

Nyelv, kultúra, közös származás- és önazonosságtudat

Ezzel a címmel tartottak kétnapos konferenciát a pécsi Lenau Ház Fellbach termében. A több akadémikus és számos szakértő – tizenhét előadó – részvételével zajló értekezletet népes közönség érdeklődése kísérte, akik Magyarország kilenc nemzetiségéből érkeztek. Az előadások mellett élénk viták és tartalmas beszélgetések jellemezték a tanácskozást. A konferenciát a németországi Külföldi Kapcsolatok Intézete (ifa), a Lenau Ház, a PAB Kisebbségkutató Munkabizottsága és a Pécsi Tudományegyetem Germanisztika Intézete szervezte a Bolgár Országos Önkormányzat és a Pécsi Német Önkormányzat pénzügyi támogatásával. A rendezvény programjában dr. Kakukné Partics Krisztina a magyarországi görög nemzetiségről szóló rövid előadása is helyet kapott.

Kialakult egy közös vezérfonál, amit dr. Gerner Zsuzsanna, a Pécsi Tudományegyetem Germanisztika Intézetének vezetője a nyelvi kontaktusok dinamikájának tematikus módjában látott s ami túlnyomórészt a XVII-XVIII. században következett be a ma Magyarországon megtalálható nemzetiségi nyelvek és a magyar nyelv között. Az ismertetett tanulmányokban különböző tárgyszerű és személyfüggő tényezők kerültek említésre. A még nyelvjárást beszélők számának változása, a települések alakulása, a politikai keretek, az iskolapolitika, a vallás (endogámia a különböző vallású illetve exogámia az azonos vallású nemzetiségek között) éppúgy szóba került, mint a nyelvi repertoár és a nyelvi kompetencia (a kétnyelvűség foka és elterjedésének mértéke az egyén és a társadalom szintjén). Az asszimiláció is előkerült, ami kulturálisan úgy a városokban, mint a vidéki településeken – általában a II. világháború után – végbement, az integrációs társadalom nyelvének és tipikus viselkedésmintájának elsajátítását

hozva magával. Strukturális asszimiláció következett be többek között a magyar intézményrendszerekbe való beillesztéssel (iskola, egyházközösség, munkahely stb.), ami ugyancsak a nyelvvesztéshez vezetett.

Élénk viták folytak a családnak a nyelv és a kultúra átöröklésével kapcsolatos szerepéről is, miközben abban viszont nagy egyetértés mutatkozott, hogy ez olyan nélkülözhetetlen feladat, amit az iskola nem képes egyedül betölteni, pótolni. Záróbeszédében Dr. Gerner Zsuzsanna arra hívta fel a figyelmet, hogy nem az elmúlt vagy elveszett újraélesztésére kell összpontosítani. Ahelyett, hogy mindig a tegnapot siratnánk, meg kell próbálni előre tekinteni, és olyan vonzóvá tenni a nemzetiségi identitást, hogy a fiatalok is érdeklődjenek iránta: szívesen átvegyék, továbbadják.

A konferencia előadásait tartalmazó többnyelvű kiadvány megjelenése 2017 folyamán várható. A BARÁTSÁGBAN ennek előzetese jelen összeállításunk.

Zsilák Mária

A magyarországi szlovák nemzetiség törekvései az anyanyelv és identitás megőrzésére a XXI. században

A kisebbségkutatások meglehetősen differenciáltan fogalmazzák meg a magyarországi nemzetiségek identitástudatát a XXI. század elején, a köztudatban azonban napjainkban is az a legelterjedtebb nézet, hogy kettős identitástudat jellemez bennünket. E jelenség magyarázata a *hungarus* tudat továbbélése. Magam e kettősséget természetes állapotként éltem meg, mivel szlovák nemzetiségi közegben nevelkedtem. A *hungarus* tudat explicit megjelenési formájával az 1970-es évek közepén találkoztam Vértesszőlősön, amikor első



nyelvjárásgyűjtő utam alkalmával adatközlőm a következőképpen válaszolt arra a kérdésemre, hogy ő szlováknak vagy magyarnak tartja-e magát: *mi zme Uhré*. Ezúttal nem kívánok kitérni a szlovákok önmeghatározására vonatkozó terminusok sokféleségére, csupán arra a több-kevésbé ismert tényre utalnék, hogy a mai Magyarország területén meglévő nyelvszigetek szlovák lakossága az 1600-as évek végétől szórványosan, majd a XVIII. századtól a XIX. elejéig több szervezett hullámban települt mai lakhelyére. [Fügedi, E. 1965.,

Dr. Zsilák Mária egyetemi docens, nyelvész, néprajzkutató.

1993.] Identitástudatának meghatározó tartalmi jegyeit anyanyelve (anyanyelvjárása), hagyományos szellemi és tárgyi kultúrája, vallási hovatartozása képezte, amelyeket újabb jegyként az új lakhelyhez tartozás egészített ki. Az adatok tanúsága szerint a vallási hovatartozás – az identitás erős meghatározó jegye – a XX. század közepéig tartotta magát (a kisebbség vonatkozásában erre településtörténeti adatok utalnak, az össz-szlovákság tekintetében pedig az egységes szlovák irodalmi nyelv megteremtésére irányuló törekvésekben manifesztálódtak).

A szlovákok számára a XV. századtól a latin mellett a cseh szolgált irodalmi nyelvként. Ebbe a nyelvi alapba azonban fokozatosan egyre több szlovák elem került, s e jelenség vezetett az önálló szlovák irodalmi nyelv létrehozására irányuló kísérletekhez (a kamalduli szerzetesek szótára: 1763; a jezsuiták nyelvvaltozata: XVIII. sz.; Jozef Ignác Bajza regénye, a René. Mládenca príhody a skúsenosti: 1835; Anton Bernolák munkássága). [Pauliny, E. 1971. 14- 44., Žigo, P. a kol. 85-86, István, A. 2015, Žigo, P. a kol. 2004. 87-88.]

E kísérletekből Bernoláké bizonyult a legéletképesebbnek, ötnyelvű szótárát és grammatikájának német nyelvű fordítását a budai Egyetemi Nyomda adta ki (1825-1827, 1817). E fordítás a nyelvszigetek szlováksága szempontjából bírt nagyobb jelentőséggel, mivel fordítója, Andrej Bresztyenszki (Bresztyenszki András) sósokúti katolikus lelkész volt. A dunántúli nyelvsziget más lelkészei is hozzájárultak a Bernolák-féle irodalmi nyelv terjesztéséhez és meghonosításához. Így például Ján Bortniczki, aki Oravec Ignác plébános mellett látott el Tárnokon adminisztrátori tiszteket, majd később Pomázon maga is lelkészként szolgált. A Mária Terézia Ratio Educationis (1777) nyomán kiadott tankönyvek és iskolai segédletek programjának megvalósításában volt fontos szerepe. [Hauptová, Z. 1979, 100-101.] Oravec Ignác ugyanakkor a budai Egyetemi Nyomda első szlovák nyelvre alkalmazott korrektora volt. [Király, 2003, 37-53.]. Bresztyenszki, majd őt követve Jozef Hromada tárnoki tanító (később Halászra magyarosította nevét) imádságos könyveket állítottak össze a sósokúti, illetve tárnoki hívek számára, amelyek nyelvezete a Bernolák-féle irodalmi nyelvi alapot igazította a helyi dialektusokhoz. Ezzel a szerzők egy olyan regionális standardizált nyelvvaltozat kezdeményeit alapozták meg, amely azonban nem bontakozott ki, nem fejlődött regionális irodalmi nyelvvaltozattá. [Žiláková, M. 1999]

Az evangélikusok irodalmi nyelvi funkciójában a XIX. század közepéig megtartották a csehet. A nyelvszigeteken, az alföldi evangélikus szlovákság közösségeiben a felvilágosodás korszakában nagyformátumú – modern európai szellemiséget közvetítő – tudós lelkészek és tanítók szolgáltak. A legismertebb Tessedik Sámuel (Szarvas) és Skolka András (Mezőberény) volt.

