Orsós Anna

„AMÍG AZ ÜGY EL NEM FOGY…”

Orsós Anna

„AMÍG AZ ÜGY EL NEM FOGY…”

Válogatott szociolingvisztikai írások

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Pécs, 2015

KÉSZÜLT A TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009
KOMPLEX HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK FEJLESZTÉSE
HÁTRÁNYOS HELYZETŰ HALLGATÓK RÉSZÉRE
A WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM SZERVEZÉSÉBEN
CÍMŰ PROJEKT TÁMOGATÁSÁVAL

Lektorálta: Forray R. Katalin
Címlapfotó: Szücs-Rusznak Karolina
Olvasószerkesztő: Láng Eszter
Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé

ISBN 978-963-642-819-8
© Pécsi Tudományegyetem, Orsós Anna, 2015

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

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Felelős kiadó: Orsós Anna

Tartalom

Bevezető 7

BEÁS NYELV – HELYZETELEMZÉS, ÁLLAPOTFELMÉRÉS
A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai 13
A cigány nyelvek helyzete a régióban 19
A beás nyelv nyelvművelési, nyelvstratégiai ismeretei, feladatai 33
A beás nyelv helyzete 43
A magyarországi beás nők és férfiak nyelvhasználata 55

NYELV- ÉS OKTATÁSPOLITIKA
A nyelvi másság dimenziói: a beás nyelv megőrzésének lehetőségei 67
A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései 83
A nyelvi szocializáció 97
Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek? Új irányvonalak a romológia oktatásában 107
Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok 115

A BEÁS NYELV ÍRÁSBELISÉGE – A NYELVLEÍRÁSTÓL A STÁTUSZTEREMTÉSIG
A beás írás, helyesírás története 137
Nyelv és identitás. Ambivalencia az anyanyelv és identitás kapcsolatában 149

Bevezető

Édesapám emlékére

Bár nem önéletrajzi jellegű kiadványt tart az olvasó a kezében, a cím személyes jellegű, ezért mindenekelőtt fontosnak tartom azt megmagyarázni.

Egy ötgyerekes beás cigány család negyedik gyermeke vagyok. Három lánytestvéremnek sokat köszönhetek, minden téren kitaposták előttem az utat. Így volt ez a továbbtanulásnál is. Amikor nővéreim az általános iskola végeztével továbbtanulási szándékaikkal előálltak, szüleim erősen ellenkezték. Mire rám került a sor, ez az ellenkezés egyre inkább erejét vesztette. "Hát tanuljon, ha annnyira akar, de legalább valami jó szakmát szerezzen." Egy hagyományos cigány család jövőképébe ugyanis nem tartozott bele a hosszú éveken át tartó tanulás, az élethosszig tartó tanulás végképp nem – maximum a tanköteles kor határáig. Féltettek is bennünket rendesen és óvtak is a tanulás kártékony hatásaitól. Szüleim mondatai örökre az emlékezetembe vésődtek: „Ne olvass annyit, mert megvakulsz." vagv „Addig tanulsz, amíg el nem fogy az ügy!" Sokáig értelmezni sem tudtam pontosan ez utóbbi mondatot. Hosszú – tanulással és munkával eltöltött – évek után értettem meg édesapám játékos, ám nagyon is komolyan gondolt mondatának értelmét: akinek elfogytak az ügyei, az ügyefogyottá válik, így ha sokáig tanulok, előbb utóbb megbolondulok.

Ó, ha tudná, hányszor érzem ma is épp az ellenkezőjét: attól bolondulok meg, hogy sose érek ügyeim végére!

Az ügy, amit a kezdetek óta a sajátomnak, személyesnek és fontosnak éreztem az egyik anyanyelvem, a beás nyelv. Azért az egyik, mert kétnyelvűként élem az életemet és a magyar nyelvet legalább annyira anyanyelvemnek érzem, mint a

beást. Talán hangzatosnak tűnik, de higgyék el, sosem hittem volna el, hogy egyszer közüggyé válik mindaz a tevékenység, amit valamikor a kíváncsiságom indított el: hogyan van leírva az a nyelv, amit a családban beszéltünk, miért nem találok egy könyvet sem ezen a nyelven… – és számos más dolog, ami egyszerűen csak érdekelt és nem értettem sokáig a beás nyelvvel kapcsolatban.

Amikor öntudatosodtam, azt se tudtam fölfogni, hogy az utcánkban, ahol sokáig mi voltunk az egyetlen cigány család, a többi gyerek, akikkel naphosszat játszottunk, miért nem érti, azt a nyelvet, amit mi a családban egymás között beszélünk. A legelső tanító nénim se értette, miért beszélgetünk mi beásul, ránk is szólt rendszeresen, amikor unokatestvér osztálytársammal próbáltuk kitalálni és ujjainkon megszámolni, hányadik oldalon is kell a könyvet kinyitni. Ma már tudom, nem véletlen, hogy a számokat értettem meg a legnehezebben magyarul. Akkor azt tanították meg nekem, hogy a mi nyelvünket csak otthon szabad használni, egyrészt, mert a többiek úgysem értik, másrészt a tanító nénik haragszanak, ha ezen a nyelven beszélünk, mert azt hiszik, róluk van szó.. Így aztán, ahogy megtanultunk rendesen magyarul, szépen el is hagytuk otthoni titkos nyelvünket az iskolában és egyáltalán nem használtuk, nem mertük használni hasonszőrű iskolatársaimmal.

Mire ötödik osztályos lettem és az első idegen nyelvet tanulni kezdtük – akkor ez még kötelezően az orosz nyelv volt, – újra felélénkült az érdeklődésem a már csak otthon használt nyelv iránt. Az orosz nyelv hangzórendszerében számos olyan hang van, amelyek kiejtésével osztálytársaim nehezen boldogultak, nekem viszont nagyon gördülékenyen ment, hisz otthon használt nyelvünkben is volt olyan. Ahogy mélyültek ismereteim az orosz nyelv tanulása során, úgy vált rendszeres játékommá, hogy mindazokat a szavakat, igéket egymás mellé raktam, amiket a három nyelvből – magyarból, oroszból és beásból – ismertem. Egész füzeteket teleírtam az igék ragozásával, és napokig törtem a fejem azon, hogy miért tér el az egyik nyelv a másiktól, az egyikben miért nem különböztetjük meg a nemeket, a másik kettőben miért igen.

Ezeket az összehasonlításokat a mai napig nem nőttem ki, sőt egészen jól tudom a nyelvtanítás során is hasznosítani.

További éveim teltekel nyelveket összehasonlító titkos szenvedélyemmel, olyannyira, hogy elhatároztam: nyelvtanár leszek és ezzel fogok foglalkozni.

Így is lett, nyelvtanár lettem, mitöbb az oroszról át is képződtem a német nyelvre , így további új nyelvvel bővült a repertoár, a nyelvi jelenségeket összehasonlítgató játék során. Már évek óta tanítottam, amikor 1992-ben az élet egy új kihívás elé állított. Tagja lettem egy négy fős iskolaalapító csoportnak, és az én feladatom lett kitalálni a Gandhi Gimnázium nyelvi koncepcióját: milyen nyelveket, milyen elvek mentén, milyen ismerethordozókból tanítsunk. És ismét szembejött a gyerekkori probléma: hol az a könyv, amiből a beás tanítom majd? Mire elindult az iskola, megszületett. Ekkor végre a hobbim vált a hivatalos munkámmá: dalokat, meséket gyűjtöttem, próbáltam leírni, kitalálni, melyik hangot, melyik betűvel lehet a leginkább leírni… Ebben a munkában az első inspirálóm és sokáig egyetlen szellemi társam egy valamikori kollégám volt, aki bár nem anyanyelvűként, de eddigi ismerőseim közül talán ma is a legértőbben és legtudatosabban beszéli nyelvünket. És soha nem felejtem el az első szárnypróbálgatásaimról sem a visszajelzéseket: egy ormánsági kis faluban egy hetven év fölötti beás bácsika tapsikoló lelkendezését, amikor az első mesekönyvben felolvasta az általa mondott beás mese első bekezdését. Percekig záporoztak kérdései: de hát hogy lehet ez, hisz ezt a nyelvet nem is lehet leírni, hát én hogy tudtam ezt leírni, hisz ez csakis szóban működik vagy mégsem?

És ennek már több mint húsz éve, hogy már nem csak szóban működik. Ügyeim azóta se fogynak, készültek szótárak, mesegyűjtemények, magyar mondókás könyveket fordítottam immáron egyetemi hallgatóimmal, hogy a legkisebbtől a legnagyobbakig legyen lehetősége mindenkinek megbizonyosodni arról, hogy beás írásbeliség létezik. Lehet kritizálni, lehet javítani, de nem lehet kétségbe vonni létezését.

A kötet az elmúlt 20 év alatt született írásaimból tartalmaz válogatást. Reményeim szerint képet ad arról, honnan indult és hol tart most az „ügy”. Hogyan lett a sok évvel ezelőtti próbálkozásokból és egy csak szóbeliséggel rendelkező népcsoport nyelvéből – a még most is sok nyitott kérdésével együtt mégiscsak – írott nyelv. Hogyan születtek meg a beások kultú-

ráját megörökítő népdal- és népmesegyűjteményei, szótárai, fordításai és nem utolsó sorban olyan intézményei, amelyek fontosnak tartják a többségi kultúrát színesítő más nemzetiségi kincsek megőrzését és továbbadását, így beás nyelv és népismeret tantárgyak tanítását. Talán kiderül az is, mennyi munka, mennyi küzdelem vezetett addig, hogy ne kelljen bizonygatni, hogy a beások egy önálló nyelvet beszélő nép a sok nemzetiség között. Hogy ne akarjanak folyamatosan máshová zavarni bennünket Indiától, Románián át Cigányországig. Fogadják el, hogy mi itt vagyunk otthon, a magyar nép kultúráját színesítjük, tesszük még inkább szebbé, változatosabbá.

A semmiből messzire jutottunk, pedig húsz év egy nyelv életében nagyon kevés időnek számít. Sok mindent sikerült elérni, de mindig van további teendő. A meglévő értékeink őrzésén, védésén túl további nagyon fontos feladataink vannak azért, hogy ezeket minden nemzedék megismerhesse, hogy ne csak véletlenszerű legyen a beás írásbeliséggel való találkozás, és ehhez a beás nyelvtanárképzés még nagyon is szükségeltetik. Bár ennek előkészítéseként már sikerült megvalósítanunk néhány dolgot, hisz a Pécsi Tudományegyetemen működő Romológia és Nevelészociológia tanszéken van a nyelv tanulására lehetőség, mitöbb mesterképzésben tanári szakirányt is lehet választani beás nyelvből. Ám ez a képzési forma csakis ideiglenes és hatékonyságát nézve nem azonos a klasszikus nyelvtanárképzéssel, ahol az eddiginél jóval több évnyi idő állna rendelkezésünkre ahhoz, hogy mindazoknak a hallgatóknak, akiket a beás nyelv érdekel, akik e munka hírnökei és továbbvivői szeretnének lenni, mindent megtanítsunk, amit még nem tudunk, aminek a vizsgálatára eddig még nem adódott lehetőségünk.

Így hát van még mit tennünk, s örömömre szolgál, hogy ezek egyre inkább már nem csak az én személyes ügyeim, hisz ha nem is tömegesen, de néhányan már „megfertőződtek” és egyre inkább sajátjuknak érzik a beás nyelv megőrzésével, nyelvhasználati színtereinek bővítésével kapcsolatos feladatokat, és dolgoznak azért, hogy ügyeink sose fogyjanak el.

Orsós Anna

BEÁS NYELV – HELYZETELEMZÉS, ÁLLAPOTFELMÉRÉS

A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai

A cigányoknak a középkorba visszanyúló magyarországi történetéről viszonylag átfogó képet kaphatunk (Mezey, Pomogyi és Tauber, 1986), azonban a cigányok őstörténetére vonatkozóan az utóbbi években szinte alig jelent meg tudományos igényű publikáció.

A cigányok eredetére vonatkozóan több elmélet létezik. Ezek közül három egymástól többé-kevésbé elkülöníthető csoportja vázolható fel.

Ezen elméletcsoportok egyike szerint a cigányok az indiai *„domba*" népcsoportok egyenes ági leszármazottai. Ez az elmélet John Sampson (1907) nevéhez kapcsolódik, aki szerint a dombák egy csoportja valamikor elhagyta Indiát és viszontagságos vándorlás után eljutott Európába.

A második elméletcsoport szerint a cigányok, azaz az indiai eredetű *„romani"* nyelvet beszélők /*„romák"*/ ősei nem köthetők egyetlen indiai népcsoporthoz, és nem is egyszerre, hanem különböző okokból, több, egymást követő hullámban hagyták el Indiát. Ennek az elméletnek egyik képviselője Sir Ralph Turner (1959) azt feltételezi, hogy a roma nép eredete Perzsiához köthető, ahol az Indiából különböző korokban kivándorolt indiaiak váltak az új nép alkotóelemeivé.

A harmadik hipotézis képviselői azt állítják, hogy az európai cigányok ősei között az indiai elem nem, vagy csak kevéssé meghatározó jelentőségű. Ez a talán meglepőnek tűnő elmélet Judith Okley (1983) angol etnográfus nevéhez fűződik, de többnyire ezt az álláspontot képviseli Michael Stewart *(*1994) Daltestvérek című könyvének bevezetőjében.

Ennél viszonylag egyértelműbb a magyarországi cigányok nyelv szerinti felosztása, mely a címben jelölt témához is közelebb visz.

A hazánkban élő cigányok több mint 70%-a csak magyarul ért (az ún. *„romungrók"*). Ők azok, akik már több száz éve hazánkban élnek, s feltehetően az első hullámban érkeztek Ma-

gyarországra. Korábban az indoeurópai nyelvcsalád ind nyelvei közé tartozó *romani nyelv* ún. kárpáti dialektusát beszélték, ezért gyakran *„kárpáti cigányok”*-nak is hívják őket.

A hazai cigányoknak csak 21%-a beszéli a romani nyelv valamelyik dialektusát, túlnyomó többségük az ún. *„oláhcigány”* dialektus valamelyik változatát, melyek eredetileg foglalkozások szerint különültek el: lókereskedők, szőnyegkereskedők, üstfoltozók, rézművesek, fémművesek, halászok, kovácsok, vályogvetők, rongygyűjtők, köszörűsök, stb.

Az oláhcigányok őrzik legerősebben a cigányság hagyományos és ősi szokásait. Jelentős irodalommal rendelkeznek.

A magyarországi cigányok harmadik nyelvi csoportjának anyanyelve a román nyelv egy dialektusa, a *„beás”.* A magyarországi cigány lakosság 8%-át teszik ki, akik döntően a Dél-Dunántúlon laknak.

A magyarországi cigányok jelentős csoportjai – a romani nyelven beszélők és a románul beszélő beások – az újkorban váltak Magyarország lakosaivá. A XVIII. századtól a XX. század elejéig szinte folyamatosan, több hullámban érkeztek Magyarországra a román fejedelemségek, majd a fejedelemségek egyesülése utáni Románia területéről. E népcsoportok romániai tartózkodásáról, ottani történetéről szinte semmilyen magyar nyelvű szakirodalom nem áll rendelkezésünkre. Mindössze egy-két mondatnyi utalás található itt-ott arról, hogy a cigányokat a román fejedelemségek területén egészen 1856-ig rabszolgasorba kényszerítették.

A beások származásának kérdése tehát az eddig említett két cigány csoporthoz képest a legkevésbé tisztázott.

Nyelvük a nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is.

A beások sem alkotnak nyelvileg egységes csoportot. Három alnyelvjárást különböztetünk meg. A beások túlnyomó része az *„árgyelán”*-t beszéli, döntően Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. *„muncsán”* nyelvjárást képviselik, mely hasonlóan a hazánk keleti részén élő harmadik nyelvcsoportéhoz a *„ticsán”*-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

Ezeket a románul beszélő cigányokat gyakran hívják *teknővájók*nak, mivel romániai tartózkodásuk idején teknővájással, fakanál készítésével és egyéb famunkával foglalkoztak. Magukat összefoglalóan *„beások”*-nak nevezik, mely szó a román köznyelvben *„bányász”* jelentéssel bír. Ez utal arra, hogy romániai tartózkodásuk alatt bányákban dolgoztak, aranymosással foglalkoztak, s a teknővájás csak a megélhetésüket segítő, kiegészítő tevékenységük volt. Ezt az ősi, hagyományos tevékenységet ma már kevesen folytatják, s az integrálódás folytán egyre jobban paraszti életmódot folytató falusivá váltak.

A román nyelvkörnyezetet elhagyva a beások az új nyelvi környezet hatása alá kerültek. Ez a nyelvi változás napjainkban felgyorsult, mivel a zárt közösségek felbomlottak, a telepek tömeges felszámolása, s a cigányok faluba költözése, költöztetése során egyre inkább kétnyelvűekké váltak. A beás nyelv így egyfajta családi, „intim” nyelvvé vált, mivel az életmódváltás okozta társadalmi változás miatt /iskola, közigazgatás/ sok olyan szót igényelt, mely addig a nyelvükben nem szerepelt. Ez a változás a beás nyelv szókincsébe is sok újat hozott. Számos román szó eltűnt belőle, ugyanakkor sok új szóval gyarapodott, melyeket már új környezetükből vettek át, s a beás szavak jellemző végződéseivel, nyelvtani sajátosságaival láttak el.

A beás minden végbement változás ellenére mégsem nevezhető önálló, külön nyelvnek, hisz nyelvészetileg kevés, és nem alapvető pontokon különbözik a román köznyelvtől. Nyelvként, s nem nyelvjárásként történő említése csupán egyszerűsítési vagy didaktikai célzattal használható, nem szabad elfeledkeznünk arról tehát, hogy a román nyelv archaikus, ám ma is élő változatával állunk szemben.

Ahogy a román nyelv, így annak nyelvjárásai is az indoeurópai nyelvcsalád latin nyelvei közé tartoznak. Rokon nyelvei a francia, az olasz, a spanyol, a portugál.

A beás nyelvjárás leírására irányuló kísérletek az 1980-as évek elején indultak, s napjainkban e folyamatok egyre inkább felerősödni látszanak.

E nyelvjárás leírását elsőként Dr. Papp Gyula kísérelte meg (1982), erről három kiadványa is tanúskodik. Ez a munka új erővel a rendszerváltás után gyorsult fel, mivel lehetőség adódott az első cigány nemzetiségi gimnázium létrehozására. Az

iskolába kerülő cigány gyerekek nemzetiségi oktatásához elengedhetetlenül szükségessé vált – a már jelentős írásbeliséggel rendelkező oláhcigány mellett – a beás népcsoport nyelvének leírása és folklórkincsének összegyűjtése.

E munkának eredménye, hogy megszületett a beás nyelvjárás a mai román nyelv alapjaira és helyesírására építő leírástól eltérő, fonetikus, a magyar nyelv kiejtésének szabályai szerint rögzített írásrendszer. A román helyesírás használatától való eltekintést az indokolta, hogy a magyarul tudó beások számára ennek a fonetikus írásmódnak az elsajátítása nem okoz nagy problémát. Kovalcsik Katalin ily módon lejegyzett gyűjtései őrzik a beások dalait s meséiket, melyeket elsőként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna jegyzett le beásul (Kovalcsik,1994; Kovalcsik és Orsós, 1994).

Az utóbbi pár év eredménye az is, hogy a sokáig semmilyen kulturális hálózattal, intézményrendszerrel nem rendelkező cigányság megismerésére napjainkban számos kezdeményezés indult. Egyre több főiskolán és egyetemen kezdődött, s remélhetőleg folytatódik a továbbiakban is a romológusképzés. Az elsők között indult 1994-ben Kaposváron a Csokonai Vitéz Mihály Főiskolán posztgraduális képzés keretében gyakorló szakemberek részére romológiai képzés. E főiskolán jelent meg az első beás nyelvkönyv is (Orsós, 1994), amely lehetőséget teremt e nyelvjárás fakultatív elsajátítására, hisz köztudott, hogy beásul eddig csak beások körében lehetett tanulni.

1996 tavasza óta beásból hivatalosan nyelvvizsgát is lehet tenni, mely tovább erősíti azt a tényt, hogy növekszik az érdeklődés ezután az egészen friss írásbeliségű nyelvváltozat megismerése iránt.

Irodalom

Erdős K. (1958): *A magyarországi cigányok.* Néprajzi közlemények. 1-2.

Kemény I. (1976): *A magyarországi cigányok helyzete.* Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról. MTA Szociológiai Intézet Budapest.

Kovalcsik K. (1994): *Florilyé dă primăvárá – Tavaszi virágok –*

Beás cigány énekeskönyv I. kötet; II. kötet Gandhi Gimnázium / Fii Cu Noi, Pécs.

Mezey B. – Pomogy L. – Tauber I. (1986): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422–1985*. Kossuth, Budapest.

Okely, J. M. (1983): *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Orsós A. (1994): *Beás nyelvkönyv.* Cs V. M. Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Orsós A. (1994): *Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány* (Kovalcsik Katalinnal) – Beás cigány népmesegyűjtemény I. kötet. Gandhi Gimnázium, Pécs.

Papp Gy. (1980): *Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére.* JPTE Tanárképző Főiskola, (Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból II.), Pécs.

Papp Gy. (1982): *A beás cigányok román nyelvjárása*. JPTE Tanárképző Főiskola, (Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból V.), Pécs.

Papp Gy. (1982): *Beás – Magyar Szótár.* Janus Pannonius Tud. Egyetem Tanárképző Kar: (Tanulmányok a cigány gyermekekkel foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból VI.). Pécs.

Sampson, J. (1907): *Gypsy Language and Origin* Journal of the Gipsy Lore Society 2/1.

Stewart, M. S. (1994): *Daltestvérek – Az oláhcigány identitás és közösségek továbbélése a szocialista Magyarországon* T-Twins Kiadó-MTA Szociológiai Intézet- Max Weber Alapítvány, Budapest.

Tomka M. (1983): *A cigányok története* In: Cigányok, honnét jöttek, merre tartanak?, Kozmosz, Budapest.

Turner, R. (1959): *Transference of aspiration in European Gypsy.* Bulletin of the School of Oriental and African Studies 22.

Eredeti megjelenés:

Bódi Zsuzsanna (szerk.): (1997) Cigány Néprajzi Tanulmányok 6. Budapest. 194–197.

A cigány nyelvek helyzete a régióban

A magyarországi cigányok lélekszámáról

A magyarországi cigányok létszámának megállapítására vonatkozóan a korábbi századokban több cigányszámlálás történt, azonban az adatok meglehetősen ellentmondásosak, ennek köszönhető, hogy a népszámlálási statisztikákban is rendkívül hiányosan szerepelnek. Mivel perifériára szorultan élnek, nehezen elérhetőek, egyértelmű paraméterekkel nem is meghatározható, kik ők. Többen, sokféle szempontrendszer alapján kategorizálják a cigány lét főbb jellemzőit, elfogadott és egységes definíció a mai napig nem alakult ki.

A tágabb és a szűkebb társadalmi környezet befolyásolja az emberek identitásvállalását, valamint annak mértékét. Ha a környezet befogadó, s a másságot értékként kezeli, a közösség valamint az egyének identitásvállalása észrevehető mértékben lesz nagyobb a presztízsnyerés miatt, míg ellenkező esetben ennek épp a fordítottja figyelhető meg.

A környező országokban és a világ bármely országában élő cigány közösségek jelenéről sokféle információval rendelkezünk, történelmükről azonban kevés hiteles forrás áll rendelkezésünkre. Ennek fő oka, hogy írásbeliségük kialakulása csupán az elmúlt száz év terméke, így írásos nyomokat ők maguk nem hagytak az utókorra, a cigányokra vonatkozó dokumentumok a többségi társadalommal való konfliktusok során születtek, a „békeidőkből" ilyen források nem találhatóak.

A cigányok száma becslések szerint Európában 7–8,5 millió fő, bár nincs minden európai országból erre vonatkozó adat. (Kemény, 2002) Egyes becslések szerint Európa legnagyobb cigány etnikuma a romániai cigányság, mely becsült adatok alapján 2,2–2,5 millió fő, hivatalos számuk 1977–1992 között 227,4 ezerről (az összlakosság 1,1%-a) 409,7 ezerre (1,8%) nő. A valamikori Jugoszlávia területén (650-850 ezres cigányság

él: Szerbiában 450 ezer, Macedóniában 240 ezer, Montenegróban 2580 fő, Bosznia-Hercegovinában 40-100 ezer fő, Horvátországban 60-150 ezer fő. (Kemény, 2002)

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400-600 ezer fő, míg hivatalosan (KSH, 2001) 190 ezer.

A tízévenkénti népszámlálási adatok – melyek anyanyelv szerinti összeírások is – nagy különbséget mutatnak már a 19. század végétől kezdődően. Ez magyarázható a vándorló életmóddal, mely az országból kivándorlást és bevándorlási folyamatot egyaránt jelent.

