságról. A humán szak speciális tantárgya volt az ún. kortükör óra, melynek keretein belül feldolgoztuk a Magyarországon élő kisebbségekről szóló tananyagot, így került sor a cigányság történetének, kultúrájának megismerésére. Én sajnos nem beszélek egyik cigány nyelven sem. Azt fontosnak tartanám, hogy az iskolákban mindenképpen biztosítsanak lehetőséget azok számára, akik élni szeretnének ezzel szolgáltatással. A cigány népismeret oktatása is fontos lenne az iskolákban, ugyanis a cigányság Magyarország legnagyobb számú kisebbsége. Ráadásul a cigányság kultúrájának megismerése nagyban könnyítene a cigányokkal szemben fennálló sztereotípiák leküzdését.

1. ábra. A 2014/15-ös tanév romani/beás nyelvet oktató intézményei



A nyelvoktatásban részesülő tanulók száma a vizsgált intézményi adatok alapján 2913 fő, ebből beásul 837 fő, a romani lovari dialektusát pedig 2076 fő tanulja.

2. ábra. A beás/romani nyelvet tanulók száma



A diagram alapján jól látható, hogy a két nyelvet tanulók létszáma a különböző évfolyamokon egymástól eltérő módon változik. Míg a romani nyelvet tanulók száma (*második oszlop*) az általános iskola alsó tagozatán egyenletesen nő, a felső tagozattól a tanulói létszám látványosan csökken és ez a tendencia a középiskolában is megmarad.

A beás nyelvet tanulók (*első oszlop*) esetében az általános iskolai tanulmányok végére a tanulólétszám csökkenő tendenciát mutat, ám a középiskolában ez a tendencia megfordul és a romainál jóval magasabb lesz a beás nyelvet tanulók száma. Ez a kiugrás azzal magyarázható, hogy a Dél-Dunántúl központjában, a Pécsen található Gandhi Gimnáziumban, és a Pécs melletti Brázay Kálmán Általános Iskola, Gimnázium és Szakképző Iskolában Magyarhertelenden, valamint az alsószentmártoni Kis Tigris Gimnáziumban tanulják a beás nyelvet, s bár a Gandhiban a romanit is, de tekintve, hogy ezen iskolák tanulói döntően beás lakta településekből érkeznek ezekbe az intézményekbe, a beás nemzetiségű tanulók létszáma ezért jóval magasabb a többi cigány csoportnál.

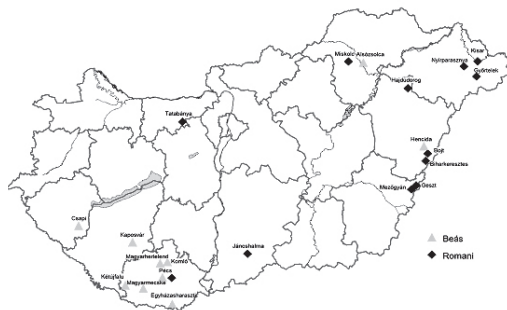
A **beás nyelvet oktató intézmények** – két kivételtől (Alsózsolca, Hencida) eltekintve a Dél-Dunántúlon találhatóak: Csapi, Egyházasharaszti, Kaposvár, Kétújfalu, Komló, Magyarhertelend, Magyarmecse, Pécs.

Mivel beások döntően ebben a régióban élnek, könnyen megválaszolható, hogy miért főként a Dél-Dunántúlon igényelték a beás nyelv oktatását a beás szülők. Az ettől eltérő helyszín a sajkókaizai Dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Általános Iskola nyelvkínálata nagy valószínűséggel az intézmények személyi feltételeiben rejlik, ezekben a tantestületekben ugyanis a Dél-Dunántúlról oda települő beás anyanyelvű tanár, ill. beásul jól tudó nyelvtanár tevékenykedik évek óta.

A beás nyelvet oktató intézmények típus szerinti megoszlása: 3 középiskola, 2 többcélú intézmény és 5 általános iskola.

A beérkezett intézményvezetői adatok alapján **romani nyelvet** az ország 12 intézményében (10 általános iskola, 1 középiskola és 1 többcélú intézmény) oktatnak az alábbi településeken: Biharkeresztes, Bojt, Geszt, Győrtelek, Hajdúdorog, Jánoshalma, Kisar, Mezőgyán, Miskolc, Nyírparasznya, Pécs, Tatabánya.

1. térkép. Beás és romani nyelvoktatást folytató intézmények (Szerk. Híves Tamás)



A nyelveket oktatók képzettsége

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 99. § (3)-(5) bekezdései értelmében a következőképpen rendelkezik:

(5) A nemzetiségi nyelv oktatására a bolgár, **a cigány (romani vagy beás), a görög, a lengyel, az örmény, a ruszin, az ukrán nyelv oktatása esetében alkalmazható az is, aki pedagógus szakképzettséggel és az adott nyelvből felsőfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.**

A vizsgált intézményekben beás nyelvet 12-en, romanit 18-an oktatnak. A törvény által előírt feltételeknek azonban mindösszesen 31%-uk felel meg, a beást oktatók 50%-a, a romanit oktatók 11%-a rendelkezik a törvény által előírt végzettséggel. A legtöbb oktató ugyan rendelkezik pedagógus végzettséggel, de az adott nyelvből csak középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal bír.

A lent ismertetett táblázatból látható, hogy mindkét nyelv oktatói között találunk olyat, aki ugyan pedagógus, de se szakirányú végzettséggel, se nyelvvizsgával vagy azal egyenértékű vizsgabizonyítvánnyal nem rendelkezik abból a nyelvből, amit tanít. De azt is megfigyelhetjük, hogy van olyan oktató is a pályán, aki vélhetően jól beszél a nyelvet, mert felsőfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezik, ám nincs pedagógus végzettsége.

A mindkét nyelvet oktatók – nyelvenként egy-egy kivétellel – kinevezéssel rendelkeznek, a két kivételnek jelölt pedagógus pedig megbízással dolgozik intézményében. A nyelvet oktatók 90%-a nő, a beás nyelvet oktatók közül 2 fő, a romanit oktatók közül mindösszesen 1 fő képviseli a férfi nemet.

Az oktatók képzettsége	Beás	Romani
Pedagógus diploma és felsőfokú nyelvvizsga	6	2
Pedagógus diploma és középfokú nyelvvizsga	3	11
Nem pedagógus, de középfokú nyelvvizsgája van	-	1
Nem pedagógus, de felsőfokú nyelvvizsgája van	1	-
Egyéb diploma és felsőfokú nyelvvizsga	1	-
Tanító, angol nyelvtanár, Erdélyből áttelepült, nyelvvizsga nélkül	1	-
Nemzetiségi (cigány/roma) tanító	-	2
Pedagógus szakirányú végzettség és nyelvvizsga nélkül	-	2
Összesen	12	18

3. ábra A beás/romani nyelvet oktatók végzettsége

A nyelvoktatást folytató 21 intézmény alapító okirata tartalmazza a cigány nyelv oktatását Nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás (beás) és/vagy lovari címszó alatt. Az egyik egyházi fenntartású intézmény vezetőjének adatközlése alapján, intézményében a nyelvoktatás integráltan valósul meg. A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség

óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve rendelkezik többek között a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi népismeret oktatásához szükséges időkeret biztosításának szabályozásáról. Eszerint nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a beás és a romani nyelv esetében a *heti kötelező órakeretből kell* legalább három tanórát biztosítani, így az *integrált módon való nyelvoktatási gyakorlat ellentmond a jelenlegi szabályozásnak*.

Az adatközlő intézmények mindegyike rendelkezik helyi tantervvel és ismerik azokat a szabályozókat, amelyek a nemzetiségi nevelés-oktatás bevezetését és annak folytatását tartalmazzák.

Ennek mégis ellentmondani látszik a kérdőív következő kérdésére adott válasz, amely arra kérdez rá, hogy milyen heti óraszámokban tanítják a vállalt nyelveket.

Bár a nemzetiségi irányelvek egyértelműen meghatározzák a nyelvoktatásra fordítható minimális óraszámot (heti 3 óra), az intézmények 42%-ában mégis kevesebb órában folyik nyelvoktatás, mint a kötelezően előírt minimális óraszám.

A kép nagyon változatos és elgondolkodtató, hogy az intézményvezetők mintegy 20%-a erre a kérdésre nem adott választ.

heti óraszámok	intézmények száma
2 óra	9
3 óra	4
4 óra	2
5 óra	1
nem értelmezhető válasz	1
nincs válasz	4
összesen	21

4. ábra A beás/romani nyelv heti óraszámja

Az adatgyűjtés során fontosnak véltem meg tudni, hogy a nemzetiségi nevelésben részt vevő intézmények milyen, az oktatás formájához igazodó könyvekkel, munkafüzetekkel, taneszközökkel rendelkeznek.

Az intézmények taneszközei között nem található egyetlen saját fejlesztésű tankönyv sem, mindössze egy intézményvezető tesz említést arról, hogy iskolájukban a nyelvoktatás saját fejlesztésű tablókkal, feladatlapokkal történik. A nyelvoktatáshoz használt és lent összegyűjtött tankönyvek listáját áttekintve megállapítható, hogy azok nem az alaptantárgyhoz és az iskolatípushoz igazodó tankönyvek, inkább csak kiegészítő jellegű segédletek, amelyek sem a tantárgyi követelményekkel, sem az érvényes szabályozókkal, kerettantervekkel nem kompatibilisek.

A beás és romani nyelv oktatásához használt könyvek, ismerethordozók, hangzó anyagok listája

* jelzi, hogy milyen gyakorisággal jelölték meg az adott könyvet

- 1* Bárony János – Daróczi Ágnes (2005): Vrana mámi mesél. Roma népismeret az általános iskolák 1-4. osztálya számára. SuliNova, Budapest.
- 1* Doroginé Karancsi Annamária (2005): O amal: cigány nyelv kicsiknek. Anda Romani Kultúra Alapítvány, Budapest.



Fenyvesi Mercédesz

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Egyik iskolában sem volt cigány nemzetiségű oktatás. A szociológia tantárgy keretei között tanultunk a cigányságról. Én alapszinten beszélem a beás nyelvet. Nem tartom fontosnak, hogy az iskolában tanítsák a cigány nyelveket, azért, mert sajnos ma is nagyon sok a rasszista család, és így az a gyerek, aki gyűlöli a cigányokat, legkevésbé szeretné a nyelvünket tanulni. Azt gondolom, hogy azok tanulják, akik szociális szféra felé orientálódnak a középiskolai tanulmányaik után pl.: szociális munka pszichológia, szociológia, egészségügy, illetve azok, akik magukat cigánynak vallják. A népismeretet fontosnak tartom, hogy tanítsák, egy alapszintű tudás miatt erre szüksége lenne mindenkinek.

- 1* Dr. Karsai Ervin (2004): Cigány nyelv alapfokon I. Anda Romani Alapítvány, Budapest.
- 1* Kovalcsik Katalin (1994): Florilyé dă primăvară. Tavasz virágok. Gandhi Gimnázium, Pécs.
- 1* Lakatos Szilvia (2010): Turcko muca, shun! Romani mondókáskönyv CD melléklettel. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- 1* Orsós Anna (Láng Eszterrel) (2013): Hopp, Julá me! Hopp Juliska! Gyermekversek beásul CD melléklettel. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- 1* Pálmainé dr. Orsós Anna (Gábor Jánossal, Komáromi Máriával, Majsai Virág Eszterrel) (2009): Krák, krák vergyé. Bújj, bújj zöld ág. Beás-magyar mondókáskönyv. Profunda könyvek. Pécs-Juta.
- 1* Papp János – dr. Karsai Ervin: Tanulj cigányul! Tanuljunk cigányul I-II. Anda Romani Kultúra Alapítvány, Budapest.
- 1* Pálmainé dr. Orsós Anna (Kővári Zoltánnéval, Láng Eszterrel és Vass Tündével) (2010): În szárá krisjunuluj – Karácsony napján. Beás-magyar nyelvű mondókáskönyv. Profunda könyvek. Pécs-Juta.
- 1* Papp János (2002): Sityovas Romanes. Gandhi Nyelvstúdió, Csorvás.
- 1* Radics József: Cigány népismereti tankönyv. Konsept-h könyvkiadó, Piliscsaba.
- 2* Nemes Gizella: Bajsescsé Kényvé 1. 2. Croatica Kiadó, Budapest.
- 2* Orsós Anna (2002): Beás – Magyar Igesztőtár. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs
- 2* Papp János (2013): Sityu romanese! Tanulj cigányul! EZRA Humánszolgáltató Kft. Budapest.
- 3* Choli Daróczi József: Zhanes romanese, Don Bosco Iskola nyomda.
- 3* Karsai Ervin - Rostás Farkas György: Te sityovas romanese! Cigány-magyar képes olvasókönyv. Gondolat Kiadó–Cigány Tudományos és Művészeti Társaság, Budapest.