A XVIII. század első harmadának nyelvi állapotát, a standardizált nyelvvaltozatok sokféleségét híven

tükrözi a Zora almanach 1836-os évkönyve (a sorozat 1835-1840 között kiadott négy kötetét ugyancsak a budai Egyetemi Nyomda adta ki). E korszakban a szlovákok identitása új elemmel bővült: a modern nemzetté alakuló szláv népek összetartozás-tudatával, amelyet Ján Kollár fejtett ki a szláv kölcsönösség eszméjéről írott értekezésében (1836). Kollár 1819-től a Deák téri evangélikus egyházban szolgált, eszméi a pesti szlovákok csoportja mellett közvetlenül hatottak a nyelvszigetek szlovák evangélikusságára is. Az értelmiségi rétegre szépirodalmi és tudományos műveivel, a fiatalokra pedig tankönyveivel. [Kiss Szemán, R. 2007.]

Az irodalmi nyelv tekintetében az 1843-44-es év hozott fordulatot, amikor Ludivít Štúr és közvetlen munkatársai Michal Miloslav Hodža, valamint Jozef Miloslav Hurban középszlovák nyelvjárásai alapján megalkották a modern szlovák irodalmi nyelvet, amely a katolikus értelmiséggel kötött konszenzus után egységes irodalmi nyelvvé vált. Általános elfogadásának útja azonban sokkal bonyolultabb volt, a nyelvszigetek értelmiségét is megosztotta. Az egységes szlovák irodalmi nyelvért folyó küzdelmekben a békés-csanádi térség főként lelkészekből és tanítókból álló értelmiségi rétege is kivette részét. Voltak köztük Kollár-hívek és Štúr-követők is. Előbbiek vezéralakja Haán Lajos, békéscsabai evangélikus lelkész volt, az utóbbiak emblematikus személyisége, a radikális szlovák nemzeti elveket valló id. Ján Kutlík (Kutlík János), aki a ma Romániába és Szerbiába átnyúló alföldi enklávé autonómiáját vizionálta. Emellett a szláv tudat is az ő szépirodalmi műveiben jelent meg legerőteljesebben. [Žiláková, M. 2016]

Az új szlovák irodalmi nyelv megszilárdulásához igen jelentősen járult hozzá az alföldi szlovák értelmiség. Jancsovics István szarvasi evangélikus lelkész például megírta és a Magyar Tudós Társaság támogatásával kiadta az új Magyar-szlovák/Szlovák-magyar kétnyelvű szótárt, amelyhez rövid szlovák és magyar nyelvtant is összeállított. Mindkettő a Štúr által megalkotott kodifikált nyelvet tekintette alapul. Más korabeli hasonló mű nem jelent meg. [Jancsovics, I. /Š. Jančovič, 1848]

Érdekes kettősséget mutat a korabeli egy tömbben élő szlovákság vezető értelmiségi rétegének viszonya az új irodalmi nyelvhez. Miközben szlovák identitását kívánta hangsúlyossá tenni az Osztrák Császárság, Magyar Királyság kereteiben, mellette szláv tudata is érvényre jutott. 1863-75 között a cseh írók hatására a szlovák értelmiség egy része is azt a nézetet vallotta, hogy az új szlovák irodalmi nyelv váljon a szépirodalom nyelvévé, a tudomány viszont használja továbbra is a cseh nyelvet. Erőteljesebb volt a ruszofil vonal, amely a szlovák irodalmi nyelv fejlődése szempontjából három korszakot ölel fel: az 1846-1852, 1863-1875 és 1875-1914 közöttit. Ennek hívei az előbb felvázolt cseh irányultsággal szemben a szlovák-orosz kettős irodalmi nyelvhasználatot szorgalmazták. [Žigo, P. a kol. 2004, 91., 102., 104.]

Az új, egységes, elfogadás felé tartó irodalmi nyelvet ekkor még nem támogatták meg más, a nemzet egységét megjelenítő szimbólumok, mint pl. a nemzeti himnusz. Štúr a „Nitra milá, Nitra” kezdetű óda megzenésített változatát tekintette annak, de ezt a funkciót töltötte be átmenetileg Karol Kuzmány „Kto za pravdu horí” című költeménye is, míg végül Janko Matuška 1844-ben írott verse vált véglegesen a szlovák nemzet himnuszává. A békés-csanádi térség szlováksága sajátos megoldásokhoz folyamodott, szülőfalum bírja, Chovanyecz István például maga fordította szlovákra Kölcsey Himnuszának első versszakát, a Szózatot pedig Mácsay Mihály (eredeti nevén Michal Mačaj) publicista ültette át *Ohlas* címen. [Zsilák, M. 1998.] (Meg kell jegyezni, hogy a magyarországi szlovák nemzetiség legálisan az 1990-es évektől éneklő hivatalos rendezvényein a magyar mellett a szlovák himnuszot, de a pilisi és alföldi szlovákoknak külön térségi himnuszuk is van.)

A XIX. század közepének történelmi eseményei – különösképp az 1848/49-es forradalom és szabadságharc – szintén nagymértékben megosztották a nyelvszigetek lakosságát. Két példával szeretném érzékelteni az ellentmondásos attitűdöket: *iff. Kutlik János* (a már említett Kutlik János fia) Štúr légiójában vett részt a szlovákok külön nemzeti szabadságára irányuló harcban, *Horváth Sámuel* tótkomlói evangélikus lelkész 1849. március 15-én elmondott prédikációjában viszont az 1848-as események jelentőségét méltatta, amiért később börtönbe került.

A XVIII. század végére, XIX. század elejére *Szarvas* vált az alföldi szlovákság első kulturális központjává, majd rövid ideig *Mezőberény* vette át ezt a szerepet, ám a század közepétől fokozatosan a nyelvi és kulturális kétnyelvűség kialakítására törekvő *Békéscsaba* vált meghatározóvá. A XIX. század végére e városban jöttek létre azok az intézmények, amelyek a szlovák nyelv és kultúra megőrzését segítették, de egyben a praktikumot: a magyar nyelv ismeretét és a magyar polgári kultúra bizonyos szintű befogadását is. E kulturális modellt, mint másodlagos kulturális központ Tótkomlós erősítette, s életképesnek bizonyult a múlt század közepéig. A békés-csanádi térségben kiadott folyóiratok, időszaki kiadványok, könyvek az egységes szlovák irodalmi nyelv regionális változatát képviselik. [Zsilák, M. 1995, 34-41.]

A nyelvszigetek szlovákságának identitástudatát és nyelvhasználatát a második világháborút követően két jelentős politikai esemény befolyásolta. Az első, az 1946-48-as csehszlovák-magyar lakosságcsere, a másik a szlovák nemzetiségi iskolarendszer teljes vertikumának kiépítése. A lakosságcsere révén a nyelvszigetek szlovák lakossága jelentősen lecsökkent, több alföldi településről a lakosság 60-80%-a távozott. Az eseményt követően szülőfalumban

is megkülönböztették a két csoportot: a távozókat *Slováci*, azaz szlovákoknak nevezték, az önmeghatározásban viszont jelzős szerkezetet kezdtek használni: *mi zme inakši Slováci*, azaz másféle szlovákok vagyunk. Az iskolákban a szlovák irodalmi nyelvet vezették be, melynek módszertani hibái az anyanyelv átörökítésének megszakadásához vezető fő tényezők egyike, mint erre a bibliográfiai adatok is utalnak (számos XX. században megjelent dialektológiai, kulturológiai, néprajzi, szociolingvisztikai, szociológiai munka elemzi a magyarországi szlovákok nyelvének és identitástudatának változásait, állapotát).