Az első – előkészített, alaposan végzett, részletes adatokat is mutató – magyarországi kutatás e népcsoporttal kapcsolatban az 1893. január 31-én végrehajtott „czigányösszeírás”, mely külön fejezetben tárgyalja a „czigányok nyelvismereti és nemzetiségi viszonyai”-t. Az akkori Magyarországon élő 280 ezer cigányról ezt olvashatjuk:

> „…az összes cigánynak több mint fele, 52,16%-a nem tud cigányul. Egyes esetekben a cigánynyelv tudása egymagában nem döntő az egyéni habitusra nézve; teljesen civilisált egyének, pl. előkelő, művészszámba menő zenészek többnyire tudnak czigányul, míg viszont a czigányul nem tudók, különösen az oláh vagy tót falukban szórványosan letelepedettek közt gyakran fölötte kezdetleges műveltségű és igen vad indulatú egyének találhatók. De a czigányul nem tudók nagy száma egészében véve mégis biztos jele annak, hogy e népelem általán távolodik eredeti fajától és közeledik a nemzet többi eleméhez…”. (Mezey, 1986)

Az 1893-as kutatás egyik célja a kóborló cigányok feltérképezése volt letelepítésük meggyorsítása érdekében. A vizsgálat elemzése – többek között – megállapítja, hogy a cigány nyelv elhagyása a többségi társadalomba való beilleszkedést segíti elő. Ennek megfelelően a „hatalomnak” nem állhat érdekében a cigány nyelv megőrzésére vonatkozó semmiféle intézkedés, sőt a látensen jelentkező érdek csakis a cigányság letelepítésének hozománya, illetve segítőjeként a nyelvelhagyás folyamata lehet.

Ebben az időszakban számtalan rendelet látott napvilágot, melyek legtöbbje a cigányok vándorló életmódjának felszámolását, mielőbbi letelepítését tűzte napirendre.

A 20. század elejétől a cigányok döntő többsége már nem folytatott vándorló életmódot, letelepedetten élt. Helyzetük rendezését – lévén, hogy a cigánykérdést súlyos társadalmi problémának tartották – sokan sokféle módon kívánták megoldani. Nem egy intézkedés eredményezte a már letelepült cigány családok tömeges kimenekülését az országból.

Az 1893-as országos cigánykutatást követően majd nyolcvan esztendő telt el a következő átfogó vizsgálatig. A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban egyedül a Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételten 1993-ban és 2003-ban) végzett, cigány népességre irányuló reprezentatív szociológiai vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat.

1. sz. táblázat. *(Forrás: Az 1893. január 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei. A cigány népesség helyzete. Országos vizsgálatok 1971, 1993, 2003 (Kemény és Janky) adatai alapján*

A cigány kisebbségre vonatkozó nemzetiségi adatok a szociológiai kutatásokban	
Év	**Létszám**
1893	280 000
1971	270 000 – 370 000
1993	420 000 – 520 000
2003	520 000 – 650 000

E szociológiai vizsgálatok alapján vált közismertté a magyarországi cigányság három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is (Kemény, 1974; Kemény és Janky, 2003).

A vizsgálatok az önbesorolásból származó, félrevezető adatok miatt inkább a környezet ítéletét használják fel a minősítések során. Sokan ugyanis az anyanyelvi bevallás és a származás felvállalása ellenére magyarnak vallják magukat. Ezért ez a vizsgálat azokat tekintette cigánynak, akiket a nem cigány környezet annak tart: “minden tapasztalat azt mutatja ugyan-

is, hogy a cigány környezet a sikeresen asszimilálódók cigány származását is számon tartja. Az ily módon meghatározott cigány népességből legfeljebb a nyomtalanul asszimilálódottak maradtak ki, de őket nem is etikus a kutatás alanyainak tekinteni ” (Havas, Kemény és Liskó, 1995).

Ez a klasszifikáció az 1971-ben végzett szociológiai vizsgálat alapján három nagy nyelvi csoporthoz sorolja a cigányokat: a magyarul beszélő romungrókhoz (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő oláh cigányokhoz, valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányokhoz. (Kemény és mtsai, 1976)

Bár ez a felosztás szociológiai szempontból igen nagy jelentőséggel bír, nyelvészeti szempontból több helyen problematikusnak tekinthető. Nem nevezhető ugyanis minden magyarul beszélő cigány identitású személy romungrónak. Így például a nyelvileg asszimilálódott beások is erősen őrzik beás identitásukat, de így van ez több más kisebbség esetében is. A már csak magyarul beszélő cigányoknál a származás és az anyanyelv elvált egymástól, ám a csoporttagság felvállalása az anyanyelv nélkül is igen fontos identitásképző faktorként jelenik meg.

A Kemény-féle osztályozás nem ejt szót arról, hogy a magyarországi romungrók nem csak egynyelvűek, erre bizonyítékul szolgálnak azok a nyelvszigetek, ahol muzsikus cigányok még beszélik a romani nyelv romungró/magyar cigány változatát, amelyet az angol nyelvű romani dialektológiai szakirodalom a romani ún. centrális dialektusai közé sorol.

A magyarországi cigányok lélekszámának meghatározásakor a Kemény István vezette 1993. évi és a 2003. évi reprezentatív felméréseket is alapul véve elmondható, hogy a romungrók között nőtt a nemzetiségi hovatartozást vállalók, míg a beások és az oláh cigányok között az integrálódással párhuzamosan, némileg csökkent a cigány nemzetiséget vállalók aránya. Magyarországon jelenleg 570-600 ezer főre becsülik a cigányok számát, de egyes vélemények 800 ezer – 1 millió fős lélekszámra utalnak. (Kemény és Janky, 2003.)

A cigánylét az évszázadok során meggyökeresedett különböző előítéletek miatt a társadalom egy része számára alacsony presztízsű dolognak számít. A cigányok döntően a többségi tár-

sadalomhoz tartozónak vallják magukat, és rendszerint felveszik a befogadó állam nyelvét, illetve környezetük vallását, mert csak az országok egy részében tekintik őket nemzetiségnek, mások azonban anyaországgal nem rendelkezvén, az etnikai kisebbséghez sorolják magukat. Ez az egyik oka annak, hogy különösen nagy eltérések vannak mindenütt a világon a hivatalos népszámlálási és a tudományosan becsült adatok között.

A cigányok elnevezése

Az etnikai közösség hagyományos magyar elnevezése a *cigány*. A magyarhoz hasonló például a román *'ţigan'*, a cseh *'cikan'*, a német *'Zigeuner'*, a francia *'tzigane'*, *'tsigane'*, az olasz *'zingaro'*, illetve a török *'çingene'* név. Mindegyik kifejezés a görög *'atsziganosz' (athiganos)* szóra vezethető vissza, amelynek jelentése „kitaszított".

A cigányok hagyományos elnevezése angolul *'gypsy'*, spanyolul *'gitano'*. Ezeknek az elnevezéseknek az eredete a latin *'aegyptanus'* (egyiptomi). A cigányok latin neve a középkorban *'populus Pharaonis'* (Fáraó népe), később *'cinganus'* volt (Nagy, 2005:8).

A magyarországi cigányok többnyire elfogadják a *„cigány"* népnevet, ugyanakkor a három fő cigány csoport mindegyike elhatárolja, megkülönbözteti magát a másiktól: az oláh cigányok többsége *románnak*, a romungrók és a beások többsége *cigánynak* nevezi magát. Ugyanakkor a közéletben és a politikai szóhasználatban egyre nagyobb teret nyer a *„roma"* elnevezés, mely a romaniban csak az adott etnikai alcsoporthoz tartozókra utal. (A *„rom*" szó jelentése *'férfi'*, *'férj,* míg a szó többes számú alakja a *„roma"* jelentése *'férfiak'* ill. *'emberek'*. A kifejezés nőnemű párja a *'romnji' 'roma nő', 'asszony'*, *'feleség'*.) Bár megoszlik a vélemény a terminusok használatát illetően, a magyar nyelvben egyre jobban terjedő cigány/roma egyenrangú használata mindenki számára megoldást jelenthet.

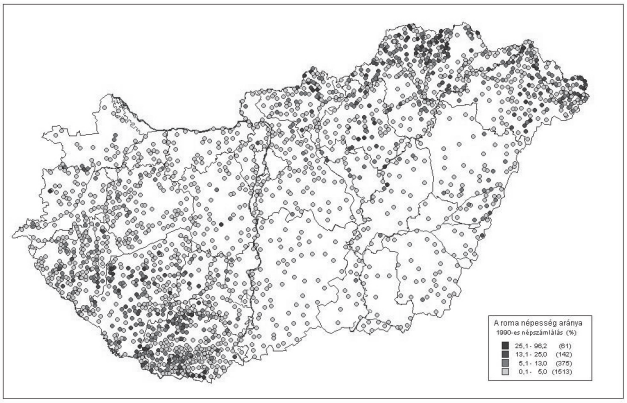
A cigányság területi megoszlása

A cigány népesség területi elhelyezkedése igen jelentősen eltér az ország népességétől. Míg a cigányság bármely csoportjának kevesebb, mint 10 százaléka lakik a fővárosban, szemben a népesség 20 százalékával, addig a községekben lakik a cigányság 58–64 százaléka, szemben az országos 38 százalékkal”. (Hablicsek, 1999)

A magyarországi három cigány csoport /beás, oláh cigány, romungró/ területi elhelyezkedése meglehetősen egyenlőtlen eloszlásban található. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik; ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyében pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

A magyar és a romani nyelvet beszélő cigányok eloszlása egyenletesebb. Magyar anyanyelvű cigányok teszik ki a legtöbb régióban a cigányok háromnegyed részét; egyedül a déldunántúli régióban süllyed arányuk 50 százalék alá. A romani nyelvjárásait beszélő cigányok aránya valamennyi régióban 20-25 százalék.

1. sz. ábra. *A cigányok területi megoszlása Magyarországon*[1]



A magyarországi cigány nyelvek

A cigányok nyelvei az indoeurópai nyelvek közé tartoznak. A hazai oláh cigányok által beszélt nyelv, a *„romani”* beszélőinek száma a világon öt- és tízmillió közöttire becsülhető, mégis kisebbségi helyzetű, – s a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig nem sztenderd elsősorban, beszélt nyelvként létezik, számos regionális nyelvjárás formájában. (Réger és Kovalcsik, 1999) E nyelvjárások közül a legelterjedtebb a *lovári*, mely a hagyományos foglalkozásuk alapján a lókereskedők által használt dialektus.

A cigány nyelvi csoportok közül a román nyelv egyik archaikus nyelvjárásáról a *beás*ról még kevesebbet tudunk, mint az előző csoportról. A beások létszámáról, területi elhelyezkedéséről, életmódjáról sem régebbi publikációk, sem kutatások nem szólnak, csupán rövid utalások fordulnak elő a cigányokról szóló írásokban. Ez számos okkal magyarázható. A többségi társadalom magyar nyelvű beszélői sok esetben nem tudnak különbséget tenni a különböző cigány csoportok között, így a leggyakoribb ok, hogy homogén közösségnek tekintik a romani és beás nyelvet beszélők közösségét. Ezt igazolja az a tény is, hogy csak a beásokról szóló, és csak a beás nyelvet érintő információk, művek alig találhatóak, de azok a források is, amelyek a „cigányokról” általában, pontos nyelvi meghatározás nélkül szólnak, gyakran ellenőrizhetetlenek és pontatlanok.

A magyarországi cigány nyelvi közösségek nyelvhasználati színtereiről

A magyarországi cigányok körében megfigyelhető egy meglehetősen gyors ütemű nyelvi asszimiláció. E folyamat felgyorsulásában nagy szerepet játszott a magyar kormányok nemzetiségi politikája, amely egészen a közelmúltig a kisebbségek asszimilációjára törekedett. Mindezek ellenére a kisebbségi anyanyelvről a magyar anyanyelvre való áttérés folyamata – bár közösségenként nagyon változó képet mutat – még nem tekinthető lezártnak, hisz (kutatásaink bizonyítják) számos ci-

gány családban az elsődleges kommunikáció nyelve továbbra is valamelyik cigány nyelv.

Több nyelvészeti kutatás szerint az anyanyelv elhagyása egy másik nyelv előnyére elsősorban két csoport eggyé válásakor következik be. Ez a jelenség akkor lép fel, ha egy törzs egyesül egy másik csoporttal, vagy ha egy kisebbségi közösség átveszi az őt körülvevő többségi csoport kultúráját (Gumperz, 1971). Ez nem teljesen így történt a beások esetében, hiszen ők a nyelvcserén túlmenően megőrizték etnikai egységüket, ezért is tudtak megmaradni évszázadokon át egységes etnikai csoportként szerte Közép- és Dél-Európában (Borbély, 2001).

A cigányok által beszélt nyelvek – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben voltak, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv, ahogy a múltban, úgy napjainkban is, a magyar (Ferguson, 1975). A Ferguson által értelmezett *diglosszia* egy nyelvnek két vagy több változatára terjed ki. A beás nyelv esetében ez a beás nyelv „közönséges” változata és egy másik, „emelkedett”, grammatikailag bonyolultabb, az iskolai oktatásban elsajátított román irodalmi nyelv közötti viszonyt jelentene. Ám e két változat között napjainkban nincs kapcsolat, a nyelvhasználat nem működik, így a klasszikus diglossziáról sem beszélhetünk.

A tágabb diglosszia-értelmezések szerint a kétnyelvűség esetében is beszélhetünk diglossziáról. A kétnyelvűség azt jelenti, hogy a közösség tagjai valamilyen két nyelvi kód birtokosai, a diglosszia pedig azt, hogy a két nyelv szerepe a közösség nyelvi gyakorlatában gyökeresen eltérő: alapvető sajátossága tehát, hogy a két nyelv a közösség tagjainak életében *együtt* tölti be azt a szerepet, amelyet egynyelvűség esetében a nyelv intim, illetve hivatalosabb változatai töltenek be (Bartha,1999; Réger, 2002:39).

Az utóbbi évek változásaihoz tartozik, hogy bár a munkahelyen kiemelt helyet kap a magyar nyelv, mégsem kizárólagos, ahogy nem kizárólagos a beás/romani nyelv használata sem a rokonság körében.

A nyelvmegtartás elsődleges bázisa – a család – egyre gyengébb pozíciókkal rendelkezik e területen, így szerepe a nyelvátörökítés során csökken. Ahhoz, hogy ez ne legyen visz-

szafordíthatatlan folyamat, meg kellene teremteni a nyelvtanulás lehetőségeit az iskolában. Egy tudatosan átgondolt, több lehetőséget kínáló oktatási program bevezetése a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszhat. Ha a beás/romani nyelven beszélő gyermekek az iskolai oktatás keretében ismereteket szerezhetnének az otthon használt nyelvről, ez a nyelvcsere folyamatának lassulását eredményezhetné. Az iskolában megvalósuló ismeretszerzés pedig egyértelműen e nyelvek presztízsének megteremtését jelentené, melynek végső – és legfontosabb – eredménye, a nyelvátörökítés helyszínének visszahelyeződése a család keretei közé. Ezek után az oktatási intézménynek már csak a nyelvtudás fejlesztésével kellene foglalkoznia, nem pedig annak megteremtésével.

A cigány nyelvek az oktatásban

A cigányság – elvileg – a többi magyarországi nemzetiséggel azonos jogokkal rendelkezik, hasonló igényeket formálhat anyanyelve megőrzésére, illetőleg az anyanyelven történő nevelésben, oktatásban való részvételre. Ennek ellenére megállapítható, hogy a cigány nyelvek esetében alapvetően hiányoznak az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei.

A hazai cigányok jogosan sérelmezik, hogy elenyésző a romani vagy beás nyelven tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés, és hiányoznak a tankönyvek, szótárok, s más tananyagok. A mai európai elvárások szerint mind a tanárképzés, mind a megfelelő tananyagok készítése állami feladat.

A nyelvtanítás jogi-nyelvpolitikai keretei

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásokban (1996) többek között ezt olvashatjuk: *„Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanulták. Ezért az államoknak – a ki-*

sebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására vonatkozó kötelezettségeikből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részvétel számára.”

Magyarország Alaptörvénye XV. cikk, (2) bekezdése, amely biztosítja minden magyar állampolgár számára az alapvető jogokat. A 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól[1], amely – egyéb jogaik mellett – meghatározza a kisebbségi közösségek nyelvi jogait is.

Ennek folytán, a kisebbségi törvény elfogadását követően a cigány kisebbségnek először nyílt lehetősége arra, hogy az oktatási problémáik kizárólag szociális hátrányokkal összefüggő megközelítéséből kitörve, a többi nemzeti kisebbséghez hasonlóan, a cigány kisebbségi oktatás megszervezését is igényelhesse.

A cigány tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere, középfokon is csak néhány cigány kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény létezik (például a pécsi Gandhi Gimnázium és Kollégium). A cigány kisebbségi oktatás megszervezését – a többi kisebbségi oktatási formához hasonlóan – a szülőknek kell írásban kezdeményezniük. E nélkül elkülönített cigány osztály vagy csoport működtetése a cigány tanulók hátrányos megkülönböztetését eredményezi. Előzményként fontos megemlíteni A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997. (XI. 5.) MKM rendeletet, mely – a 2003-ban történt tartalmi változtatásig – oktatásszervezési keretként a külön csoportban történő oktatást határozta meg.

2003-ban átalakult a nemzetiségi oktatás irányelve is: a cigány nemzetiségi oktatás részből kikerült minden olyan elem, mely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta. Így az 58/2002 OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetnek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Azaz 2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997 MKM rendeletnek a 2002/147. Magyar Közlönyben megjelent módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az

összevonás (blokkosítás) az év során, s vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.

Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt rejt. A rendelet segítségével a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg, és a cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás a cigány nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvvel összevetve egy cseppet sem emeli.

Sem a még érvényben lévő közoktatási törvény, sem a következő tanévtől hatályossá váló köznevelési koncepció nem teremti meg a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételeit a cigány nyelvet tanítók esetében.

Cigány nyelvek a közoktatás intézményeiben

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatást folytató intézményekben a legváltozatosabb formában valósul meg a nemzetiségi oktatás. Az iskolák egy részében több típusú oktatás, ill. több nyelv különböző típusú oktatása is folyik. Emellett előfordul, hogy az iskola a nemzetiségi nyelvoktatás mellett cigány kulturális kisebbségi nevelést is folytat valamelyik cigány nyelv oktatásával, vagy annak oktatása nélkül.

A 2005-től folyamatosan végzett saját tanszéki vizsgálataink arra irányulnak, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol romani és/vagy beás nyelvet is oktató cigány kisebbségi programok működnek. A vizsgálatok során információkat gyűjtünk e programok működéséről, hatékonyságáról is. A 2009/2010-es tanévben végzett kutatásunk szerint a cigány kisebbségi oktatás a *beás nyelv* oktatásával 10 intézményben, romani nyelv oktatásával 23 település 27 intézményében folyt (Orsós, 2012:94).

A kutatás eredményei igazolják, hogy a közoktatási törvény más alkalmazási feltételeket támasztott, ha idegen nyelv oktatásáról, és mást, ha nemzetiségi nyelvről van szó. Az alkalmazási feltétel nyelvpolitikai szempontból jelentős, hisz lehetőséget teremt a kisebbségi nyelv bevezetésére a közoktatásba, ám szakmai szempontból eleve kudarcra ítélt vállalkozás csupán nyelvi kompetenciával rendelkező egyén

számára – pedagógiai és nyelvtanári végzettség hiányában – „szakmunkát” végezni.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről *(3. melléklet)* előírja hogy a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás az 5–12. évfolyamán – különbségtétel nélkül – a nemzetiségi nyelvtanárnak kell tanítania, ugyanakkor nemzetiségi nyelvtanárt e nyelvekből sehol nem képeznek.

A nemzetiségi normatívát igénylő iskolák, mivel szakképzett nyelvtanárok nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható és a hatályos jogszabályoknak ellentmondó módon próbálják a nyelvoktatást megoldani.

Romológia a magyar felsőoktatásban

A két hivatalosan elismert cigány nyelvből egyetemi tanulmányokat jelenleg kizárólag a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékén folytathatnak hallgatók. Ez a képzés azonban 2005-ig nem nyújtott tanári diplomát. Azóta ez is valósággá vált. A lineáris képzés – az ún. bolognai folyamat – során a hároméves romológia szakos alapképzésnek is része beás és romani nyelvoktatás, a mesterképzésben (4-5. évfolyam) válik lehetővé a bölcsész vagy a tanári diploma megszerzése. A 2006-os évtől a neveléstudományi doktori iskola is elindult a PTE BTK-n, amelynek egyik programja, a romológia lehetőséget ad a hallgatóknak a továbbképzésre, az oktatóknak és doktorhallgatóknak a tudományos munkára. A valódi megoldást az jelentené, ha mielőbb elvégeznénk azokat az alapkutatásokat, létrejönnének azok a segéd- és háttértudományok, amelyek alapján elindulhatna a beás és a romani nyelv nyelvtanári képzése – más nyelvek tanárképzéséhez hasonlóan.

Záró gondolat

A kisebbségi nyelvek megerősítésére, a nyelvcsere ellenkező irányba fordítására különféle módok léteznek, a többségi társadalom támogatása nélkül azonban ezek a próbálkozások kevésbé lesznek sikeresek.

A legtöbb kisebbségi beszélőben a saját nyelvvel szembeni pozitív attitűd megtalálható, ehhez azonban mielőbb ki kell alakítani azt a támogató, hozzáadó oktatási környezetet, amely segít újra felértékelni az anyanyelvet a nemzedékek közötti nyelvátadásban.

Jegyzetek

1 Magyar Agora a 21. századi média köztere és népgyűlése, ahol mindenki a nyilvánosság előtt mondhatja el véleményét a közügyekről és mindenki szembesülhet azzal, hogyan gondolkodnak ezekről mások. Az első ilyen nyilvános vitahétvége a magyarországi cigányokról 2005 szeptember 16-18-ig zajlott, melynek programja és kísérőanyagai az alábbi honlapon elérhetőek (http://www.magyaragora.hu/)

Irodalomjegyzék

2011. évi CLXXIX. *törvény a nemzetiségek jogairól*[1] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (2012.09.10.)

2011. évi CXC. törvény *A nemzeti köznevelésről*. http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf. (2012.02.25.)

Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Borbély Anna (2001): *Nyelvcsere*. MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztály. Budapest. ISBN 963-9074 28 4.

Ferguson Charles. A. (1975): *Diglosszia*. Ford. IVÁNYI Tamás. In: PAP Mária – Szépe György (szerk.) Társadalom és nyelv. 291–317.

Gumperz, J. (1971): *The Speech Community*. Anwar S. Gil ed. Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz. Stanford: Stanford University Press. 114–128.

Hablicsek László (1999): *Népességfejlődés Európában és Magyarországon.* In: Nánási Irén (szerk.): Humánökológia. Budapest, Medicina. 333–356.

Hágai Ajánlások (1996): *A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések.*

The Hague: Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány. http://www.osce.org/hu/hcnm/32186 (2012.03.05.)

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó Budapest.

Kemény István (1974): *A magyarországi cigány lakosság.* Valóság I., 63–72.

Kemény István (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról.* MTA Szociológiai Kutatóintézete, Budapest.

Kemény István és Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről.* Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. Beszélő, 2003, október

Kemény Márton (2002): *A romák és szintik zenéje, nyelve és irodalma.* Kisebbségkutatás, 11. évf., 1. szám.

Magyarország Alaptörvénye http://www.parlament.hu/irom39/02627/02627.pdf (2012. 03.05.)

Mezey Barna, Pomogyi László és Tauber István (1986): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban.* 1422–1985. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

Nagy Pál (2005): *„Fáraó népe” – A magyarországi cigányok korai története.* Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 15. Pécs. PTE BTK.

Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről.* Metszéspontok. PTE BTK Oktatáskutató Központ Virágmandula Kft. http://www.digitalbooks.hu/e-book/egyetemi-tankonyv/jegyzet/szociologia/a-beas-nyelv-megorzesenek-lehetosegeirol (2012.03.05.)

Réger Zita és Kovalcsik Katalin (1999): Tanulmányok a cigány nyelvről, angol ny. Acta Linguistica Hungarica. (46) 3-4.

Réger Zita (2002): *Cigány gyermekvilág*. Olvasókönyv a cigány gyermekfolklórból. L’Harmattan Kiadó. Budapest.

Eredeti megjelenés:

Sprachgebrauch der Beasch-Roma in Ungarn. In: Erika Kegyes és Ágnes Huszár (2008, szerk.) Genderbilder aus Ungarn. Ergebnisse der ungarischen Genderforschung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. 151–160.

A beás nyelv nyelvművelési, nyelvstratégiai ismeretei, feladatai

Történeti háttér

A környező országokban és a világ bármely országában élő cigány közösségek jelenéről sokféle információval rendelkezünk, múltjukról azonban kevés hiteles forrás áll rendelkezésünkre. Ennek fő oka, hogy írásbeliségük kialakulása csupán az elmúlt száz év terméke, írásos nyomokat ők maguk nem hagytak az utókorra. A cigányokra vonatkozó dokumentumok a többségi társadalommal való konfliktusok során születtek, többnyire peres ügyek leírásai során olvashatunk róluk a fellelhető levéltári adatokban, melyeket szinte mindig a többségi társadalom képviselői vetettek papírra.

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400-600 ezer fő, míg hivatalosan (KSH, 2001) 190 ezer. Cigánynak lenni az évszázadok során meggyökeresedett különböző előítéletek miatt a társadalom egy része számára alacsony presztízsű dolognak számít. A cigányok többsége a többségi társadalomhoz tartozónak vallja magát, és rendszerint felveszi a befogadó állam nyelvét, illetve környezete vallását, mert csak az országok egy részében tekintik őket nemzetiségnek, mások azonban anyaországgal nem rendelkezvén, az etnikai kisebbséghez sorolják magukat. Ez az egyik oka annak, hogy különösen nagy eltérések vannak Magyarországon is, mint mindenütt a világon a hivatalos népszámlálási és a tudományosan becsült adatok között.