- 3* Kovacsik Katalin – Orsós Anna: Aranyhajú lány I. II. Gandhi Gimnázium, Pécs.
- 3* Radics József – Farkas Mária (2000): Cigány népmesmeret 1-4. évf. Croatica Nonprofit Kft, Budapest.
- 3* Orsós Anna (1994): Fátá ku pãru dã ar – Az aranyhajú lány (Kovalcsik Katalinnal) – Beás cigány népmesegyűjtemény I. kötet. Gandhi Gimnázium, Pécs
- 4* Orsós Anna (2003): Beás – Magyar kézisztár. Vorbé dã ungur. Dávid Oktatói és Kiadó Bt., Kaposvár.
- 5* Rézműves Melinda: E romani shib thaj e literatua 1-2. Croatica Kiadó, Budapest-
- 6* Orsós Anna (1997): Beás nyelvkönyv. Pã lyimbã bãjãsilor. Cs V.M. Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Gombos Péter (2006): Lá szã szfãtãszkã dãp-ãsztã sí pãstyí (magyar gyerekversek beás nyelven) G. Szabó Sára – Gombos Péter fordításai. Profunda Könyvek, Juta.
- Kalányos Terézia (2002): Nauã korbj –A kilenc holló. Beás cigány mesék beás és magyar nyelven. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs.
- Kovalcsik Katalin – Konrád Imre – Ignác János (2001): Aminy ku putyere – Bátor emberek. Gandhi Gimnázium, Pécs.
- Orsós Anna (1998): Fátá ku pãru dã ar. Az aranyhajú lány: Beás cigány népmesegyűjtemény II. kötet, Gandhi Gimnázium, Pécs.

Karsai Ervin, művei
Romano shibako ginadyi

Segédanyagok

Zoltáni Hajnalka: Iskolánk által kidolgozott tablók, falitáblák, feladatlapok beás és magyar nyelven Magyarmecskai Általános Iskola
Beás mesék, CD-n
Felkészülési segédanyag a PROFEX Nyelvvizsgaközpont beás nyelvvizsgájához
Tankönyvek CD tartozékai, illetve saját CD
Parno grast, Ando drom, Kaji Jag együttesek CD-i
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/beas_nyelvkonyv
Poverpointok stb., egyetemi honlaptól gyűjtött
Horváth Zoltán: Cigány Dalok
Roma folklór együttesek CD-i

Az online kérdőív további kérdései a tanórán kívüli háttér vizsgálatát tűzték ki célul.

Feltételezhetnénk, hogy a családok, amelyek kezdeményezték a nyelvtanító nemzetiségi nevelést, kétséget kizáróan a nyelvtanító képzési forma mellett állnak, azt a legmesszebbmenőkig támogatják. Nem állt módunkban a szülőket megkérdezni, ám az intézményvezetők megítélése alapján ez korántsem így van. A vizsgált intézmények 24%-a nem érzi a család támogatását, 14%-uk nem adott választ erre a kérdésre. A megkérdezettek 62%-a érzékeli azt, hogy a családi háttér pozitív módon viszonyul az iskola nemzetiségi nyelvtanító tevékenységéhez. Néhány indok válaszaikból, melyeket sorrendbe a támogató attitűdű a közömbös vagy elutasító vélemények szerint rendeztem.

- *Gyermekeink otthon is beszélik a beás nyelvet, az iskolában tanultakat otthon is szívesen megosztják szüleikkel, nagyszüleikkel. Ez fordítva is érvényes.*
- *Támogatják a nyelvoktatást.*
- *A faluban minden család anyanyelvi szinten beszéli a beás (muncsán) nyelvet. Iga-zi nyelvőrzők.*
- *Szívesen tanulnak együtt.*
- *A legtöbb kisebbségi beszélő a saját nyelvvel kapcsolatban pozitív attitűddel rendelkezik, ám ha a többségi társadalom nem segíti annak tudatosítását, hogy az általuk beszélt nyelv ugyanolyan értékes, mint bármelyik másik, ez a pozitív attitűd elhalványul.*
- *A felnőttek ragaszkodnak az iskolai nyelvtanulásához, mely igen népszerű a gyerekek körében.*
- *Helyi készítésű feladatlapok közös megoldásával odahaza.*
- *Házi feladatok, gyűjtőmunkák alkalmával.*
- *A beás-muncsán nyelvet beszélik a legtöbb családban, a tanulók az iskolában az egymás közti kommunikációban is. Az idősebbek a nyelvjárás szavait segítenek megismertetni.*
- *Abban adnak segítséget, hogy a nyelvhasználat fennmaradjon.*
- *A szülőkkel sikerült megérttetnünk és elfogadtatnunk a romani nyelv tanulásának fontosságát és hasznosságát.*
- *Kis mértékű segítséget, támogatást, érdeklődést tapasztalunk.*
- *A diákok nem aktív nyelvhasználók a családi közegben, a szülőkkel magyarul beszélnek.*
- *Nehézséget jelent a családi nyelvi háttér hiánya, a családok nem ismerik saját nemzetiségük nyelvét.*
- *Nem beszélik a nyelvet.*

Már az előző kérdésre adott indokokból is kisejlik, hogy a nyelvoktatásban részesülő tanulók közül többeknek már magyar az anyanyelve, a beást/romanit sokan idegen nyelvként tanulják az iskolában, mára ugyanis családi kommunikációból is egyre inkább kiszorul a használatuk. Ilyen esetekben még inkább fontos lenne, hogy az oktatás minél jobb szakemberekkel és módszerekkel segítse a család abbéli kívánságát, hogy gyermeke itt sajátítsa el azokat a nyelvi kompetenciákat, amelyeket a családban nem feltétlenül sikerült minden gyermek esetében. Az intézményvezetők megosztlanak annak megítélésében, hogy a tanulók családjában még megfigyelhető-e valamelyik cigány nyelv használata. Alig több mint 50%-uk azt állítja, hogy a családokban még biztosan beszélik, és csak picivel kevesebb azok száma, aki azt gondolják, hogy már nem beszélnek, vagy erről semmilyen információval nem rendelkeznek. Az intézmények területi elhelyezkedése és a vezetők válaszai alapján egyértelműen igazolható, hogy ahol romani nyelvoktatás zajlik, ott a tanulók a családban nagyobb gyakorisággal használják a nyelvet, mint a beás családok többségében. Ezt a megállapítást a beás közösségekben végzett nyelvhasználati kutatások is igazolják (Orsós 2005). A kutatások azt is megerősítik, hogy az előrehaladott nyelvcsere folyamatában lévő közösségek esetében különösen fontos a nyelv státuszának megerősítése, amelyben az iskola jelentősége és az általa nyújtott szolgáltatás minősége is meghatározóan fontos.

Fontos segítője lehet az iskolában zajló nemzetiségi nevelésnek a helyi cigány/roma

nemzetiségi önkormányzat is, amely nem egy esetben intézményfenntartóként maga is rendelkezik saját tapasztalatokkal a témáról. Az önkormányzatok felelőssége azért nagy, mert a legtöbb településen az egyetlen olyan vezető-szervező erőt képviseli, amelynek – sok egyéb mellett – komoly hatása van a település kulturális életére is. A nyelvmegtartás érdekében folytatott tevékenysége akár ösztönösen, akár tudatosan, de mindenképpen pozitívan befolyásolhatja a nemzetiségről kialakult képet az adott település teljes lakossága számára. A nemzetiségi kultúra presztízsének megteremtése szempontjából is igen figyelemre méltó lehet nemcsak a település többségi lakossága, de a nyelvhasználók/ vagy már nem használók, de identitásuk alapján mégiscsak a nemzetiségi közösséghez tartozók körében is.

A roma nemzetiségi önkormányzatokkal való kapcsolatokról az intézményvezetők a következőket mondták:

- *Támogató környezetet biztosítanak, aktívan közreműködnek a programokban.*
- *Ők kezdeményezték a bevezetését, 2008-ban.*
- *Iskolánk a roma nemzetiségi önkormányzat megalakulása óta (1994) együttműködési megállapodás keretében szervezi a művészeti kulturális programokat: évenként térségi nemzetiségi fesztivál megrendezése, nemzetiségi témahét, roma nap, gyűjtőmunka, cigány táncoktatás, hagyományörző csoport működésének segítése.*
- *Rendezvényeinken részt vesznek. Közös programokat, tevékenységeket szervezünk. A településen meglévő hagyományokkal képviseltetik magukat.*
- *Inkább azt mondhatjuk, hogy elviekben támogatja. Az iskolai programokon és a városi Cigány Fesztiválon részt vesznek. Konstruktív véleményüket megosztják velünk.*
- *Otthoni környezetben igen, de a nemzetiségi önkormányzat nem. Ha rendezvényt tartunk, már egyre kevesebb felnőttet tudunk hívni mesét mondani.*
- *Nem kaptunk róla jelzést, ebben az évben kerestek először, hogy szeretnének ott-hon cigány nyelvekkel foglalkozni (könyveket is kértek kölcsön).*
- *Elvileg segíti csak. A roma kultúra megismerésében, továbbvitelében segít.*
- *Nem segíti, de nem is akadályozza.*
- *Ezen a területen nincs kapcsolatunk.*
- *Településünkön nem működik semmilyen nemzetiségi önkormányzat.*
- *Nincs rá szükség.*

Az online kérdőív kérdésére, amely arra keres választ, hogy a családok mennyire érzékenyek az iskolai romani/beás nyelvek tanítására, mennyire fontos ez számukra, meggyőző választ kapunk. Az intézményvezetők kétharmada azt állítja ugyanis, miszerint az a tény, hogy bevezették a nyelvtanító nemzetiségi nevelést, pozitívan befolyásolta a családok nyelvhez való viszonyát és nyelvhasználatát. Feltehetően öröm számukra, hogy találnak olyan kapcsolatot az intézmény és a család között, amelyben az a kompetencia, amivel ők rendelkeznek (nyelvtudás) értéket jelent az iskolában. Segítenek a nyelv elsajátításában gyermeküknek, hiszen érzékelik, hogy gyermekük ezzel előnyösebb helyzetbe kerül az iskolában.

Nyilvánvalóan az abszolút előnyös helyzetet az jelentené, ha gyermek már a családban elsajátította volna a nemzetiségi nyelvet, ám egy negatív megítélésű kisebbség esetében ez a tendencia természetes. Ugyanakkor nagy jelentőségű, hogy felismerve



Csonka Norbert

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalom cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Nem, nem volt ilyen jellegű tanórám sem az általános iskolában, sem a középiskolában. A cigányságról csak felületesen tanultunk a történelem órán. Én nem beszélem egyik cigány nyelvet sem. Jó lenne, ha az iskolában tanítanák, mert ha lett volna ilyen nyelvoktatás, akkor valószínűleg beszélném legalább az egyiket. A népismeret tanítását is fontosnak tartom az iskolában, mert talán a nem cigány gyerekek jobban megértenék a cigányságot, a cigány gyerekek pedig megismernék a cigányság történetét.

ennek fontosságát, a családban a nyelvhasználat megerősödik, vagy újra megjelenik. Ha kialakul a szülő érdeklődése az iskola iránt – még ha csak e tantárgy/ak iskolai megjelenése miatt is –, az intézménynek további erőforrásává válhat, hisz lehetősége adódhat jobb kapcsolat kialakítására, egy partneri együttműködésre épülő kapcsolat kiformálására. Mindez csakis olyankor alakulhat így, amikor a szülő azt érzékeli, hogy a nemzetiségi nevelésnek valós tartalma van, hogy a gyermeke ezáltal az iskolában minőségi szolgáltatásban részesül, és iskolai előmenetele sikeresebb lesz.

Azokban az intézményekben, ahol a nyelvoktatás feltételei jobbak, ott az intézmények vezetői ezt már így is érzékelik:

- *A szülők örömmel forgatják a tanulók füzeteit, a gyerekek pedig rendszeresen „beszámolnak” a tanultakról. Az iskolánk által vezetett hagyományörző csoport/ felnőtt-fiatal/ által előadott autentikus dalok szövegeiből is sokat bővült a szókincsük.*
- *Tanulóink az iskolában tanult beás nyelvet több szinten is kamatoztatni tudják. Az utóbbi időben mind nagyobb és nagyobb igény mutatkozik arra, hogy beás nyelvből nyelvvizsgát, és (vagy) érettségit tehessenek továbbtanulóink.*

Azokban az intézményekben, ahol a nyelvoktatás feltételei még jóval az elvárt alatt vannak, a nyelvtanulók száma nem emelkedik, e tantárgyak presztízse sem nő.

- *Az oktatás megkezdése óta a nyelvet választó tanulók számaránya nem változott.*
- *A törvényi változások miatt sajnos a nyelvoktatást igénylők száma csökken. Ezt megelőzően a tantárgyakba beépítve, integráltan végeztük a nemzetiségi oktatást, így minden tanuló részesült az oktatásban. A nyelvet tanulni vágyók száma is több volt.*
- *Az oktatást meghatározó rendeletek a továbbtanulás szempontjából még mindig az angol és a német nyelvet preferálják. A nyelv oktatásához nincsenek biztosítva a taneszközök és a nyelvtanárok.*

Az iskolákban a beás és a romani nyelvoktatás elsőként a Gandhi Gimnáziumban indult meg 1994-ben. Ezt megelőzően egyetlen olyan dél-dunántúli általános iskola műkö-

dött, ahol beás gyerekeknek román nyelvet oktattak, mivel beás nyelvtanárral nem, ám román nyelvtanárral rendelkeztek. A kutatásban részt vevő további 19 intézmény 2000-től 2013-ig vezette be a beás vagy a romani oktatását. Ezen intézmények 80%-ában a nyelvoktatás az indulástól kezdve megszakítás nélkül zajlik jelenleg is, s a tantestület egyöntetűen támogatja a nyelvoktatás bevezetését. A jelenleg nyelvet oktató intézmények közül egy intézmény azért szakította félbe a nyelvoktatást, mert a szülői igény 8 fő alá csökkent, majd amikor az igénylők száma elérte a törvényben előírt létszámot, újra kezdte ezt a tevékenységet.