A már említett lakosságcsere alkalmával a nyelvszigetek legöntudatosabb szlovák értelmiségi rétege is távozott. Századunk elejére alakult ki az az első sorban humán értelmiségiekből álló réteg, amely nemcsak megőrizni képes nemzetiségünk értékeit, hanem alkotó módon gyarapítja, s újjáélesztése stratégiájában is képes gondolkodni. Szem előtt tartja a globalizáció jelenségéből adódó veszélyeket, hasonlóan gondolkodó hazai és külföldi műhelyek eredményeire támaszkodva keresi elgondolásainak megerősítését, vagy éppen javítását.

A revitalizációs törekvésekre hadd álljon itt néhány példa. A Magyarországi Szlovákok Kutató Intézete és az ELTE BTK Szláv Filológiai Intézetének Szlovák nyelv és irodalom szaka az MTA Nyelvtudományi Intézetével partnerségben részt vett az országos szintű kutatási programban (NKFP – Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program – 5/126/2001). *A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelv megőrzésének lehetőségei* című vizsgálat eredményeit a kutatók több publikációban tették közzé.

A fiatalok szlovák nyelvhez való viszonyának vizsgálata fontos kutatási terület, a szociolingvisztikai felmérések motiválhatóságukra irányulnak. A Szlovák népismeret tantárgy oktatásának identitáserősítő funkciója van. Ehhez kapcsolódnak a MSZK tanulmányi versenyek, az OSZÖ fenntartásában a Békéscsabai iskolánk mellett létrejött Pedagógia Központ tehetséggondozó programjai és a pedagógusok számára kiadott *Slovenčinár* című szakfolyóirat is. Az ifjúsági szervezet több nemzetközi megmozgató programokat szervez (pl. Maršuj Komlós, 2014), s nagy sikere volt a fiatalok számára kiadott képregénynek is, amely a szlovákok alföldi letelepülését mutatja be.

Az oktatási rendszeren kívül egy-egy közösség is igényli szlovák kultúrája számára közösségi értéket képviselő elemek felélesztését. Csömörön például *Kondacs Anna* a tánckultúrát élesztette újra, magam a bánhidai szlovákság népi vallásossága emlékeinek megjelentetésében dolgozom együtt a helyi közösséggel. A revitalizációban fontos szerepe van az értelmiségnek, és a közösségi igénynek.

A görög nemzetiségi oktatás szerepe az identitás megőrzésében

A magyarországi görög nemzetiségekhez tartozók létszáma

A magyarországi görög köznevelés rövid történeti áttekintése

„A magyarországi nemzetiségekhez tartozók számának alakulásáról a népszámlálások (2001. évi és 2011. évi népszámlálás) adataiból kaphatunk átfogó képet. A nemzetiséghez tartozók száma 2001 óta – a legtöbb hazai nemzetiséget tekintve – jelentős mértékben emelkedett, kivételt jelentenek a görög, a szlovák és a szlovén közösségek, ahol mérséklődött a magukat idetartozónak vallók száma, és az ukránoké, akiknek 2001 óta nem változott a létszámuk.” (KSH 2011. évi népszámlálás, Országos adatok.)

Bár a szakemberek egyetértenek abban, hogy a népszámlálási adatok nem tekinthetők objektívnek, egyéb mérések, számok hiányában mégis ezek alapján vagyunk kénytelenek bizonyos következtetéseket levonni.



Magyarországon évszázadok óta élnek görögök, egyes korszakokban számuk elérte a 4-10 ezer főt is. Az első magyarországi görög iskolák létrehozása az ún. első görög diaszpóra kereskedőinek nevéhez kapcsolható. Legnagyobb számban Pesten, Miskolcon, Kecskeméten, Szegeden, Szentesen, Karcagon, Győrben, Vácon és Ballassagyarmaton éltek. Idővel egyre többen választották közülük a végleges letelepedést. Az ún. első görög diaszpóra virágzása a XVIII. századra tehető. A magyarországi görög oktatás története is erre az időre nyúlik vissza, ugyanis a letelepedett görögök templomokat, iskolákat építettek, könyveket nyomtattak. A gazdag görög családok anyagilag támogatták különböző magyarországi és görögországi intézmények létrehozását. Talán a legismertebb a Sina család, amely

Nemzetiség	Nemzetiség alapján (fő)	Anyanyelv alapján (fő)	Családi, baráti körben használt nyelv alapján (fő)	Előzőek alapján nemzetiséghez tartozik (fő)	A népesség százalékában	A 2001. évi arányban
Görög	3916	1872	2346	4642	0,0 %	70,1 %
Hazai nemzetiséghez tartozók összesen	555 507	148 155	228 353	644 524	6,5 %	145,6 %

A görög nemzetiségi népesség száma, aránya 2011-ben

KSH 2011. évi népszámlálás, Országos adatok, 1.6.1 tábla: A nemzetiségi népesség száma, aránya, 2011

A fenti táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a magukat görögnek vallók száma csaknem 30 százalékkal csökkent a 2001-es népszámlálási adatokhoz képest. Összlétszáma alapján a görög nemzetiség rendkívül alacsony hányadát alkotja nem csak a magyarországi össznépségnek, de a hazai nemzetiségekhez tartozóknak is. Ez az alacsony szám arra enged következtetni, hogy jelenleg a magukat görögnek vallók száma nem éri el a nemzeti önépesség megőrzéséhez szükséges optimális létszámot. A számadatok tükrében kijelenthetjük, hogy a görög nemzetiségi identitás megőrzésének szempontjából megsokszorozódik az egyéni és közösségi nemzetiségi jogok fokozott védelmének, valamint a nemzetiségi nyelv tanításának és tanulásának fontossága.

többek közt a Lánchíd, az Athéni Csillagvizsgáló, a Magyar és a Görög Tudományos Akadémia felépítését is bőkezűen támogatta.

Az első görög diaszpóra leszármazottjai a XX. századra *asszimilálódtak* a magyar társadalomba.

A magyarországi görög oktatás következő fejezete a második világháborút követő görög polgárháború menekültjeihez kapcsolható. Görögországban, 1946-ban visszaállították a királyságot, majd kitört a polgárháború, melynek következtében sok antifasiszta kényszerült otthonát elhagyni. A felnőttekkel együtt több ezer gyermek is távozott.

A második görög diaszpóra első tagjai 1948 áprilisában érkeztek polgárháborús menekültként Magyarországra. Az első „gyermekvonatok” körülből 2200 görög gyermeket hoztak, akik azonnali

A szerző a Manolisz Glezosz 12 Évfolyamos Görög Nyelvoktató Iskola intézményvezetője.

elhelyezéséről a magyar államnak kellett gondoskodni. Később jelentős számban érkeztek felnőtt menekültek is. Ők 263 különböző görög településről származtak. *Hazánk közelítőleg 7000 görög menekültet fogadott be.*

A szülők nélkül érkezett gyermekcsoportokat kezdetben üdülőkben, kastélyokban (pl. Fehérvár-csurgón, Balatonalmádiban, Hőgyészen) helyezték el. Ezekben a gyermekotthonokban az oktató-nevelő munkát részben a Görögországból menekültként érkezett tanítók, tanárok, nevelők, részben pedig magyar tanárok és nevelők végezték.

1950-ben a Kőbányai út és Hungária körút sarkán lévő Dohányraktárt és -gyárat alakították át, és oda helyeztek ideiglenesen körülbelül 400 görög családot. Ez egy zárt világú közösség volt, ezen belül, mintegy társadalmi szigeten zajlottak a Budapesten elhelyezett görögök – az ún. *dohánygyári kolónia* – ünnepe- és hétköznapjai. Az ott lakó gyermekek számára létrehozta egy bölcsődét, egy óvodát és a *Manolisz Glezosz Általános Iskolát*. A bölcsőde és az óvoda a Dohánygyár területén működött. A gyermekotthonokban és az általános iskolában kezdetben a tanulók minden tárgyat görög nyelven tanultak, emellett pedig kötelező volt a magyar nyelv külön tárgyként való oktatása. Ez a típusú oktatás az akkori hazai nemzetiségi oktatás keretei között az ún. anyanyelvi kategóriának felelt volna meg, mégsem tartozott ide. Ennek okáról a későbbiekben szólnunk. A negyedik évfolyam elvégzése után a tanulóknak magyar oktatási intézményben kellett folytatniuk tanulmányaikat, ami az addig szinte kizárólag az anyanyelvüket beszélő, zárt közösségben nevelkedő diákoknak gyakran nagy nehézséget okozott.