A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban egyedül a

Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételten 1993-ban és 2003-ban) végzett, cigány népességre irányuló reprezentatív[1] szociológiai vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat. Ezek alapján vált közismertté a magyarországi cigányság három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is. Eszerint a magyarországi cigányok egyik legnagyobb csoportját (71%) a magyarul beszélő romungrók alkotják, (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), kétnyelvűek a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő oláh cigányok (21%), valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányok (8%).

A magyarországi három cigány csoport (beás, oláh cigány, romungró) területi elhelyezkedése meglehetősen egyenlőtlen. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik (Somogy, Tolna, Zala, Baranya); ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyékben pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

A magyar és a romani nyelvet beszélő cigányok eloszlása egyenletesebb. Magyar anyanyelvű cigányok teszik ki a legtöbb régióban a cigányok háromnegyed részét; egyedül a déldunántúli régióban süllyed arányuk 50 százalék alá. A romani nyelvjárásait beszélő cigányok aránya valamennyi régióban 20-25 százalék.

A még kétnyelvűnek tekinthető cigányok nyelvei az indoeurópai nyelvek közé tartoznak. A cigányok egyik csoportja által beszélt nyelv a „romani” beszélőinek száma a világon öt és tízmillió közöttire becsülhető, mégis olyan kisebbségi helyzetű, hogy – a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig elsősorban nem sztenderd, beszélt nyelvként létezik, hanem számos regionális nyelvjárás formájában (Réger és Kovalcsik, 1999).

A cigány nyelvi csoportok közül a másik csoport a román nyelv archaikus nyelvjárását beszéli. Ők a beások, akikről még kevesebbet tudunk, mint az előző közösségekről. A beásokat külön megemlítő források szerint ez a népcsoport több évszázada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándorolt mai lakhelyére (Saramandu, 1997:109).

Magyarországon ennek a román archaikus nyelvnek –a hazai beások ezt önálló nyelvként tartják számon – három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) van. Ezek közül az „árgyelán" a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán" nyelvjárást beszélik, melyben számos szláv (szerb) eredetű szó található, hisz a horvátokkal, szerbekkel egy régióban éltek. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő harmadik nyelvcsoporthoz a „ticsán"-hoz – jóval többet merít a mai román nyelvből.

A továbbiakban a beások legelterjedtebb nyelvjárásnak az „árgyelán"-nak – a magyarországi cigányok legkisebb nyelvi közösségének – beszélőjeként csak erről a nyelvről szólok, melynek tervezésében a kezdetektől aktívan részt veszek.

A beások nyelve az 1980-as évekig csak szóbeli változatban élt. A román irodalmi nyelvvel és a román nyelvet beszélők nyelvi közösségével a beások a Dél-Dunántúlon nem érintkeztek, nyelvük a romántól elkülönülten fejlődik és változik ma is, az írásbeliség és a román nyelvújítás egész folyamata elkerülte őket. A beás nyelv írásbeliségének valódi kezdete az 1990-es évek elejére tehető, és a világon egyedülálló intézmény, a pécsi Gandhi Gimnázium szervezési munkálataihoz kötődik.

A magyarországi beások nyelvének leírására az 1980-as évek elején legelőször Papp Gyula tett kísérletet pécsi és Pécs környéki gyűjtésére alapozva. Munkássága rendkívül fontos állomás a beás írásbeliség kezdetében, ám a beás nyelv általa történt leírása mégsem jelentett igazi áttörést a nyelv történetében. Nyelvleírási kísérletét a nyelvközösség tagjai kevésbé érezték magukénak, ezzel is magyarázható, hogy nem honosodott meg, s csak igen szűk körben vált ismertté. Papp Gyula a beás nyelv leírását egyetlen adatközlő (egy beás szőlőmunkás) idiolektusára alapozta. Az adatközlő által nem ismert és a nyelvi közösség által sem használt szavakat adatközlője korlátjá-

nak vélte, és – figyelmen kívül hagyva a beás nyelv diglossziás helyzetét – a román nyelvből veszi át a hiányzó szavakat. Mivel az átvételeket nem tüntette fel, nem lehet eldönteni, hogy a szógyűjteményben szereplő szavak mennyire a valós, a magyarországi beások által használt szókészletet tartalmazzák. További gondot jelentett, hogy a beás nyelv leírásakor általa használt átírási rendszer a nyelvészeti ismeretekkel nem rendelkező célközösség számára idegen maradt, megbízhatatlan forrásnak bizonyult. Mindezek ellenére Papp Gyula munkássága a nyelvleírás szükségességének felismerésében, megkezdésében úttörő jellegű, jelentősége vitathatatlan.

Nem csupán nyelvi, de oktatáspolitikai szempontból is számottevő az 1990-es évek eleje, amikor is egy maroknyi értelmiségi csoport nekilátott egy cigány nemzetiségi gimnázium – a már említett Gandhi Gimnázium – szervezésének. A munka során vált világossá, hogy a beás nyelv tanításához szükséges minimális feltételek is hiányoznak, hisz a nyelvnek – Papp Gyula kísérlete ellenére – nem alakult ki az írásbelisége, hiányoztak a beás nyelv és kultúra oktatásához szükséges ismerethordozók, iskolai tankönyvek. Ezek megírásához is elengedhetetlenül szükséges volt a beás nyelv írásbeliségének megteremtése. A gimnázium szervezési munkálatai mellett néprajzi kutatómunka is indult, s az Ormánság beások lakta településein népdal- és népmesegyűjtések során beás nyelvi korpuszok gyűjtése kezdődött meg. A főként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna nevéhez fűződő néprajzi gyűjtőmunka során előtérbe került a leírás mikéntje. Ekkor vált elkerülhetetlenül szükségessé egy egységes írásmód kidolgozása. A beás nyelv írásbelisége tehát egy írásrendszer kiválasztásával kezdődött. A magyar helyesírás szabályai szerint rögzített első beás gyűjtések népdalok és népmesék voltak, melyek részletes használati utasítást tartalmaznak a közölt szövegek kiejtéséhez.

Az 1994-ben megjelent első kiadványok jelentették a beás nyelv írásbeliségének tényleges kezdetét. Ezeket rövidesen követte a Beás nyelvkönyv, mely elsőként kísérelte meg rendszerezni az addig csak szóbeliséggel rendelkező beás nyelvet. Napjainkra a nyelvkönyv kiegészült beás–magyar és magyar–beás szótárakkal is, valamint ezt a leírást követve további dalos- és népmesegyűjtemények születtek.

E munkák fontossága vitathatatlan, még akkor is, ha nem a legnagyobb nyelvészeti tudatossággal készültek. A kodifikációs tevékenységről el kell mondani, hogy többnyire ösztönös volt, ám az elmúlt évtized bizonyította ennek az írásmódnak az időtállóságát, hisz a kezdeti néprajzi köteteket számos hasonló és más nyelvészeti jellegű munka követte. Ez az írásmód nem csupán a beás értelmiség legnagyobb része, de a csak írni-olvasni tudók többsége számára is elfogadhatónak tűnik. Mivel a beások körében eddig semmiféle nyelvművelő tevékenység nem történt, a beás írásbeliség terjedése 1994-ben csak a Gandhi Gimnázium diákjain keresztül, 1997-től az egyetlen romológia alapszakkal rendelkező pécsi egyetem tanszékén, valamint a tanszék továbbképzéseinek keretében valósul csak meg.

2002 őszétől az MTA Nyelvtudományi Intézet keretein belül működő Cigány Nyelvi Kutatócsoport olyan beás és romani nyelvre vonatkozó leíró nyelvészeti, antropológiai nyelvészeti, szociolingvisztikai és kontaktológiai kutatások folytatását tűzte ki célul, amelyek az eddig kevésbé kutatott beás és romani nyelveknek a sok szempontú leírásával egyszerre jelenthetnek fontos tudományos hozzájárulást a fenti részdiszciplínák eddigi eredményeihez. A beás nyelv leíró nyelvtanából elkészült a morfológia leírása Alsó nyelvi szintek (Hangtan és Alaktan) címmel, amely tartalmazza a mássalhangzó- és a magánhangzó-váltakozások törvényszerűségeinek leírását, a beás ige alakjainak és ragozási osztályainak leírását, valamint a névszók alakjait, továbbá folyamatban van a következő kötet (Szerkezettípusok) előkészítése is.

Főbb kiadványaink:

– ORSÓS Anna: Beás nyelvkönyv kezdőknek. Pă lyimbá băjásilor. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola: Kaposvár, 1994. 201 p.
– ORSÓS Anna: Beás nyelvkönyv. Pă lyimbá băjásilor. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola: Kaposvár, 1997. 257 p.
– ORSÓS Anna: Beás – magyar kéziszótár. Vorbé dă băjás. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola: Kaposvár, 1997. 114 p.
– ORSÓS Anna: Magyar – beás kéziszótár. Vorbé dă ungur.

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola: Kaposvár, 1999. 114 p.
– ORSÓS Anna: Beás – magyar igeszótár. Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium: Pécs. 2002. 129 p.
– ORSÓS Anna: A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére szerk. Kálmán László. MTA Nyelvtudományi Intézet Tinta Könyvkiadó, Budapest. 2006. (67-86 p)
– ORSÓS Anna: Nyelvvizsga beás nyelvből In: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Szerk. Forray R. Katalin, Bölcsész Konzorcium. Budapest, 2006. (131-138 p)

Jelenlegi helyzet

Jelenleg a beás nyelv nem rendelkezik „hivatalosan kikiáltott” normával, ám a nyelvet már beszélők, de írni még nem tudók valamint a nyelvtanulók az eddig leírt könyvekhez fordulnak iránymutatásért; sokak számára ezek válnak a „helyes” beszéd és írás törvénykönyveivé.

A norma elterjesztésének legfontosabb színtere az oktatás, az iskola, hisz a változások lehetőségének megteremtésében is nyilvánvalóan nagy a szerepe. Bár a cigányság a többi kisebbséghez hasonló jogokkal rendelkezik, joga van az anyanyelve megőrzésére, illetőleg az anyanyelven történő nevelésben, oktatásban való részvételre, esetükben az anyanyelvi oktatás korlátozása nyilvánul meg az alap-, a középfokú valamint a felsőoktatás szintjén egyaránt. A hazai cigányok körében elenyésző a cigányul vagy beásul tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés. A cigány nyelvek esetében alapvetően nincsenek meg az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei. Így tehát a cigány nyelvek jobb esetben az oktatás tárgyai lehetnek csak, eszközei semmiképp. További alárendeltséget jelent, hogy gyakran még az anyanyelvi beszélők is úgy érzik, nyelvük használati értéke csökkent, hisz a szűk informális körökön kívül nincs lehetőség sem a nyelv használatára, sem a nyelv elsajátítására.

A személyi és tárgyi feltételek hiányossága mellett a nyelv/

nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota, a szakmai munka hátráltatása, az időhúzás is nehezíti az iskolai oktathatóságot.

A tudatos nyelvtervezési tevékenység sokat segíthet, ám ezen a területen is még csak a kezdő lépéseknél tartunk. A nyelvtervezést Kloss (1969) nyomán szokás két alaptípusra bontani: státusztervezésre, illetve korpusztervezésre. A státusztervezés a társadalomra irányuló lépéseket, a korpusztervezés pedig a nyelvre irányuló lépéseket jelenti. Ám ezek a feladatok nem oldódnak meg, ha nem adunk lehetőséget megoldásukhoz.

A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti szem előtt, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában vállalt kötelezettségeit a 13 kisebbség nyelvei közül csak hatra terjesztette ki, s ezek közül kihagyta a beást és a romanit is. E téren egyfajta halogató álláspont érzékelhető. 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 nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen elkészített 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 alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka oroszlánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak és tanároknak és kutatóknak kellene elvégezniük (Kontra, 2001).

A beás nyelv esetében is megfigyelhető a nyelvcsere folyamata, ennek mértéke közösségenként más és más. Beás nyelvi közösségeinkben a nyelvvesztés folyamata – eddigi kutatási adataim és megfigyeléseim szerint – azonban nem járt együtt az identitás elvesztésével. E helyzetben a beás kultúra és nyelv

megerősödése, presztízsnyerése reményteljes változást hozhat a nyelvvesztés megállításában, sőt akár e folyamat visszafordításában is.

Szervezetek

A magyarországi beások még nem rendelkeznek nyelvhelyességi tanácsadó szervezetekkel, telefonszolgálattal vagy hasonlóval. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne fogalmaznának meg a nyelvvel kapcsolatos vélekedéseket. Az aggodalmak nagy része az írással kapcsolatos. Az 1994-ben kialakult fonetikus írást sokan gyanakodva fogadták, s mivel területi különbségek a beások által használt dialektusok között vannak, minden beás ember a maga változatát tartja egyedül érvényesnek és helyesnek.

Minden olyan nyelvi, nyelvhelyességi, nyelvtani problémával, mely a nyelvhasználókat érdekli, a PTE BTK Romológia Tanszékét keresik, mert a tanszék 2002 óta a PROFEX Nyelvvizsgaközpont Beás Általános Akkreditált Vizsgahelyeként is egyre nagyobb népszerűségnek örvend, s ezért e nyelvi problémák orvoslásának helyszíneként is hozzá fordulnak.

Jegyzetek

1 A két korábbi vizsgálat adatai két százalékos, a 2003. évi pedig egy százalékos országosan reprezentatív mintán alapulnak, ld. Kemény-Janky 2003: 64. A mintavétel részleteivel kapcsolatban ld. Kertesi-Kézdi 1998.15-97.

Irodalomjegyzék

2001. évi népszámlálás, 4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Kemény István (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról.* MTA Szociológiai Kutató Intézete. Budapest.

Kemény István és Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről.* Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. Beszélő 2003. október Kloss, Heinz (1969), Grundfragen der Ethnopolitic in 20. Jahrhundert. Braumüller, Vienna – Bad Godesberg

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon.* Dokumentáció és adattár. Socio-typo, Budapest.

Kontra Miklós (2001): *Egy s más a kétnyelvűségről.* In: Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szerk.: Sándor Klára. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.

Réger Zita és Kovalcsik Katalin (vendégszerk.) (1999): *Acta Linguistica Hungarica.* (46) 3–4; (Tanulmányok a cigány nyelvről, angol ny.)

Saramandu, Nicolae (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiaşii din nordul Croaţiei.* Fonetică şi dialectologie, XVI, Bucureşti. 7–130.

Eredeti megjelenés:

In: Európai nyelvművelés. Az európai nyelvi kultúra múltja, jelene és jövője. (2008) Szerkesztők: Balázs Géza és Dede Éva. Inter Kht.–PRAE.HU, Budapest, 43-50.

A beás nyelv helyzete

A kutatás bemutatása

A cigányság összefoglaló nevű, főként roma, beás és romungró közösségek jelentik Magyarország legnagyobb nyelvi-etnikai kisebbségét. Miközben a velük kapcsolatos kérdések – leggyakrabban társadalmi problémaként említve – hosszú idő óta jelen vannak a társadalomtudományi, illetőleg a mindennapi diskurzusokban, a ciganológiai kutatások több mint egy évszázados múltra tekintenek vissza. E közösségek dokumentálhatóan majd negyven éves politikai küzdelem után – voltaképpen csak 1993-ban, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvény megszületésével – vívhattak ki maguknak a többi nemzeti kisebbséggel – elvben – azonos státuszt.

E törvény nyelvi, emberi jogi, valamint oktatási szempontból is tartalmazza a nyelvi kisebbségek jogait, garantálva – legalábbis elvben – azokat a kereteket is, amelyeken belül e nyelvek átörökítésének mára elsődleges színterévé válva, a tizenhárom szóban forgó kisebbség nyelvének megőrzése és anyanyelvi oktatása folyhat.

A cigány közösségek számára azonban ez és a később megszületett jogi dokumentumok nem bizonyulnak elegendőnek ahhoz, hogy a többségi társadalom részéről megnyilvánuló tannyelvi és társadalmi diszkriminációt megszüntessék, s a gyakorlatban is biztosítsák azokat a szimbolikus lehetőségeket, amelyek a többség számára mára már jobbára megteremtődtek.

Miközben a Kárpát-medencében eltérő mértékben, fokozatosan megteremtődnek a lehetőségek a kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára, addig mind a romani mind a beás közösségek jó része a nyelvcserét, a ma-

gyar nyelvi egynyelvűségben végződő folyamat különböző fázisait éli át.

Mivel a beás nyelvhasználat területeit feltáró kutatások – egy-két szűk körű vizsgálattól eltekintve – még hiányoznak, kolleganőmmel, Varga Arankával mintegy két évvel ezelőtt egy átfogó kutatásba kezdtünk: a magyarországi beás nyelvközösségek nyelvi állapotát kívántuk feltárni több lépésben, különböző módszerekkel, a lehető legszélesebb földrajzi és társadalmi lefedettséggel.

Kutatásunk során három kérdésre kerestünk választ:

1. Jelenleg folyamatban van-e e népcsoport nyelvhasználatában a nyelvcsere?

Ha igen, nyomon követhető-e egy közösségen belül, ha a különböző korúak (nagyszülő, szülő, gyerek) nyelvhasználatát figyeljük meg?

2. Igaz-e, hogy csak néhány – leginkább a szegregált helyzetben lévő – közösségben élő a beás nyelv?

Ezt a kérdést érdemes a diglossziás helyzet, azaz a beás és magyar nyelv funkcionális elkülönülésének vizsgálatával megválaszolni.

3. Ha beszélhetünk nyelvcseréről, az más módon zajlik-e, ha a vizsgált személy beás cigány közösségben él, illetve, ha máshova költözött?

Itt a földrajzi elhelyezkedés mellett az iskolázottsági mutatók is számottevőek lehetnek.

Kutatásunk terepei olyan települések, melyek méretükben, lakossági összetételükben, földrajzi elhelyezkedésükben különbözőek, így feltételezésünk szerint más-más utat járnak be a beás nyelv használatában. A kiválasztott kutatási helyszínek: Alsószentmárton, Barcs, Bogyiszló, Hidas, Nagybajom, Tengelic. Néhány kérdés esetében adatainkat összevetettük a pécsi cigány nemzetiségi intézményben, a Gandhi Gimnáziumban kapott eredményekkel.

A különböző beás cigány közösségek nyelvi állapotát elsőként kérdőíves módszerrel kívántuk áttekinteni. (Ez termé-

szetesen csak egy olyan láncszeme a téma teljeskörű feltárásának, mely előzetes tapasztalatainkat pontosítja, a számok tükrébe helyezi.) Kérdőívünk elkészítésében Susan Gal (Gal, 1991) vizsgálatára támaszkodtunk. Az általa felállított szempontrendszert bővítettük további változókkal.

Kérdőívünk azt vizsgálta, hogy a más-más településen lakó beszélő a különböző élethelyzetekben a beás és magyar nyelvet váltakozva használja. Figyelmünk kiterjedt a 10 év felettiekre, az eltérő iskolai végzettségűekre és a nembéli különbségekre.

Az elmúlt években jelentős különbségeket figyeltünk meg egy-egy településen azonos korcsoportokon belül az egyének beás nyelvhez való viszonyában. Ezt a különbséget magyarázhatja az iskolázottság közötti eltérés. Ennek számszerűsíthető összefüggéseit is kerestük kutatásunkban, ezért tértünk ki a megkérdezettek iskolai végzettségére is.

Igyekeztünk az egyes korcsoportokban azonos számú nőt, illetve férfit megkérdezni. A nyelvhasználat nemek szerinti sajátosságait azonban egy későbbi elemzésben szeretnénk feltárni.

Az előzetes szempontok alapján kiválasztott településeken valamely ott lakó személy segítségével végeztük vizsgálatunkat. Így a kérdőív kérdéseit az adatközlő számára ismerős személy tette fel, és egyúttal a válaszokat is a kérdező jegyezte le.

Kutatásunk első szakaszában összesen 190 személlyel töltöttük ki kérdőívünket.

A kutatás a következő szempontok szerint vizsgálta a beás és magyar nyelv használatát:

1. *Milyen élethelyzetben zajlik a beszélgetés? (*Templom, hivatal, munkahely, bevásárlás, iskola, szomszédok, rokonok, munkatárs, kollégák – ezek voltak az egyes helyzetek, amelyben választani kellett, hogy beás vagy magyar nyelvet használ-e inkább a kérdezett.)

2. *Kivel zajlik a beszélgetés?* (Minden élethelyzetben két személy került megnevezésre. A kiválasztásban az játszott szerepet, hogy a beszélgetés feltételezhetően kölcsönös-egyenrangú, illetve hierarchikusabb viszonyt modelláljon.)

3. *Milyen témában zajlik a beszélgetés?* (Minden élethelyzetben és személlyel történő beszélgetés során két téma lehetőségét vázoltuk fel. A kérdezetteknek azt kellett eldönteniük, hogy beásul, illetve magyarul beszélnek-e az adott helyzetben, ha hivatalos, illetve ha személyes témáról van szó.)

Kérdőívünkben összesen öt adatsort kaptunk az alábbi kérdésre: Milyen nyelven beszél általában a különböző élethelyzetekben?

– a különböző élethelyzetekben, hierarchikus viszonyban, hivatalos témában?
– a különböző élethelyzetekben, hierarchikus viszonyban, személyes témában?
– a különböző élethelyzetekben, kölcsönösségi viszonyban, hivatalos témában?
– a különböző élethelyzetekben, kölcsönösségi viszonyban, személyes témában?

Az adatsor egy attitűdvizsgálattal egészül ki: *Milyen nyelven beszél szívesebben?*

A XX. század elejétől folyamatosan letelepedő, és a mezőgazdasági bérmunkában egyre nagyobb szerepet vállaló magyarországi beás közösségek többé-kevésbé betagozódtak a falvak közösségébe. A hagyományos mesterségek elhagyása, a szegényparaszti életmód felé tolódás és a II. világháború utáni asszimilációs jellegű politikai törekvések egyenes következménye a beás közösségek fokozatos nyelvcseréje.

A beás nyelvcsere folyamata tehát elkezdődött, bizonyos helyeken szinte lezártnak tekinthető. Azokban a közösségekben tapasztalható megtorpanás, amelyek a rendszerváltás óta egyre inkább bezáródni látszanak.

A bezáródó közösségekben a társadalmi problémák újratermelődnek. A beás egynyelvű közösségekből kikerülő fiatalok az iskolákban a magyar nyelvet szinte idegen nyelvként tanulják. Az iskolák többségéből még hiányoznak azok a programok, amelyek a más kultúra előnyeinek felhasználásával átvezetnék a diákokat az iskola világába, s elvárásaikban nem a magyar egynyelvűséget, hanem a kétnyelvűséget preferálnák.

A nyelvcsere folyamatának lassítását szolgálná többek kö-

zött, ha a beás gyermekek – a kisebbségi törvény adta lehetőségekkel élve – az iskolai oktatás keretében ismereteket szerezhetnének az otthon használt nyelvről, annak szépségéről és fontosságáról.

A beás nyelvi szocializáció, nyelvhasználat, nyelvcsere tekintetében azonos közösségek, egyének „életútjában" számos hasonlóság figyelhető meg.

a) Ahol a nyelvcsere szinte megtörtént, a különböző korúak nyelvhasználatában egyes élethelyzetekben e folyamat hasonlóságot mutat. Számunkra ez azt jelenti, hogy sok esetben nem generációk közötti, hanem generáción belüli nyelvcseréről beszélhetünk.
b) A földrajzi elhelyezkedés, valamint az egy-egy településen élők nem beásokkal kialakított kapcsolatrendszere nagymértékben befolyásolja a nyelvhasználatot. Azokra a közösségekre, melyek a társadalmi beilleszkedésnek csak bizonyos fokáig jutnak el, esetenként a nyelvcsere-folyamat stagnálása és a beás nyelv újraéledése jellemző.
c) Szintén a nyelvcsere-folyamat megfordulását figyelhettük meg olyan személyeknél, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.
d) Nem ritka az sem, hogy e nyelv újratanulásába fognak olyan fiatalok, akiknek szülei már nem használják aktívan a beás nyelvet. Számukra a beás nyelv ismerete hasznosítható tudás (érettségi tantárgy, nyelvvizsga lehetőség, többletpont továbbtanulásnál, bizonyos munkahelyeken nyelvpótlék). Mindez növeli e nyelv presztízsét, hozzásegíti, hogy tudatosan vállalt értékké váljon.

A régió különböző településeiben a beás lakosság nyelvhasználatát vizsgálva megállapítottuk, hogy sok olyan személlyel találkoztunk, akik minden élethelyzetben magyarul beszélnek, olyan személy azonban nem volt, aki csak a beást használta volna.

Résztvevő megfigyeléseinket alátámasztották kutatásunk számszerű adatai is, melyek szerint valamennyi megkérdezettet figyelembe véve a magyar nyelv használata gyakoribb, mint a beásé. A beállítódást mutató értékek alapján megálla-

pítható, hogy miközben a magyar nyelv használata szélesebb körű, e két nyelv rangsorában a beás nyelvet mégis előbbre helyezik. (Kutatásunk jelenlegi szakaszában készített interjúink alanyai is erről beszélnek.)

A beás nyelv szociolingvisztikai bemutatása

Bár a beások származásának története a magyarországi másik két cigány csoportéhoz – a romungró és oláh cigány csoportokhoz – képest a legkevésbé ismert, az tudott, hogy több évszázada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándoroltak mai lakhelyükre. (Saramandu, 1997:97-130)

Az eddigi dialektológiai kutatások szerint a beások egy „*átmeneti* nyelvjárást” beszélnek. Ez a román nyelvjárás a Körösvidék dél-keleti részén, a Bánát észak-keleti határai felé eső részen és Erdély dél-nyugati határainak területein beszélt nyelvjárások sajátosságait őrzi. (Saramandu, 1997:109)

Fontos kérdés a beások román nyelvjárásával kapcsolatban az, hogy miért beszélnek a beások románul. Feltehetőleg a választ abban kell keresnünk, hogy a beás közösség az erdélyi, körösvidéki és bánáti területek bizonyos részein élve átesett egy nyelvcserén. Vagyis saját nyelvük szokásos használatáról áttértek a környező közösség, a románok nyelvének használatára. Ugyanezt a nyelvi folyamatot éli át a mai magyarországi kisebbségek jelentős része is (vö. pl. Borbély, 2001).