A jelenleg nyelvet oktató intézmények 20%-ában a szülői igények ellenére sem volt elegendő a tantestület a nyelvoktatás bevezetését illetően. Az intézményvezetők szerint a tantestület ellenérvei között az alábbiak voltak:

- *A magukat nem cigánynak vallók kiiratkoztak az iskolából. Ezért csökkent a létszám.*
- *Akadtak olyanok, akik a magyar nyelv megtanulásának fontosságát hirdették.*
- *Ha a német nyelvet nem szívesen tanulják, ez a nyelv csak tovább terheli őket.*
- *Az iskola hallgatóinak nagy aránya cigánynak vallja magát. A más származásúak kiiratkoztak az iskolából.*

Ezekből a kijelentésekből egyértelműen kirajzolódik a félelem, ami a többségi-kisebbségi arányok felbomlásával megerősödik. A kisebbség nem ismerete, a másságtól való félelem átcsap a nemzeti kultúra értékeinek féltésébe, azt sugallva, hogy az egyik kiszorítja a másikat. A befogadás ilyen mértékű elutasítása a tantestület részéről azt a gyanút kelti, miszerint a többségi társadalom tanulói azért mennek el az iskolából, mert a kisebbségi tanulók számának megnövekedése a tanítás színvonalának csökkenését eredményezi, és ezzel azt feltételezi, hogy a cigány gyerekek kedvezőtlenebb bánásmódban részesülnek, ettől hátrányosabb helyzetbe kerülnek.

A tanárok pedagógiai, pszichológiai és szakmai módszertani ismereteinek bővítése ilyen helyzetben különösen fontos. A tanárképzés felelőssége ugyanis, hogy a pedagógusok rendelkezzenek azokkal a tudásokkal, amelyek a mindennapi munka során segítik őket a különböző adottságokkal rendelkező tanulók nevelésében, oktatásában.

A cigányokról/romákról szóló ismeretek még nem természetes és kötelező elemei, részei minden felsőoktatási intézmény tanárképzésének, ezért a tanárok hiányos felkészültsége könnyen vezethet a tanulók megkülönböztetéséhez, előítéletekhez.

A kutatás záró kérdése az intézményvezetők javaslatait kéri, igényeik után érdeklődik, amelyekkel jobba, hatékonyabbá lehetne tenni a beás és/vagy a romani nemzetiségi nyelvoktatást.

A válaszok, javaslatok sokfélék, ahogy azok a feladatok is, amely még megoldásra várnak ahhoz, hogy azt mondhassuk, a cigány/roma nemzetiségi nevelés, oktatás olyan feltételek és körülmények között valósul meg, amely segíti egy nyelvet jól ismerő, erős identitástudattal és nagy felelősségérzettel rendelkező, nemzetiség megerősödését.

- *Beás nyelvtanári képzés megvalósítása.*
- *Romani nyelvtanári szak indításával.*
- *Több képzett, roma származású pedagógusra lenne szükség.*
- *Amire szükség lenne: nyelvtanárképzés, életkor és nyelvismeret szintjét figyelembe vevő taneszközök (digitális is), szakmai fórumok, egyértelmű jogi szabályozás,*

- nemzetközi együttműködés, nyelvi táborok, vetélkedők, média megjelenésének erősítése, szépirodalmi művek, kulturális fesztiválok, populáris beás nyelvű dalok.*
- *Nyelvtanárképzés, tárgyi feltételek biztosítása, média és kommunikációs csatornákon nyelvi műsor, hagyományápolási programok a médiában.*
 - *Nyelvoktatás a főiskolán, beás/romani nyelvtanárképzés.*
 - *Továbbképzések/megbeszélések a cigány nyelvet oktatók számára.*
 - *Szakos tanár, motiváció.*
 - *Ingyenes nyelvi továbbképzés, nyelvi labor, tábor, kulturális napok szervezése, pl. közös nap, stb.*
 - *Hangsúlyozni kell a nemzetiségi családok felelősségét is a nemzetiségi tudat és a nyelv átörökítésében. Amire a család nem vállalkozik, azt az intézményrendszer csak részben tudja pótolni.*
 - *Olyan tanmenetek, tankönyvek, munkafüzetek, melyek általános iskoláskorú gyermekeknek készülnek.*
 - *A romani nyelv oktatását egységes, évfolyamonkénti tanmenet előírásával, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő tankönyvek kiadásával és több oktatási segédanyaggal.*
 - *Fontosnak tartjuk, hogy bővüljön az alkalmazható tankönyvek és munkafüzetek, tanítást segítő módszertani anyagok köre. Továbbá a sajátos nevelési igényű tanulók számára speciális tankönyvek megjelenése.*
 - *Minden évfolyam számára nyelvkönyvre és hozzá tartozó hangzó anyagra, munkafüzetre lenne szükség.*
 - *A módszertani kultúra fejlesztése – munkatankönyvek, munkafüzetek, gyakorló feladatlapok, próbaérettségi (közép- és emelt szinten) feladatsorok (TK-ek) és digitális anyagok nagyobb választéka – gyakorlatorientált nyelvoktatás.*
 - *Egymásra épülő tankönyvcsalád létrehozása. Az első osztályban különös tekintettel arra, hogy a tanév első felében a tanulók még nem tudnak írni, olvasni. Erre az időszakra is legyen az életkori sajátosságaiknak megfelelő, jól feldolgozható, játékos tananyag. Szükség lenne több, cigány szerzők által írt rövidebb mesére, versekre, mondókákra, dalokra. Hanganyag minden évfolyam számára, az órai tananyaghoz kapcsolódóan. A zenei hanganyagot is szeretik a gyerekek, jól használható lenne a tanórákon. A romák életének szeleteit bemutató CD-k, DVD-k formájában.*
 - *Hanghordozók, feladatlapok, interaktív anyagok.*
 - *Mint arra már volt példa, országos vagy legalább regionális szinten munkacsoportot kéne létrehozni, mely egységes nyelvtankönyv-rendszert hozna létre. Továbbá jó lenne lehetőséget biztosítani arra, hogy legalább regionális szinten az iskolákban beás nyelvet tanító tanárok találkozzanak tapasztalatcserére. Továbbá több interaktív tananyag biztosítása az internet által.*

Megkérdeztük azt is, kitől, milyen segítséget vár az intézmény a beás és/vagy romani nemzetiségi nyelvoktatás jobbá, hatékonyabbá tételéhez. A válaszok az alábbiak szerint csoportosultak:

- *Kormányzat – jogi szabályozás, szakminisztérium – innováció támogatása (normatív, pályázat); ORÖ – szakmailag megalapozott döntések támogatása; RNÖ-k – lokális támogatás, közreműködés a megvalósításban; felsőoktatás – nyelvtanár-*

- képzés, K+F+I; nyelvviskolák – kidolgozott, akkreditált tanfolyamok; köznevelési intézmények (óvodától egyetemig) – szemléletmód, szakosság biztosítása, nyelv presztízsét emelő rendezvények; média - nagyobb felület biztosítása.
- A romani nyelv oktatásának jobbá tételéért véleményem szerint az oktatásirányítás legfelső szintjén lehet igazán hatékony intézkedéseket hozni.
 - KLIK, a személyi és tárgyi feltételek optimalizálása.
 - Tanárképzésre lenne szükség. Egyetemek.
 - Romológia Tanszék – közvetlen kapcsolat kialakítása.
 - Főiskoláktól, egyetemektől, tankönyvíróktól, digitális korszerű tananyagtól.
 - Felsőoktatási intézmények – módszertani kultúra fejlesztése területén – tankönyvkészítők – a taneszközök elkészítésében
 - Továbbképzések/megbeszélések szervezése.
 - Nemzetiségi nyelvet, népismeretet tanító pedagógusok számára rendszeres fórum, találkozó szervezése.
 - Több CD és video anyagra, filmre lenne szükség.
 - Jó példák bemutatása, elérése.
 - Pályázati lehetőséget várok a fentiek tekintetében. Anyagi forrás szükségessé válhat bizonyos esetekben.
 - Cigány származású tankönyv-szerzőktől, ill. íróktól és költőktől. Roma szervezetek, szülők aktívabb részvételétől.
 - A tankönyvkiadók törekedjenek megfelelő tankönyvek, munkáltatókönyvek kiadására, ugyanis elég elhanyagolt ez a terület.
 - A cigány értelmiségtől, akik ezeket a könyveket, munkafüzeteket kidolgozzák.
 - Több szemléltető eszköz, alacsonyabb tankönyvárak.
 - Hasznos lenne óravázlatokat tartalmazó gyűjtemény összeállítása a nyelvet tanító nevelők számára.
 - Bármikor, bármilyen segítségre szükségünk volt, azt mindig megkaptuk a pécsi Romológia Tanszéktől.

Összegzés

A beás és/vagy romani nyelve/ke/t oktató nemzetiségi intézmények körében végzett kutatás elénk tárja az intézményvezetők javaslatait és igényeit ahhoz, hogy tevékenységük az eddiginél nagyobb tanulói körben és hatékonyabban valósulhasson meg.

Ezentúl szükségesnek gondolom végiggondolni azokat a rendszerszintű problémákat is, amelyek megoldása nélkül hosszú távon, megnyugtató módon nem rendezhető a jelenlegi helyzet.

A kutatás során igazolódott ugyanis az a kiinduló hipotézis, miszerint a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárnak ahhoz, hogy azt mondhassuk: a cigány/roma nemzetiségi nyelvoktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés.

A nyelvoktató nemzetiségi nevelés bevezetése során a cigány csoportok nyelveit érintő megengedő jellegű rendeletmódosítások (óraszám, alkalmazási feltételek), e nyelvek presztízsét, más kisebbségi nyelvekkel összehasonlítva, nem emelik.



Bogdán Angéla

Az általános vagy középiskolai tanulmányaid során volt-e alkalmaid cigány népismeretet vagy cigány nyelvet tanulnod?

Igen, iskolámban volt cigány népismereti és nyelvi oktatás is. A barna keményborítós, Ligeti György-féle cigány népismereti tankönyvekből, valamint Orsós Anna beás nyelvkönyvéből tanultunk. Én magam a beás nyelvet beszélem. Fontosnak tartom, hogy lehessen az iskolában ezeket a nyelveket tanulni, mert egyenrangú nyelvnek vélem a többi nemzetiség nyelvével, például a némettel is. A kisebbségnek joga van ahhoz, hogy saját nyelvét hivatalosan is tanulhassa és használhassa. Szerintem tanítani kellene a cigány népismeretet is, mert a magyar társadalomnak szüksége van arra, hogy megismerje a kultúránkat. Ezáltal talán közelebb kerülne a cigány és a nem cigány ember egymáshoz.

A romani és a beás nyelv oktatásának feltételei még sem a köznevelés, közoktatás sem a felsőoktatás szintjén nem teremtődtek meg kielégítő módon. A nyelvoktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek csak részlegesen állnak az intézmények rendelkezésére, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt nem alkalmazkodik/nem tud alkalmazkodni az új jogszabályi környezethez. (A vizsgált intézményekben cigány nyelvet oktatók 31%-a felel meg a törvény által előírt – a cigány/roma nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételeknek.)

A nyelvtanárképzés feltételeinek végiggondolása és kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált. Ám nem csupán ennek hiánya akadályozza a széles körű, igényes romani/beás nyelv oktatását. Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek: hiányoznak azok a tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjáráások jelenlegi állapota is nehezíti az iskolai oktathatóságot. (normanyelv, standardizáció hiánya)

Ha Magyarországon az állam és a társadalom minden elvárhatót megtenne a cigány pedagógusok képzése és a cigány nyelvű tananyagok készítésének támogatása terén, akkor is lennének súlyos szakmai, nyelvészeti és nyelvpedagógiai problémák, melyeket csak szakemberek (nyelvészek, tanárok) oldhatnak meg. Ahhoz, hogy a cigány csoportok nyelveinek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen előkészített nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokra van szükség. A jó szándék és a politikai akarat szakszerű nyelvészeti, nyelvpedagógiai előkészítés nélkül kudarca van ítélve. Cigányságunk oktatási problémáinak enyhítéséhez óriási szükség van nyelvészeti alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka orosz-lánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak, tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (Kontra 2001).

A cigány nyelvoktatás és főleg az anyanyelvű oktatás megvalósítása ugyan hosszabb időt igénybe vevő folyamat, ám évek óta komoly előrelépés nem történt ez ügyben. Miként kutatásaim empirikus adatai is alátámasztják, a nyelvvesztés, a nyelvi asszimiláció folytatódik, hovatovább visszafordíthatatlanná válik, ezért a munkát haladéktalanul el kell kezdeni.

Ezzel párhuzamosan szükségesnek tűnik a pályán lévő pedagógusok továbbképzését újragondolni és szabályozni. A köznevelésről szóló törvény egyes feladatokat, mint az intézményvezetői, szakértői, gyakorlatvezetői feladatok ellátását a pedagógus szakképzettség mellett a pedagógus szakvizsga teljesítéséhez köti. A pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzésben teljesíthető, ennek országos lehetőségeit szükséges lenne számba venni és a felsőoktatási intézményekben nagyobb nyilvánosság előtt hirdetni.

Mindenképpen szükséges a nyelveket oktató egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése. Az egyetemek a szükséges alap kutatásokhoz biztosítani tudják a hallgatókat, a terepet és a szakértelmet, a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei hozzájárulnak e nyelvek elméleti, szakmai hátterének megerősítéséhez.