Az agráriumban elhelyezkedni kívánó görögök számára a magyar állam új település létesítését határozta el az egykori Sina-birtokon, Fejér megyében. 1950-ben három hónap alatt felépült *Görögfalva*, amely 1952-ben vette fel a kivégzett baloldali mártír, Nikosz *Beloianisz* nevét. A településen 1950-től megkezdődött a görög nyelv oktatása, az 1951-52-es tanévben hivatalosan megnyitotta kapuit a mai napig működő óvoda és általános iskola.

Az említett oktatási intézmények, így a gyermekotthonokban folytatott nevelő-oktató tevékenység, a beloianiszi óvoda és iskola, valamint a budapesti dohánygyári óvoda és a Manolisz Glezosz iskola kettős jelleggel bírt. Egyrésztől egyik intézmény sem tartozott a magyarországi nemzetiségi oktatás kereteibe. Ez azzal magyarázható, hogy a menekültként érkezett görögök sokáig hontalanok voltak, hazájukban megfosztották őket görög állampolgárságtól, de 1981-ig magyar állampolgárságot sem kaptak. 1993-ban ismerték el a görögöket hivatalosan magyarországi nemzetiségként. Másrésztől viszont ezen intézmények létrehozását, fenntartását, működését, s a pedagógusok – így a görögországi tanítók és tanárok – bérét mind a magyar állam finanszírozta. Ilyen szempontból tehát egy tekintet alá estek a nemzetiségi iskolákkal.

A beloianiszi iskola és óvoda életében két nagy változás volt. A rendszerváltást követően ezek az intézmények a könyvtárral és a művelődési házzal együtt a Nikosz Beloianisz Általános Művelődési Központ részévé váltak, melynek fenntartója 2012-ig a beloianiszi települési önkormányzat volt. Addigra a diáklétszám elérte a kritikus határt, továbbá az önkormányzatnak rengeteg közüzemi tartozása volt, és emiatt a 2011/2012-es tanév végén bezárták volna az iskolát. Ezt megakadályozandó a 2012/2013-as tanévtől a Magyarországi Görögök Országos Önkormányzata átvállalta az iskola, az óvoda és velük együtt az ÁMK fenntartását.

Az ötvenes évek második felében illetve a hatvanas években többen visszatérhettek Görögországba. Ez volt az első repatriálási hullám, de a visszatelepülők száma nem érte el az ezret sem. Az itt maradók közül sokan lakáshoz jutottak az újonnan létesült lakótelepeken, és a menekült gyermekek felcseperedésével megszűntek a gyermekotthonok is. A dohánygyári kolónia szétköltözésének, valamint az első nemzedék felnövekedésének köszönhetően 1966-ban a dohánygyári óvoda és a Manolisz Glezosz iskola is bezárta kapuit.

Azokon az új lakótelepeken, ahová jelentősebb számú görög család költözött a dohánygyárból, iskolai keretek között folytatódhatott a görög nyelv oktatása. Ezek helyszínei a budapesti József Attila-lakótelep (Ferencváros, Lobogó u.), Lakatos-telep (Pestlőrinc, Lakatos utca), Kőbánya (Harmat utca), Dagály-lakótelep (Angyalföld, Karikás Frigyes utca), továbbá az Ungvár Utcai Általános Iskola (Zuglói). Ez utóbbi – a mai nevén Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola néven működő intézmény – megalakulása második évtől, 1966. szeptember 1-jétől a mai napig helyet ad a görög nemzetiségű gyerekek anyanyelvi oktatásának. (Az angyalföldi Karikás Frigyes utcai iskola mai neve pedig Hunyadi János Általános Iskola – *a szerk.*)

A Manolisz Glezosz iskola kapuinak bezárásával, a dohánygyári közösség szétszóródásával, az első generáció felnőtté válásával és a vegyes házasságokkal elkezdődött a mai napig visszafordíthatatlannak tűnő nyelvvesztési folyamat a hazai görögök körében.

A hazai görögség száma az 1982-ben kezdődő második hazatelepelési hullám következtében is csökkent. A nyolcvanas évek folyamán közel ezer fő tért vissza Görögországba. Akik ez után itt maradtak, többségükben felvették a magyar állampolgárságot. A 70-es és 80-as években óriási úr tárongott a magyarországi intézményesített görög oktatásban.

1982-ben létrejött a *Magyarországi Görögök Kulturális Egyesülete*, mely 1994-ig – az első görög kisebbségi önkormányzatok megalakulásáig – a hazai görögséget összefogó legfontosabb szervezet volt. Szombat délelőttként még görög nyelvórákat is tartottak az egyesület budapesti, Baross utcai székhelyén.

A hazai görögség, valamint a hazai görög oktatás újjáélesztése szempontjából az 1993. évi nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény volt a következő fontos állomás. Az új jogszabályi környezetben megalakult országos és helyi görög önkormányzatok kiemelt feladatuknak tekintették az oktatás ügyét. A Görög Országos Önkormányzat 1995-ben létrehozott egy ún. *Vasárnapi Görög Iskolát*, melynek keretében újra megszervezte a görög nyelv iskolai oktatását.

Az első tanévre (1995/96) kb. 100-an iratkoztak be görög nyelvet tanulni. A tanórákat péntek délutánonként és szombat délelőttönként tartotta a hat-hét fiatalból álló, lelkes tanári kar, melynek e sorok írója is tagja volt. A következő tanévtől – a tanulói létszám növekedésének köszönhetően – az oktatás már hétköznapi délutánonként is folyt. Mivel a Görög Országos Önkormányzat ekkor még nem rendelkezett önálló épülettel, ezért a görög oktatáshoz a *Hriszto Botev Bolgár-Magyar Általános Iskola és Gimnáziumtól* bérelt tantermeket. A Vasárnapi Görög Iskola végül a Fővárosi és az Országos Görög Önkormányzat V. kerületi, Vécsey utcai székhelyének épületében kapott saját tantermeket. Az 1997/98-as tanévtől máig itt folyik az oktatás.

A vasárnapi iskola 2004. szeptember 1-jétől új intézményi keretek között, *12 Évfolyamos Kiegészítő Görög Nyelvoktató Iskolaként* működik. Az itt folyó görög oktatás a – nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – 17/2013. (III.1.) EMMI rendeletben meghatározott formák közül a kiegészítő nemzetiségi iskolai nevelési-oktatási típusnak felel meg. Ennek a nevelési-oktatási formának a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi népművelés átadása a célja. Ezen tartalmak elsajátítását a nappali tanulmányokon kívül – mint ahogy erre az elnevezése is utal – ún. kiegészítő tanórai foglalkozások keretében biztosítja. (A görög nemzetiség mellett jelenleg a bolgár és a lengyel nemzetiség rendelkezik ilyen típusú iskolával.)

Az iskola a 2015/16-os tanévtől – mintegy hidat építve a '60-as évek közepén megszakadt görög oktatás és a jelenlegi görög oktatás közé – felvette a Manolisz Glezosz nevet. A budapesti székhely mellett 14 telephelyen folyik országsszerte az oktatás, melyet 8 közalkalmazott pedagógus, 3 óraadó tanár és 2 görögországi vendégtanár közreműködésével lát el az iskola. Az idei tanulói létszám – az iskola-előkészítő csoportokkal együttesen – meghaladja a 250 főt, mely a hazai görögség összlétszámához viszonyítva nagyon jó aránynak mondható. A Nikosz Beloiannis AMK részeként működő *Két Tannyelvű Nemzetiségi Általános Iskola* a fent említett EMMI-rendelet értelmében jelenlegi tartalma szerint a hagyományos nyelvoktató formába tartozik, tanulóinak száma eléri a 100 főt, de mindössze 30 százalékuk a görög származású diák. Az iskola munkáját három görögországi vendégtanár segíti.