A magyarországi beásokon kívül ugyancsak ehhez a román nyelvvjáráshoz hasonló nyelvváltozatot beszélnek a Bulgáriában, Horvátországban, Olténiában (Romániában), Vajdaságban, Boszniában, Szlovéniában és Görögországban élő beások is.

Magyarországon ennek az „átmeneti nyelvjárásnak” – melyet a hazai beások önálló nyelvként tartanak számon, három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) van. Ezek közül az árgyelán a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvjárást.

A szakirodalom szerint az anyanyelv elhagyása egy másik nyelv előnyére elsősorban két csoport eggyé válásakor követ-

kezik be. Ez a jelenség akkor lép fel, ha egy törzs egyesül egy másik csoporttal, vagy ha egy kisebbségi közösség átveszi az őt körülvevő többségi csoport kultúráját (Gumperz, 1971:119). Ez nem teljesen így történt a beások esetében, hiszen a nyelvcserén túlmenően ők megőrizték etnikai egységüket, ezért is tudtak megmaradni évszázadokon át egy egységes etnikai csoportként szerte Közép- és Dél-Európában.

Nyelvük – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben volt, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben ma a közvetítő nyelv a magyar. A munkahelyen ugyan kiemelt helyet kap a magyar nyelv, mégsem kizárólagos, ahogy nem kizárólagos a beás nyelv használata sem a rokonság körében. A beás nyelv állapotáról végzett felmérésünk alapján úgy látjuk, hogy továbbra is az intimitás nyelve a beás, a család világában pedig elkerülhetetlenül megjelennek bizonyos formális nyelvhasználati területeken jellemző beszédtémák – magyar nyelven.

Nyelvcsere-helyzetben a nyelvmegtartás elsődleges bázisa a család. Ha a család szerepe a nyelvátörökítés során csökken, egy tudatosan átgondolt, több lehetőséget kínáló oktatási program megfelelő választása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszhat. Így válhatnak az oktatási nyelvi jogok a legfontosabb (nyelvi) emberi jogokká.

A beás nyelv önálló nyelv vagy dialektus?

E kérdés feltevése a beás nyelvvel foglalkozó szakemberek véleménye szerint rendkívül indokolt. Lehet-e tehát a beások esetében külön nyelvről beszélni, vagy pedig pontosabb, ha román nyelvjárásról/nyelvváltozatról beszélünk?

A nyelvészet egyik legbonyolultabb elméleti problémája a nyelv és a dialektus minden tekintetben kielégítő megkülönböztetése. Nyelvészeti értelemben nehezen határozható meg a dialektus és az autonóm nyelv közötti pontos különbség. Azonban a nyelv és a dialektus fogalmi különválasztása korántsem könnyű feladat. A kutatónak nagyon nehéz eldöntenie, hogy egy nyelvjárás meddig tekinthető nyelvjárásnak, és egy nyelv, melyik ponttól tekinthető már nyelvnek.

A legfontosabb a *kölcsönös érthetőség* kritériuma, ami a legtöbb esetben működik is, a dolgok azonban nem mindig olyan egyszerűek.

Nyelvtörténeti szempontból talán indokolt lehet a beást a román egyik dialektusaként meghatározni. Azonban a magyarországi beások nem értik meg a sztenderd románt.

A beás nyelvközösség identitástudatában soha nem vált a román társadalom integrálódott részévé, vagyis a beások nem tartják magukat románoknak, valószínűleg soha nem is tartották magukat annak. Magukat is, a nyelvüket is általában „băjás”-nak nevezik, beásul „băjisestyé” beszélnek.

Bell hét olyan kritériumot sorol fel, amelyek segítenek eldönteni a nyelv-dialektus problémát: sztenderdizálás, elevenség, történetiség, autonómia, redukció, kevertség és *de facto* normák. (Bell, 1976:147–157; Wardhaugh, 1995: 32).

A Bell által javasolt kritériumokat is figyelembe véve, Magyarországon már beszélhetünk beás nyelvről, mivel a beások román nyelvjárásának sztenderdizációja megkezdődött. A beás nyelvjárás sztenderdizációja nem a sztenderd román átvételét vagy az ahhoz való közeledést jelenti – mint ahogyan ez a magyarországi románok esetében megtörtént –, hanem ettől teljesen eltérő módon ment végbe, bár a folyamat még korántsem tekinthető lezártnak. Például a beás helyesírási szabályzat kialakításánál nem a román, hanem a magyar ábécé betűinek felhasználása történt.

Ezáltal ez a helyesírási rendszer csak a magyarországi beások helyesírási rendszere lett/lehet, és teljességgel idegen rendszernek számít egy romániai, horvátországi vagy egy görögországi beás számára.

A sztenderdizáció egy másik fontos velejárója: a beás leíró nyelvtan és szótár összeállítása ugyancsak elkezdődött. A magyarországi példa azt mutatja, hogy a Közép- és Dél-Európában elszórtan élő beások nyelvének sztenderdizációja a különböző országokban élő beás csoportoknál egymástól függetlenül alakul ki (illetve fog kialakulni).

A beások nyelvével kapcsolatos nyelv-nyelvjárás vitáról a következőket kell hangsúlyozni:

(1) A magyarországi beások egy román nyelvjárásra cserélték előző nyelvüket, és ezt a román nyelvjárást hozták magukkal jelenlegi lakhelyükre.
(2) A magyarországi beások napjainkban beás nyelvet beszélnek a következő szempontok miatt:
(a) kölcsönös érthetőség hiánya a (sztenderd) románt beszélőkkel;
(b) Magyarországon ez a nyelv kizárólag a beás közösség nyelve;
(c) a kisebbségi törvény a beások nyelvét Magyarországon nyelvi státusszal ruházta fel;
(d) a beás nyelvjárás sztenderdizációja elkezdődött, napjainkban is folyamatosan tart.

A sztenderdizáció meghatározott módszertannal végrehajtott nyelvtervezési tevékenység. A beás közösség, nyelvük tekintetében, további feladatok megoldása előtt áll: a beás nyelv státuszának és korpuszának megtervezése.

A nyelv státusztervezésében elsődleges szerephez az oktatás jut. A közösség tagjainak (kutatóknak, szülőknek, aktivistáknak) sokat kell tenniük azért, hogy a beás gyermekek oktatásában bevezetésre kerüljön a beás nyelv, ne csak az ország egyetlen nemzetiségi gimnáziumban szerepeljen a tantárgyak között. A nyelvi státuszváltozás minden nyelv esetében nagyon lassú.

A korpusztervezés a beás nyelv sztenderdizálásának folytatására irányul. Azért van rá nagyon nagy szükség, hogy a beás el legyen látva azokkal az eszközökkel, amelyek segítségével minden funkciót betölthet a társadalomban.

A korpusztervezés további fontos feladatai: a helyesírás folyamatos továbbfejlesztése, a kiejtés alakítása, a nyelvtanban vagy a szókincsben javasolt változtatások, illetve további (kétnyelvű és értelmező) szótárak készítése, az irodalom kialakítása, és új használatmódok szándékos előmozdítása, hogy a nyelv használata olyan területeken is bevett legyen, ahol előtte nem volt (pl. oktatás, média, közélet).

A beás nyelv szerepe az utolsó évtizedben fokozatosan nőtt: nyelvpolitikai döntések, oktatási rendeletek sora indította el a beás írásbeliség kialakításának folyamatát, (a nyelvvizsgázás le-

hetősége ez év májusától itt Pécsett az államilag elismert Profex Vizsgaközpont akkreditált vizsgahelyén), s ezektől elválasztha-tatlanul a standardizálás szükségességét. A Papp Gyula (Papp, 1982) által a 80-as évek elején elkezdett első nyelvleírás óta a beás nyelv a 90-es években egyre inkább előtérbe került, használatának köre kibővült. Mindezek jelentősen hozzájárultak a beás nyelv presztízsének növekedéséhez, amely az iskolarendszerben való megjelenésében, a nyelvvizsgázási lehetőség megteremtésében, s PTE BTK Romológiai Tanszékén a nyelvtanítás mellett egyre hangsúlyosabb szerephez jutó nyelvészeti tantárgyak bevezetésén alapulnak. Ahhoz azonban, hogy a beás az oktatás nyelveként, ill. közéleti funkciókban is jelen lehessen – a tudatos és következetes nyelvtervezési tevékenység mellett -, az oktatásirányítás rövidtávú stratégiájának egyik sarkkövének a cigány népismereti és nyelvtanárképzésnek kellene lennie.

Bár tanszékünk minden tőle telhetőt megtesz, hogy e képzés akkreditálhatóvá váljék, az oktatáspolitika hathatós erkölcsi és anyagi támogatása nélkül ennek megvalósítása és fenntarthatósága hosszú távon elképzelhetetlen.

Irodalomjegyzék

Bell, R.T.: *Sociolinguistics* (1976): Goals, Approaches and Problems. London. Batsford, 1976.

Borbély Anna (2001): *A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül*. Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék. Pécs. 75–84.

Saramandu, Nicolae (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiaşii din nordul Croaţiei.* Fonetică şi dialectologie, XVI, Bucureşti.

Gal, Susan (1991): *Mi a nyelvcsere és hogyan történik?* Regio. 1, 66–76.

Pálmainé Orsós Anna és Varga Aranka (2001): *A beás nyelv állapota.* In: Iskolakultúra 12. sz.

Papp Gyula (1980): *Segédanyag beás cigány gyermekek magyar nyelvi kommunikációs készségének fejlesztésére.* JPTE Tanárképző Főiskola, (Tanulmányok a cigány gyer-

mekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból II.) Pécs.

Papp Gyula (1982): *A beás cigányok román nyelvjárása*. JPTE Tanárképző Főiskola, (Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból V.) Pécs.

Papp Gyula (1982): *Beás – Magyar Szótár*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar: (Tanulmányok a cigány gyermekekkel foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból VI.). Pécs.

Wardhaugh, Ronald (1995), *Szociolingvisztika*. Osiris – Századvég, Budapest.

Eredeti megjelenés:

In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Friss kutatások a romológia körében. PTE BTK Romlógia Tanszék, Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, 10. kötet, Pécs. 15-25.

A magyarországi beás nők és férfiak nyelvhasználata

A beások, a magyarországi cigányok legkisebb csoportja a 20. század végi szociológiai elemzések szerint 1893 és 1918 között költözött Magyarországra, de bevándorlásuk folytatódott a két háború között, sőt még a második világháborút közvetlenül követő években is (Sisák, 2001:284). Ez az oka és következménye is annak, hogy a beások származásának története, nyelvük, nyelvhasználati szokásaik, hagyományaik, még élő kulturális kincseik – az elmúlt tíz évben megindult vizsgálódások, gyűjtések ellenére – tudományos szintű feltárása rendkívül hiányos, s a legkevésbé ismert.

A Magyarországon található három cigány csoport /beás, oláh cigány, romungró/ létszámát összevetve a beások vannak a legkevesebben, a hazai cigányok létszámának mintegy 8%-át teszik ki, ami 40-50 ezer embert jelent (Kemény és Janky 1971, 1993, 2003).

A beás cigányokat hagyományos foglalkozásaik alapján teknővájó cigányoknak is hívják. Teknővájók hazánkon kívül Románia, Bulgária, Horvátország és Szerbia területén élnek, ám ezt a mesterséget rajtuk kívül más nem végezte. (Napjainkban szinte teljesen kiszorította a műanyagárú faedényeiket a paraszti gazdaságokból.)

A beás cigányok döntő többsége a Dél-Dunántúlon lakik; ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyében pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

Nyelvük is eltér a más cigányokétól: a román archaikus nyelvjárását beszélik hazánkban is, ahogy a környező országok beásai is.

A beások – mint minden kisebbségi helyzetben lévő csoport – a többségi társadalom kultúrájából, szokásrendszeréből, életmódjából számos dolgot átvettek és eltanultak ugyan, de még őrzik azokat a sajátosságaikat is, amelyek megkülönböztetik őket a többségi társadalom tagjaitól.

A cigányság más csoportjaival ritkán érintkeznek, azokkal össze nem házasodnak – bár ma már ennek az ellenkezőjére is van példa –, közös telepen nem laktak. Egész kultúrájukat tekintve alig találunk olyan elemeket, melyek valamelyik másik cigány csoportnál is fellelhetők.

A magyarországi Dél-Dunántúlon élő beás cigányok nyelvhasználatát vizsgálva a férfiak és nők eltérő nyelvi viselkedését figyeltem meg (Orsós, 2007). Egy Pécs közeli település beás lakosságának három életkori csoportját vizsgálva azt tapasztaltam, hogy e közösség tagjainak mintegy 80%-a a családban sajátította el a beás nyelvet, ám annak használata – különösen a 40 év alatti korosztálytól kezdve a fiatalokig – visszaszorulóban van.

A beás nők és beás férfiak közti különbség a magyar vagy a beás nyelv választása tekintetében összességében kiegyenlített (például: Milyen nyelven beszél (beszélt) édesanyjával?), ám bizonyos kérdések (például: Milyen nyelven beszél beás barátaival, ismerőseivel?) esetében szignifikáns különbségek látszanak.

A beás nők egyes adatok alapján sokkal inkább a hagyomány (nyelvi is) őrzői, mint a férfiak (Huszár, 2000). Kisgyerekeikkel, ill. unokáikkal gyakrabban beszélnek beásul a vizsgált közösségben, mint a férfiak. Az iskoláskorú gyerekekkel történő kommunikációban a beás nyelv használatának visszaszorulása mindkét nem esetében azonos. A férfiak nyelvtudása semmivel sem gyengébb, mint a nőké, ám a nyelv használata körükben ritkább. A kisebbségi nyelvek, így a beás nyelv presztízsét illetően reálisabban látják a nyelv helyzetét, mint a nők: feltehetően több alkalmuk volt családfenntartóként e nyelv piaci értékéről a munkaerőpiacon tapasztalatot szerezni. Mindezek mellett ők is igen erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását, ám ezt a feladatot nem tekintik sajátjuknak, szívesebben helyezik családon kívülre ennek megvalósulását. A többségi nyelv – jelen esetben a magyar – jelenti szerintük a boldogulás nyelvét. A magyar

nyelv tudásával a magyarsághoz tartozás érzésének erősödése is megfigyelhető a mintában szereplő férfiak válaszaiban.

A jelen tanulmány – a rendelkezésre álló keretek között -, arra a kérdésre keresi a választ, mivel magyarázható és miben különbözik férfi és női adatközlőim nyelvhasználata.

Az okokat kutatva fontosnak tartom mindenekelőtt a beás férfiak és nők szerepének vizsgálatát.

A beás férfiak és nők családi és munkaerőpiaci szerepvállalásában óriási különbségek voltak a múltban és láthatóak a jelenben. A két nem közötti különbségeket és a hozzájuk tartozó viselkedési formákat a beásoknál a különböző beszéd- és élethelyzetek teremtik meg. A gyakorlatban a cigány nő – bármelyik cigány csoporthoz is tartozik -, alá van rendelve az apjának, a férjének, a fivéreinek. A nemek kérdése gyakran összefügg – az oláhcigányoknál jóval erősebben, mint a beásoknál – a tisztaságról és tisztátalanságról alkotott elképzelésekkel. Ez olyan osztályozási rendszer, melyben a nemek is „kategóriákká" válnak, ahol ezek átlépése egy férfi vagy egy nő számára morális értelemben vett szennyezettséget jelent. A tisztátalanság inkább a női nemhez társul: *„cîgánkă szpurkátă", '*tisztátalan nő', veszélyét ők testesítik meg, viselkedésükkel folyton azt ellenőrzik a hétköznapokban, nehogy beszennyezzék a férfit. Így a „tiszta" nő összeszorított lábakkal ül, szoknyája a térdét takarja, nem mossa együtt a szoknyát az inggel, nem mond elsőként jókívánságokat senkinek, csakis a férje után megy az utcán – nehogy beszennyezze, elvegye a férfi szerencséjét. A tisztátalanság vádja alacsony presztízzsel jár. A női „tisztátalanság" azonban felelősséggel járó tulajdonság, amivel a nők a maguk módján tudnak részt venni a pozíciójukért folytatott küzdelemben, hisz a hétköznapi tevékenységek zöme, a háztartás vezetése, gyereknevelés a nőkre hárul. A nő tehát nemcsak beszennyezheti a férfit, hanem felel is tisztaságáért.

Az igazi családfőnek mondott férj számára megengedőbb a cigány hagyomány, a vele szemben támasztott követelmények korántsem olyan szigorúak, sem a házastársi hűség, sem a gyereknevelés feladatait tekintve. Fontos azonban, hogy a férfi a beszédében – mindamellett, hogy állandóan alkalmazkodik a szituációhoz, a többi cigányhoz – mindig kiáll az asszonya mellett. Ha nem így tennének, a cigányok olykor rossz

hírbe keverő híresztelései, folytonos beszédei szétzüllesztenék a kapcsolatot. Az a férj vagy feleség, aki kiteszi a párját a cigány beszédek kénye-kedvének, saját férfi/asszonyi mivoltán ejt csorbát. A férfi és a nő egymás hiányával az önazonosságát kockáztatja, hiszen aki senkié, az szinte senki, őhozzá nem fordulnak. A „ki kihez tartozik” is egyfajta viszonyítási pont, mely a beásoknál így fejeződik ki: *„Julá lu Gyuri”,* ’a Gyuri Julija’.

Bár a cigányság képviselői Magyarországon meglehetősen későn, az államszocializmus idején kezdtek megjelenni tömegesen ipari munkahelyeken és városi lakóhelyeken (Kemény, 1974:63.), az elmúlt évtizedekben mégis nagymértékben átalakultak a cigányok iskoláztatási, munkavállalási- valamint gyermekvállalási mintái, és ezek hasonlóan érintették a hagyományos női szerepeket is.

Lényeges változás figyelhető meg az iskolai pályafutás férfi és női mintáinak elemzésében. A cigányok iskolai végzettsége messze elmarad a magyarországi átlagtól (Kertesi és Kézdi, 1998, Kemény, 1999). Még ma is nagyon alacsony azoknak a száma, akik az általános iskola nyolc osztályának elvégzése után továbbtanulnak. Az általános elvégzése ellenben már régóta kötelező, és a cigányok nagy többsége ma már megszerzi ezt a minimális végzettséget. Nem lehet tehát nagy eltéréseket regisztrálni a cigány lányok és fiúk jellemző képzettségi szintje között. A férfiak és nők jellemző családi és munkaerőpiaci szerepvállalásában mutatkozó különbségek a közép- és felsőfokú oktatásban való részvétel eltérő arányaiban tükröződtek. Az általános iskola elvégzése után a fiúk nagyobb arányban fordultak szakmát adó iskolák felé, míg a lányok közül többen kerültek általánosabb képzést és érettségit nyújtó intézményekbe. Így az érettségizők között már a 70-es években több volt a nő, mint a férfi. A lányok a 90-es években már azonos (vagy inkább nagyobb) eséllyel végezték el az általános iskolát is, mint a fiúk. A továbblépés esélye sem volt kisebb a lányok között. Jelentősen megemelkedett a női foglalkoztatottság szintje is a cigányok körében.

A nők a cigány közösségben illetve a szélesebb társadalommal való kapcsolattartásban különösen fontos szerepet játszanak. Régtől fogva jól mozognak nyilvános terepeken, hisz mindig az ő feladatuk volt a háztartás mellett a beás férfiak

által elkészített apróbb faáruk – fakanál, gyúródeszka, kenyérdagasztó melencék – eladása is a házalások során. A nem cigány gazdasszonyokkal való kapcsolatok építése, a napszámba járás, takarítás segített nekik megkeresni a megélhetéshez szükséges pénzt. Ez nyilvánvalóan sokkal jobb kommunikációs képességek kialakulásához vezetett, s egyfajta függetlenséget is jelentett számukra, amellyel a keményen dolgozó nem cigány nők nem rendelkeztek. Ez a tényező a cigány nő egyébként is erősödő szerepének a hagyományos társadalomban is tekintélyt adott.

A cigányság körében a női szerepekben az utóbbi évtizedekben bekövetkezett változások eredményei közé tartozik, hogy a sokáig tizenöt és húsz éves kor között anyává válni teljességgel elfogadott, megbecsült státus a beások körében egyre inkább felcserélődik, s az anya is keresővé válik. Ez szintén emeli az anya presztízsét a családban. Az utóbbi évek munkanélkülisége a korábbi hagyományosabb női szerephez való (ideiglenes) visszatérést jelenthetett a cigány asszonyok között, annak minden közismert negatív következményével a nők méltóságának és szabadságának tekintetében — és nem utolsósorban a családok anyagi helyzetének vonatkozásában is. A cigány nő, aki a körülmények kényszerítő ereje miatt ugyan megtorpant, ám nagyon dinamikus, s a hagyományos anyatípus megtestesítője egy olyan társadalomban, amely alapvetően nem becsüli le a nőket, így hosszú távon a boldogulására nagyobb az esélye, mint a férfiaknak.

A beások kommunikációjának vizsgálata is számos változást mutat. A korábbi hangos és erőteljes gesztikulációval járó beszéd, amelyet egymás között folytattak, lecsendesült. Azok a természetes emberi helyzetek, amelyekre mindenki szavak nélkül is egyformán reagál – a mosoly, a jókedv, a sírás, a kudarc vagy fájdalom kifejezése minden nyelvi közösségben megfigyelhető -, ahogy az is, hogy az ember és ember közötti verbális közléseket a beások körében más és más gesztusok kísérnek, melyek vagy erősítik, vagy épp gyengítik a közlés tartalmát. Ezek gyakran kultúránként, népenként változó jelentéssel bírnak.

A beás beszédet korábban kísérő verbális információkat nyomatékosító kézmozdulatok egyre kevésbé jellemzik a beásul beszélőket. Ezeket a jelzéseket az anyanyelv részeként

sajátították el, és az általam ismertetett közösségben ugyan még nagyon sokan ismerik, azonban már csak nagyon kevesen alkalmazzák. Ez magyarázható azzal, hogy a beás nyelv használata is, ahogy a jellegzetes beszédfordulatok, jelzések is, háttérbe szorultak.

A vizsgált közösségek idősebb tagjai közül leginkább a nők egymás közötti nyelvhasználatára jellemző ma is az igazmondás hitelesítésére használt szófordulat, mint – *Hásztá-j krusjé!,* ’Esküszöm a keresztre!’, amelyet a legtöbbször a föld fölött, egy képzeletbeli kereszt fölött a mutatóujj és a középső ujj előretartásával nyomatékosítanak.

A beások katolikusok, a keresztre szoktak megesküdni. Ha nem a keresztre, akkor olyan szentképre esküdtek, amelyen Isten vagy Szűz Mária látható.

Az emberek valahányszor arra kényszerültek, hogy megtudják, mi vár rájuk a jövőben, mi és hogyan történt a múltban – a mágiához fordulnak. Különösen életbevágó esetekben a beás nők gyakran mondanak átkot saját maguk vagy családtagjaik életére. Ilyenkor a saját vagy a legkedvesebb családtag élete vagy egészsége a tét. – *Jo să mor, dákă nu-j gyirépt, sjé zîk!,* ’Haljak meg, ha nem igaz, amit mondok!’ – *Să n-ázsungă kupilu mnyo gyiminyácá, dákă nu-j gyirépt, sjé zîk!,* ’Ne érje meg a gyermekem a reggelt, ha nem igaz!’ Nem egyszer a beás nők a kisgyereküket is odatették maguk elé, az ő fejére téve a kezüket mondtak átkot.

Gyakori az átokmondás másokra is. A nők, ha átkot mondanak, kezüket a fejük tetején kulcsolják össze. – *Măninsjé-j rákseb inyimá!,* ’A rák egye meg a gyomrát!’ – *Luvászkă-l ménku!,* ’Csapjon bele a villám!’ stb. Ezek az esetek általában haragból vagy sértettségből fakadnak, annak füle hallatára, akinek az átkot címezték.

Gyakrabban azonban az átok olyan személyre vonatkozik, akinek kiléte nem ismert. Ilyenkor a közösségből kerestek egy mágiában jártas embert erre a célra. Minden beás közösségben volt egy-egy mindenki előtt nagy tiszteletben álló, bölcs asszony, aki az átok és áldásosztás széles repertoárját ismerte, és mindezeket a tevékenységeket rituális kézmozdulatokkal is kísérte.

– *Kár ásztá o făkut, să-j maré családu!,* ’Haljon meg a családja annak, aki ezt tette!’

Fontos eszközként szolgált az átok és áldásosztás szertartásában a kenyér. Ezt általában egy fekete kendőre rakták, és az átkot vagy áldást mondó a kezét a kenyér felett tartva mondta el súlyos mondatait.

A hagyományos cigány közösségek felbomlásával, a telepi életmód felszámolásával ezek a rituális alkalmak, és a saját közösségben zajló önbíráskodás megszűnt, így a nyelvhasználatból is kikoptak ezek a fordulatok.