Fontos, hogy az eddig elért eredményeket az egyetemek a nyelvoktatás során használni tudják, kipróbálhassák, az eredményeket korrigálják – ezért nélkülözhetetlen az egyetemek és a Nyelvtudományi Intézet együttműködése.

Mind a beás, mind a romani nyelvet beszélő cigány közösségek nyelvi állapotáról további tudományos igényű kutatások, felmérések szükségesek egy átgondolt és alapos nyelvtervezési stratégia kialakítása érdekében.

Bár van érdeklődés a romani és beás nyelvek iránt, a nyelvtanulási igények kielégítéséhez szükséges feltételek hiányoznak (nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.).

Tudományos alapú nyelvtervezés és standardizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének.

Az eddigi és a továbbiakban leírt tevékenységek pótlásával megalapozódhatna a meglévő felsőoktatási szerkezetbe beépülő nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nincsenek meg.

A kutatási fejlesztési feladatok mellett – mindkét nyelvet érintő (beás, romani) – innovációs fejlesztésekre is szükség van. A szótári munkálatok, számítógépes korpusznyelvészet, egy nyelvészeti tudományos és információs központ kialakítása pedig a beás nyelv területén elért eredmények korszerű rögzítése és tárolása miatt válik fontossá.

A megvalósítandó feladatok köre feltehetően ennél jóval szélesebb, ám e munkálatok megkezdésével sokáig nem késlekedhetünk a nyelvi közösség identitásának és nyelvhasználatának megerősítése érdekében, valamint a nyelvcsere folyamatának intenzitása miatt.

A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a magyarországi két cigány nyelv beszélői közül a beás családok körében a beás nyelv átörökítése nem folytonos, ám az igény erre – változó erősséggel – minden korosztály esetében megfigyelhető. Ezt a feladatot szinte kivétel nélkül az oktatási intézményekre bízják a nyelvátadást elmulasztók. A jelenlegi körülmények között azonban a köznevelés az előzőekben ismertetett hiányok miatt ezt a feladatot nem tudja maradéktalanul ellátni, hisz a megvalósuláshoz szükséges alapfeltételek sem léteznek. Ha pedig egy nyelvet nem használnak az oktatásban, az súlyosan veszélyezteti a nyelv fennmaradását is.

E hiányok, feladatok megvalósítása csak nagyon körültekintő, ám nagyon aktuális nyelvpolitika segítségével lehetséges. A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány romani és beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti szem előtt, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. ... Ez azonban rendkívül veszélyes politika egy kisebbség számára, hisz a tétlenség teljes nyelvvesztést okozhat, mely azonban – különösen egy anyaországgal nem rendelkező kisebbség esetében – az alapvető emberi és nyelvi jogok szempontjából sem megengedhető, súlyos „nyelvi és oktatási diszkrimináció”-t jelent (vö. Kontra 2003).

Az államnak mielőbb meg kell teremtenie a magyarországi romani és beás nyelv – nyelvtanárképzésének feltételeit. Ezek megteremtéséig indokoltnak tűnik az átmeneti időszak teendőinek végiggondolása.

Irodalomjegyzék

- Barth, F. (1996): Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. Régió, 1. sz. 2-25.
- Bartha Csilla (1996): A kétnyelvűség-kutatás szociolingvisztikai módszerei. In: Terts István (szerk.): Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára. 1. köt. JPTÉ –PMSZ Programiroda, Pécs-Budapest.19-24.
- Bartha Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs. 57 – 64.
- Kemény István - Janky Béla - Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971-2003. Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kontra Miklós (2001): Egy s más a kétnyelvűségről. In: Sándor Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. JGYF Kiadó, Szeged. 69-82.
- Kontra Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. Kritika, 1. sz. 24-26.
- Orsós Anna (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. Educatio, 1. sz. 186-194.
- Orsós Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Metszéspontok sorozat. Virágmandula Kft., Pécs.
- Pálmainé Orsós Anna (2004): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Friss kutatások a romológia körében. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 10. kötet. Második kiadás. PTE BTK, Pécs. 15-25.

Arató Mátyás

Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben

ÖSSZEFOGLALÁS

Az írás célja, hogy megvizsgálja, hogyan és milyen mértékben jelennek meg multikulturális tartalmak a Magyarországon elérhető romani, illetve beás nyelvtankönyvekben. Azok az elemek kerülnek a vizsgálat fókuszába, melyek befolyásolhatják a romák/cigányok, mint nyelvtanulók önidentitását, valamint amelyek a nem cigány nyelvtanulóban pozitív vagy negatív érzeteket kelthetnek. Az elemzés kitér a női és férfi beszélők arányára a leckék szövegeiben, a témaválasztás motivációira és célkitűzéseire, más kisebbségi és többségi társadalmi csoportokról szóló népszerű tartalmakra, valamint a roma/cigány etnikus kultúra elemére, majd kitekint többek között két nem Magyarországon megjelent romani tankönyvre is.

Bevezető

Írásomban azt a célt tűztem ki magam elé, hogy megvizsgáljam, milyen mértékben jelennek meg multikulturális tartalmak a tankönyvpiacra elérhető romani, illetve beás nyelvtankönyvekben, továbbá bemutassam és röviden elemezzem azokat. Főként azokat az elemeket vonom vizsgálat alá, melyek befolyásolhatják a cigányok, mint nyelvtanulók önidentitását, valamint amelyek a nem cigány nyelvtanulóban pozitív vagy negatív érzeteket kelthetnek, azaz milyen típusú sztereotípiákat jelenítenek meg ezek a művek, és azok milyen irányban befolyásolhatják a nyelvtanulók attitűdjét a cigányokkal szemben.

Elsősorban a Magyarországon megjelent, a magyarországi kisebbségi nyelvoktatás formális és informális színterein használt tankönyvek közül választottam, a külföldi romani nyelvtankönyveket csak néhány példában idézem. Vizsgálatom kizárólag tartalmi szempontú, így a tankönyv primer célja szerint elsajátítandó nyelvi és kommunikatív kompetenciát, pedagógiai elemeket, nyelvi hibákat, a kötetek külső megjelenését nem

érintem, továbbá számos megközelítés mélyebb elemzést, részletezést, de főképp vizsgálatokat igényelne, amelyekről jelen írásban eltekintek.

A (kisebbségi) nyelvtankönyvek szerepe a multikulturális oktatásban

A kisebbségi nyelvtankönyvek primer célja a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése és fejlesztése, így a relatív kétnyelvűség fenntartása, illetve általa a két nyelven való írás-olvasás tudásának megszerzése (Bartha 1999: 208-213; Kontra 1999). Szekunder céljai között pedig az extralingvisztikai célok megvalósítása szerepelhet, például tartalmi integráció, tudáskonstrukciók, illetve az előítéletek csökkentése, hiszen a multikulturalitás csak akkor valósulhat meg, ha a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet stb.) (Banks 2001-et idézi Gocsál 1995).

A kisebbségi nyelvtankönyvek jellemzőit egyéb faktorok is nagymértékben befolyásolják, pl. az adott (nyelv)közösség mérete, milyen viszonyt ápol a többségi társadalommal, milyen történelmi tények befolyásolják ezt a viszonyt, milyen a földrajzi elhelyezkedése, esetleg milyen más csoportoktól kívánja magát elhatárolni. Ennek megfelelően egy-egy térség kisebbségeinek tankönyvei erősen eltérnek, pl. a Kínában élő ujugurok tankönyvei nyilvánvalóan nehezen összehasonlíthatók az olaszországi szlovénok tankönyveivel, amelyet csak tetéz a eltérő nyelvi identitás is (Kamberi 2005: 8-10). A pedagógia célkitűzése azonban mindenképp az, hogy függetlenül attól, hogy milyen térséget vizsgálunk, olyan tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek jelenjenek meg, melyek megjelenítik a multikulturális tartalmakat (Torgyik 2008: 23).

A romani és beás tankönyvek, mint a kisebbségi nyelvoktatás eszközei

A romani/beás nyelvet tanító tanárok megválasztják, hogy a cigányokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, hogyan integrálódjanak egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá hogyan helyezték el ezeket az ismereteket (pl. nyelvóra keretében, vagy azon kívül, pl. népismeret-oktatás, táncház, filmklub stb.) (Torgyik 2008: 18). A meglévő szűkös repertoár azonban korlátokat szab. A saját népcsoportról való tudás részletezettsége a tankönyvekben több tényezőtől is függhet, pl. célcsoport életkorától, az elsajátítandó tananyag terjedelmétől, az oktatás időbeli hosszától, illetve a célként elérendő nyelvi kompetenciától is.

A romani és beás tankönyvek, mint a többség oktatásának eszközei

A romani/beás nyelvtankönyvekről kiadott lektori jelentések rendre visszatérő, komoly problémaként megjelenő faktora, hogy gyakran nem is körvonalazható, a tananyagnak ki a célközönsége. Csak a kisebbségi diákoknak szól a könyv, vagy a többségi tanulóknak is szükségük van arra, hogy megismerjék az adott ország etnikai, nyelvi kisebbségeit? Utóbbi esetben a tananyagot bővíteni, megújítani, multikulturális szempontból változtatni kell, megjelenítve benne az adott ország össznépességét alkotó különböző

kisebbségek hagyományait, értékeit, szokásvilágát, történelmét és kulturális gazdagságát (Torgyik 2008: 19). A cigány tankönyvek esetében – mint majd később láthatjuk – tkp. egyik sem következik be maradéktalanul. A kötetek elő szavában megfogalmazott gondolatok általában mást képviselnek, mint amelyet maga a könyv.

A vizsgált tankönyvek

A magyarországi tankönyv piacon elérhető romani és beás választék rendkívül szűk, így választásom romani tankönyvek közül Choli Daróczi József és Feyér Levente *Zhanes romanes?* (1998, ill. 2002), Papp János *Sityu romanes!* (2008) című könyvére esett. Mindkét könyv kétnyelvű, magyar alapú, így az instrukciók, nyelvtani tudnivalók magyarul szerepelnek, továbbá fordítási feladatok is megtalálhatóak bennük, az előbbi 25, az utóbbi 26 leckét tartalmaz. Kitekintésként Hana Šebková és Edita ŽInayová *Romaři čhib* (2001) és Gheorghe Sarău *Limba romani* (1992) című kötetét vizsgálom. Előbbi kétnyelvű, cseh alapú tankönyv, az olvasmányszövegeken és a példamondatokon kívül minden csehül szerepel és 35 lecke található benne, utóbbi szintén kétnyelvű, román alapú és 21 leckét tartalmaz. Ami a beást illeti, Orsós Anna *Beás nyelvkönyv* (2002) c. művét vizsgálom, amelynek első mondata jelzi, hogy könyve inkább a nyelvtanulók számára íródott: „Köztudott, hogy egy népet jól megismerni, vele együttgondolkodni igazán csak úgy lehet, ha megismerjük nyelvét, kultúráját, szokásrendszerét.” (Orsós 2002: 5). A könyv 20 leckét tartalmaz, az instrukciók és a nyelvtani tudnivalók magyar nyelven szerepelnek.

Eredmények

A multikulturális nevelés előítéletek csökkentésére vonatkozó dimenziója azzal foglalkozik, hogyan lehet redukálni a gyermek, a fiatal és a pedagógus rasszokra, különböző etnikai csoportokra, nemekre, vallásokra, szegényekre és gazdagokra, idősekre és fiatalokra, különböző képességekkel élő emberekre vonatkozó előítéleit, hogy demokratikusabb értékekkel és attitűdökkel rendelkezzenek a tanulók és a pedagógusok egyaránt (Torgyik 2008: 19).

Nemi szerepek

A vizsgálat során kiderült, hogy tartalmi szempontból a legtöbb kifogásolható elem túlnyomórészt a *Zhanes romanes?* c. könyvben található, ezek többsége általában olyan szituáció, vagy kijelentés, mely a nőkkel szemben diszkriminatív és rendkívül lenéző. Rögtön a második leckében egy olyan szituációt olvashatunk, melyben a főszereplő cigány férfi a kocsmában együtt lakmározik, majd részegedik le a nem cigányokkal, míg a felesége az éhező kisgyerekekkel van otthon betegen, de azt is megtudhatjuk, hogy a fiatal kocsmárosné pedig egy igen gyönyörű hölgy.