A hazánkban született első generáció élete során anyanyelvet váltott. Kisgyermekkorukban a családban, a beloianniszi és a dohánygyári zárt közösségekben, majd az anyanyelvi óvodai és alsó tagozatos éveikben számukra a világ megismerésének nyelve a görög volt. További iskolázatásuknak, és a többségi társadalomba való integrálódásuknak köszönhetően ma legtöbbször nagyobb szókinccsel rendelkezik magyar nyelvűből, mint görögűből, és mindennapjaik során kétséget kizáróan többet használják a magyar nyelvet, mint a nemzetiségit. A nemzetiségi nevelés-oktatásban részt vevő gyerekek szülei csak egy kis hányadának volt az elsőként megtanult nyelve a görög, ez az arány pedig a harmadik, ill. negyedik generáció tagjai – azaz a most óvodába, iskolába járó gyerekek – esetében szinte elenyészővé vált. Jellemzően azokban a családokban beszélnek/beszéltek a gyermekhez születésétől fogva nemzetiségi nyelven, ahol mindkét szülő görög származású, vagy ahol a görög származású nagyszülő(k) jelenléte, segítségével a gyermek nevelésében meghatározó. A jelenleg görög oktatást folytató intézményekben azonban már nem található olyan harmadik, illetve negyedik generációs gyermek, akinek az egyedüli első nyelve a nemzetiségi nyelv lenne, hiszen azt a családok általában a magyar nyelvvel párhuzamosan használták. Kivételt képeznek azon családok gyermekei, akik a közelmúltban települtek Magyarországra – munkavállalási célból vagy a vegyes házasságoknak köszönhetően –, ahol az elsőként megtanult nyelv még mindig a görög.

A 2011. évi népszámlálási adatokból is látható, hogy a görög nemzetiség esetében többen vallják anyanyelvüknek a magyart, mint a nemzetiségi nyelvet. A magukat anyanyelvi beszélőnek vallók soraiba elsősorban az első, esetleg a második generáció tagjai (dédszülők és nagyszülők) tartoznak. A nemzetiségi anyanyelv tudása a fiatalabb nemzedékek felé csökken, ezzel párhuzamosan a magyar nyelv dominanciája nő, míg végül a legfiatalabb korosztálynál eltűnik a nemzetiségi nyelv, mint anyanyelv, véglegessé válik a nyelvváltás, megfigyelhető a magyar egynyelvűség.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy *a görög nyelv már túlnyomórészt csak a nagyszülők, dédszülők anyanyelve*. Ebből kifolyólag a nemzetiségi nevelési-oktatási intézmények már nem építhetnek a családi nyelvhasználat során elsajátított nemzetiségi nyelvre, a tanulók csekély görög nyelvtudással vagy annak teljes hiányában kezdik meg ilyen irányú tanulmányaikat. Következésképpen a nemzetiségi görög oktatási intézmények elsődleges feladata az anyanyelv újratanítása. Emellett fontos szerepet játszanak a nemzetiségi hagyományok és kultúra átadásában is. A szülők jelentős része kettős céllal írta be gyermekét a görög nemzetiségi iskolákba: egyrészt fontosnak tartják a nemzetiségi nyelv minél magasabb szintű elsajátítását, másrészt a

hagyományok őrzésében és átörökítésében nagy szerepet tulajdonítanak a nevelési-oktatási intézményeknek. Kevés az a szülő, aki a nemzetiségi nyelvre, mint identitás nélküli idegen nyelvre tekint, vagy a megszerzett idegennyelv-tudásban csak a gyermeke jövőbeni boldogulásának eszközét látja. A görög nemzetiség esetében a nemzetiségi nyelvet még az azt nem beszélő szülők is az önazonosság megőrzése leghangsúlyosabb eszközének tekintik.

„Hol terem a görög tanár?” avagy a görög nemzetiségi pedagógusképzés

Tekintve, hogy a most tanköteleseknek már nem anyanyelve a görög, a nemzetiségi intézmények elsődleges feladata az anyanyelv újratanítása, továbbá a hagyományok átörökítése, az identitásörző tartalmak közvetítése, melynek kulcsszereplője a nemzetiségi pedagógus. Jóllehet, a köznevelési törvény rögzíti, hogy a nemzetiségi anyanyelvű és anyanyelvi közneveléshez az anyanyelvű pedagógusok képzése és továbbképzése állami feladat, megvizsgálva a magyarországi nemzetiségi pedagógusképzést megállapíthatjuk, hogy pillanatnyilag görög nyelvből nincs nemzetiségi óvodapedagógus-képzés, s teljesen hiányzik a felsőoktatási palettáról a görög tanító- és tanárképzés is.

Az úgynevezett bolognai rendszer 2006-os bevezetését megelőzően ötéves képzés keretében lehetett az ELTE Bölcsészettudományi Karán újjörög szakos középiskolai tanári diplomát szerezni. A kétszintű képzés – 3 éves alapképzés (BA) + 2 éves mesterképzés (MA) – bevezetése óta azonban az ELTE BTK-n ez a lehetőség megszűnt: *jelenleg görög szakon nem szerezhető tanári képesítés*. Az illetékes tanszék reményei szerint 2017-ben elindulhat az osztatlan tanárképzés, amely – 5 év + 1 év gyakorlattal – 6 év alatt végezhető el, és MA (Master) végzettséget ad. Az ott végzők szakképesítése „újjörög és nemzetiségi görög nyelv és kultúra tanára” lesz. A görög osztatlan tanárszak minor szak marad, azaz választani kell mellé egy másik tanárszakot is, azaz csak kétszakosként lehet elvégezni. A görög osztatlan tanárképzés

akkreditációs kérelmét már kétszer utasította el az akkreditációs bizottság.

Az újjörög szakon jelenleg nincs semmilyen MA-képzés. Tekintve, hogy az alapképzés nem ad tanári végzettséget, így BA szinten nem is szerezhető sem tanítói, sem tanári diploma. Mivel az osztatlan tanárképzés hat év alatt végezhető el, leghamarabb 2023-ban végeznek görög szakos tanárok, melyekből már így is nagy hiány mutatkozik.

A görög nemzetiségi tanárképzés újdonságnak számítana hazánkban, mert ezen a szakon eddig csak nyelvszakos középiskolai tanári képesítést lehetett szerezni, nemzetiségi tanárit nem. A képzés célját a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet így határozza meg:

„A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben, az újjörög és nemzetiségi görög nyelv és kultúra tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése. A végzettek a görög nyelv és kultúra tanításán kívül speciális kisebbségtudományi ismeretek birtokában képesek részt venni a nemzetiségi szervezetek munkájában és a nemzetiségi közéletben, továbbá felkészültek a tanulmányok doktori képzésben való folytatására.”

E célok jogszabályban történő lefektetése is előrelépést mutat. A következő kérdés azonban az, hogy a görög nemzetiségi pedagógusképzés rendelkezik-e megfelelő egyetemi tanári/oktatói bázissal, képes-e a megfelelő nemzetiségi ismeretek és módszerek átadására.

Tekintettel arra, hogy a nemzetiségi köznevelés két legfontosabb eleme a nemzetiségi nyelv és a népiismeret, és ezek legfőbb közvetítője a nemzetiségi pedagógus, kijelenthetjük: a hazai görög nemzetiség szempontjából meghatározó lesz, hogy a jövő nemzetiségi pedagógusai milyen anyanyelvi és népiismereti kompetenciákkal rendelkeznek majd. Ily módon nem csak a nemzetiségi köznevelés, de a nemzetiségek fennmaradása, asszimilációs folyamatuk sebessége is függ a felsőoktatástól, azon belül a nemzetiségi pedagógusképzéstől.