A nők által betöltött szerep, a nők családi és személyes térben létező hatalma, valamint a gyermekek nevelésében vállalt felelőssége biztosítja az értékek őrzését, lehetőséget ad a hagyományos viselkedésminták átadására is bizonyos keretek között. Mivel azonban a hagyományos cigány társadalom átalakulása, annak változásai felgyorsultak, a többségi társadalommal való kapcsolatok alakulása, a többségi kultúra mint magasabb presztízsű érték és az ahhoz való igazodás, az annak való megfelelés, mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy a beás nyelvhasználat csökkenésével a férfi beszédet meghaladó női hang is mindinkább háttérbe szorult, s a többségi társadalom által preferált nyelvi viselkedés nyer teret a női és a férfi narratívákban.

Irodalomjegyzék

Cigány Néprajzi Tanulmányok (1997): Bódi Zsuzsanna (szerk.). *Tanulmányok a magyarországi beás cigányokról*. Magyar Néprajzi Társaság. Budapest.

Huszár Ágnes (2000): *Nyelvek és kultúrák válaszútján.* Pápa. Jókai Kör.

Janky Béla (1999): *A cigány nők helyzete.* In. Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk): A nők helyzete. Munkaügyi Minisztérium – TÁRKI, Budapest. 217-238.

Kemény István és Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről. N*épesedési, nyelv- használati és nemzetiségi adatok. Beszélő, (10): 64–76.

Kemény István (1974): A magyarországi cigány lakosság. Valóság I., 63–72.

Kemény István (1999): *A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében* In: Regio, 1. sz.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon.* Dokumentáció és adattár. Socio-typo, Budapest.

Kovács Mónika (2001): *Nemi ideológiák, nemi sztereotípiák.* In: Hunyadi György és Ahn L. L., N. (szerk.) Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok. Eötvös Kiadó, Budapest, 448–453.

Orsós Anna (2007): A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. In: Bartha Csilla (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 266–293.

Prónai Csaba (2006, szerk.): *Cigány világok Európában.* Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.

Eredeti megjelenés:
Educatio 2007/4. 612–622.

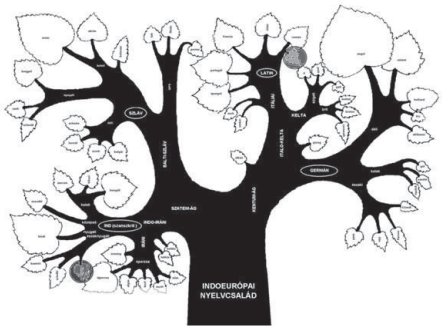
A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai
(Létszámuk: kb. 500.000 fő)[1]

Csak magyarul beszélő cigányok	Kétnyelvű cigányok	
ROMUNGRÓK (71%) kárpáti cigányok	cigány anyanyelvűek **OLÁH CIGÁNYOK (21%)** kolompárok	román anyanyelvűek **BEÁSOK (8%)**
Nyelvük: a romani ***kárpáti cigány*** nyelvjárása, de már csak nyelvszigeteken, pl. Versend, Csobánka	**Nyelvük**: a ***romani*** különböző nyelvjárásait beszélik (kb. 13) (Erdős 1959)	**Nyelvük**: a ***román*** archaikus nyelvjárásait beszélik (árgyelán, muncsán, ticsán)
Hagyományos foglalkozásaik: zenészek, vályogvetők, szegkovácsok	**Hagyományos foglalkozásaik:** lókereskedők, rézművesek, fémművesek, üstfoltozók, szőnyegkereskedők, kovácsok, köszörűsök, sátorosok stb.	**Hagyományos foglalkozásaik**: teknővájás, fakanál-készítés, kosárfonás
Lakóhelyük főként: – Budapest és környéke (pl. Pomáz, Zsámbék) – a Balaton északi partja – a Dunántúl (pl. Pécs, Mohács, Babócsa)	**Lakóhelyük:** – az egész országban szétszórtan élnek (főleg városokban)	**Lakóhelyük:** – a Dél-Dunántúlon (főleg Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben) – a Tiszántúlon (Tiszafüred, Tiszadada környékén)

1 A Kemény István vezette 1971-es kutatás adatai szerint

A cigány csoportok az indoeurópai nyelvcsaládban (Tótfalusi 1972 alapján) elfoglalt helyük alapján világosan látható, hogy két, különböző nyelvcsoporthoz tartozó, egymástól eltérő állapotban lévő nyelvet beszélőkről van szó.

Az indoeurópai nyelvcsalád nyelvei



Tótfalusi István Bábel örökében (Móra Ferenc Könyvkiadó, 1972.) című könyve alapján készült.

A NYELV- ÉS OKTATÁSPOLITIKA

A nyelvi másság dimenziói: a beás nyelv megőrzésének lehetőségei

Bevezető

A nyelvi másság dimenziói című NKFP 5/126/2001 kutatás keretében az elmúlt két évben hat magyarországi kisebbségi közösségben (a magyarországi német, oláh cigány, román, szerb, szlovák és beás kisebbségi közösségekben) folytattunk terepmunkát. A beás nyelvi közösségben a terepmunkát én végeztem, ennek tapasztalatairól és a kutatás első eredményeiről szeretnék rövid ismertetőt adni.

Minthogy a magyarországi beások döntően a Dél–Dunántúlon élnek, ezért a terepmunkát egy baranyai beás közösségben végeztem. A terepmunka során a magyarországi beások nyelvi helyzetéről, nyelvhasználatáról kaptam képet, különös tekintettel a közösség nyelvi és társadalmi attitűdjeire, sztereotípiáira. Kutatási célom az volt, hogy a vizsgált nyelvi közösségekben leírjam a saját, valamint a többségi nyelv (nyelvváltozatok) és közösség (és beszélők) iránti burkolt és nyílt attitűdöket, előítéleteket és sztereotípiákat. A feldolgozás során pedig a szóban forgó kategóriák variabilitását vizsgáltam két szociolingvisztikai változó, az adatközlők életkora és neme mentén; közösségenként, életkoronként valamint nemenként.

Egy ilyenfajta összegzés készítése nagyon időszerűnek mutatkozott, hiszen keveset tudunk a magyarországi beások nyelvi helyzetéről.

Nyelvészeti szempontból különösen izgalmas, hogy e komplex kutatás eredményeképpen[1] a beások nyelvi helyzete összevethetővé válik a Magyarországon megtalálható további kisebbségek nyelvi helyzetével. A különbségek és hasonlóságok feltárása pedig hozzásegíthet egy máig hiányzó átgondolt nyelvi tervezési koncepció kidolgozásához.

A vizsgált településen a nem cigány lakosság mellett néhány német nemzetiségű, és több mint 30 beás család él. A beások aránya a falu lakosságához képest csak 15%. Ők sem zárt telepi viszonyok között élnek, bár könnyen meghatározható utcákban laknak – a falu nem cigány lakossága között elvegyülve. Nem ritka az sem, hogy két-három beás család egymás szomszédságában él. Bár ezekben a közösségekben is elkezdődött a nyelvcsere, a folyamat még nem zárult le, a szülőképes generáció körében még tetten érhető e nyelv átörökítése.

A vizsgálat során értelmezett minta alapján – előre meghatározott kritériumok – (nem, életkor, iskolai végzettség) – szerint választottam az adatközlőket. A mintegy 150 kérdésből álló kérdőív lekérdezése beás nyelven zajlott. A lekérdezés és beszélgetés teljes menetét hangszalagon rögzítettem. Az irányított beszélgetés mellett – mint résztvevő megfigyelő – számos információt gyűjtöttem a közösségek, családok nyelvi szokásaikról. Amennyiben adatközlőink nem fáradtak el a majd egy órás beszélgetés után, további kötetlenebb témákról is eszmecserét folytattam velük, melyeket a magnószalagokon szintén rögzítettem. Ezek a beszélgetések gyakran valósabb adatokat szolgáltattak egy-egy beszélő nyelvi szokásairól, nyelvhez való attitűdjéről, mint a kérdésekre adott válaszok. E módszereken kívül megfigyelést végeztem a település különböző intézményeiben (boltban, kultúrházban, buszmegállóban, templomban). Fotókat készítettem a település falunév táblájáról, a templomról, régi épületekről, hagyományos mesterségeket folytató emberekről, megélhetést biztosító tevékenységekről stb. A temetőben beás nyelven íródott sírfeliratok után is kutattam, ám nem sok eredménnyel.

A kutatás mintavételéről

Az adatközlők száma összesen 70 fő, 35 férfi, 35 nő. A vizsgálati minta a nem, életkor, iskolai végzettség paramétereinek figyelembe vételével került kiválasztásra. A vizsgált életkori csoportok: 20-40; 41-60; 61-80 év.

Mivel számos szociolingvisztikai kutatás eredményei bizonyították, hogy a férfiak és nők eltérő nyelvi viselkedést mu-

tatnak, ezért tartottuk fontosnak a nemek figyelembevételét. A harmadik életkori csoportban (61-80 év) a populációra jellemzően nagyon kevés beás lakost találtam, így az előzetesen meghatározott paramétereket a kutatás folyamán módosítani kényszerültem, mivel a kutatás előtt meghatározott életkorra és iskolai végzettségre vonatkozó előírásokat betartva, nem tudtam volna a mintához elegendő adatközlőt találni. A település teljes beás lakossága körében nem találtam a 61-85 év között elegendő férfit, még az iskolai végzettség figyelmen kívül hagyásával sem, így ahhoz, hogy a vizsgálati minta e korcsoportra is értelmezhető legyen, öt férfit és egy nőt kellett egy másik, hasonló szerkezetű településről megkérdeznem.

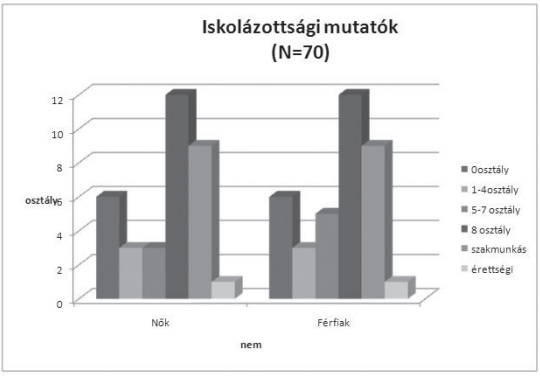
Az iskolai végzettségre vonatkozó kiinduló kategóriák (alapfokú, középfokú, felsőfokú végzettség) is teljes átalakításra szorultak, mivel a település beás lakossága körében felsőfokú végzettségű egyáltalán nincs, érettségivel mindössze ketten rendelkeznek, és az idősebb korcsoportban viszonylag sokan vannak olyanok, akik semmiféle iskolai végzettséggel nem rendelkeznek, írni-olvasni nem tudnak. Ezért az iskolai végzettség 3 kategóriája a beások esetében az alábbi 3 kategória szerint módosult: az adatközlő iskolai végzettsége 8 általánosnál kevesebb; rendelkezik 8 általánossal; szakmunkás, azaz 8 általánosnál magasabb végzettséggel rendelkezik.

A statisztikai feldolgozás során a varianciaanalízis eredményeinek megbízhatósága és érvényessége miatt a tervezetthez képest az alábbiak szerint módosult a vizsgálati minta.

Az adatközlők megoszlása életkor, nem és iskolázottság szerint

Életkori **csoportok**	**8 általánosnál kevesebb**				**8 általános**				**szakmunkás**			
	Tervezett		**Megvalósult**		**Tervezett**		**Megvalósult**		**Megvalósult**		**Megvalósult**	
	FÉRFI/ NŐ		FÉRFI/ NŐ		FÉRFI/ NŐ		FÉRFI/ NŐ		FÉRFI/ NŐ		FÉRFI/ NŐ	
20–40	-	-	-	-	5	5	6	6	5	5	7	7
41–60	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	3
61–80	5	5	4	8	5	5	6	2	-	-	-	-
Összesen	**10**	**10**	**8**	**12**	**15**	**15**	**17**	**13**	**10**	**10**	**10**	**10**

Életkori csoportok	**Teljes**	**Férfiak**	**Nők**
20–40	25	12	13
41–60	25	13	12
61–85	20	10	10
Összesen	**70**	**25**	**25**



A konferencia időkerete kutatásaim részletekbe menő ismertetését nem teszi lehetővé, ezért csak arra vállalkozhatom, hogy néhány olyan lényeges mozzanatot emeljek ki, amelyek meghatározóak a településen élő beás közösség nyelvi helyzetét illetően.

Nyelvválasztás

Az életkor és a nem hatása a nyelvválasztásra

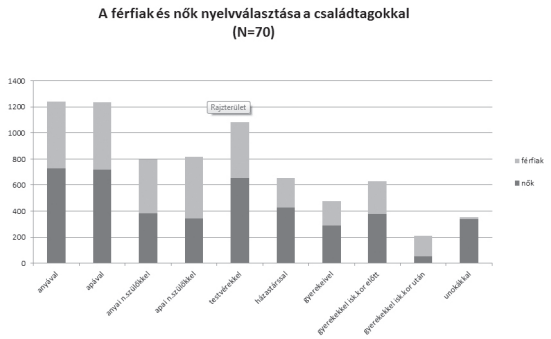
Az életkor és a nyelvválasztás változói közti kapcsolat vizsgálatára kétféle statisztikai módszert alkalmaztam. Egyrészt az életkor és a nyelvválasztás összefüggését elemeztem több változó függvényében – a statisztikai szignifikancia szint vizsgálatának módszerével, másrészt a kétszempontos független mintás varianciaanalízis statisztikai módszerével – azt néztem meg, hogy a nyelvválasztás nagyságszintje hogyan függ a nemtől és a kortól a vizsgált mintában.

A beás nők kora és nyelvválasztási szokásai között dominánsan negatív a kapcsolat. Ha ezt az édesanyával folytatott kommunikáció nyelvére (k32) vonatkoztatva vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy igen szoros és erősen szignifikáns negatív kapcsolat figyelhető meg a nyelvválasztás és az életkor között. (n =35, tau-b= -0,728, p<0,01)

Ez azt jelenti, hogy a beás nők esetében az idősebbek általában többet beszélnek édesanyjukkal saját kisebbségi nyelvükön, mint a fiatalabbak.

A beás férfiak esetében ugyanezt a kérdést (k32) vizsgálva a kapcsolat a kor és a nyelvválasztást tekintve hasonlóan negatív és szignifikáns, ám mértéke kisebb, mint a nőknél. (n=35, tau-b=-0.512, p<0,01)

Nyelvválasztás a családban



Ha a nyelvválasztást a különböző beszélgetőtársak vonatkozásában is vizsgálom, az állapítható meg, hogy míg a nők a szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel, házastársukkal folytatott kommunikációjára ugyanez az erősen szignifikáns negatív kapcsolat jellemző, ($p < 0.01$) addig a gyerekekkel történő kommunikáció során különbség tapasztalható a nyelvválasztásban, attól függően, hogy a gyerek még óvoda, ill. iskoláskor előtt áll-e, vagy sem. Amíg a gyerekek nem járnak iskolába, a kor és a nyelvválasztás kapcsolata ugyanilyen szignifikáns, ám iskoláskor után a szignifikancia megszűnik, a korreláció nulla körülire csökken.

A továbbiakban e negatív kapcsolat lassú változása azt mutatja, hogy a fiatalabbak már kevésbé választják a beás nyelvet. Míg a nők az édesanyjukkal való beszélgetés során beásul, gyermekeikkel az iskoláskor előtt is még inkább beásul beszélnek, iskolába járásuk idején azonban ez megváltozik, (p-36,6;

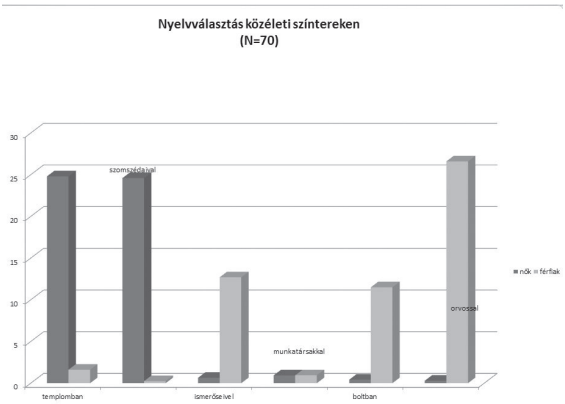
p+32,2) és a kommunikáció már nem a beás nyelv dominanciáját tükrözi, mivel szinte hasonló arányban beszélnek mindkét nyelven, azaz magyarul és beásul egyaránt.

Az adatok vizsgálata során jól látható, hogy a beás nők gyerekükkel már kevésbé, az unokáikkal nagyszülőként jóval többet beszélnek beásul. A beás férfiak esetében a nyelvválasztás kiegyenlítettebb, ám a szignifikancia csak a testvérekkel való nyelvválasztásig igazolható. A házastárssal való nyelvválasztásnál is csak tendenciaszerűen igazolható, hogy inkább beásul beszélnek.

A férfiak esetében is igazolást nyer, hogy a gyermekükkel iskolába, óvodába járás előtt gyakrabban beszélnek beásul, ám az unokákkal való beszélgetés során a beás használata nem lesz gyakoribb, ahogy ezt a nőknél megfigyelhettük.

A beás nők nyelvválasztása szignifikánsan negatív kapcsolatot mutat az életkorral, azaz minél idősebb egy nő, annál inkább beás nyelven szólal meg, ha barátaival, ismerőseivel, vagy falujában élő beásokkal találkozik a városban.

A beás férfiak esetében az a tény, hogy az orvossal nem tudtak beásul beszélni, s ez nekik gondot jelent szignifikáns ($p< 0.05$) eredményt mutat, és egyben azt jelzi, hogy minél idősebb az adatközlő férfi, annál nagyobb probléma ez. A nők esetében az erre a kérdésre kapott adat nem szignifikáns.



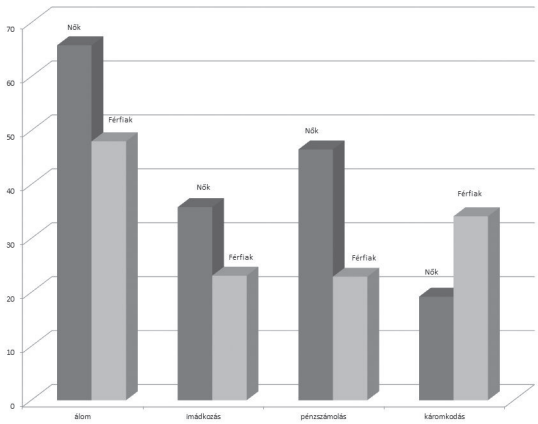
Ha azt vizsgáljuk, hogy a pszicholingvisztikai szempontokból kiemelt területeken (álom, imádkozás, pénzszámolás) milyen

nyelvet használ az adatközlő, s ez hogyan függ össze az életkorral, megállapíthatjuk, hogy a vizsgált populációnál az álom nyelve esetében nembeli különbségek nincsenek. A kapcsolat a nők és a férfiak esetében egyaránt erősen szignifikáns az életkorral, azaz minél idősebb adatközlőről van szó, annál inkább a beást jelöli meg az álmában használt nyelvnek.

Az imádkozás nyelvének vizsgálata során a nőknél az előzőhöz hasonló eredményt tapasztalhatunk, amely szignifikáns ($p<0,01$), a férfiak esetében azonban csak a tendenciaszerűség figyelhető meg.

A pénzszámolás során történő nyelvválasztás a beás nők esetében szintén ugyanilyen igen erős szignifikáns kapcsolatot mutat az életkorral, a férfiak estében ez azonban nem igazolható. Náluk inkább a káromkodás esetében igazolódik, hogy a nyelvválasztás során az idősebb férfiak inkább a beás nyelvet használják.

Nyelvválasztás a pszicholingvisztikai szempontokból kiemelt területeken (N= 70/Nő 35; Férfi 35/)



Összességében, ha azt a kérdést vizsgáljuk, hogy melyik nyelven beszélnek többet adatközlőink (k62), azt láthatjuk, hogy az e kérdésre adott válasz alapján a nők, és a férfiak esetében az idősebbek egyértelműen többet, a fiatalok pedig egyértelműen kevesebbet beszélnek beásul.

Összefüggés a nyelvi és nemzetiségi identitás és a nyelvválasztás között

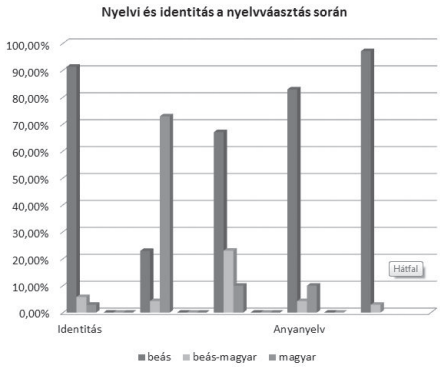
Adatközlőimet a nemzetiségük szerinti hovatartozásukról is kérdeztem. Eszerint a megkérdezettek közül 67% beásnak, 23% beásnak és magyarnak, 10%-uk pedig magyarnak vallotta magát. Az anyanyelv meghatározásánál a megkérdezettek 82,9%-a vallotta magát beás anyanyelvűnek, 4,3% beás és magyar, valamint 12,9%-uk magyar anyanyelvűnek.

Nem esik egybe az előző kettővel – csak tendenciájában – a harmadik adatsor, mely a szülők nemzetiségére kérdez rá. Adatközlőim szüleinek 97,1%-a beás származású, 2,9%-uk közül pedig csak az egyik szülő az.

Feltételezésem szerint a három adatsor azért nem esik egybe, mert adatközlőim többsége nem tudott különbséget tenni nemzetiség és az anyanyelv között, a kérdések értelmezése sok esetben okozott nehézséget. Az identitás kérdésére adott válaszuk szerint, a megkérdezettek 91,3%-a beásnak vallotta magát, 5,8% beásnak és magyarnak, és 2,9% magyarnak.

E vizsgálat 4 adatsora fordított arányosságban áll a beás nyelv használatával, hisz a megkérdezettek közül csak 22,9% azok aránya, akik többet beszélnek beásul, mint magyarul, 4,3%-uk mindkét nyelvet kb. egyformán használja, és 72,9%-uk inkább a magyar nyelvet használja.

Nyelvi és nemzetiségi identitás a nyelvválasztás során (N=70)



A vizsgálat adatai alapján az látható, hogy a beás nők válaszai egy változóval kapcsolatban sem mutatnak semmiféle szignifikanciát, de tendenciaszerűséget sem. Ugyanezt a kérdést vizsgálva a férfiak esetében a kapcsolat döntően pozitív, három változó esetében szignifikáns a kapcsolat a nyelvhasználat és nemzetiség között. (Milyen nyelven beszél testvéreivel?; …a templomban hívőtársaival? Melyik nyelven beszél a legtöbbet?) Eszerint függetlenül attól, hogy milyen nemzetiségűnek vallják magukat, a férfiak többet beszélnek magyarul, mint a nők.

Az anyanyelv kérdését vizsgálva (k32-k62) megállapítható, hogy bár a kérdezettek többségének anyanyelve beás, mégis inkább magyarul beszélnek. Ennek gyakran egyéb „technikai" okai is vannak, ugyanis pl. a legtöbb településen – így itt is – a beások anyanyelvüktől függetlenül csak magyar származású boltosokkal tudnak beszélni, mivel beás eladók a faluban nincsenek. De ugyanilyen kapcsolatot mutat a vizsgálat az anyai nagyszülőkkel, s a még iskoláskor előtti gyerekekkel, a falubeliekkel városban való találkozáskor, valamint a káromkodáskor használt nyelv és anyanyelv között. Ezekben az esetekben is többnyire magyarul beszél a vizsgálatban szereplő nők többsége. Egy esetben figyelhető meg ettől eltérő szignifikáns eredmény az anyanyelv és a (k47) „Milyen nyelvet használ munkahelyén beás kollégáival?" kérdés esetén. Az erre adott válaszok alapján az állapítható meg, hogy a beás anyanyelvű nők munkahelyeiken többet beszélnek beásul, mint magyarul beás kollégáikkal.

A férfiak esetében az anyanyelv vizsgálata igen erős szignifikáns összefüggés mutatja, hogy ők az édesanyjukkal, és a nagyszüleikkel folytatott kommunikáció során többet beszélnek beásul, mint más beszélgetőpartnereikkel.

A nemzetiségre és az identitás – (k22) Ön tehát beásnak érzi magát? – kérdésre adott válaszok korrelálása a beás nők esetében erősen szignifikáns összefüggést mutat a szülőkkel, testvérekkel, barátokkal, ismerősökkel, falubeliekkel és az álomban használt nyelvvel. A kapcsolat mindegyik esetben pozitív. Azaz bármennyire is erős e beszélők identitása, a nyelvhasználat ezekben az esetekben nem követi kizárólagosan az identitást, így az döntően magyar.

Hasonlóan szignifikáns ($p<0.05$) az identitás összefüggése a nagyszülőkkel, házastárssal, az iskoláskor előtti gyermekekkel, a hívőtársakkal, az imádkozás nyelvével, és a legtöbbet használt nyelvvel kapcsolatban – a kapcsolat pozitív, a kommunikáció nyelve tehát többször a magyar, mint a beás.

Ugyanezt az összefüggést (identitás) vizsgálva a férfiak esetében érdekes eredményt kaptam. A kapcsolat az identitás és nyelvválasztás esetében igen szoros, a férfiak a szülőkkel, nagyszülőkkel, testvérekkel folytatott kommunikáció során szívesebben választják a beás nyelvet. Igen nagy a fordulat a kapcsolat minőségében a gyerekek iskolába lépésétől kezdve, itt ugyanis váltás történik, s az addig a férfiak által többet használt beás nyelv helyett a magyar nyelv használata válik dominánssá, s a kapcsolat pozitív lesz az identitás és nyelvválasztás között. Érdekes, hogy a mintában szereplő nők válaszaival ellentétes a nyelvválasztás a káromkodásokban: a férfiak esetében a káromkodás nyelve többször a beás, mint a magyar.