A *Zhanes romanes?* hatodik leckéjében egy szerelmi négyszög táru elénk, amely a „ki kit kivel csal” téma körül forog, a nyolcadik leckében pedig a cigány férfi főszereplő ismét a kocsmában iszik, a felesége pedig szintén betegen fekszik otthon, ahol a gyer-

mekeik sírnak az éhségtől. Szerelmi szál nem szövődik, de a férfi ismét egy nővel beszélget a kocsmában. A kilencedik leckében két fiú indul a klubba, ahol az egyik a másik nővérét kívánja meghódítani, és csak az tántorítja el a kiszemelt 18 éves lánytól, hogy az már férjhez; a kiszemelt lány annak ellenére, hogy a férje is a klubban tartózkodik, egy másik fiúval beszélget kettesben. A tizennyolcadik leckében a lóvásáron összetalálkozó két cigány férfi elrendezi az esküvőt a 15 éves fiuk és a 13 éves lányuk nevében. A tizenhetedik lecke szövegének egyik részlete így áll a könyvben:

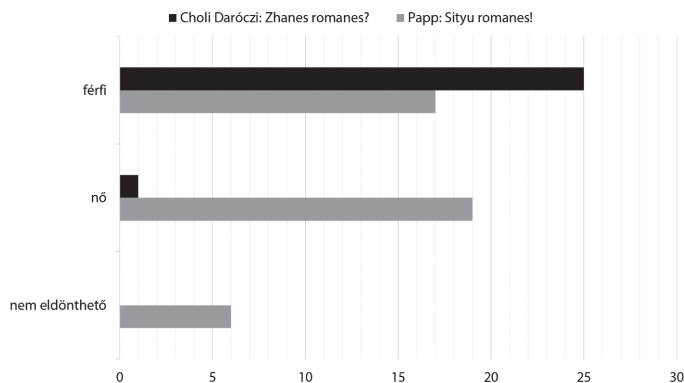
*Te na danasma unžule ekh panžešelengi
n'avilesasma love. Te na gelomas andej kirčima, či
pilomas maj but sar trubusardasas. Te na pilomas,
či na matjilomas. Te na matjilomas, či našadomas
kavreska řomnja. Te na našadomla, akanak
n'avlasma řomnyi thaj baxtalo manuš šaj avos.*

Ha nem adtál volna kölcsön egy ötszázast, lett nem volna pénzem. Ha nem mentem volna kocsmába, nem ittam volna többet a kelleténél. Ha nem ittam volna, le se részegedtem volna. Ha nem részegedtem volna le, nem szöktettem volna meg más feleségét. Ha nem szöktettem volna meg őt, most nem lenne feleségem és boldog ember lehetnék.

A könyv elenyésző számú főként mondatalkotásból és fordításból álló feladatot tartalmaz. Ezek gyakoroltatása során gyakran fordulnak elő olyan nyíltan sztereotip mondatok, mint pl. 'Nem szeretem a kövér nőket', ritkábban pl. 'Nem szeretem a részeg férfiakat'. A többi elemzett tankönyvben hasonló jelenségek egyáltalán nem fordulnak elő.

Noha a *Zhanes romanes?*-ből feltételezhetően elsősorban gyerekek és fiatal felnőttek tanulnak, a gyerekek az olvasmányokban egyszer sem kapnak szót (lásd az 1. ábrát), a feleség pedig a 25 lecke során mindössze egyszer szólal meg (4%) – épp a férjét a börtönből kiszabadítani kívánó asszony. A *Sityu romanes!* ezzel szemben törekszik a kiegyenlített nemi szerepekre: a nő megszólalók, illetve a nőkről szóló fejezetek 45%-ot, a férfiak 41%-ot képviselnek, további 14%-ban – többnyire annak rövidege miatt – a párbeszéd beszélőinek neme nem tudható. A *Beás nyelvkönyv* párbeszédeiben a megszólalók neme többnyire nem derül ki, így az összevetésben nem szerepelnek, azonban a beszélők stílusából sejthető a kiegyensúlyozott arányra való törekvés.

1. ábra. A *Zhanes Romanes?*, ill. a *Sityu romanes!* leckéinek száma az alapján, hogy nő vagy férfi is aktív szereplője-e, beszélője-e a történetnek



A *Beás nyelvkönyv* a leckék stílusát tekintve szöges ellentéte a *Zhanes romanes?*-nek: a 3. leckében egy párbeszéd hangzik el, ahol az egyik szereplő a saját családi fotójáról beszél, melyet ő készített, és a képen láthatóak a szülei, a nővére, a bátyja, illetve a nagyszülei. A 9. leckében a női beszélő annak ellenére viszi az óvodába a gyermekét, és meggy dolgozni, hogy beteg [!]. A 13. leckében pedig megjelenik a kétnyelvűség; a párbeszéd tagjai elmondják, hogy beásul és magyarul is beszélnek, illetve a német nyelvtanulás is szerepel. Végül a 15. leckében elhangzik egy olyan mondat, hogy: *În lume-cără nuj áfelă mămă bună ká tu!* 'Sehol a világon nincs olyan jó anya, mint Te!'

Többségi társadalmi kapcsolatok

A *Zhanes romanes?* szövegei nem kívánják csökkenteni az előítéleteket. Súlyosan terhelt a cigányok és a többségi társadalom közti ellentétek megjelenítése terén, pl. a negyedik lecke szövegének egyik részlete így szól¹:

- | | |
|---|---|
| – Či pinžaravtu. Xoxavesma. | – Nem ismerlek. Átversz. |
| – Či xoxavavtu. Vi tu řom san. | – Nem verlek át. Te is cigány vagy. |
| – Haj čí le gažen čí xoxaves? Von čí kamename, řomen. | – És a nem cigányokat sem vered át? Ők nem szeretnek minket cigányokat. |
| – Či len čí xoxavav. Patjivalo manuš som. | – Őket sem verem át. Becsületes ember vagyok. |

Az 5. lecke már nem tartalmaz kiállást sem a becsület mellett, annak szövege sokat sejtetően így végződik:

- | | |
|----------------------------------|--|
| – Haj love si tumen? | – Hát pénzetek van-e? |
| – Love naj amen, de si le gažen. | – Pénzük nincs, de [az] van a nem cigányoknak. |

A *Zhanes romanes?* 7. és 10. leckéjében is kéregetés zajlik, ahol a cigány férfi először egy másik cigány férfinél próbálkozik, de az azt tanácsolja neki, hogy kérjen a nem cigányoktól. A kéregető azonban fél a nem cigányoktól, hátha megverik. A barátja azt tanácsolja, hogy akkor lopja el a nem cigányok pénzét. A 13. leckében maga a cigány főszereplő beteg és nincs jó véleménnyel az orvosokról: *Vi von numa le love cirden avri andal manušeski posotji.* 'Ők is csak a pénzt húzzák ki az ember zsebéből.' Eközben az is kiderül, hogy minden cigány iszik, kávézik és dohányzik, de az nem jelent nekik gondot, ha kilyukad a foguk, de a 14. leckében a főszereplő már zálogba is csapja az aranyóráját, hogy elmelessen inni a barátjával. A 4. lecke fordítási gyakorlatában a fordítandó mondatok ezzel zárulnak: 'Szeretnek minket a magyarok (nem cigányok)? Nem szeretnek. Mi sem szeretjük őket'.

A többi tankönyv ezzel szemben nem kíván ilyesfajta vélekedéseknek teret adni. Előfordulnak ugyanakkor olyan jellegű mesék, melyek a nyelvtanuló esetleges már meglévő negatív attitűdjét erősíthetik, pl. a *Romaňi čhib* 14. leckéjének szövege így kezdődik: *Džal e romaňi te čorel bandurki pre raskero.* 'Megy az asszony krumplit lopni

1 Nem a könyv által használt Szegő-féle helyesírást, hanem nemzetközi átírást használok – az írásművek címeinek kivételével – minden egyes szövegben.

földesúr földjére’, az anekdota végül épp nem a hatalom és az elnyomott kisebbség, hanem a tulajdonos és a tolvaj reprezentációjává válik.

Népismeret és kategorizáció

Ami a *Zhanes romanes?* népismereti részeit illeti, a 15. leckében (amely az egyesszámú szerző – Ch. D. J. – önéletrajza) szerepel, hogy a gyerekei már csak magyarul beszélnek és nem tudja őket cigánynak nevelni, de ennek hiányzik a magyarázata. Továbbá elhangzanak bizonyos csoportnevek, amelyek megtalálhatóak az oláh cigányok között: *lovari, mašarica, sinto, sintica, kelderašica*, de semmilyen magyarázat nincs hozzájuk fűzve. Az utolsó leckében (25.) az oláh cigányok ünnepeiről, ill. a születésről, kereszte-lőről, halálról és a gyászról szól – alig másfél oldalban.

A *Sityu romanes!* semmilyen népismereti tudnivalót nem tartalmaz. A könyvet tüze-tesen átvizsgálva megállapítható, hogy sem a szövegek, sem a feladatok nem foglal-koznak a cigányokkal, azaz aki a nyelvtanulás során bármilyen információt szeretne nyerni annak a népcsoportnak a nyelvéről, kultúrájáról, történelméről, amelyet tanul, a könyvben nem talál majd semmit. A könyv által használt személynevek többsége sem cigány (pl. *Fazekaš Janoš, Kovač Janoš, Deneš* – ráadásul átírásuk is hanyag, vö. ékezet-len *Fazekaš Lajoš*, de ékezetten **Fazekaš Éva*), a könyvhöz felhasznált tucatnyi fotó egyikén sem szerepelnek cigányok. Az egyetlen „kulturális elem” a 21. lecke olvasmány-anya-ga, amely Molière *A fősvény* című művének színházi élményét írja le.

A *Zhanes romanes?* minden egyes leckéhez rendelt néhány rövid feladatot, illetve nyelvtani tudnivalót. Az első lecke anyagában a könyv megtanítja azokat a romani kife-jezés párokat, amelyeket a csoporton belüli, vagy csoporton kívüli személyekre alk-al-maznak: pl. *gažo – gaži, raklo – raklji, šavo – šej, řom – řomnyi*. Ennek magyarázata: *řom* → ‘cigány férfi’, míg *gaži* → ‘fehér (nem cigány) nő’ [sic!]. A harmadik leckében a nemi szerepek kerülnek a középpontba az igék tanulása során. A férfihez a következő igék tartoznak: *žanel* ‘tud’, *bešel* ‘lakik, ül’, *butji kerel* ‘dolgozik’, *kinel* ‘vesz’, *bikinel* ‘elad’, *rodel* ‘keres’, *čumidel* ‘megcsókol’, *xaxavel* ‘etet’, *sovel* ‘alszik’. Míg a nőhöz: *kiravel* ‘főz’, *thovel* ‘mos’, *užarel* ‘takarít’, *losarel* ‘vigyáz’, *najarel* ‘fürdet’, *xaxavel* ‘etet’, *sovljarel* ‘al-tat’, *sovel* ‘alszik’. Míg a férfi által használt igék beneficiense önmaga és állatai, addig a nő szerepe a háztartás és a gyerekek ellátása.

A *Beás nyelvkönyv* ezzel szemben – elkerülve mindenfajta lehetséges konfliktust – nem inkorporál kulturális tartalmakat. Sem a beás alcsoportok, sem a “másféle” cigá-nyok nem jelennek meg, ahogyan a nem cigányok sem és a külföldiek sem. Tehát: míg például egy japán tankönyvben az amerikai is japánul beszél, addig egy magyar sosem beszél cigányul. A magyar nyelv is csak érintőlegesen lelhető fel (persze a könyv maga is magyar nyelvű). Nem találhatóak meg benne külföldi cigányok (beások sem), illetve egyáltalában semmilyen külföldi vagy más magyarországi népcsoport. Ahogyan a romani tankönyvben a beások neve nem szerepel (*balajari*), a beás tankönyvben sem hangzik el az oláh cigányok beás neve (*lăkătăr*). Az Orsós-tankönyv viszont mindezek ellenére tökéletes ellenpontja a cigányokról lesújtó képet festő Choli Daróczi–Feyér tankönyvnek, így a maga egyszerű, de emberséges megközelítésével mégiscsak segí-teti az előítéletek lebontását.

A *Limba romani* egyrészt igyekezett minél több kulturális elemet felsoroltatni a lec-

kék során, így rögtön a harmadik lecke szövegében egy üstkszítő *xoraxano* család mindennapjai szerepelnek a *gažo* társadalommal megélt szimbiózissal együtt. A nyolcadik leckében a romániai, a tizenkilencedikben az albániai cigányokról több csoportjáról is szó esik, a 13. leckében részletes leírás szerepel a cigány népviseletről, a 15.-ben pedig a Nemzetközi Cigány Unióról, aktivizmusról, romani nyelvű naptárról és újságról is szó esik, a könyvben pedig több dal is szerepel kottával együtt – ez utóbbi a *Romaňi čhib* c. kötetre is igaz. Másrészt azonban a *Limba romani* lapjain sem szólalnak meg a nem cigányok, így a többségi társadalomról csak leírás szerepel.

Kitekintés

Mint már említettem, szinte nincs hely, ahol az interkulturális tartalmakat ne kellene valamilyen módon kezelni. Az első példám a *Genki* (げんき) c. kétkötetes kezdő japán nyelvkönyv egyetemisták számára. Az első lecke azzal kezdődik, hogy Mary, a japán szakos amerikai egyetemista Arizonából Tokióba érkezik, az azt követő feladat pedig bemutatja a könyv öt főszereplőjét, akik közül csak kettő japán, Maryn kívül egy koreai lány, illetve egy angol fiú is szerepel. A következő feladat rögtön páros munkában gyakoroltatja az állampolgárságot/nemzetiséget, így nemcsak az interkulturális nevelés, de a kooperációs elveknek is eleget tesz.

Második példám egy koreai tankönyv (한국어 1) 9. leckéjének szövege, amelyben egy Németországból érkezett koreaiul tanuló diák igyekszik beilleszkedni a koreai diáktársai közé. Még a Dél-Koreától igen messze lévő Hamburg neve is szerepel. A könyv a leghíresebb dél-koreai egyetem (연세대학교) nevéhez fűződik, és szintén egyetemista diákoknak készült.

Mindkét tankönyvben kínosan ügyelnek rá, hogy a múltbeli sérelmek, melyek a japán-kínai, japán-koreai, amerikai-japán, koreai-kínai stb. viszonyokat a mai napig terhelik, ne váljanak kézzelfoghatóvá a tankönyvekben, ezért igyekeznek a saját és a más csoportok kultúrájának pozitív elemeit kiemelni, amelyekkel minden nyelvtanuló könnyen tud azonosulni. Az ázsiai nyelvtankönyvek természetesen éppúgy sztereotipizálnak, mint szinte minden nyelvtankönyv a világon, pl. az amerikai általában üzletember, a dél-koreaiak mind számítástechnikával foglalkoznak, a japánok rizst esznek, a németek sört isznak stb., ugyanakkor egyetlen számukra sértő állítás sem hangzik el velük kapcsolatban.