Orsós Anna

A cigány/roma nemzetiségi oktatásról

Egy kutatás tapasztalatai

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 nemzetiség nyelveinek és népiismeretének oktatását

a köznevelési intézményekben, kevés az elérhető információ. Ezért folytattunk vizsgálatot a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében. Online kérdőív keretében tártuk fel 2014/15-ös helyzetüket, nevezetesen azt, hogy a jogszabályi változások mennyire módosították

A szerző a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának docense.

a közoktatási intézmények számát, illetve motivációját a nemzetiségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére.

A cigány nemzetiségi nevelést folytató intézmények száma az éves oktatási statisztikai adatok alapján az elmúlt években folyamatosan csökken. Ez a tény önmagában is veszélyt jelent a cigány közösségek életére, identitására, igazolódik ugyanis az, ami minden kisebbségi helyzetben élő nyelvhasználó közösségben is megfigyelhető. A nyelvhasználat színtereinek szűkebbé válásával a családon belüli nyelvhasználat is egyre inkább visszaszorul, helyébe egyre erőteljesebben a többségi nyelv használata lép be még olyan informális helyzetekben is, amikor a közösség anyanyelvének használata nem ütközik semmiféle akadályokba. A nyelvhasználat visszaszorulásával gyakran a közösséghez való tartozás is gyengül, s a kulturális sokszínűség megőrzése helyett annak feladása és az asszimiláció folyamata figyelhető meg.

Ilyen helyzetekben különösen fontos feladat hárul az oktatásra, amely presztízst teremthet azzal, hogy az iskola falai közé emeli a lokálisan nagyobb létszámban megtalálható nemzetiség (legyen ez bármelyik is a tizenhárom hazai közül) anyanyelvének és/vagy népismeretének tanítását az érvényes jogi szabályozók szerint lehetséges módon.

Tekintettel arra, hogy az elmúlt időszakban számos jogszabályi változás történt, szükségesnek láttam megvizsgálni, vajon ez az új jogszabályi környezet az oka-e annak, hogy a nemzetiségi nevelést igénylő iskolák száma évről évre csökken, vagy a közösségen belül zajlanak olyan folyamatok, amelyek ezek ellenére hatnak.

Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás tudásanyagának átadása most is (korábban a kisebbségi oktatás címszó alatt) két tantárgy keretei között, a *nyelvoktatás* és a *népismeret oktatása* során valósul meg. A cigány nemzetiségi nevelés, oktatás keretében megvalósuló nyelvi és/vagy népismeret tantárgyak tanításának fontos célja, hogy hozzájáruljanak a hazai cigány/roma nemzetiség kultúrájának közvetítéséhez és az identitás tudatosításához.

A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási forma a romani és a beás nyelv esetében lehetőséget ad a tanulóknak a legnagyobb számú magyarországi nemzetiséghez tartozó közösségek nyelveinek megismerésére, s a nyelvvesztett családok gyermekei számára e nyelvek meg-, illetve visszatánulására. Nyelv- és oktatáspolitikai szempontból különösen nagy jelentőséggel bír az a tény, hogy e nyelvek az iskolában, tanórai keretben oktathatók. Ez a lehetőség azonban csak akkor jelent érték közvetítést és presztízsnövekedést, amennyiben a folyamat a nyelvtanításhoz szükséges (személyi és tárgyi) feltételrendszerek megléte mentén valósul meg.

A népismeret mint iskolai tantárgy sajátosságából – miszerint a család érték- és hagyománykövetítő szerepét, valamint azok tisztelétét egyre inkább



át kell vállalnia – számos cél s feladat is adódik. A cigány nemzetiségi nevelést, oktatást vállaló iskolák tanulói a kerettanterv előírásai szerint megismerkednek a legfontosabb hagyományokkal, az életmódbeli szokásokkal és a nemzetiség kultúrájával. Erre építve, az életkori sajátosságaikat figyelembe véve, a fokozatosság elve alapján szereznek ismereteket a nemzetiség történelméről, néprajzáról, nyelvéről, irodalmáról stb. A népismeret

tantárgy tanulása a diákok számára lehetővé teszi, hogy toleránsak, nyitottak legyenek a máság iránt s tudatosabbak magukkal. Ezáltal válnak majd más nemzetiségek és népek, különböző kultúrák elfogadására is alkalmassá.

A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, Magyarország Alaptörvénye formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis – a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot. Így még mindig kevés lehetőség nyílik a nem az adott nemzetiséghez tartozóknak megismerni egy másik nép kultúráját.

2015 tavaszán a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében végeztem vizsgálatot, melynek eredményeit – a teljesség igénye nélkül – összegzem a továbbiakban. Mivel a nemzetiségi programot indító intézmények maguk döntenek el, hogy a program nyelvi vagy népismereti, esetleg mindkét részét indítják, egymástól elkülönítve kerül ismertetésre a kutatás nyelvoktatásra és a népismeret tanításra vonatkozó része.

A nemzetiségi oktatás keretei

Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a Nemzeti alaptantervre (NAT) épültek, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2012-ben készített kerettantervei pedig köztes szabályozóként lépnek be a NAT és a helyi tantervek közé. A NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv funkcióját a 2011. évi köznevelési törvény (CXC. tv.) határozza meg. A kerettanterv, amely az átjárhatóságot és a rendszerszerűséget biztosítja, a NAT-on alapul. A NAT tehát a kerettanterv fejlesztésének kiindulópontja, amelyben nem iskolafokozatonként, nem iskolatípusonként, nem évfolyamonként, hanem együttesen, a tantárgyi logikába integrálva jelenik meg az a műveltséganyag, amelyet a köznevelési intézményekben a pedagógusoknak át kell adniuk.

A mindenki számára kötelező kerettantervek mellett kiadásra kerültek a *nemzetiségi iskolák keret-*

tantervei is. A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. 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 kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiségi óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve 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.

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

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 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. 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 nyelvoktatás kapcsán 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 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” (kiemelés a szerzőtől).

A népismeret oktatására vonatkozóan a köznevelési törvény a népismeretet oktató pedagógusokkal szemben nem határoz meg képesítési feltételeket, nem csak 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 egyedül 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 rendelkezőknek elhelyezkedési gondjaik vannak.

A nemzetiségi irányelv és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve alapján a korábbi időszakról eltérően új szabály, 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, tekintettel arra, hogy a magyarországi cigányság jelentős része egykori anyanyelvét már sok nemzedékkel ezelőtt elfelejtette. Problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelent, hisz ez eddig a nemzeti alaptantervnek nem volt része, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szervezési körülményei

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

A nemzetiségi népismeret tanítása önálló tantárgyként az adott nemzetiség nyelvén folyik, ám a cigány/roma nemzetiség esetében, ahogy erről már szó volt, a népismeret oktatása magyar nyelven is folyhat.

A nemzetiségi nyelvet is oktató intézményekben 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 óraszámbeli 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 heti óraszám 3 órára módosult.

A kutatás: célok, hipotézisek

Kutatásom során fontosnak tartottam a jogszabályi háttér áttekintésén túl azt is megvizsgálni, hogy mennyire változott a közoktatási intézmények száma, illetve motivációja a nemzetiségi nyelv- és népismeret tantárgyak bevezetésére. Azt is vizsgáltam, hogy 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 nyelvismeret, a hiányzó nemzetiségi tanárképzés, a személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy 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 ezen a területen, csökkentette ugyan a nemzetiségi oktatást biztosító intézmények számát, ám még így is aránytalanul sokhelyütt folytatnak cigány/roma nemzetiségi oktatást. Ez valószínűleg nagy teher a szakirányú képzettség nélküli pedagógusok számára, ezért felveti annak a kérdését, hogy a szülői igényeken túl, mi motiválja az intézményeket e program elindítására.