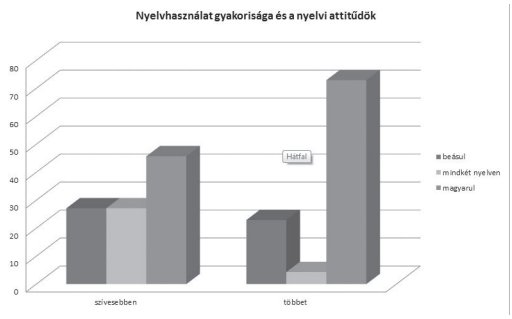
Összegezve elmondható, hogy a nyelvi és nemzetiségi identitás és a nyelvválasztás között nagy az eltérés. Bár identitásukat tekintve a legtöbben beásnak vallották magukat, nem tartják az identitás kizárólagos velejárójának a beás nyelvet, és nagyobb részt már nem is ezt használják a hétköznapok során egymás között. Igen szűk és behatárolt az a terület, ahol a beás nyelv használata domináns. A családon belüli kommunikációban erős határvonalat jelent a gyermek iskolába lépése. Ettől kezdve a család tudatosan inkább magyarul beszél, hisz a gyermeknek a magyar iskola követelményrendszerének kell megfelelnie, s az identitás kérdése ehhez képest háttérbe szorul. Különösen a beás férfiak esetében tűnik igen tudatosnak ez a nyelvválasztási stratégia. Ez azt mutatja, hogy a magyar iskolarendszerben a multikulturalizmus ezidáig kevésbé volt fontos, a többnyelvűség nem jelentett előnyt, mivel az iskola erről a tudásról eddig nem is vett tudomást.

Mivel az az elvárás, hogy a domináns nyelvet vagy nyelvváltozatot (a sztenderdet) mindenki tudja, a beás nyelv a családi színtérre szorul vissza, ám mivel a beszélő a nap nagyobb részét már nem biztos, hogy a családban tölti, ezért óhatatlanul is a többségi nyelvet használja többször, még olyan helyzetekben is, amikor beszélgetőpartnerével beásul is beszél-

hetne. Ennek okaira valószínűleg a beás nyelv szókincsének tesztelése pontosabb választ adhatna. Feltehetően ugyanis a nyelv diglossziás helyzete miatt számos olyan téma került a mindennapi társalgás előterébe, amely a magyar nyelv domináns használatát kívánja.

Az 1960-as, 1970-es években néhány nyelvvel foglalkozó (pl. Haugen, 1966a, Fishman, 1973) szerző úgy látta, hogy a sztenderd nyelv terjesztése az oktatáson keresztül azért fontos, mert ez teszi demokratikussá a nyelvhasználatot: ez biztosítja a társadalmi mobilitás lehetőségét azoknak is, akik elsődleges szocializációjuk során valamilyen nemsztenderd változatot sajátítottak el.

Összefüggés a nyelvhasználat bevallott gyakorisága és a nyelvi attitűdök között

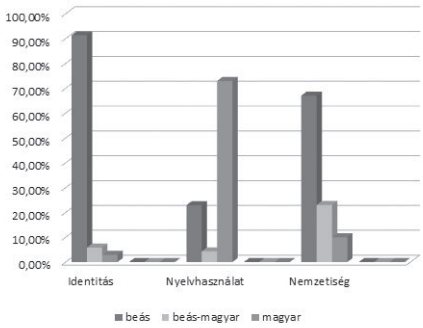


A tényleges nyelvhasználat és a nyelvekkel kapcsolatos attitűdök gyakoriságát vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy az adatközlők közül a hétköznapi kommunikációban jóval többen beszélnek magyarul, mint beásul, s a két nyelvhez való viszonyukat összehasonlítva, többen beszélnek szívesebben magyarul, mint beásul. Ha a gyakoriságot és a beáshoz, valamint a magyarhoz fűződő attitűdöt egymással korreláltatva vizsgálom, az látható, hogy a két változó mindkét nem esetében erősen szignifikáns kapcsolatban áll egymással. Mindkét nemre igaz, hogy többet és szívesebben beszélnek magyarul, mint beásul.

Összefüggés az identitás és a nyelvi attitűdök között

Az identitás és a nyelvi attitűdökre vonatkozó oszlopok korrelációja során az látszik, hogy a megkérdezettek a beás nyelv helyi változatát jóval szebbnek, hasznosabbnak és könnyebbnek érzik a sokak által ismeretlen muncsánnál. Ha a beás hasznosságát a magyarral vetik össze, a magyar kerül előbbre még akkor is, ha a mintában szereplők nagyobb része jobban szereti a beás nyelvet, mint a magyart. Ez az egy szempont az identitás és a nemzetiség ellenére azt eredményezi, hogy a beás nyelv használata a magyarral szemben háttérbe szorul.

Az identitás és a nyelvi attitűdök összefüggései (N=70)



A nyelvcsere folyamatának felgyorsulását eredményezheti az egyén szintjén egyfajta „megfelelési vágy” is, hogy a domináns csoport őt teljesen elfogadja. Ez a motiváció hajtja, hogy minden erejével elsajátítsa a többségi csoport által beszélt nyelvet, még olyan áron is, hogy saját közösségétől eltávolodik. A helyzet paradoxonja abban rejlik, hogy természetesen a domináns nyelv elsajátítása sem eredményezi minden esetben a feltétel nélküli elfogadást a domináns csoport által, miközben a saját közösségétől is eltávolodik.

Milyennek látják magukat és a többséget: nyelvi és társadalmi attitűdök és sztereotípiák

A nyelvcsere és a nyelvmegtartás nagyban függ attól, hogyan vélekedik az adott közösség saját magáról, nyelvváltozatairól, illetve a környezetében élőkről, azok nyelvéről. „Noha a nyelvcsere nyilván nagyon fontos külső társadalmi és gazdaságpolitikai tényezőktől függ, fontos vizsgálni a belső feltételeket is. Ezek közé tartozik az emberek belső mentalitása, a nyelvhez tapadó értékrendszer és attitűdök. Ezek határozzák meg, hogy melyik irányban és hogyan folyik a nyelvcsere: hogy lesz-e nyelvcsere egyáltalán" – írja a nyelvcsere világhírű kutatója, Susan Gal (Gal, 1991).

A kutatások általában azt mutatják, hogy a beszélők rendszerint magasra értékelik saját csoportjukat és nyelvüket (Sándor, 2001). Ezt tekintve nem meglepőek a mi eredményeink. A szociálpszichológiai vizsgálatok jelentős része szerint azonban a kisebbségek hajlamosak arra, hogy a többségi közösséggel és nyelvvel szemben negatívan értékeljék saját csoportjukat és nyelvváltozataikat (lásd pl. Lambert, 1960). Ha ezt vesszük figyelembe, akkor a magyarországi beások pozitív önképe sokkal inkább a beás nyelv megtartásának kedvez, mintsem a nyelvcserének.

Összegzés

A magyarországi beás közösség nyelvi helyzetét meghatározó néhány fontos tényező áttekintése alapján az a következtetés fogalmazható meg, hogy bizonyos faktorok a nyelvcsere, mások ellenben a nyelvmegtartás irányába hatnak. Azt is láthatjuk, hogy nyilvánvalóan vannak különbségek a beás nyelv tudása, használata tekintetében a különböző korosztályok között, ám akad közös vonás is. A beás identitás nagyon erős e közösségekben, bár a nyelvhasználat ezzel fordítottan arányos. A beás nyelv presztízsének emelkedése, azt gondolom, erősítené a beás nyelv családban történő elsajátítását.

A nyelvválasztásra vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a kétnyelvűek nyelvválasztásában meglehetősen nagy sze-

repük van a gazdasági tényezőknek. A beszélők azt a nyelvet használják, amelyik révén könnyebben boldogulnak, a másik nyelvről, akkor is, ha az anyanyelvük, azt gondolják semmire se jó, legfeljebb az idősekkel való érintkezésre alkalmas, álláshoz, munkához, pénzhez nem segíti őket. Így, mivel a domináns nyelv piaci értéke nagyobb, szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg.

Ha a gazdasági tényezők nem is, de a kulturálisak befolyásolhatók. Az identitástudat egyik kifejezője a nyelv csak akkor tartható meg, ha a beszélőközösség tagjai a nyelvhez tartozó kultúrával is azonosítják magukat, ehhez azonban lehetőséget kell adni arra, hogy megismerjék és tudatosodjanak bennük saját népük kulturális értékei, és ne érezzék önmaguk azt, hogy ez a kultúra érdemtelen az átörökítésre.

Hogyan lehet elősegíteni a nyelvmegtartást?

A kisebbségi nyelvek megerősítésére, a nyelvcsere ellenkező irányba fordítására különféle módok léteznek. A beszélőkben mindenekelőtt saját nyelvükkel szemben pozitív attitűdöt kell kialakítani, vagyis azt kell tudatosítani, hogy az általuk beszélt nyelv ugyanolyan értékes, mint bármelyik, csak más, mint amit a többségi társadalom használ. Elő kell segíteni, hogy minél több használati funkcióban tudjon a nyelv megjelenni, legyenek anyanyelvű sajtótermékek, adások, anyanyelvi oktatás – lehetőleg minden szinten, beleértve a közép- és felsőfokú szakképzést is. Ez egyben nyelvélénkítést (language revitalization) is eredményez, mely a korlátozott funkciókban használatos nyelv szerepköreit és színtereit bővíti.

Ha van még elégséges számú anyanyelvi beszélő, aki képes e nyelvet természetes módon átadni a fiatalabb nemzedékeknek, a revitalizációs lépéseknek arra kell irányulniuk, hogy érdekeltté tegyék e beszélőket a nyelv átadásában.

Különböző csoportszolidaritást erősítő, közösségépítő stratégiák is segítik a nyelvmegtartást. Ilyenek: a támogató, additív oktatási környezet teremtése, amely során a kisebbségi nyelvet nem egy másik nyelven keresztül tanítják. Felkészült, a kétnyelvűség magas fokán álló tanárok segítségével az első nyelvre

építve „alakítják ki” a tanulók magas szintű kétnyelvűségét. A felnőtt lakosság anyanyelvének intézményes fejlesztését is megcélozzák, ami segít újra felértékelni az anyanyelvet a nemzedékek közötti nyelvátadásban. A kisebbségi nyelvű média szerepének erősítésével, a kommunikációs technológia fejlődésének köszönhetően új kommunikációs csatornák hozzáférhetővé tétele (televízió, rádió, nyomtatott sajtó, elektronikus sajtó, internet, e-mail, ún. chat roomok a kisebbségi nyelven).

További stratégiák léteznek, mint pl. stratégiák a kisebbségi nyelven való írás-olvasás fejlesztésére, a kisebbségi írásbeliség támogatására. Az adott kisebbségi nyelvet első, esetleg második nyelvként folyékonyan beszélők nagy népességének megteremtése.

Ha a másodnyelvvé lett kisebbségi nyelv a többségivel szemben a családi nyelvhasználatban újra elsődlegessé válik, akkor a nyelvcsere folyamata sikeresen visszafordítható. Míg azonban ez a folyamat stagnál ill., ellenkező irányba tart, addig az oktatásnak segíteni kell a nyelv presztízsének visszaállításához. Mindannyian tudjuk, hogy ha egy nyelvet nem használnak az oktatásban, a nyelv fennmaradása súlyosan veszélybe kerül.

Jegyzetek

1 A kutatás az NKFP5%126/2001 pályázat keretében valósult meg.

Irodalomjegyzék

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

Bartha Csilla (1996): *A kétnyelvűség-kutatás szociolingvisztikai módszerei.* In: Terts István szerk. Nyelv, nyelvész, társadalom, JPTE

Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról. (1996): MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.

Borbély Anna (2001): *Nyelvcsere*. MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztály, Budapest.

Erdődy Gyula (1993): *Mánfa község története*. Mánfa község önkormányzati képviselő testülete

Ferguson Charles (1975): *Diglosszia*. In: Társadalom és nyelv, szerk. Pap-Szépe. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fishman, Joshua (1973): *Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning*. Language in Society 2, 23–43.

Gal, Susan (1991): *Mi a nyelvcsere és hogyan történik*? Regio, 1, 66–76

Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Harvard University Press, Cambridge.

Hágai Ajánlások (1996): *A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések.* The Hague: Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány

Haugen, Einar (1972): *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford, CA

Haugen, Einar (1966a): *Dialect, language, nation*. American Anthropologist 68, 922–935.

Orsós Anna (1997): *A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai.* In: Cigány néprajzi tanulmányok 6., szerk.: Bódi Zsuzsanna, Budapest.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sándor Klára (2001): *Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség.* In: Sándor Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. JGYF Kiadó, Szeged. 83–110

Tálos Endre (2002): *A cigány és a beás nyelv Magyarországon.* In Kovalcsik Katalin (szerk.) Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből.: BTF-IFA-MKM. Budapest. 295–303.

Wardhaugh, Ronald (1995): *Szociolingvisztika.* Osiris – Századvég, Budapest.

Eredeti megjelenés:

In: Bartha Csilla (2007, szerk.)*: Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 266-293.*

A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései

A környező országokban és a világ bármely országában élő cigány közösségek jelenéről sokféle információval rendelkezünk, múltjukról azonban kevés hiteles forrás áll rendelkezésünkre. Ennek fő oka, hogy írásbeliségük kialakulása csupán az elmúlt száz év terméke, írásos nyomokat ők maguk nem hagytak az utókorra.

A Magyarországon élő cigányok becsült száma 400-600 ezer fő, míg hivatalosan (*KSH,* 2001) 190 ezer. Cigánynak lenni az évszázadok során meggyökeresedett különböző előítéletek miatt a társadalom egy része számára alacsony presztízsű dolognak számít. A cigányok többsége a többségi társadalomhoz tartozónak vallja magát, és rendszerint felveszi a befogadó állam nyelvét, illetve környezete vallását, mert csak az országok egy részében tekintik őket nemzetiségnek, mások azonban anyaországgal nem rendelkezvén, az etnikai kisebbséghez sorolják magukat. Ez az egyik oka annak, hogy különösen nagy eltérések vannak Magyarországon is, mint mindenütt a világon a hivatalos népszámlálási és a tudományosan becsült adatok között.

A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban egyedül a Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételten 1993-ban és 2003-ban) végzett, cigány népességre irányuló reprezentatív[1] szociológiai vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat. Ezek alapján vált közismertté a magyarországi cigányság három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is. Eszerint a magyarországi cigányok egyik legnagyobb csoportját (71%) a magyarul beszélő romungrók alkotják, (akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják), kétnyelvűek a magyarul és romani nyelven egyaránt

beszélő oláh cigányok (21%), valamint a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányok (8%).

A magyarországi három cigány csoport területi elhelyezkedése is meglehetősen egyenlőtlen. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik (Somogy, Tolna, Zala, Baranya); ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyékben pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

A beás népcsoport az őket legelsőként megemlítő források szerint a több évszázada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándorolt mai lakhelyére (Saramandu, 1997:109).

Magyarországon ennek a román archaikus nyelvjárásnak – melyet a hazai beások önálló nyelvként tartanak számon – három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) van. Ezek közül az *„árgyelán”* a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. *„muncsán”* nyelvjárást beszélik, melyben számos szláv (szerb) eredetű szó található, hisz a horvátokkal, szerbekkel egy régióban éltek. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – élő harmadik nyelvcsoporthoz a *„ticsán”*-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

A magyarországi beások elsősorban – a határ közelsége miatt – a Horvátországban Kutinán, Verőcén, Csáktornyán, valamint a Szerbiában Oromhegyesen és a Romániában Temesváron élő beásokkal állnak kapcsolatban. Az e közösségekkel ápolt kapcsolatok során szerzett nyelvi tapasztalataink azt igazolják, hogy az itt élő beások a magyarországiak által beszélt nyelvjáráshoz hasonló nyelvi változatot beszélnek.

A beás nyelv különböző országokban használt dialektális változatait, valamint kialakulásuk történetét nem ismerjük. Ugyanígy fonológiai és nyelvtani rendszerük leírása is teljességgel hiányzik ezekben az országokban. E tekintetben a ha-

zánkban élő beások írásbelisége jóval előrehaladottabb minden – a környező országokban élő – beás közösségnél.

A továbbiakban a beások legelterjedtebb nyelvjárásának, az „árgyelán"-nak – a magyarországi cigányok legkisebb nyelvi közösségének – beszélőjeként csak erről a nyelvről szólok, melynek tervezésében a kezdetektől aktívan részt veszek.

A beások nyelve az 1980-as évekig csak szóbeli változatban élt. A román irodalmi nyelvvel és a román nyelvet beszélők nyelvi közösségével a beások a Dél-Dunántúlon nem érintkeztek, nyelvük a romántól elkülönülten fejlődik és változik ma is, az írásbeliség és a román nyelvújítás egész folyamata elkerülte őket. A beás nyelv írásbeliségének valódi kezdete az 1990-es évek elejére tehető, és a világon egyedülálló intézmény, a pécsi Gandhi Gimnázium szervezési munkálataihoz kötődik.

A magyarországi beások nyelvének leírására az 1980-as évek elején legelőször Papp Gyula (1982) tett kísérletet pécsi és Pécs környéki gyűjtésére alapozva. Munkássága rendkívül fontos állomás a beás írásbeliség kezdetében, ám a beás nyelv általa történt leírása mégsem jelentett igazi áttörést a nyelv történetében. Nyelvleírási kísérletét a nyelvközösség tagjai kevésbé érezték magukénak, ezzel is magyarázható, hogy nem honosodott meg, s csak igen szűk körben vált ismertté. Papp Gyula a beás nyelv leírását egyetlen adatközlő (egy beás szőlőmunkás) idiolektusára alapozta. Az adatközlő által nem ismert és a nyelvi közösség által sem használt szavakat adatközlője korlátjának vélte, és – figyelmen kívül hagyva a beás nyelv diglossziás helyzetét – a román nyelvből veszi át a hiányzó szavakat. Mivel az átvételeket nem tüntette fel, nem lehet eldönteni, hogy a szógyűjteményben szereplő szavak mennyire a valós, a magyarországi beások által használt szókészletet tartalmazzák. További gondot jelentett, hogy a beás nyelv leírásakor általa használt átírási rendszer a nyelvészeti ismeretekkel nem rendelkező célközösség számára idegen maradt, megbízhatatlan forrásnak bizonyult. Mindezek ellenére Papp Gyula munkássága a nyelvleírás szükségességének felismerésében, megkezdésében úttörő jellegű, jelentősége vitathatatlan.

Nem csupán nyelvi, de oktatáspolitikai szempontból is számottevő az 1990-es évek eleje, amikor is egy maroknyi értelmiségi csoport nekilátott egy cigány nemzetiségi gimná-

zium – a már említett Gandhi Gimnázium – szervezésének. A munka során vált világossá, hogy a beás nyelv tanításához szükséges minimális feltételek is hiányoznak – hisz a nyelvnek – Papp Gyula kísérlete ellenére – nem alakult ki az írásbelisége, hiányoztak a beás nyelv és kultúra oktatásához szükséges ismerethordozók, iskolai tankönyvek. Ezek megírásához is elengedhetetlenül szükséges volt a beás nyelv írásbeliségének megteremtése. A gimnázium szervezési munkálatai mellett néprajzi kutatómunka is indult, s az Ormánság beások lakta településein népdal- és népmesegyűjtések során beás nyelvi korpuszok gyűjtése kezdődött meg. A főként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna nevéhez fűződő néprajzi gyűjtőmunka során előtérbe került a leírás mikéntje. Ekkor vált elkerülhetetlenül szükségessé az egységes írásmód kidolgozása. A beás nyelv írásbelisége tehát egy írásrendszer kiválasztásával kezdődött. A magyar helyesírás szabályai szerint rögzített első beás gyűjtések népdalok és népmesék voltak, melyek részletes használati utasítást tartalmaznak a közölt szövegek kiejtéséhez.

A beás nyelv írásbeliségének kialakítása tehát hazánkban az 1990-es években indult és gyors léptekkel zajlik, míg a környező országokban élők körében ez többnyire a következő évtized feladatai közé tartozik.

Az 1994-ben megjelent első kiadványok jelentették a beás nyelv írásbeliségének tényleges kezdetét. Ezeket rövidesen követte a Beás nyelvkönyv, mely elsőként kísérelte meg rendszerezni az addig csak szóbeliséggel rendelkező beás nyelvet. Napjainkra a nyelvkönyv kiegészült beás–magyar és magyar–beás szótárakkal is, valamint ezt a leírást követve további dalos- és népmesegyűjtemények születtek (Kovalcsik, 1994; Kovalcsik és Orsós, 1994)

E munkák fontossága vitathatatlan, még akkor is, ha nem a legnagyobb nyelvészeti tudatossággal készültek. A kodifikációs tevékenységről el kell mondani, hogy többnyire ösztönös volt, ám az elmúlt évtized bizonyította ennek az írásmódnak az időtállóságát, hisz a kezdeti néprajzi köteteket számos hasonló és más nyelvészeti jellegű munka követte. Ez az írásmód nem csupán a beás értelmiség legnagyobb része, de a csak írni-olvasni tudók többsége számára is elfogadhatónak tűnik. Mivel a beások körében eddig semmiféle nyelvművelő tevékenység

nem történt, a beás írásbeliséggel intézményesen – 1994-ben csak a Gandhi Gimnázium diákjai, 1997-től az egyetlen romológia alapszakkal rendelkező pécsi egyetem tanszékének hallgatói találkoztak.

2002 őszétől az MTA Nyelvtudományi Intézet keretein belül működő Cigány Nyelvi Kutatócsoport olyan beás és romani nyelvre vonatkozó leíró nyelvészeti, antropológiai nyelvészeti, szociolingvisztikai és kontaktológiai kutatások folytatását tűzte ki célul, amelyek az eddig kevésbé kutatott beás és romani nyelveknek a sok szempontú leírásával egyszerre jelenthetnek fontos tudományos hozzájárulást a fenti részdiszciplínák eddigi eredményeihez. Így készült el a beás nyelv leíró nyelvtana, amely tartalmazza a mássalhangzó- és a magánhangzóváltakozások törvényszerűségeinek leírását, a beás ige alakjainak és ragozási osztályainak leírását, valamint a névszók és alakjainak leírását, továbbá mondattani ismereteket. (Orsós és Kálmán, 2009)

Jelenleg a beás nyelv nem rendelkezik „hivatalos" normával, ám a nyelvet már beszélők, de írni még nem tudók, valamint a nyelvtanulók az eddig leírt könyvekhez fordulnak iránymutatásért; sokak számára ezek válnak a „helyes" beszéd és írás törvénykönyveivé.

A norma elterjesztésének legfontosabb színtere az oktatás, az iskola, hisz a változások lehetőségének megteremtésében is nyilvánvalóan nagy a szerepe. A cigányság a többi kisebbséghez hasonló jogokkal rendelkezik, joga van az anyanyelve megőrzésére, illetőleg az anyanyelven történő nevelésben, oktatásban való részvételre. Esetükben az anyanyelvi oktatás korlátozása nyilvánul meg az alap-, a közép- valamint a felsőoktatás szintjén egyaránt. A hazai cigányok körében elenyésző a cigányul vagy beásul tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés. A cigány nyelvek esetében alapvetően nincsenek meg az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei. Így tehát a cigány nyelvek jobb esetben az oktatás tárgyai lehetnek csak, eszközei semmiképp. További alárendeltséget jelent, hogy gyakran még az anyanyelvi beszélők is úgy érzik, nyelvük használati értéke csökkent, hisz a szűk informális körökön kívül nincs lehetőség sem a nyelv használatára, sem a nyelv elsajátítására.

A személyi és tárgyi feltételek hiányosságai mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota, a szakmai munka hátráltatása, az időhúzás is nehezíti az iskolai oktathatóságot.

A tudatos nyelvtervezési tevékenység sokat segíthet, ám ezen a területen is még csak a kezdő lépéseknél tartunk. A nyelvtervezést Kloss (1969) nyomán szokás két alaptípusra bontani, státusztervezésre, illetve korpusztervezésre. A státusztervezés a társadalomra irányuló lépéseket, a korpusztervezés pedig a nyelvre irányuló lépéseket jelenti. Ám ezek a feladatok nem oldódnak meg, ha nem adunk lehetőséget megoldásukhoz.

A hazai nyelvpolitika a magyarországi cigány nyelvek, így a beás nyelv státusz- és korpusztervezési feladatait nem tekinti fontosnak, intézkedései ezek megvalósulását nem szorgalmazzák. A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartájában vállalt kötelezettségeit a 13 kisebbség nyelvei közül kezdetben csak hatra terjesztette ki, 2008 júniusa óta azonban ez a védelem kiterjed beás és a romani nyelvre is.

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 nyelvek oktatása sikeres is legyen, gondos, előzetesen elkészített 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 alapkutatásokra és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra. Nyilvánvaló, hogy az ilyen kutatásokat a többségi (magyar) nyelvészek és tanárok segíthetik, de a munka oroszlánrészét cigány nyelvészeknek, egyetemi hallgatóknak és tanároknak, kutatóknak kellene elvégezniük (Kontra, 2001).

A beás nyelv esetében is megfigyelhető a nyelvcsere folyamata, ennek mértéke közösségenként más és más. Beás nyelvi közösségeinkben a nyelvvesztés folyamata – eddigi kutatási adataim és megfigyeléseim szerint – azonban nem járt együtt az identitás elvesztésével. E helyzetben a beás kultúra és nyelv

megerősödése, presztízsnyerése reményteljes változást hozhat a nyelvvesztés megállításában, sőt akár e folyamat visszafordításában is.