A romani és beás tankönyvek mellőzik az ismertebb cigány ikonok bemutatását is. Miközben a *Čeština Express 1* (2012) c. cseh nyelvtankönyv már az első leckében szerepelteti Karel Gottot és Václav Havelt, a cigány nyelvkönyvekben a cigány irodalom, zene, színház, festő-, szobrász-, mozgóképművészet egyetlen híres alakja sem szerepel.

Összegzés

Azért esett a választásom éppen ezekre a romani, ill. beás művekre, mert biztonsággal állítható, hogy ezen három tankönyv nevezhető a legelterjedtebbnek mind a kisebbségi oktatást célként kitűző iskolákban, mind pedig a nyelvtanfolyamokon, amelyeken cigányok és nem cigányok is részt vesznek.

„Az iskolai anyanyelv-oktatásnak el kell mozdulnia a nyelvtan és a nyelvművelés/ helyesírás oktatásának hagyományos körétől. Ezeket persze nem kell elhagyni, hanem ki kell egészíteni olyan témákkal, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a két-nyelvűség, sőt a nyelvpolitika és a nyelvi jogok” – írja Szépe György (2001: 68). Egészen biztos vagyok abban, hogy a magyarországi cigányság nyelveinek tanításakor mindezek mellett különös figyelmet kellene fordítani arra is, hogy a különböző tananyagok miként mutassák be a cigányok kultúráját, valamint a többségi-kisebbségi viszonyt, hisz sem a cigány nyelvtanuló, sem a nem cigány diák nem neutrális attitűddel kezdi meg a tanulást. Míg pl. egy koreaiul tanuló cseh diák részéről feltételezhető és elvárható az elhivatottság a koreai nyelv és kultúra iránt, vagy kellő motivációt jelenthet az esetleges gazdasági érvényesülés reménye, de valószínűleg nincs birtokában például a japánok részéről meglévő történelmi eredetű Korea-ellenességnek. Egy nem cigány és egy cigány diák is valamilyen mértékben bizonyosan érzékeli a magyarországi többségi társadalom vegyes érzelmeit a cigányokkal szemben.

Látható, hogy a Choli Daróczi-Feyér tankönyv majd minden eleme sztereotípiákkal súlyosan terhelt, sokszor oly mértékben, hogy azokat ellentétenként csoportosítani lehet: cigány ↔ nem cigány, férfi ↔ nő, értelmiség ↔ ravaszság, felnőtt ↔ gyerekek, munka ↔ csel stb. Az egyes szövegek tehát nemhogy arra nem rendeltettek, hogy a többségi társadalomban a hosszú évszázadok alatt kialakult negatív és leegyszerűsítő cigány képet lebontsák, de rendre tovább erősítik azt. Azon nem cigány diákok pedig, akik a romani nyelvet ebből a könyvből tanulják, vagy önigazolásnak vehetik a bennük rejlő előítéletek nyílt kimondását, vagy ami még rosszabb: elsajátíthatják azokat. A klisék ráadásul mintegy készen tálaltak, vitát nem generálnak, a feladatok pedig a klisék elsajátítását segítik, még csak minimális önreflexiót sem várnak el a nyelvtanulótól.

Noha a multikulturalizmus egyik fontos eleme, hogy a pedagógusok és a tanulók elsajátítsák a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét (Banks 2001-et idézi Gocsál 1995), ez semmiképp sem lehet kizárólag a nyelvrák feladata. Az tehát irreális elvárás volna, hogy egy cigány tanuló a romani nyelvrák keretében, annak 45 perces időtartama alatt a saját népéből származó szerző folyamatos negatív sztereotípiáit tanulja meg kezelni, kritikai attitűdöt alakítson ki, és ezalatt még esetleg cigányul is megtanuljon.

Ha a multikulturalizmus másik fontos célkitűzésének fogadjuk el azt, hogy a különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekeknek egyenrangúságot kellene tapasztalniuk az iskolában, akkor a Choli Daróczi-Feyér tankönyvből semmiképp sem szabadna oktatni. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy egy cigány szerző a cigány tankönyvben a nem cigány társadalmat kihasználónak állítsa be, a cigány társadalom negatív viselkedési mintáit pedig, mint természetes attitűdöt mutassa be, akkor az ellen sem szólhatnánk, ha egy magyar szerző a magyar diákoknak írt tankönyvében cigányellenes nézeteket hangoztasson, miközben a magyar nép problémáit – amelyek másokra nézve kellemetlenek, sértőek lehetnek – értéknek állítsa be.

A beás tankönyv ezzel szemben nem hoz fel semmilyen ellentétpárt, ahogy nem tartalmaz megosztó szövegeket sem. Témái jobban illeszkednek a nyelvtanuló elvárásaihoz, és első látásra megfelelni látszanak az interkulturális nevelés célkitűzéseinek. Ugyanakkor ezen könyv is igyekszik elkerülni azokat a témákat, melyek segíthetnek lebontani az előítéleteket: ahogyan a romani tankönyvben nem jelennek meg sem más

cigány csoportok az oláh cigányokon kívül, pl. romungrók, beások, balkáni cigányok stb., úgy a beás tankönyvben sem szerepelnek sem az oláh cigányok, sem a romungrók, sem más cigány csoport. Mindkét könyv tehát homogenizál.

A *Sityu romanes!* esetében nemhogy nem beszélhetünk interkulturális tartalmakról, de még csak kulturális elemekről sem, ugyanis egyetlen cigány sem szerepel a könyvben. A tankönyv szövegei teljes mértékben távol állnak a cigány kultúrától, a cigány beszédmódtól, de ez az – itt bővebben nem tárgyalandó – hihetetlenül silány nyelvi minőséget tekintve nem meglepő. A *Beás nyelvkönyv* sokkal inkább tükrözi a beás világnézetet, de a cigány kulturának elemeit nem közvetíti.

Az interkulturális oktatás támogatja a kulturális pluralizmust, ha a tanításba más perspektívákat is integrálunk, és nem csak a többségi szemléletet tanítjuk, de vajon mi történik, ha a tanított kisebbségi szemlélet (pontosabban az azt tükrözni hivatott könyv, pl. a *Zhanes romanes?*) jóval károsabb, mint egy radikális többségi vélemény? Ha a kulturális sokszínűséget figyelmen kívül hagyó, előítéletekkel terhes rasszista nézeteiket épp a kisebbségi tankönyv kínálja tálcán, ráadásul teszi ezt mind a kisebbség, mind a többség számára elérhetően?

Mit várhatunk el egy pedagógustól a jelenlegi magyarországi körülmények között annak érdekében, hogy lehetőséget adjunk mind a kisebbségi, mind a többségi csoportok tagjainak, hogy kritikusan szemlélhessék saját kultúrájukat, de véletlenül se essenek bele az előítéletek és a rasszizmus csapdájába? (Luciak 2008: 78) Végül hogyan tanuljanak meg egy nyelvet, ha egyes tankönyvek a negatív minták garmadáját közvetítik, de épp a tanulást nem propagálják?

Felhasznált irodalom

- Banks, C. A. M. 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Banno, Eri–Yutaka Ohno–Yoko Sakane–Chikako Shinagawa. 1999. *Genki. An Integrated Course in Elementary Japanese (げんき)*. The Japan Times Ltd., Tokyo.
- Bartha Csilla. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Choli Daróczi József–Feyér Levente. 1998. *Zhanes Romanes? – cigány nyelvkönyv*. Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.
- Choli Daróczi József–Feyér Levente. 2002. *Zhanes Romanes? – cigány nyelvkönyv*. Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége, Budapest.
- Gocsál Ákos. 1995. A multikulturális oktatás szociológiai okai. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 119–134.
- Holá, Lída–Pavla Bořilová. 2012. *Čeština Express 1 (A1/1)*. Akropolis, Praha.
- Kamberi, Dolkun. 2005. Uyghurs and Uyghur Identity. *Sino-Platonic Papers* 150, 2005. május. Philadelphia, Department of East Asian Languages and Civilizations University of Pennsylvania.
- Kontra Miklós. 1999. "Kétnyelvű oktatás" = tücsök és bogár. In: Bokor József (szerk.) *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. A Maribori Magyar Intézet Kiadványai. Ljubljana Nyomda, Maribor-Lendva. 31–34.

- Luciak, Mikael. 2008. Az etnikai kisebbségek iskoláztatása és az interkulturálisnevelés: a legújabb tendenciák összehasonlítása a régi és az új EU-tagállamokban. In: Torgyik Judit (szerk.) *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, Budapest. (Angolul: *Minority schooling and intercultural education: A comparison of recent developments in the old and new EU member states*. Intercultural Education, 2006/március.)
- Orsós Anna. 2002. *Beás nyelvkönyv - Pă lyimbă băjásilor* (harmadik, javított kiadás). Dávid Oktatói és Kiadó Bt, Kaposvár.
- Papp János. 2008. *Sityu romanes! - Tanulj cigányul!* (harmadik kiadás). Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft, Budapest.
- Sarău, Gheorghe. 1992. *Limba Romani*. Ministeriul Învăţămîntului şi Ştiinţei, Bucureşti.
- Szépe György. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Torgyik Judit. 2008. Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak. In: Torgyik Judit (szerk.) *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, Budapest.
- Yonsei University. 2000. *Hangugeo 1* (한국어 1).Yonsei University Press, Seoul.

Beck Zoltán

Visszatérés Tyutyukaországból¹

A cigányság és a többségi társadalom együttélése az előző századfordulótól kezdődően egyre nagyobb hangsúllyal van jelen a társadalomtudományi diskurzusokban. A diakrón és szinkrón vizsgálatok javarészt a szociológia, és ahhoz kapcsolódóan olyan interdiszciplináris területeken történik, mint a szociálpszichológia, szociálpedagógia, szociolingvisztika, demográfia, társadalomföldrajz, etc. A történeti kutatások elsősorban levéltári anyagokra épülnek, a néprajzi kutatások a tárgyi emlékeken túl a folklórszövegek rögzítését, tematizálását, ritkábban a szövegek, dalok elemzését vállalják, vagy az áthagyományozódott rítusok (mint a halottvirrasztás, nemiség, házasság, a születéshez kapcsolódó rituálék) leírását, etimológiáját adják, míg kulturális antropológiai cigánykutatások a Stewart-hoz kötött fordulatot követően az ezredfordulótól, különösen a Prónai-műhelynek köszönhetően vannak jelen Magyarországon. A vizsgálatok – egyáltalán az érdeklődés – közös alapját a Másik, a Másik és a Mi különbsége határozta meg. Még akkor is, ha ez szinte máig reflektálatlan. Főként azért, mert a kutatások hatalmi térbe íródtak bele, és sokszor akár a kutatások és a kutatók szándékától függetlenül – ezt a hatalmi rendezettséget tartották fenn, beszélték tovább. Olyan etnikus centrumú különbségeket (inkább távolságokat) rögzítettek, amelyek egymást kizáró ellentétet feltételeztek cigány és nem-cigány között oly módon, hogy ezt a két pólust gondolja el a létező teljességnek.

A cigányok a nem-cigány elbeszélés hagyományvilágában homogenizálódtak. Berek a cigány népismeret problematikájával foglalkozó egyik tanulmányában Dupcsik tipológiáját idézi – ebből indul a cigány népismeret nem-diszciplináris természetű létezésének megragadása felé². A tipológia számunkra azért is hasznos, mert a homogenizációs aktust a romákra, cigányokra vonatkozó kutatástörténetben időben (is) tagolja. Ez egyszerre valamiféle diskurzus-fejlődést is mutat, amelynek szinkron állapotát Dupcsik szerint persze tiszta formájában nem jelenik meg, mégis az emancipatorikus strukturalista pozíció volna az – nem lezárt, de jelenkori állapot. Alighanem egy így elképzelt romológia diskurzusként nehezen volna érvényesíthető. Leginkább azért, mert éppen a diskurzusváltozatokra vonatkozó esszencialista gyakorlatot sugall. Ily módon inkább hajlok arra, hogy a romológia, mint világ-elbeszélés egyfelől nem feltételezett folytonosság, hanem sokkal inkább szórt, esetleges megnyilatkozások alkotják, amelyben a kanonizáció nem-tudományos erőtereknek van kiszolgáltat-

1 A tanulmány Beck Zoltán, Tyutyukaország márpedig nincsen, in: Fűzfa Balázs szerk., A hajnal frissessége, SUP, Szombathely, 2006, 48-59 átdolgozott változata.

2 Berek Sándor, Cigány/roma népismeret megközelítések, Mediárium, 6 (2012/4), 55-68

va. (Talán ez a kiszolgáltatottság értelmezhető volna folytonosságnak.) Másrészt lehetséges tudományos érvényességének teoretikus kontextusát a kritikai pozíciójú diskurzusok ad(hat)ják. Ha a kritikai pozíciót elhagyva olyan helyettesítő eljárásokat alkalmazunk, amelyek a tudomány művelésének mimicry-je felé mozdulnak, azok leértékelik a romológia diskurzusát. Harmadrészt a romológia a romológiának nevezett korpusz folytonos, kritikai pozíciójú átírása úgy, hogy nem kanonizáló korpuszteremtésre, hanem annak felszámolására törekszik. A felszámolás gyakorlatában leegyszerűsítve (!) tehát: a romológiainak nevezett szöveg nem korpuszalkotó, hanem a romológia-kritika tárgya; ezzel együtt az ily módon értett, és általam érvelt romológia alapvetően nem kerül Dupcsik tipológiai mezőjébe, vagy legalábbis nem abban válik lényegileg, egzisztenciájára vonatkozóan értelmezhetővé. Leginkább azért, mert fókuszában nem etnikus (vagy etnicizált) közösség(ek) állnak, hanem a megszólalás és a megszólaló széles kontextusa, és ezzel együtt a tényleges szöveg.