Kutatásom során nem tértem ki a tanulók iskolai teljesítményeinek vizsgálatára. Így arra a kérdésre sem tudok vizsgálatom alapján válaszolni, hogy ez a képzési forma vajon nem jelent-e alkalmat néhány köznevelési intézmény számára a cigány/roma nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók elkülönült kezelésére.

A kutatás mintája

A kutatás 2015 tavaszán valósult meg, a 2013/14-es tanév *statisztikai adatai alapján nyilvántartott cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények vezetőinek online kérdőívvel történt megkeresésével.*

Az online kérdőív kiegészítő módszereként a nemzetiségi oktatást folytató intézmények közül néhányban *interjút* készítettünk, melynek 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 százaléka, 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 százalékos 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.

A nyelvoktató intézményekben folytatott kutatás néhány eredményéről

A nyelveket tanulók száma

A megkérdezett intézmények (181 intézmény) 12 százalékaiban, mindössze 22-ben valósul meg cigány nyelvoktatás. A 22 intézmény közül tízben csak a beás nyelv, tizenegyben a romani, egy intézményben mindkét nyelv oktatása zajlik. A nyelvoktatásban részesülő tanulók száma a vizsgált intézményi adatok alapján 2913 fő, ebből a beás nyelvet 837 fő, a romani lovári dialektusát pedig 2076 fő tanulja.

A romanil beás nyelvet oktatók képzettsége

A vizsgált intézményekben beás nyelvet tizenketten, romanit tizenheten oktatnak. A törvény által előírt feltételeknek azonban mindösszesen 31 százaléka felel meg. A beást oktatók 50, a romanit oktatók 11 százaléka 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.”

Az 1. táblázatból látható, hogy mindkét nyelv oktatói között találunk olyat, aki ugyan pedagógus, de

se szakirányú végzettséggel, se nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű vizsgabizonyítvánnyal nem rendelkezik abból a nyelvből, amit tanít. De azt is megfigyelhetjük, hogy van olyan oktató is a pályán, aki vélhetően jól beszéli a nyelvet, mert „felsőfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezik, ám nincs pedagógus végzettsége.”

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, angolnyelvtanár, Erdélyből áttelepült, nyelvvizsga nélkül	1	-
Nemzetiségi (cigány/roma) tanító	-	2
Pedagógus szakirányú végzettség és nyelvvizsga nélkül	-	2
Összesen	12	18

1. táblázat: A beás/romani nyelvet oktatók végzettsége

A nyelvoktatás helyi szabályozása

A nyelvoktatást folytató 21 intézményalapító okirata tartalmazza a cigány nyelv oktatását Nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás (beás) és /vagy (lovári) címszó alatt. Az egyik egyházi fenntartású intézmény vezetőjének adatközlése alapján, intézményében a nyelvoktatás az 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 ellentmondani látszik a kérdőív következő kérdésére adott válasz, amely arra kérdezett rá, hogy milyen heti óraszámokban tanítják a vállalt nyelveket (2. táblázat). Bár a nemzetiségi irányelvek egyértelműen meghatározzák a nyelvoktatásra fordítható minimális óraszámot (heti három óra, az intézmények 42 százalékában mégis kevesebb órában folyik nyelvoktatás, mint a kötelezően előírt minimális óraszám).

heti óraszámok	intézmények száma
2 óra	9
3 óra	4
4 óra	2
5 óra	1
nem értelmezhető válasz	1
nem válaszolt	4
Összesen	21

2. táblázat: A beás/romani nyelv heti óraszámja

A kutatás nyelvoktatásra vonatkozó összegző megállapításai

Az a kiinduló hipotézis, miszerint a nyelvoktatást nehezítő rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos 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, – igazolódott.

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

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 nyelveket oktatók 31 százaléka rendelkezik a törvény által előírt – a cigány/roma nemzetiség esetében megengedő – alkalmazási feltételekkel.)

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

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

Ha Magyarországon az állam és a társadalom minden elvárhatóat 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 nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen előkészített nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokra van szükség. A jószándék és a politikai akarat szakszerű nyelvészeti, nyelvpedagógiai előkészítés nélkül kudarcra van ítélve. Cigányságunk oktatási problémáinak enyhítéséhez óriási szükség van nyelvészeti alap kutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka oroszlánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak, tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (Kontra, 2001).

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

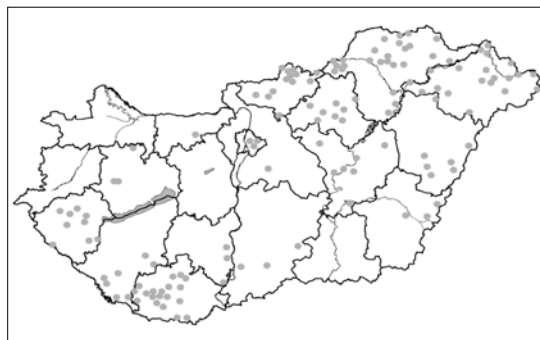
A cigány/roma népismeretet oktató intézmények körében folytatott vizsgálat eredményeiről

A 2014/15-ös tanévben a magyar nyelven roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma 134 volt. Ez az adatszolgáltatásban részt vevő 181 intézmény 74 százalékát jelenti. *A tantárgy keretében a vizsgált tanévben összesen 24 325 tanulót oktattak*, a kutatás kérdéseire nem válaszolt minden intézmény, a választ adó intézményekben a tanulólétszám 23 531 fő.

Az alapvető jogok biztosa 2014-es évi a nemzetiségi középiskolai oktatásról szóló jelentésében olvasható, hogy a cigány/roma népismeretet tanulók száma csökkenő tendenciát mutat, még akkor is, ha az általunk végzett vizsgálat nem tekinthető teljesnek. A csökkenés oka nagy valószínűséggel a kiegészítő normatíva megszűnésével magyarázható, ez ugyanis nagy motiváló erőt jelentett és egyben megoldást nyújtott az iskola egyéb problémáinak orvoslására is. Ez az érv az intézményvezetők által kitöltött kérdőívekben meg is jelenik indokként.

Az online kérdőívek válaszai alapján cigány/roma népismeretet 123 általános iskola, öt összetett intézmény (általános iskola, gimnázium, szakközép- vagy szakiskola), négy középiskola, egy szakiskola és egy EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) tanít.

Intézménytípus	Intézmények száma	Tanulók létszáma
Általános iskola	123	21 361
Összetett intézmény	5	1466
Középiskola	4	694
Szakiskola	1	74
EGYMI	1	36
Összesen	134	23 631



A 2014/2015-ös tanévben cigány/roma népismeretet oktató intézmények térképe (Készítette: Híves Tamás)

A vizsgált intézmények közül 121-et (90%) a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ tart fenn, a továbbiak között kilencnek egyházas, kettőnek országos nemzetiségi önkormányzat, egynek egyesület, egynek kft. a fenntartója.

A népismeret oktatása az intézmények mind-egyikében magyar nyelven történik. Mellette öt intézményben a romani, hétben a beás, egyben pedig mindkét cigány nyelvet is oktatják.

A népismeret oktatásával 194 fő foglalkozik, 64 intézményben egy fő, 65 intézményben pedig iskolánként két fő áll az e tantárgyat tanulók rendelkezésére. A kollégák kevés kivétellel szinte mindannyian kinevezéssel tanítanak, mindössze három olyan kollégát találtunk, aki megbízással látja el ezt a feladatot. Ahogy ezt a nyelvoktató kollégák esetében is megfigyelhettük, e tantárgyat is döntően nők (76%) tanítják.