A nyelvcsere ilyen előrehaladott stádiumában lévő nyelvek esetében az iskolai oktatás nagy segítséget jelenhet azzal, hogy az anyanyelv megőrzéséhez, a kultúra ápolásához megfelelő színteret ad, emelve a csoport presztízsét is ezzel. Ennek ellenére megállapítható, hogy a cigány nyelvek esetében alapvetően hiányoznak az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei.

A hazai cigányok jogosan sérelmezik, hogy elenyésző a romani vagy beás nyelven tudó tanítók, tanárok száma, nincs cigány és beás nyelvtanárképzés, és hiányoznak a tankönyvek, szótárok, s más tananyagok. A mai európai elvárások szerint mind a tanárképzés, mind a megfelelő tananyagok készítése állami feladat.

A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásokban többek között ezt olvashatjuk: *„Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagymértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanulták. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására vonatkozó kötelezettségeikből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részvétel számára.”*(EBESZ, 1996)

2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997 MKM rendeletnek a 2002/147. Magyar Közlönyben megjelent módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás (blokkosítás) az év során, s vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.

Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt rejt. A rendelet segítségével a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg, és a cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás a cigány nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvvel összevetve egy cseppet sem emeli.

A közoktatási törvény alapján a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételei hasonlóan megkülönböztetik

a kisebbségi nyelvet és idegen nyelvet tanítók alkalmazási feltételeit. Az alkalmazási feltétel nyelvpolitikai szempontból szintén jelentős, hisz lehetőséget teremt a kisebbségi nyelv bevezetésére a közoktatásba, ám szakmai szempontból eleve kudarcra ítélt vállalkozás csupán nyelvi kompetenciával rendelkező egyén számára – pedagógiai és nyelvtanári végzettség hiányában – „szakmunkát” végezni.

A nyelvtanárképzés feltételeinek kidolgozása egyre sürgetőbb feladattá vált, hiszen a cigány nemzetiségi normatívát igénylő iskolák, mivel szakképzett nyelvtanárok nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható módon próbálják a nyelvoktatást megoldani.

Ám nem csupán a szakképzett tanárok hiánya akadályozza a széles körű, igényes cigány nyelv oktatását, illetve az anyanyelvű oktatást. Néhány kivételtől eltekintve nem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek sem ehhez: hiányoznak ugyanis az olyan tankönyvek, oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok ellátásához.

1994-ig sem az általános, sem középiskolákban nem történt egyetlen cigány nyelv oktatása sem, sőt e két nyelv egymástól való megkülönböztetése is gondot okozott. Sajnos a mai napig sok helyütt probléma ez az ismerethiány, és olykor egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia szakán 2000-ben olyan bölcsészek képzése indult meg, akik tanár vagy szociális szakokkal társítva 10 félév során átfogó ismereteket szereznek a romológia területén. E képzés feltétele a magyarországi cigány nyelvek ismerete is. A hallgatók az alapozó tárgyak körében megismerkednek többek között a cigányságra irányuló nyelvészeti kutatások fő irányaival, illetve a magyarországi cigányság társadalmi és kulturális helyzetének fő jellemzőivel, az európai cigányság helyzetével. Egyéb társadalomtudományi tárgyak is szerepet kapnak az oktatásban: néprajztudomány, jog, demográfia, szociológia, társadalomföldrajz, pszicholingvisztika, szociolingvisztika.

A szociolingvisztika kurzus elméleti órái után lehetőség nyílik a cigány nyelvi helyzet gyakorlatban való megismerésére, s

a cigány nyelvoktatást folytató iskolai programok valamint e nyelvek presztízsének kutatására az oktatás három legfontosabb célközösségében: a tanulók és szüleik valamint a pedagógusok körében.

Mindamellett, hogy a hallgatóknak alkalmuk van alapvető kutatásmódszertani ismeretek elsajátítására, olyan mikrokutatást folytatnak, mely során több, tetszőlegesen választott szociolingvisztikai kérdésre, problémára keresnek megoldást.

A szociolingvisztikai jellegű terepmunka megtervezése és az adatgyűjtés során a hallgatók pontos képet kapnak a cigány nyelvek állapotáról, a nyelvi közösségek és egyének nyelvhasználati szokásairól, az anyanyelv elsajátításának idejéről, mértékéről. Ezek a mikrokutatások nagymértékben elősegítik a nyelvtervezést. Nem egy esetben tapasztaltuk, hogy a cigány nyelvek fókuszba emelésével a cigány nyelveket anyanyelvként beszélők közösségében is felértékelődött a nyelv. Különösen fontos és ígéretes, hogy a cigány értelmiség körében egyre jobban erősödik a nyelv visszatanulására irányuló igény, a korábbi asszimilálódási, a többségi társadalomba való beolvadási szándék helyett.

A magyarországi cigány nyelvek területén a nyelvtanárképzés előkészítése a legaktuálisabb és legfontosabb feladatok egyike.

Az Oktatási Minisztérium az utóbbi években semmiféle aktivitást nem mutatott. A nyelvoktatáshoz szükséges nyelvi követelmények legitimálásához több mint tíz évre volt szüksége, ám ezen túl a kerettantervek elkészíttetéséig már nem jutott el. A cigány nyelvek tanítását lehetővé tevő rendelet a pedagógusokat komoly kiszolgáltatottságnak teszi ki.

E helyzetben a segítségnyújtás egyik lehetősége a Pécsi Egyetemen megvalósuló szakmódszertan tanítása, amely a nyelvtanítás legelemibb módszertani követelményeit igyekszik nem nyelvszakos pedagógusoknak megtanítani, ám ez csak az egyetem romológia szakán hallgatók számára nyújt segítséget a nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtéséig. Addig azonban sok a megoldanivaló feladat.

Mivel a nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtése állami feladat, fontos, hogy az állam vegye kezébe a koordináto-

ri tevékenységet, vagy jelöljön meg egy intézményt, amelyik ezt a tevékenységet elvégzi. A nyelvvel foglalkozó anyanyelvi aktivisták erre képtelenek – ugyan beszélik a nyelvet, képzettségük a legtöbb esetben nem teszi lehetővé, hogy átlássák az ezzel járó feladatokat.

A beás cigány közösségek nyelvi állapotáról szóló tudományos igényű kutatások, felmérések végzéséhez szükséges anyagi és intézményes háttér hiányzik, jóllehet ezek nélkül nem lehetséges a nyelvtervezés folyamata.

Egyre erősödik az érdeklődés a kisebbségi nyelvek iránt, azonban az igények kielégítéséhez a szükséges feltételek hiányoznak (nincsenek nyelvtanfolyamok, továbbképzések a nyelvet tanítóknak, nyelvkönyvek, multimédiás eszközök stb.).

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

Hiánypótló nyelvészeti tevékenységek megvalósításával megalapozódhatna a létező tanszékekre ráépülő nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adottak megnyugtatóan.

A magyarországi beások még nem rendelkeznek nyelvhelyességi tanácsadó szervezetekkel, telefonszolgálattal. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne fogalmaznának meg a nyelvvel kapcsolatos vélekedéseket. Mivel a magyar közoktatás intézményei közül csak 7 általános és 2 középiskolában tanítanak beás nyelvet, csak nagyon kevesen találkoznak intézményes keretek között a beás írásbeliséggel, ezért a legtöbb aggodalom a nyelv írásbelisége iránt érdeklődő anyanyelvűek körében az írással kapcsolatos. Az 1994-ben kialakult fonetikus írást sokan gyanakodva fogadták, s mivel területi különbségek a beások által használt dialektusok között is vannak, minden beás ember a maga változatát tartja egyedül érvényesnek és helyesnek.

Minden olyan nyelvi, nyelvhelyességi, nyelvtani problémával, amely a nyelvhasználókat érdekli, a PTE BTK Romológia Tanszékéhez fordulnak, mert a tanszék 2002 óta a PROFEX Nyelvvizsgaközpont Beás Általános Akkreditált Vizsgahelyeként is egyre nagyobb népszerűségnek örvend, s ezért e nyelvi problémák orvoslásának helyszínének is ezt tartják.

Jegyzetek

1 A két korábbi vizsgálat adatai két százalékos, a 2003. évi pedig egy százalékos országosan reprezentatív mintán alapulnak, ld. Kemény-Janky 2003: 64. A mintavétel részleteivel kapcsolatban ld. Kertesi-Kézdi 1998.15-97.

Irodalomjegyzék

2001. évi népszámlálás, *4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai.* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 2002.

Orsós Anna (2010): *A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései.* I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencián elhangzott előadás. Kaposvár, 2010. október 08.186–194.

*A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások (*1996). Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet

Borbély Anna (2001a): *A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül*. Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék. Pécs. 75–84.

Borbély Anna (2001b): *Nyelvcsere*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 17-30.

Gal, Susan (1991): *„Mi a nyelvcsere és hogyan történik; Regio*. Kisebbségi Szemle 1. 66–76.

Havas Gábor és Kemény István (1995): *A magyarországi romákról.* Szociológiai Szemle. 3. sz. 3–20.

Jakabffy Elemér Alapítvány honlapja, Media Index Egyesület 1999–2006. Kolozsvár. http://www.jakabffy.ro/ (2006.01.18.)

Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003.* Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest: 37–49

Kemény István és Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelv- használati és nemzetiségi adatok.* Beszélő, (10): 64–76.

Kemény István (1974): *A magyarországi cigány lakosság. Valóság* I. 63–72.

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

Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Kemény Márton (2002): *A romák és szintik zenéje, nyelve és irodalma.* Kisebbségkutatás, 11. évf. 1. szám.

Kenrick Donald (1993): *Cigányok: A Gangesztől a Dunáig és a Temzéig.* Pont Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon.* Dokumentáció és adattár. Socio-typo, Budapest.

Kontra Miklós (2001): *Egy s más a kétnyelvűségről*. In: Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szerk.: Sándor Klára. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.

Kovalcsik Katalin (1994): Florilyé dă primăvárá – Tavaszi virágok – Beás cigány énekeskönyv I. kötet; II. kötet Gandhi Gimnázium / Fii Cu Noi, Pécs.

Labodáné Lakatos Szilvia, Pálmainé Orsós Anna és Varga Aranka (2002): *A magyarországi cigány nyelvek*. Roma tanulók iskolai pszichológiája PTE BTK Pszichológia Intézet és Romlógia Tanszék, Pécs.

Nagy Pál (2005): „Fáraó *népe”- A magyarországi cigányok korai története*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 15. Pécs.

Orsós Anna (1994): *Beás nyelvkönyv*. Cs V. M. Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Orsós Anna (1997): *A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai.* Cigány Néprajzi Tanulmányok 6. Budapest.

Orsós Anna (2002): *A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete – Friss kutatások a romológia körében* PTE BTK Romlógia Tanszék, Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 10. , Pécs.

Orsós Anna (Kálmán Lászlóval) (2009): *Beás nyelvtan.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest

Orsós Anna. (1994): *Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány* (Kovalcsik Katalinnal) – Beás cigány népmesegyűjtemény I. kötet. Gandhi Gimnázium, Pécs.

Papp Gyula (1982): *A beás cigányok román nyelvjárása.* JPTE Tanárképző Főiskola, (Tanulmányok a cigány gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból V.) Pécs.

Saramandu, Nicolae (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiașii din nordul Croației.* Fonetică și dialectologie, XVI, București, 97–130.

Eredeti megjelenés:

In: KB 120 – A titkos kötet. (2006) Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére Kálmán László (szerk.). MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 67–86.

A nyelvi szocializáció

A szocializáció olyan tanulási folyamat, mely születésünk pillanatától halálunkig tart. Ez idő alatt tanulunk meg alkalmazkodni állandóan változó környezetünkhöz, azokhoz a személyekhez, akikkel életünk során hosszabb vagy rövidebb időt együtt töltünk. A szocializáció folyamata során próbáljuk megérteni saját magunkat, cselekedeteinket, másokkal való kapcsolatainkat, azokat a mindig újabb és újabb szabályokat, amelyek segítenek bennünket eligazodni a mindennapi életben.

Ennek a folyamatnak nagyon fontos részét képezi a nyelvi szocializáció. A nyelvi szocializáció a nyelv elsajátításának módját jelenti, mindazokkal a különféle sajátosságokkal, amelyeket a család, vagy a tágabb környezet képvisel.

Ez a változatosság szavatolja azt is, hogy a nyelvelsajátítás minden embernél különbözőképpen történik, ezért a nyelvi szocializáció folyamata is eltérő módon valósul meg, attól függően, hogy a különböző családok milyen szokásokat, mintákat követnek.

A nyelvelsajátításhoz vezető utak is sokfélék. Réger Zita (2002) Utak a nyelvhez című könyvében átfogó képet ad arról, hogy ezek az utak közösségenként a legkülönbözőbbek lehetnek, és ezek végeredményüket tekintve minden esetben a beszéd elsajátításához vezetnek. A bemutatott példákból megtudhatjuk, hogy a szülők – főként az anyák – milyen stratégiákat alkalmaznak, míg beszélni tanítják gyerekeiket, s ezekben milyen eltérő környezeti, szociokulturális jellemzők érvényesülnek. Ettől függően megállapítható, hogy a nyelvhasználat során minden közösségben más és más nyelvi kompetencia birtoklása szükséges. A beszélőnek a nyelv grammatikai szabá-

lyainak és szókincsének elsajátításán túl, ismernie kell az adott közösség kultúráját, azokat a sajátos nyelvi formákat, amelyeket a nyelvhasználat során maguk is alkalmaznak és másoktól is elvárnak. Ez az ún. kommunikációs kompetencia (Hymes, 1979) segíti elő azt, hogy a beszélő nyelvi megnyilvánulásai révén ne mutatkozzon idegennek egy adott nyelvközösségben.

A szociolingvisztikai szempontokat Magyarországon (Szalai, 1999) elsőként Réger Zita vezette be a cigány nyelv kutatásába. Írásaiban élesen bírálta azokat a nyelvészeket, akik a nyelvhasználat és a társadalmi helyzet összefüggéseit figyelmen kívül hagyva a cigány (romani, beás) nyelveket szókincsükben szegényesnek, használati körükben korlátozottnak ítélték (Réger, 1990).

A magyarországi cigányok nyelvhasználatát kutatva Réger Zita megállapítja, hogy szakmailag nem helytálló a kisebbségi helyzetben lévő, írásbeliséggel nem rendelkező cigány nyelvek használatának leírásakor a nemzeti nyelvek vizsgálatának módszereit alkalmazni. Ezek a nyelvek főként informális helyzetben használatosak. Ez a tény azt igazolja, hogy a cigány nyelvek – valószínűleg – a kezdetektől fogva diglossziás helyzetben voltak, hiszen a többségi társadalommal való együttélésben a közvetítő nyelv, ahogy a múltban, úgy napjainkban is a magyar. Ebből adódik mondatszerkesztési módjuk, szókincsük, szituációhoz kötöttségük, nem valami nyelvi deficitből.

A legújabb diglosszia-értelmezések szerint a kétnyelvűség esetében is beszélhetünk diglossziáról. A kétnyelvűség azt jelenti, hogy a közösség tagjai valamilyen két nyelvi kód birtokosai, a diglosszia pedig azt, hogy a két nyelv szerepe a közösség nyelvi gyakorlatában gyökeresen eltérő: alapvető sajátossága tehát, hogy a két nyelv a közösség tagjainak életében együtt tölti be azt a szerepet, amelyet egynyelvűség esetében a nyelv intim, illetve hivatalosabb változatai töltenek be (Réger, 2002).

A magyarországi cigány nyelvi csoportokról

Magyarországon három nagy cigány csoport található (romungrók, oláh cigányok, beás cigányok). Nyelvi szempontból a romungrók csoportja, mely nagyságát tekintve a magyaror-

szági cigányok több mint 70%-át teszi ki (Kemény, 1976), már nem számít kétnyelvűnek, mivel a közösség tagjai többnyire csak magyarul beszélnek, s köreikben – néhány nyelvszigettől eltekintve – a nyelvcsere folyamata lezárult.

A magyarországi cigányok másik legnagyobb csoportja a cigány lakosság 21%-át kitevő oláh cigányok, akik romani nyelvet beszélik. Beszélőinek száma a világon öt és tízmillió közöttire becsülhető, a nyelv mégis olyan kisebbségi helyzetű, hogy – a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig elsősorban nem sztenderd, beszélt nyelvként létezik, hanem számos regionális nyelvjárás formájában (Réger és Kovalcsik, 1999).

A romani nyelvjárásai közül Magyarországon a legelterjedtebb a lovári, mely a hagyományos foglalkozásuk alapján a lókereskedők által használt dialektus.

A magyarországi cigányok által beszélt másik nyelv a beás. A beások a román nyelv egy archaikus változatát beszélik. Az eddigi kutatások alapján hazánk legkisebb létszámú cigány közössége, a lakosság mintegy 8%-át jelenti. E csoport létszámáról, területi elhelyezkedéséről, életmódjáról sem régebbi publikációk, sem kutatások nem szólnak, csupán rövid utalások fordulnak elő a cigányokról szóló írásokban. Ezzel magyarázható, hogy a többségi társadalom magyar nyelvet beszélő tagjai a legtöbbször nem tudnak különbséget tenni a különböző cigány csoportok között, így a romani és beás nyelvet beszélők közösségét nyelvi szempontból homogénnek gondolják, annak ellenére, hogy a két nyelvi közösség tagjai egymás nyelvét nem értik, és beszélőik a két nyelv közötti különbséget gondosan számon tartják. Fontos megjegyezni, hogy a cigányság tagoltsága nem csupán nyelvi és dialektális szempontból számottevő, földrajzi, társadalmi, gazdasági és kulturális tekintetben egyaránt nagyon változatos képet mutat.

A magyarországi cigány nyelvek nyelvhasználatáról

A magyarországi cigány közösségek körében megfigyelhető egy meglehetősen gyors ütemű nyelvi asszimiláció – a nyelvcsere, mely e közösségek egyik meghatározó jelensége.

A nyelvcsere folyamatának felgyorsulásában nagy szerepet

játszott a magyar kormányok nemzetiségi politikája, amely az 19. század végétől egészen a közelmúltig a kisebbségek asszimilációjára törekedett. Mindezek ellenére a romani és beás anyanyelvről a magyar anyanyelvre való áttérés folyamata – bár közösségenként nagyon változó képet mutat – még nem tekinthető lezártnak, hisz – kutatásaink bizonyítják – számos cigány családban az elsődleges kommunikáció nyelve továbbra is valamelyik cigány nyelv.

Több nyelvészeti kutatás szerint az anyanyelv elhagyása egy másik nyelv előnyére elsősorban két csoport eggyé válásakor következik be. Ez a jelenség akkor lép fel, ha egy törzs egyesül egy másik csoporttal, vagy ha egy kisebbségi közösség átveszi az őt körülvevő többségi csoport kultúráját (Gumperz, 1971). Ez nem teljesen így történt a beások esetében, hiszen ők a nyelvcserén túlmenően megőrizték etnikai egységüket, ezért is tudtak megmaradni évszázadokon át egységes etnikai csoportként szerte Közép- és Dél-Európában (Borbély, 2001).

A cigány beszélő közösségek eltérő nyelvet használnak egymástól jól elkülönülő szerepekben: a romani/beás nyelv használata többnyire a családi „intim” szférához kapcsolódik, így e nyelvek az egyéb jellegű hivatalos nyelvhasználatban eddig nem jutottak szerephez.

A magyarországi cigányok iskolai sikertelensége és a nyelvi hátrány összefüggései

A mindennapi oktatás, és napi gyakorlat területén a cigány tanulók iskolai sikertelenségével mint megoldandó problémával hosszú évek óta találkozhatunk. Ennek okait sokáig a nyelvi hátránnyal indokolták és a nyelvi hátrány jelenségét csak a cigány gyerekre vonatkozó „etnospecifikus” problémaként magyarázták. A hátrányos nyelvi helyzet azt jelenti, hogy az adott beszédhelyzetben nem állnak a tanulók rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálják. Ez a tény önmagában nem csak cigány tanulók esetében jelenthet problémát.

Az iskolába lépő gyerekek nyelvhasználata egymástól nagyon eltérő, hisz általában egymástól eltérő kulturális háttérből

érkeznek. A család és a közösség kulturális mintáit ismerik, ám az iskola, mint másodlagos szocializációs színtér, gyakorta nagyon különbözik ettől az otthon megismert környezettől. Minél nagyobb a család és az iskola színtere közötti különbség, annál nagyobb lehet az iskolába kerülő tanulók nyelvi hátránya.

A nyelvi hátrány okait gyakran magyarázták a kétnyelvűséggel, annak ellenére, hogy a magyarországi cigányok nagyobb része – több generáció óta – már nem kétnyelvű, és a családban elsajátított anyanyelve a magyar. A család és az iskola között feszülő kommunikációs különbségeket az 1970-es évekig nem hozták összefüggésbe a hátrányos helyzettel. A társadalmi státusz a nyelv és oktathatóság összefüggéseit a nyelvhasználattal és az annak különbözőségeivel Basil Bernstein angol szociológus kutatta elsőként. Bár kutatási eredményeit és nézeteit sokan támadták, azokat igazolandó vagy cáfolandó sokan, sok országban újra és újra kipróbálták.

Basil Bernstein (1971) szerint a gyermek nyelvi szocializációja során kódokat sajátít el, melyek meghatározzák nyelvi tevékenységét, és ezáltal igazodik a körülötte lévő társadalmi-kulturális elvárásokhoz. Az adatközlők nyelvhasználata alapján Bernstein két egymástól markánsan különböző kommunikációs kódot különít el: az egyik a beszélők közös ismeretein alapuló, adott szituációba ágyazott nyelvi közlés, mely jellemzője a sztereotipebb tervezés, az egyszerűbb szerkezetek, szűkebb szókincs. Ezt korlátozott kódú nyelvhasználatnak nevezi, a másik nyelvhasználati módot, amelyben a jelentések bárki számára érthetőek, kontextustól függetlenül értelmezhetők – pedig kidolgozott kódnak. Ennek jellemzője a változatos tervezés, a bonyolultabb szerkezet, gazdagabb szókincs.

Bernstein szerint a fenti két kód használatát a családokban tapasztalható szerepviszonyok határozzák meg. A munkáscsaládokban megfigyelt zárt szerepviszonyban a családtagok viszonyát a családban betöltött szerepük határozza meg. Ezek a szerepek korlátozzák az egyes családtagok cselekvési lehetőségeit. Az így létrejövő zárt szerepviszony és az ebből következő sztereotip események a korlátozott kód használatát igénylik.

A középosztálybeli családokban megfigyelt nyílt szerepviszonyban a családtagok számára lehetőség nyílik a szerepek önálló kialakítására. A tekintélyelvűségnek kicsi a jelentősége,

inkább az egyéni adottságok kerülnek előtérbe. Az így létrejövő nyílt szerepviszonyban fontos helyet kap az érvelés, a magyarázat, az egyéni döntés, mely a kidolgozott kód használatát igényli.

Bernstein a családokat megkülönbözteti ellenőrzési módjuk alapján is. A család nevelési stílusát az határozza meg, mely ellenőrzési mód a domináns. Elmélete szerint a korlátozott kódot mindenki elsajátítja, míg a kidolgozott kód csak a középosztálybeli gyerekekre jellemző. Az élet különböző területein azonban hol a kidolgozott, hol a korlátozott kód használatára van szükség, mely folyamatos kódváltást igényel. Bernstein vizsgálatának területe az iskola, ahol főként a kidolgozott kód használatos. Megállapítása, hogy az iskolai siker hátterében a kódváltás képessége és a kidolgozott kód birtoklása áll.

Bernstein összefoglalva megállapítja: Az iskola nem ismeri a nyelvi hátrány okait, mibenlétét, így „kompenzálás”, felzárkózás helyett a különböző társadalmi helyzetű diákok közötti távolság folyamatos növekedése jellemző (Varga, 2000).

A „több” többet kap, és többé válik, a társadalmilag meghatározott „kevesebb” viszont kevesebbet kap, és még kevesebbé válik (Bernstein, 1971).

Réger Zita összefoglalva a nyelvi szocializációval kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatásokat és azok eredményeit az iskolai „nyelvi hátrány” kontextusába helyezve megállapította, hogy a különböző nyelvi fejlesztő programok elősegíthetik a kommunikatív kompetencia hiányzó területeinek pótlását és az iskola nyelvhasználat elsajátítását. A nyelvi szocializáció egyik sajátos területét képezi az írásbeliséggel való találkozás. A szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei nagyrészt itt élik át legelőször az írás élményét.

„A nyelvi szocializáció sajátos azoknál a népeknél, ahol az írott kultúra hiányzik, és a nyelv csupán orálisan, szóban él. Egyes etnikai közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, például az első roma meséket, történeteket is csak nemrégiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnevelkedő gyermek még napjainkban is ritkán találkozik családjában a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasási események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az iskoláskor előtti írás-olvasásra

szocializálás (vö. Réger, 2001). Ritkaságszámba megy a mesekönyvek jelenléte, az olvasás élményének közvetlen megtapasztalása. Mesélés természetesen létezik, többnyire azonban nem a mesekönyv írott szövege alapján történik, sokkal inkább a szóbeliséget, a szájhagyományt követve. Mindez kérdéseket vet fel, dilemmákat jelent az iskolai oktatásra, az írás-olvasás megtanítására nézve, hiszen társaihoz képest nagyfokú hátránnyal indul az a gyermek, aki családi környezetében, közvetlen miliőjében nem rendelkezik az írott kultúrára vonatkozó előzetes tapasztalatokkal, meghatározó élményekkel. Azon gyermekek számára, akik otthon, családi környezetükben még nem találkoztak az írásbeliséggel, az írás-olvasás megtapasztalása forradalmian új dolgot jelent az iskolában. Ezek a tanulók fokozott támaszt és segítséget igényelnek, továbbá sajátos módszertani felkészültséget kívánnak a tanítóktól" (Torgyik, 2005).