Berek elgondolása során oda jutunk, hogy a cigány népismeret inkább kapcsolódik egyfajta integráló erejű identitáskonstrukció kidolgozásához, semmint releváns tudományos tudások tantárgyi rendszerbe fordításához. Részben azért, mert nincs diszciplináris *tükre* tantárgyként: éppen az előbbiekből, ill. Berek gondolatmenetéből következik mindez, hiszen tudományosan értelmezhető, diszciplináris természetű romológia nem ismerődik fel, az annak nevezett pedig nem-tudományos nem-diskurzus. Ily módon a romológiára, mint diszciplinaritásában felismerhető diskurzusra való rákérdezésünknel jóval provokatívabb kérdésfeltevésig jutunk el.

Mi a baj Tyutyukaországgal?

Szécsi Magda meséje, A Pettyetlen Katica³ azért is izgalmas lehet számunkra, mert fölfedi azt a gondolkodási stratégiát, amely megoldásként tűnhet fel számunkra egy átfogó társadalmi emancipációs törekvésben. Ugyanakkor megmutatja, hogy ez a stratégia (társadalmi) csapda – egyéni egzisztenciák fenntartására is alkalmatlan, nem kínál fel azonosulási helyeket a közösség tagjai számára, ideológiája pedig nem egyszerűen korszerűtlen, hanem inherens, de oly módon, hogy saját megszakítottságát képtelen értelmezni, voltaképpen a koherencia demagógiája jellemzi. A szöveg a szerzője által legitimálódik, mert a szerző kényszeríti ki származási kontextusának beleolvasását a szövegbe, ez az ő legitimációs stratégiája.

A történet egy katicáról szól. Kiveti őt a katicák közössége, és gyakorlatilag mind a körülötte élők, hiszen nincsenek pettyei. Megkéri tehát Gagot, a mindentudó, ám félszarvú csigát, hogy segítsen neki pettyekhez jutni. Gag elvezeti Tyutyukaországba, ahol a varázsló pettyeket ad Katicának. Visszatérve a katicák közé immár egyformaként befogadja őt a pettyes-többség, ám Katica attól való félelmében, hogy pettyetlen lehet ismét, s majd nem fogják szeretni, inkább visszatér a biztonságot adó, elfogadó Tyutyukaországba.

A mese megmutat egy szegregáló, intoleráns világot, alighanem ez a világ – a pettyesek világa – allegóriája a ma magyar társadalmának. Felmutat emellett egy ezzel a

3 Szécsi Magda, Pettyetlen katica, in: Menyhért Ildikó, Zöld az erdő, Cigány népismereti olvasókönyv az általános iskolák alsó tagozata számára, Konsept-H, Piliscsaba, 2002, 65

társadalommal konfrontálódó autonóm, tehát döntésképes selfet, a pettyetlen katicáét. Az ő stratégiája nem a világ megváltoztatása, hanem az asszimilációs kényszernek való megfelelés. Nem kérdőjelezi meg a fennálló ideológiát, hanem magáévá teszi, elfogadja: pettyeket akar; frusztrálódik és arra törekszik, hogy maga is megfeleljen ennek a társadalmi elvárásnak. Asszimilációja azonban nem jár sikerrel: önmagával konfrontálódik, elveszti önazonosságát, és ezt feloldandó ismét nem a fennállót kísérli meg átrendezni, újraírni, hanem új stratégiaként az izolációt, a kivonulást választja. A mese tehát nem a jó, az igaz győzelmével, hanem egy egyéni megoldási stratégiával oldja meg teremtett konfliktusát: azaz, a mese arról szól, lehetetlen megváltoztatni a már meglévőt, magunkat is lehetetlen megváltoztatni, következésképp a konfrontáció lehetőségét kell kizárni. Találni kell egy helyet, amelyet az utált hely termel ki számunkra, ugyanannak a horizontnak egy másik pontját. Olyan helyet, amely nem érintkezik azzal a másikkal. Ez lesz Szécsi meséjében Tyutyukaország.

Már a cím beszélő neve árulkodik erről a stratégiáról: a Pettyetlen nagy kezdőbetűvel tulajdonnévvé válik. Megváltoztathatatlan, folyamatos legitimitás-igazolást kikényszerítő névvé. Katica nem csupán pettyetlenségét veszítené el pettyek találásával, hanem önazonos nevét is. Kovács József felvett neve, a Hontalan, amely a tényleges és konstans azonosulást kínálja fel a költő számára, akár a beszélő nevek a regényirodalomban, ugyanezért válik védhetetlenné az ideológiai horizonton: egyszerűen a név, mint önmaga követeli ki állandó aládúcolását, zárttá teszi a szövegeket, amelyeket megtermel, hiszen folytonosan ellenőrzés alá kerülnek, kérdőre vonódnak. Sosem érezheted magad otthonosan, ha Hontalan-nak *kell* lenned, és sosem lehetsz pettyes, ha Pettyetlennek *kell* lenned.

A mese értékellentétre épül, melynek lényege, hogy a pöttösök morálhiányos világával szemben felmutatja Tyutyukaország értéktelített világát, hiszen

ott mindenki szereti egymást, és nem ismerik a gúnyolódást.

De hamarosan kiderül, hogy ez nem azért van így, mert megkérdőjelezhetetlen érték a szeretet, hanem mert mindenki hiányos. Szándékkal nem a *mindenki más* kimondását használtam, hiszen ez a mese – és itt mutatkozik meg újabb komoly ideológiai korlátja – mindenkitől éppen immanens részét vonja el: éppen azt, amitől az volna, ami lehetne:

Lakik ott ormánya nincs, vagy csak éppen akkora, mint egy kettőtört burgonya, Buru, a barátom is ott lakik. Zebra ő, aki csíkjai miatt szomorkodik, mert elsajnálta tőle őket a természet. Nem is beszélve a búbos bankáról, akinek búbjait hiába keresed, mert úgysem találod. És ha tudni akarod, én is oda indulok, mert hiányzik a fél szarvacskám.

Szóval senkinek sincs több, senkinek sincs másabb (más színű, alakú, etc.), hanem mindenkinek kevesebb, nyamvadtabb – mindenki hiányos. Fanon pontosan ismeri fel a másság értékorientációit és hierarchizáló alakzatait, amikor megidézi egy csendes-óceáni veterán filmbéli mondatát:

*Törődj csak bele a színedbe, mint ahogy én hozzászoktam a csonkomhoz; mindketten áldozatok vagyunk.*⁴

A mese ugyanakkor olyan ideológiai stratégiával él, amelyben nem kínálkozik másik világ. Ugyan nevesíti azt a másik világot, de az ugyanabból az ideológiából nyeri létét, mint az értékhiányos. Valójában nem egymással szemben, hanem együtt állnak, hiszen éppen Tyutyukaország léte kínál lehetőséget annak a gyűlölt másiknak a létezésére. Pontosabban: ha nincs Tyutyukaország, összeomlik a pettyesek világa, ám ha van, akkor Tyutyukaország tartja fenn azt. Olyan narratívum termelődött meg ugyanis, amely ellen vélhetően a megnyilatkozás akarata irányult.

4 Fanon, Franz, Feketének lenni, in: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud, Sári László, A posztmodern irodalomtudomány kialakulása, Szöveggyűjtemény, Osiris, Bp., 2002, 629

KITEKINTŐ

- 107 Gúti Erika: Egyenlőség és hátrányos megkülönböztetés (Megjegyzések a cigány kisebbségre vonatkozóan)
- 111 Vass Dorottea: Beszélgetés Bagány Ágnessel, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanársegédjével a horgosi Október 10. Általános Iskola programjairól

Gúti Erika

Egyenlőség és hátrányos megkülönböztetés

Megjegyzések a cigány kisebbségre vonatkozóan

Az egyenlőséghez való jog és a diszkrimináció tilalma (jogi szempontok)

A diszkrimináció tilalma (=a hátrányos megkülönböztetés tilalma) az emberek közötti egyenlőségből mint anyajogból született. A jogi dokumentumokban először a XVIII. században került szabályozásra az egyenlőség gondolata. A XIX. században szinte valamennyi európai alkotmány deklarálta az egyenlőségi klauzulát, azonban a faji, vallási, nemi, szexuális irányultság alapján történő hátrányos megkülönböztetés területén kevés előrelépés történt. A II. világháború embertelen szörnyűségeire volt „szükség” ahhoz, hogy a világot rádöbbenesse az emberi jogok védelmének fontosságára. A háború után, elsősorban az ENSZ (Egyesült Nemzetek Szervezete) megalakulásának köszönhetően több nemzetközi szintű deklaráció jelent meg, amelyek az alapjogokat folyamatosan bővítették, egyre több társadalmi és jogi jelenséget bevonva a szabályozás körébe. Ennek következtében megjelentek az ún. másod- és harmadgenerációs alapjogok. Az ENSZ elfogadottsága és tagállamainak nagy száma miatt, illetve a tagállami jogharmonizációs folyamatoknak köszönhetően az emberi jogok lényegében egységes szabályozása jelent meg a tagállamok alkotmányaiban, ami akkor is igaz, ha ezek a jogok nem minden történelmi helyzetben (pl. „szovjet Közép-Európa”, Balkán-háborúk), vagy minden államban (pl. Kína) érvényesültek/nek egyforma mértékben.

Az esélyegyenlőség az EU jogának egyik alapelve. Önmagában kötelező erővel nem bír, azonban számos EU elsődleges és másodlagos jogforrásában rögzítésre került, amely az alapelv jogi természetét meghatározza. Mivel Magyarország 2004-től az EU tagja, ezért az EU jogi normák Magyarország számára is kötelezően követendők, kiemelten az ún. általános közösségi jogelvek, amelyek az EU alkotmányában mint az európai államok közös jogi örökségeként kerültek jellemzésre. Magyarország 2003-ban az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebt.) bevezetésével próbált megfelelni a jogharmonizációs kötelezettségének azzal, hogy az Alkotmány diszkrimináció-ellenes szakaszait, illetve diszkrimináció-ellenes szellemét az Ebt.-ben pontosította, és tartalommal töltötte ki. Az Ebt. hatályba lépését követően a magyar jogrendszer új jogvédő szervvel is bővült: 2005-ben megkezdte működését az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH). (2005. január 1-jén lépett hatályba az Egyenlő Bánásmód Hatóságról és eljárásának részletes szabályairól szóló 362/2004. (XII. 26.) Korm. rendelet).

A cigány közösségek számára az esélyegyenlőség és a hátrányos-helyzet-antidiszkrimináció biztosításának jogi kerete úgy tűnik, mégsem bizonyul elegendőnek ahhoz, hogy a többségi társadalom felől érkező diszkriminációs megnyilvánulási formákat megszüntesse.

Az egyenlőség elve

Az egyenlőség egy demokráciában sohasem jelenthet abszolút egyenlőséget, ugyanis az eltérő bánásmód, amennyiben arányos és az igazságosság alapján igazolható – ahogy azt az angolszász jogirodalom megfogalmazza: ésszerű –, indokolt az eltérő helyzetben lévők esetében. Az eltérő vagy megkülönböztetett bánásmód nyilvánvalóan nélkülözhetetlen a kultúra és az oktatás területén a kisebbségek kulturális identitása, nyelvük, hagyományaik és szokásaik megőrzésében.

Az egyenlőség elvét kétféleképpen fogalmazhatjuk meg: egyrészt definiálhatjuk mint jogegyenlőséget, ami voltaképpen formális egyenlőséget jelent, mivel az egyenlő mértékű jogok biztosítása az egyének eltérő jogérvényesítő képességét és a lehetőségeik közötti különbségeket nem veszi figyelembe. Formális egyenlőséget biztosít a mindenkor hatályos kisebbségi törvény. Másrészt az esélyegyenlőség reális egyenlőséget jelent, aminek célja a nivelláció, a hátrányos helyzetben lévők egyenlő helyzetbe hozása a „startvonalnál”: voltaképpen ennek a feladatnak az ellátása volna a közoktatás feladata.

Az oktatási rendszer struktúrájából fakadó hátrányok

A jelenlegi közoktatási rendszer azonban számos olyan strukturális sajátossággal rendelkezik, amelyek a kisebbségeket vagy az egyes tanulókat hátrányosan érint(het)ik.

Ennek egyik példája a speciális oktatás intézményrendszere, amely a cigány tanulók számára hátrányosan funkcionál. Ez az intézménytípus a tanulók számára olyan zsákutcát jelent, ahová gyakran nem csökkent képességeik miatt kerülnek. Legtöbbször a gyerekek „kezelhetetlensége”, az iskolai munkát hátráltató magatartása – amelynek okait elsősorban az etnokulturális viselkedésmintákban (!) rejlő tényezőkben kellene keresnünk –, az iskolaéretlenség miatti késleltetett beiratkozás vezetnek az iskolalátogatás alóli felmentéshez, illetve a speciális oktatási intézménybe való átirányításhoz.