A nemzetiségi népismeret oktatása különösen fontos egy olyan nemzetiség esetében, amely kultúrájáról, történelméről, hagyományairól egyre kevesebbet tud, információi intézményes módon nem megerősítettek, ezért hajlamos azt értéktelennek gondolni. Elengedhetetlenül fontos, hogy e tantárgy tanítása keretében releváns ismeretek korszerű módszerekkel kerüljenek feldolgozásra és átadásra, elősegítve a diákok előítélet-mentes gondolkodásának, aktív szerepvállalásának és reális, pozitív cigányképeinek/identitásának kialakulását. A népismeret oktatása során szélesebb körű ismeretek átadására és bonyolult, a társadalom több szegmensébe erősen beágyazott összefüggésrendszerek megértésére van szükség. Mindemellett fontos lenne támogatni egy reális, pozitív cigány identitás kialakulását is, amely elősegítheti, hogy a gyerekek magabiztosan álljanak ki a történelmében és hagyományaiban gazdag cigány kultúra mellett.

A jelen kutatás cigány nemzetiségi népismeretre vonatkozó eredményei alapján azt látjuk, hogy a célok megvalósulását elősegítő személyi és tárgyi feltételek e tantárgy tanítása során sem teremtődtek meg.

3. táblázat: A cigány/roma népismeretet oktató intézmények típusai és a népismeret oktatásában részesülő tanulók száma

A cigány/roma népismeret oktatását leginkább azokban az intézményekben vezetik be, ahol a legtöbb a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanuló, ahol a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai, illetve nevelési problémák sokkal gyakoribbak, mint másol. Ugyanakkor ezeknek az intézményeknek csak kis százaléka igaz, hogy a személyi/tárgyi feltételei ideálisak, és minden adott a problémák szakszerű kezeléséhez. A legtöbb intézményben sem a tantárgy tanításához szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógust, sem olyan tankönyveket nem találunk, amelyek a cigány/roma nemzetiségi oktatás színvonalát ugyanolyan szinten segítenék, mint más tantárgyakét. E tantárgy tanítói között a kutatás során mindenféle elkötelezettség és speciális tudás nélküli pedagógusokat is találtunk.

Mindenképpen szükséges a cigány/roma népismeret tanítását újragondolni és a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés rendszerében mihamarabb helyet találni azoknak a szaktudással rendelkező pedagógusoknak, akik e tantárgyak képzett szakemberei lesznek. Ideiglenes megoldást jelenthetne, ha a népismeret tanítása kötelező, minősített továbbképzésen való részvételhez köthető lenne – az akkreditált szakképzések már kínálnak erre lehetőséget.

Tekintettel arra, hogy a cigány/roma népismereti tankönyvek, digitális tananyagok, szemléltetőeszközök, segédanyagok kínálata szűkös és kérdéses színvonalú, nincs is olyan elérhető tankönyv, amely egyedül, más könyvek használata nélkül megfelelné a NAT és a kerettanterv elvárásainak, ezért mindenképpen szükséges e hiányzó tankönyvek megalkotása.

Összegzés

A cigány/roma nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetének áttekintése során azon intézmények vizsgálata történt meg, amelyek a 2014/2015-ös tanév során beás és/vagy romani nyelvoktató és/vagy cigány/roma népismeret tantárgyakat tanítottak a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás keretében.

A cigány/roma nemzetiségi képzés során több rendszerszintű probléma nehezíti az intézmények munkáját.

A nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége mind azt igazolja, hogy hazánkban a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés.

Sem a nyelvoktatás, sem a népismeret tantárgy tanítása során a megengedő jellegű rendeletmódosítások (óraszám, alkalmazási feltételek) ellenére sem teremtődtek meg kielégítő módon az oktatás feltételei, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is csak részlegesnek mondható.

A cigány/roma nemzetiségi oktatás 2014/15-ös tanévi helyzetét vizsgálva sok esetben e feltételek hiánya miatt *nem alkalmazkodik, illetve nem tud alkalmazkodik* az új jogszabályi környezethez, így annak a „jogossága” a kutatás során is felvázolt tényezők miatt megkérdőjelezhető. Az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszám adatok ugyanis azt látszanak igazolni, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdek határozta meg.

A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének, így az egyébként döntően a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók – köztük a főként cigány/roma tanulók – minőségi oktatáshoz való hozzáférése emiatt sem valósul meg.

Fejlesztési, változtatási javaslatok

Bár a jogszabályok lehetővé teszik a nemzetiségi nevelés-oktatást, ennek teljes rendszerét szükséges újragondolni, s a rendelkezésre álló feltételekből kiindulva kialakítani azt a célrendszert, amely mentén működik, és amelyhez szükséges a személyi és tárgyi feltételeket is megteremtteni. Mindemellett:

- Szükségesnek tűnik a cigány/roma nemzetiségi tanárképzést megteremtteni,

- a pályán lévő pedagógusok képzését, továbbképzését az átmeneti időszak miatt újragondolni és újraszabályozni.

- A köznevelésről szóló törvény egyes feladatok (mint az intézményvezetői, szakértői, gyakorlatvezetői feladatok) ellátását a pedagógus szakképzés 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.

- Szükséges a nyelveket oktató egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése. Az egyetemek a hiányzó alapkutatásokhoz biztosítani tudják a hallgatókat, a terepet és a szakértelmet, a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei hozzájárulnak e nyelvek elméleti, szakmai háttérének megerősítéséhez.

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

- Egy átgondolt és alapos nyelvtervezési stratégia kialakítása érdekében további tudományos igényű kutatások, felmérések szükségesek úgy a beás, mint a romani nyelvet beszélő cigány közösségek nyelvi állapotáról.

- Bár van érdeklődés a cigány 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 nemzetiségi 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 – a nyelvi közösség identitásának és nyelvhasználatának megerősítése érdekében valamint a nyelvcsere folyamatának intenzitása miatt – sokáig nem késlekedhetünk. A magyarországi két cigány nyelv beszélői körében a nyelv átörökítése ugyanis már nem folyamatos, az igény viszont a nyelv elsajátítására – igaz, változó erősséggel – minden korosztály esetében megfigyelhető. Ezt a feladatot szinte kivétel nélkül az oktatási intézményekre bízják a családok. 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 biztosítottak. Ha pedig egy nyelvet nem használnak az oktatásban, az súlyosan veszélyezteti a nyelv fennmaradását is.

E hiányok pótlása csak nagyon körültekintő, ám nagyon aktuális nyelvpolitika segítségével lehetséges. A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti elegendő mértékben fontosnak, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. E téren egyfajta halogató álláspont érzékelhető. 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 tehát mielőbb meg kell teremtenie a magyarországi cigány/roma nemzetiségi tanárképzés feltételeit, melynek része a beás és a romani nyelvtanárképzés is. Ezek megteremtéséig indokoltan tűnik az átmeneti időszak teendőinek végiggondolása is.

Irodalom:

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. JPTE –PMSZ Programiroda, Pécs,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 szeminárium*. Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 6., Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs, 57–64.

Kemény István, Janky Béla és 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* 2. köt. Szerk.: Forray R Katalin; Meleg Csilla; Kéri Katalin; Barakonyi Károly; Bárdossy Ildikó; Héjy Andreas. Virágmandula Kft., Pécs.

Pálmainé Orsós Anna (2004): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. 10. köt. – Friss kutatások a romológia körében. PTE BTK, Pécs,15–25.

Olvassa a BARÁTSÁG-ot!

Fizessen elő most 2017-re!

Éves előfizetési díj: 3000 Ft (1800 Ft + 1200 Ft postaköltség)

A folyóirat előfizethető átutalással:

a Filantróp Társaság Barátság Egyesülete OTP-számlaszámán: 11711034-20813402

e-mail címeink: baratsag@upcmail.hu, eva.mayer@nemzetisegek.hu

honlapunk: <http://nemzetisegek.hu>

Várjuk könyvtárak, iskolák, kisebbségi önkormányzatok, egyesületek, baráti körök jelentkezését!