Mivel a cigány gyermekek körében igen magas a speciális oktatást „igénylők” száma, meg kellene vizsgálni, hogy megfelelőek-e azok a mérési eljárások, amelyek segítségével speciális oktatási intézménybe irányítjuk a gyermekeket (Radó, 2001: 68).

Az is valószínűsíthető, hogy „az oktatásügy infrastruktúrális eróziója miatt a problémás gyermekek (például diszlexiás, diszgráfiás, hiperaktív gyermekek) »lepasszolásának« törekvése az elmúlt években nőtt, technikája finomodott (Póczik, 2003: 103), ami igaz a többségi társadalomba tartozó gyerekek irányába is. Amíg a közoktatásban nem tudjuk (vagy nem akarjuk) kezelni a másságból fakadó minőséget (Póczik, 2003), a probléma továbbra is megmarad.

A hátrányos megkülönböztetés megszüntetésére vonatkozó néhány megoldási stratégia, kísérlet

Általánosan ismert, hogy az oktatásból öröklött hátrány a munkaerőpiacon hatványozottan jelentkezik, illetve az egyének és csoportok életében ez a hátrány további hátrányok (gazdasági és társadalmi) jelentkezését idézi elő. Tudvalevő az is, hogy nehéz elejét venni az egyenlőtlenségek nemzedékről nemzedékre történő öröklődésének. Ezért Az egyenlő esélyek stratégiája elnevezésű program egyfajta kísérlet a társadalmi egyenlőtlenségekből származó problémák (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutás stb.) mérséklésére. Erre az egyik legalkalmasabb program az írek integrált megközelítés elnevezésű módszere, amelynek során anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával serkentik a fiatalokat tanulmányaik folytatására. A hollandok különböző tanórákon kívüli tevékenységekkel segítik a hátrányok leküzdését, az ún. megnyújtott iskolai nap kísérletének keretében. Bár a programok példaértékűek, mégis azt a HIVA¹ ajánlást javaslom figyelembe venni a romák képzésére vonatkozóan, amely komplex integrált szolgáltatást nyújt a fiataloknak és szüleiknek, ahol a hátrányos helyzetű cigány családok országos felmérését követően integrált szolgáltatások keretében egyidejűleg valósul meg a gyermekek óvodai/iskolai fejlesztése, a szülők képzése, továbbképzése, az orvosi ellátás, pszichés tanácsadás stb. A program megvalósításához nélkülözhetetlen a partnerek közötti együttműködés.

Az egyik leghíresebb projekt az amerikai Head Start, vagy a skóciai Pilton korai intervenció projekt. Ezek lényege, hogy a megelőzés a lehető legkorábban elkezdődik, ami az iskoláskor előtti időszakra, a deprivációs ciklus megtörésére és a korai képességfejlesztésre irányul. A programok elsősorban a kognitív funkciók fejlesztését, szociális-emocionális képességfejlesztést és a fizikai állóképesség növelését célozzák meg, ahol a szülők is támogatást kapnak. Ugyanakkor azoknak a jogi szankcióknak is utat enged, amelyek a tanulók minimális végzettséghez jutását hivatottak biztosítani: ami a tanköteleskor emelését (!) és a kötelező iskoláztatás ellenőrzését jelenti; továbbá a tanulással kapcsolatos jogok újragondolását, nevezetesen a „második esély” elnevezésű programok kiterjesztését, valamint az ingyenes és megfelelő segítséghez való jogot jelenti (5. ajánlás). Vagyis egy olyan program vagy intézménytípus jönne létre – amelyre a hollandiai KMBO [=Kort Middelbaar Beroepsonderwijs = Rövidtávú Középfokú Szakirányú Képzés] a példa –, ahol esélyt kapnak azok a diákok is, akik veszélyeztetettségük miatt és egyéb okokból már háttal fordítottak a tanulásnak.

A pozitív diszkrimináció politikájának egyik sarkalatos kérdése az iskolaválasztás. Általános az a kép, hogy a hátrányos helyzetből induló tanulók legtöbbször hátrányos helyzetű iskola diákja. Ezeknek az intézményeknek a finanszírozása leginkább akkor lenne a leghatékonyabb, ha a financiaális szükségleteket az iskolák egy általános kritérium-rendszer alapján határozhatnák meg, amely magába foglalná a külső tanácsadást, a tanárok célirányos továbbképzését, a tanulók tanulási folyamatának folyamatos értékelését stb. (10. ajánlás): így az iskolák önálló stratégiát alakíthatnak ki saját célcsoportjaiknak. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számaránya és a problémák mélységének ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző és felzárkóz-

1 HIVA (=Hoger Instituut voor de Arbeid) intézetben a Leuveni Katolikus Egyetemen készült. Az ajánlásokat összességében lásd: *Új Pedagógiai Szemle*. Európa-melléklet. 2000/1. 113–121.

tató programjait, ami a helyi tantervnek felel meg. A finanszírozás mértéke eredményfüggő volna – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve vannak a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége is nő.

A jog azonban nyilvánvalóan képtelen hatékonyan működni akkor, amikor egy adott társadalomban a szemléletváltás nem következik be. Amikor a gyerekek hátrányos helyzetük miatt, segítő kéz nélkül kerülnek vakvágányra, illetve a társadalmi előítélet behatárolja társadalmi lehetőségeiket; az iskola a tanulástól elidegeníti, és újra és újra mellékvágányra tereli.

Remélhetően a megfelelően szabályozott bemeneti oktatásfejlesztési programjavaslatok a jövőben az eddigieknél pozitívabb kimeneti eredményeket mutatnak majd, és valóban csökkentik a hátrányokat. Kivitelezésükhöz a megfelelő szakmai háttér elengedhetetlen.

Irodalomjegyzék

- Bitskey Botond–Gyulavári Tamás (2004): *Az antidiszkriminációs szabályozás reformja*. Tárki Meh Nft Hefop háttér tanulmányok.
- Chronowski Nóra–Drinóczi Tímea–Petrétei József–Tilk Péter–Zeller Judit (2006): *Magyar alkotmányjog III. Alapvető jogok*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs. 197–241.
- Forray R. Katalin: A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*. 1998/1. 3–16.
- Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*. 1998/1. 50–66.
- Kovács Krisztina (2003): A hátrányos megkülönböztetés tilalma. In: Halmi Gábor–Tóth Gábor Attila (szerk.): *Emberi jogok*. Osiris Kiadó. Budapest. 363–421.
- Nicaise: Mindenkinek sikerül? *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/1. 113–121.
- Póczik Sziveszter: A roma kisebbség szociológiai problémái. *Magyar Tudomány*. 2003/1. pp. 99–111.
- Radó Péter: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/1. 33–48.
- Tilk Péter (2005): Az egyenlőséghez való jog egyes garanciális szabályai Magyarországon. *Acta Humana*. 16. évf. 4. sz. 20–45.

Vass Dorottea

Beszélgetés Bagány Ágnessel, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanársegédjével a horgosi Október 10. Általános Iskola programjairól

Interjúalanyom az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanársegéde, aki 2011-től doktori iskolánk oktatásszociológiai hallgatója, romológiai specializáción. Kutatásai során a horgosi Október 10. Általános Iskolában vett részt a Hallgatói Mentorprogram keretein belül.

Az első hivatalos iskolaépület 1985-ben épült az akkori Községi Tanács épülete mellett, a falu központjában. 1900-ban Kárász Karolina hagyatékából felépült a mostani iskola régi épületrésze. Az épület leány (árva) iskola volt. Ez az iskola a Katolikus Egyház keretein belül működött. 1971-ben hozzáépült a jelenlegi iskolarész.

Az iskolának jelenleg huszonegy tanterme van, ezen kívül az iskolaépület tornateremmel, könyvtárral és felszerelt informatika teremmel valamint sportpályákkal rendelkezik, mindemellett korszerű konyhája és ebédlője is van.

Az iskolában több szakcsoport is működik: fiatal csillagászok, matematikusok, színjátszók csoportja, emellett már 11 alkalommal meg lett szervezve a Bontakozás tábor, amelyen az iskola tanulói és a testvériskolák vehetnek részt. Az iskolai tevékenységek állandóan bővülnek, örömmel tartják a kapcsolatot a testvériskolákkal is Mindszentről, Röszkéről és a Bosznia-Hercegovinai Gradačacról is.

Az iskolában jelenleg negyvenkét tagozat működik, amiben 431 tanuló van. Ebben az iskolában hat kiegészítő tagozat van, ahova szellemileg sérült tanulók járnak. A település 85%-ban magyar lakta település, úgyhogy az iskolás diákok nemzetisége is megfelel ennek az aránynak.

Az iskola fenntartója maga az Állam – Magyarokiszsa önkormányzata.

Az iskolának 84 dolgozója van, ezek közül 65 tanár, egy pszichológus, egy könyvtáros szakmunkatárs és egy pedagógus asszisztens. A tanítás szerbül és magyarul folyik.

Az iskolának jelenleg 200 hátrányos helyzetű tanulója van, ezek közül 76 diák roma származású, a csoportokat nem határozta meg még senki sem, és a szülők sem nyilatkoztak még.

2010-ben az oktatási rendszer bevezette, hogy minden iskola köteles az addig elszigetelten élő, hátrányos helyzetű, illetve roma diákokkal foglalkozni inklúziós oktatáson belül. A horgosi általános iskola azóta elkötelezettnek érzi magát és külön figyelmet fordít ezekre a tanulókra. Úgy érezték, hogy ha már az állam is e mögött az oktatási

rendszer mögött áll és támogatja, érdemes ezeket a gyerekeket felkarolni, mert köztük is vannak tehetséges gyerekek, akiknek nem adott a lehetősége tanulni a nyelvi, családi, illetve anyagi helyzete miatt. Céljuk a beiskolázási mechanizmus radikális megváltoztatása. Ezért 2010 szeptemberétől minden gyerek automatikusan egy normál tagozatba került, a szakértői vizsgálatot nem a beiskolázás előtt, hanem utána végezték el. Az eredmények után pedig az iskola és a szülő dönti el, hogy igénybe veszi-e a szakértői bizottságok segítségét. A tantárgyat egy tanár tanítja, Dimovity Zoltán, aki az iskola pedagógiai asszisztense.

Dimovity Zoltán az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán szerzett alapszakos tanítói diplomát. Mivel Szerbiában törvénybe lett iktatva a pedagógiai asszisztensi munka, Zoltán pedig roma származású értelmiségi, az iskola úgy döntött, vele tölti be ezt az állást. A pedagógussal és a pszichológussal jó kapcsolatot ápol. Roma táncsoportot vezet az iskolában, és igyekszik megismertetni a fiatalokat a hagyományokkal és a roma kultúrával.

Különböző továbbképzéseken vett részt, nemrég szerzett oklevelet a Roma nyelv a nemzeti kultúra elemeivel tanfolyamon, ami egyben lehetőséget biztosít neki az azonos elnevezésű választható tantárgy tanításához.

A mindennapokban segít neki az alapképzésben szerzett tudása, a pedagógus és pszichológus véleménye, az esetleges továbbképzése és a nemzetisége is.

Zoltánt kifejezetten szerették a tanulók, örömmel járnak az óráira és nagyon szeretik a tánctanításait is. Emellett az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű

Tanítóképző Kar végzős hallgatói is besegítenek egy IPA projekt által tervezett hátrányos tanulók fejlesztésébe, akiknek munkáját szintén nagyon kedvelik a gyerekek.

„Ha a falkával próbálsz kommunikálni, falba ütközöl, mert csak hajtják a magukét, és támadnak, de ha külön a családot szólítod meg, egész másként viselkednek, rögtön lehet velük tárgyalni.” – nyilatkozta Zoltán interjúalanyomnak.

Az alsós diákok nagyon nyitottak és szeretnek játszani. Zoltán és a Hallgatói Mentorprogram, azaz a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói igyekeznek olyan játékos atmoszférát létesíteni a gyerekeknek, amely által fejleszteni tudják a részképességeiket. Egy évi Mentorprogram alatt a gyerekek sokat fejlődtek. A fejlesztés mégsem áll meg ezen a ponton, ugyanis ezekkel a diákokkal éveket kell foglalkozni ahhoz, hogy bennük tudják tartani az erőt, a motivációt.

A fő nehézségek egyike a gyerekek nyelvi hátránya. „Sajnos egyelőre csak azok a cigány származású fiatalok tudnak megfelelni a közoktatási rendszer igényeinek, akik rengeteg külső segítséget kapnak, ami azt jelenti, hogy anyagilag és szellemileg is támogatva vannak „közösségen kívül” is. A motiváció hiánya csak egy a sok közül, amely a gyerekek „alulteljesítését” implikálja.” A konkrét, fő nehézségek a következők: ehhez kapcsolódó pedagógiai gyakorlat, hátrányos megkülönböztetés, szegregatív gyakorlat, a roma népesség szociális helyzete, magas arányú munkanélkülisége, nyelvi hátrányok, családi szocializáció, illetve az, hogy a roma gyerekek óvodába járó aránya igen alacsony. Rendkívül fontos ennek az oktatásnak az elemeivel és problematikájával foglalkozni.

Tavaly lezárult az első Hallgatói Mentorprogram, ahol a pedagógusjelöltek, helyi civil szervezetek és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete fogott össze annak érdekében, hogy segítsék a gyerekek szociális és tanulmányi integrációját. A programhoz a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézete is csatlakozott. Idén tovább szeretnék fejleszteni ezt a projektet és annak hatékonyságát.

Pécs, 2015. március 25.