Lehetőségek az iskolai és a családi szocializáció közötti különbségek csökkentésére

A tanulók iskolába lépésnél megfigyelhető nyelvhasználati különbségei természetesnek mondhatók. Nem tekinthető természetesnek azonban az a tény, hogy az ebből eredő problémák sok esetben nem múlnak el az iskolai tanulmányok befejezésekor sem. Nem kerül közelebb a korlátozott kódhasználatú egyén, és nem válik számára „otthonossá" az iskola világa. A társadalmi mobilitás mint lehetőség – sokak számára csak idea marad.

Az iskola által végzett pedagógiai munka csak akkor lehet igazán hatékony, ha az beépíti intézménye rendszerébe a tanulók otthonról hozott tudását, nyelvhasználati és tanulási módszereit. A „hidat verni", „a híd mindkét oldaláról építkezni", az „új és meglévő ismeretek összekötése", az „átjárás biztosítása", és ezek segítségével a „fejlesztő pedagógiák" módosítása (új alapokra helyezése) elengedhetetlenül szükséges.

A „hozott" tudásra a tudatos pedagógia épít, a különböző nyelvi szocializációval rendelkező tanulók számára pedig különösen fontos a tudatosan végiggondolt, sajátos oktatási módszerek használata. Alapvető, hogy az intézményes oktatás rendszere az iskolába lépő gyerekek esetében számot vessen

azzal, hogy milyen „tudások” meglétét feltételezi, mire kíván építeni és a továbbiakban milyen eszközrendszerrel dolgozik.

Amennyiben a belépő gyermek kétnyelvű, fontos, hogy az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet az iskola értékként kezelje, és e nyelv használatára, annak ápolására és őrzésére is valóságos lehetőséget adjon. Az intézmények pedagógusai sok esetben csak ritkán tudják, hogy pl. cigány tanulóik beszélnek-e valamilyen cigány nyelvet, s ha igen melyiket. Vannak olyan iskolai programok, amelyek mintaszerűen támogatják az otthoni kisebbségi nyelv használatát, sikerélményt okozva ezzel tanulóiknak. E programok hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók kötődése a kisebbségi nyelv iránt pozitív legyen, ahogy az iskolához kapcsolódó attitűdjük is.

Az iskola részéről át kell tekinteni azt is, hogy a bikulturális (családi és intézményi) szocializáció (Forray és Hegedűs, 1998) elemei hogyan közelíthetők egymáshoz, azok hogyan tudják kiegészíteni egymást, hogyan tudják a tanulók szüleit bevonni az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. Olyan intézményekben, ahol a cigány tanulók jelenléte természetes, ésszerű elvárás, hogy a cigány közösségek kultúrája (nyelvei, meséi, dalai, szokás- és hagyományrendszere stb.) is megjelenjen és folyamatosan jelen lévő értékként kapjon helyet az intézmény napi gyakorlatában (Varga, 2000).

Csak így lehetséges, hogy a különböző szubkultúrák között ne teremtődjön hierarchia, hogy az iskolát kezdő gyerek az első hat évének tudása ne vesszen el, és hogy a másfajta „kommunikatív kompetencia” ne hátrány, hanem bővítendő alap legyen az iskolai oktatás számára.

Irodalomjegyzék

Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 123–129.

Basil Bernstein (1971): *Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció.* Valóság, 1971/11.

Borbély Anna (2001): *A magyarországi beás nyelv helye a román nyelven belül.* Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriuma. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. 75–84.

Ferguson, Charles (1975): *Diglosszia*. Pap Mária, Szépe György

(Szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások, Gondolat. 291–317. Budapest.

Fishman, Joshua A. (1967): *Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without biligualism.* Journal Of Social Issues. 23/2. 29–38.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*, Aula Budapest.

Forray R. Katalin (2001): *A Cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban.* In: Cserti Csapó Tibor, Szerk., Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriuma (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 6.), Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék. Pécs. 57–64.

Gal, Susan (1991): *„Mi a nyelvcsere és hogyan történik".*In: Regio. Kisebbségi Szemle 1. 66–76.

Gumperz, John J. (1971): *The Speech Community*. Anwar S. Gil Ed. Language In Social Groups. Essays By John J. Gumperz. Stanford: Stanford University Press. 114–128.

Hymes, Dell (1972): *On communicative competence.* In Pride, J. B. – Holmes, J. (Eds.): Sociolinguistics: Selected readings. Penguin, Harmondsworth, 269–293.

Hymes, Dell (1975): *A beszélés néprajza.* In. Pap – Szépe szerk. Társadalom és nyelv. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hymes, Dell (1979): *A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata.* In. Pléh Csaba – Terestyéni Tamás. Beszédaktus–kommunikáció–interakció. Tömeg-kommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 213–263.

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

Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003.* Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Kovalcsik Katalin és Réger Zita (vendégszerk.) (1999): *Acta Linguistica Hungarica*. (46) 3–4; (Tanulmányok a cigány nyelvről, angol ny.)

Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Nagy Pál (2005): *„Fáraó népe" – A magyarországi cigányok korai története.* Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 15. Pécs.

Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge University Press, Cambridge.
Orsós Anna (1997): *A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai.* Cigány Néprajzi Tanulmányok 6. Budapest.
Orsós Anna (2002): *A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete* – Friss kutatások a romológia körében, PTE BTK Romológia Tanszék, Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 10. Pécs.
Orsós Anna és Varga Aranka (2001): *A beás nyelv állapota*. Iskolakultúra, 12.sz.
Pálmainé Orsós Anna (2005): *A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei.* Educatio. 1.
Réger Zita (1975): *Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében.* Valóság. 21. 77–89.
Réger Zita (1988): A *cigány nyelv: Kutatások és vitapontok.* Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből. 4: 155–178.
Réger Zita (1990): Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Réger Zita (1995): *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei.* Iskolakultúra 5. 102-106.
Réger Zita (2002): *Cigány gyermekvilág.* Olvasókönyv a cigány gyermekfolklórból. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
Revell, J. (1979): *Teaching techniques for communicative* English. Macmillan, London.
Saramandu, Nicolae (1997): *Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiaşii din nordul Croaţiei*. Fonetică şi dialectologie, XVI, Bucureşti, 97–130.
Szalai Andrea (1999): *Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásban* Educatio nyár
Torgyik Judit (2005): *Nyelvi szocializáció és oktatás.* Új Pedagógiai Szemle 2005/03
Varga Aranka (2000): *Meseóra*. Interkulturális program tanári kézikönyve, Soros Alapítvány

Eredeti megjelenés:
In.: (szerk): Németh Szilvia (2010) HH-s gyermekek a közoktatásban. Kézikönyv hátrányosan és halmozottan hátrányos gyermekek neveléséhez és oktatásához. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft.

Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek
Új irányvonalak a romológia kutatásában

Az elmúlt évek közoktatásában igen hangsúlyos szerepet kapott az esélyegyenlőség, az integráció, melynek középpontjában leginkább a magyarországi cigányok/romák álltak.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003-ban történt módosítása eredményeképpen elindult egy, a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű és cigány/roma gyerekek oktatási integrációjának elősegítését előirányozó országos hálózat, az OOIH. Ezzel párhuzamosan kidolgozásra került két új oktatási forma, a képesség-kibontakoztató és az integrációs felkészítés szabályozása. Az Országos Integrációs Hálózat fő tevékenysége az integrációs nevelés minél több intézményben történő bevezetésének szakmai támogatása, a pedagógusok és intézményeik horizontális együttműködésére épülő szakmai hálózat kiépítése. A bevezetésre került Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) egy olyan pedagógiai keretrendszer, mely a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélykülönbségének kiegyenlítését hivatott érvényesíteni a hazai pedagógiai gyakorlatban. Az IPR-ről készült hatásvizsgálat (Kézdi és Surányi, 2008) azt mutatja, hogy a program általános javulást hozott a résztvevő iskolák diákjainak fejlődésében.

A fent említett közoktatásról szóló 1993. évi törvény 58/2002. OM rendelete külön normatíva igénylését tette lehetővé a nevelési-oktatási intézmények számára a cigányság identitásának erősítése szempontjából, a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatása esetén.

Miközben a Kárpát-medencében mára eltérő mértékben, fokozatosan megteremtődnek a lehetőségek a kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára, addig mind a romani, mind a beás nyelvet beszélő közösségek

jórésze a nyelvcserét, a magyar nyelvi egynyelvűségben végződő folyamat különböző fázisait éli át. A cigányok nyelvhasználatára – ahogy a többi magyarországi kisebbségekére is – az erőteljes nyelvi asszimiláció jellemző. Ennek eredményeképp, bár kisebbségenként eltérő arányban, de többen vallják anyanyelvüknek a magyart, mint a nemzetiségi nyelvet, pedig a nemzetiségi hovatartozás reprezentációjában, a kisebbségi identitás, ill. a kisebbségi csoport kohéziójának megőrzésében különösen nagy jelentősége van az anyanyelvnek. A nyelv a nemzetiségi hovatartozás legfőbb ismertetőjegye, gyakran a csoporttal való azonosítás egyik legfontosabb eszköze.

A kisebbségi nyelvoktatás és népismeret tanítás megszervezéséhez nyolc tanuló és szülő írásbeli kérése után foghat az iskola. Ez az oktatás minőségileg más, mint más tantárgyaké. Feladat- és célmeghatározásában ugyanis nemcsak a puszta idegennyelvtudás, hanem kisebbségi történelem, kultúra, hagyományőrzés, népismeret, önismeretet is szerepel, ami segíti a kisebbséghez tartozót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, erősítse a közösséghez való kötődést. Ha egy intézmény több (óvoda, általános iskola, gimnázium, kollégium, stb.) közoktatási feladatot is ellát, akkor, értelemszerűen, a kisebbségi nevelés és az adott intézmény általános célkitűzésein túl, a szülőt a ténylegesen igényelt szolgáltatásról is tájékoztatnia kell, vagyis arról, hogy a konkrét kisebbségi nevelési, nevelési-oktatási forma keretei között mi az intézmény célja és feladata.

A kisebbségi nyelv és kultúra ápolása – bármennyire is fontos szimbólumai a kulturális identitásnak – a magyarországi cigányok/romák esetében csorbát szenved.

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényben a koncepció ugyan jogot és lehetőséget ad meghatározott nemzetiségi intézmények létrehozására és ilyen típusú oktatás és nevelés folytatására, a kisebbségi oktatás keretében a nyelv és népismeret oktatására, ám a feltételek biztosítása esetében minden esetben jelentős hiányokat láthatunk.

A cigány kisebbség óvodai illetve iskolai nevelésének, oktatásának formáit, tartalmi kereteit a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvéről és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvéről szóló rendeletek szabá-

lyozzák. Az óvodai nevelés célja, hogy oly módon készítse fel a gyermekeket a sikeres iskolai előmenetelre, hogy tudatosan építsen a cigány kultúra és a többségi kultúra közötti különbözőségekre és hasonlóságokra. Új elem, hogy az Országos Roma Önkormányzatnak, illetve a cigány kisebbségi önkormányzatoknak – a kulturális-oktatási autonómia jegyében – iskolafenntartási, és -alapítási jogaik vannak, saját iskolákat működtetnek. Az iskolai oktatás-nevelés biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését a cigányság helyzetéről, jogairól, szervezeteiről és intézményeiről szóló ismeretek oktatását. (Stratégia, 2011)

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatást folytató intézményekben a legváltozatosabb formában valósul meg a nemzetiségi oktatás. Az iskolák egy részében több típusú oktatás, ill. több nyelv különböző típusú oktatása is folyik. Emellett előfordul, hogy az iskola a nemzetiségi nyelvoktatás mellett cigány kulturális kisebbségi nevelést is folytat valamelyik cigány nyelv oktatásával, vagy anélkül.

A cigányok/romák esetében az anyanyelvnek azért van jelentősége, mert ez a nemzetiség három anyanyelven osztozik: a magyaron, a romanin és a beáson.

Magyarországon a cigány kisebbségi nevelésnek alapvetően két formája működik.

(1) Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás romani vagy beás nyelv oktatásával
(2) Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás magyar nyelven, romani vagy beás nyelv oktatása nélkül (Jelentés, 2011)

A 2005-től folyamatosan végzett vizsgálataink arra irányulnak, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol romani és/vagy beás nyelvet is oktató cigány kisebbségi programokat működtetnek, és információkat gyűjtünk e programok működéséről, hatékonyságáról adatokkal szolgálnak azokról az intézményekről, amelyekben a cigány kisebbségi nevelés fent említett formáiból a nyelvek tavaszán végzett oktatása is megvalósul. A 2009-es tanévben végzett kutatásunk szerint a cigány kisebbségi oktatás a beás nyelv oktatásával 10

intézményben, romani nyelv oktatásával 23 település 27 intézményében folyt. (Orsós, 2012:94)

A kutatás eredményei igazolják, hogy a közoktatási törvény más alkalmazási feltételeket támaszt, ha idegen nyelv oktatásáról, és mást, ha nemzetiségi nyelvről van szó. Ez nagyon is elfogadható, hisz rossz irányba vezetne egy olyan oktatáspolitika, amely pl. az idegen nyelveket a kisebbségi nyelvekkel állítaná szembe. Az oktatás feltételeit vizsgálva eszerint a kisebbségi oktatást folytató intézmények vezetőivel, ill. pedagógusaival szemben a törvény megengedő:

99. § ((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.* (MK11-162: 2011: 69)

A cigányok az új köznevelési koncepcióban *nemzetiségként* jelennek meg, utalva a 1993 óta érvényben lévő kisebbségi törvényre, mely a nemzetiségiekkel egyenlő szintre emeli az etnikai kisebbségeket, és megerősítendő, hogy a magyarországi cigányok iskolázása a nemzetiségi oktatással azonos támogatási rendbe került. Ugyanezt igazolja A nevelési-oktatási intézményekben pedagógus-munkakörben alkalmazottak végzettségi és szakképzettségi követelményeiről szóló rész is, mely a Nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás az 5–12. évfolyamon *nemzetiségi nyelvtanár* végzettséghez köti. (MK11-162: 2011:73)

A törvény készítői arról a tényről se vettek tudomást, hogy épp ezt a hiányt kívánja orvosolni a már több mint egy évtizede létező romológusképzés. A felsőoktatásban minden évben végeznek olyan szakképzett romológusok, akik a cigány nyelvek és a népismeret képzésében tanárként egyetemi végzettséget szereznek, és a kisebbségi nyelv és kultúra ápolása területén egyedül ők rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek

a közoktatásban hasznosíthatóak lennének. Az ellentmondás égbe kiáltó: miközben országosan hiányoznak a képzett szakemberek, a törvényalkotók nem vesznek tudomást arról, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán minden évben végeznek valamelyik cigány nyelv és népismeret oktatására felkészített pedagógusok/romológusok, akik közül többeknek nincs lehetősége végzettségének megfelelő tevékenységet folytatni, ugyanis még azokban az intézményekben sem törvényi előírás szakképzett munkaerőt alkalmazni, ahol a cigány kisebbségi nyelv és népismeret oktatása történik. Lássunk ennek igazolására néhány – a közoktatás rendszerének napi gyakorlatából – kiragadott példát! Az általános iskolákban csak mutatóban (ötven alatti azon intézmények száma) folyik cigány nyelvi program, de ezek közül is, vannak olyanok, akik mit sem tudnak az iskolába járó gyerekek hátteréről, sokszor már a szülők által is elfelejtett anyanyelvről. Vizsgálatunk elvégzése során magunk tapasztaltuk, hogy vannak olyan intézmények, ahol az intézményvezető nem tud különbséget tenni a cigány nyelvek között, ezért teljes a zűrzavar, így mindenféle szándékosság ellenére a tanulják a lovárit vagy a beást romungró gyerekek, illetve a beást oláh cigány tanulók.

A cigány nemzetiségi és kisebbségi oktatáshoz szükséges nyelvi képzés megoldatlan, így az ezen a címen igényelt támogatások sok esetben felkészületlen pedagógusok felzárkóztató oktató munkáját jelentik. Érthetetlen, hogy az új törvény a köznevelésről miért nem írja elő feltételként a cigány nemzetiségi képzést folytató közoktatási intézményekben a romológus alkalmazását.

A nyelvtanárképzés hiányának következménye, hogy a cigány nyelvekből szakképzett pedagógus – nyelvtanári végzettségű – nem létezik. Más nyelvből nyelvtanári végzettséggel rendelkező, anyanyelvi pedagógus is igen kevés található a bármelyik cigány nyelvet tanítók között általában. Nem anyanyelvű, a cigány nyelvek valamelyikét ismerő *pedagógus* is kevés. Mivel tehát az ország egyetlen intézményében sem folyik – semmilyen fokon – a cigány nyelvekből nyelvtanárképzés, így a nyelvet képzők képzettsége is kétséget hagy maga után, e téren a „szakma" megosztottsága is óriási. Sem a közoktatási, sem a felsőoktatási törvény nem tartalmaz szándékot és garanciát

arra, hogy a hiányzó nyelvtanárképzést a fent említett nyelvek esetében megszervezi, és ezzel a szükséges nyelvtanári végzettség megszerzésének ez esetben kijelölné az időbeli korlátját is. Ennek hiányában ezt a mindmáig hiányzó, ám egyre több oktatási problémát és egyenlőtlen esélyeket teremtő problémát az oktatáspolitika korlátlan ideig nem kívánja orvosolni.

Amiről viszont a törvényalkotók megfeledkeztek, hogy bár képzéseket, továbbképzéseket a cigányokról/romákról sok helyen, sokféle szervezésben tartanak, *romológia* jelenleg első tanári szakképzettségként is választható a bolognai rendszerhez igazodva a Pécsi Tudományegyetemen. Romológus/romológiatanár képzés másutt nem folyik az ország egyetemein, és mivel a dél-dunántúli térség, Pécs és környéke hosszú idő óta jelentős szellemi centruma és innovációs gócpontja a cigány/roma közösségnek, a romológia képzés fontos szerepet tölt be e közösség társadalmi integrációjában is.

A romológia mint tudományterület a Pécsi Tudományegyetemen az elmúlt több mint egy évtizedben több szervezeti formában is működött. A specializációból való elindulást önálló tanszékké alakulás követte a BTK-n belül, majd – jelenlegi formájában is – a nevelésszociológiával összevonva a Neveléstudományi Intézet tanszékévé vált. A tudományterület fejlődése egyre inkább egy olyan továbblépési irányt feltételez, mely a romológiát önálló kutatóműhely keretbe helyezi, besorolva alá szerteágazó területeit, megalapozva ezen diszciplínák egyetemi oktatását.

A tudományos információkon alapuló képzés, mely a romológia szerteágazó tudományterületét képviseli, és ezzel megteremti a fejlesztési, kutatási, oktatási, publikációs, gyűjteménykezelési lehetőségek szélesebb körű kiaknázását, különösen fontos terepét jelenti a társadalmi integráció erősítésének, a leszakadó kisebbségi csoportok, főként a cigány, roma lakosság iskoláztatásában, kultúrájának megőrzésében és fejlesztésében. A szak ezeknek a kutatásoknak és fejlesztéseknek egyik állandó résztvevője most is, de mint szakmai műhely egyre inkább központja kíván lenni az egyetemen belül, illetve a dél-dunántúli régióban.

A 2011 nyarán a pedagógusképzés átalakításáról is szakmai vitára bocsátott tervezet szerint azonban a *romológia* a jövő-

ben kizárólag továbbképzések során elsajátítható ismereteket kínáló szakok között szerepel. Ez a javaslat számos ellenérvvel cáfolható. A romológia ismeretanyaga továbbképzés formájában hasznos lehet az általános tanárképzésben, minden pedagógus számára hozzáférhető ismeretanyagként, de továbbra is szükséges a romológia önálló szakként (szakpárban) való oktatása a tanárképzésben. Ennek megszűntetése csak akkor lenne indokolt, amennyiben a romológia mint általános alapismeret beépülne a tanárképzésbe és minden leendő pedagógus számára kötelező stúdiummá válna, továbbá, ha a magyarországi cigány nyelvek, ill. cigány népismeret tanárok képzése önálló szakként is választható lenne.

Mivel azonban jelenleg az általános pedagógusképzés törzsanyagának nem kötelező része mindenütt a romológia, a nyelvtanárszakok sem működnek, miközben a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Kartája már 2008-ban kiterjesztette a védelmet a két magyarországi cigány nyelvre – semmiféle érzékelhető előrelépés ez ügyben eddig nem történt; a romológia – a tervezet szerinti továbbképzéssé való degradálásával pedig hivatalosan is devalválódna a cigány nyelv és kultúra, és vele arányosan – ha nem aránytalanul, de nőne a tudatlanság és ezzel együtt az előítéletesség is ezzel a népcsoporttal szemben.

Irodalomjegyzék

Havas Gábor (2002): *Elkülönítés és következményei a cigány gyerekek általános iskolai oktatásában.* In: Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés, (szerk: Semjén András): MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Új mandátum, Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Jelentés a magyar közoktatásról. (2003): Szerk. Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. (2011): Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. http://www.

kisebbsegiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf (2012. 02. 26.)

Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Ph.D. dolgozat.

Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020), 2011. november, KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. Budapest. http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf (2012. 02.26.)

Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről.* Metszéspontok. PTE BTK Oktatáskutató Központ Virágmandula Kft. Pécs.

Radó Péter (2005): *OECD analitikus ország jelentés – Magyarország.* SuliNova Kht., Oktatáspolitikai Elemzések Központja. Hatásvizsgálat.

2011. évi CXC. *törvény a nemzeti köznevelésről.* http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf. (2012.02.25.)

2011. évi CCIV. *törvény a nemzeti felsőoktatásról1* http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (2012. 02.25.)

Eredeti megjelenés:

Kozma – Perjés szerk. Új kutatások a neveléstudományokban, MTA-ELTE 2012.

Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok

Tanulmányunkban azt a célt tűztük ki, hogy áttekintsük az új évezred oktatáspolitikai kormányzatának a cigány kisebbség oktatásának javítására irányuló programját. Tehát nem a legutóbbi négy év eredményeit vizsgáljuk meg, hanem ennél hosszabb időszak, mintegy nyolc év fejleményeit gondoljuk végig. Úgy véljük, hogy témánk nem egyértelműen kötődik kormányzati periódusokhoz, a kormányzó pártok prioritásaihoz, sokkal inkább a megoldásra váró problémák komplexitásához. Ha csupán a kormányzó pártok ideológiai hangsúlyait vizsgáljuk, akkor könnyedén feltételezhetjük, hogy a szocialista ideológiát képviselő pártok inkább koncentrálnak a javak és a hatalom megoszlásának igazságtalanságára, az itt mutatkozó egyenlőtlenséget törekednek csökkenteni, a lemaradókra, a kirekesztettekre koncentrálnak, az ő helyzetüket kívánják javítani. E tekintetben állnak szemben az olyan ideológiát képviselő pártokkal, amelyek számára a kulturális örökség, az ebben kifejeződő egyéni-kiscsoportos identitás megőrzése kardinális érték, az egyéni teljesítményeket ebben a vonatkoztatási keretben értelmezik, és segítik. Ha elfogadjuk ezt az egyszerűsített sémát – és eltekintünk attól, hogy a kilencvenes évek középső négy évében ugyanaz a két szocialista értékrendszert követő párt határozta meg az oktatási prioritásokat, mint az elmúlt nyolc évben –, akkor az elmúlt időszaknak a vizsgált csoportra irányuló oktatáspolitikáját az előző periódus korrekciójának tekinthetjük. Más szempontból azt állapíthatjuk meg, hogy a kilencvenes évek oktatáspolitikája megoldotta vállalt feladatát, a cigányság kulturális csoportjainak (magyarcigány, oláhcigány, beás cigány) lehetőséget adott nyelvük, kultúrájuk iskolai megjelenítésére, csakúgy, mint más nemzetiségeknek.

Ezzel azonban nem oldotta meg a cigányság egyenrangú és egyenértékű iskolázásának kérdését. Nyilvánvalónak látszott a korrekció szükségessége: már a kilencvenes évek végén sor került korrekcióra, a (cigány) nemzetiségi oktatás mellett a szociálisan hátrányos helyzetűek számára kialakított preferenciák megerősítésére (Forray, 2005).

Amikor áttekintjük oktatásügyünk alakulását a vizsgált szempontból, fel kell tennünk azt a kérdést is, hogyan illeszkedik e tekintetben Magyarország új térségébe, az Európai Unióba. Európa oktatásügyének adatait vizsgálva azt kell megállapítanunk, hogy a cigányság kizárólag hazánkban élvez nemzetiségi – azaz elismerten önálló kultúrájú – népcsoporti státuszt az oktatásban. Kétségtelen, hogy a nemzetiségi oktatás, ahogyan mi értjük, ritkaság számba megy ebben a térségben. Az Európa szinte valamennyi országában jelen lévő cigány, roma népcsoport számára azonban az olyan oktatási jogegyenlőség, amellyel mi kísérletezünk, nem létezik. Ezt érdemes és szükséges is hangsúlyozni, mivel a mi sikereink és kudarcaink speciálisan magyar ügyek. Nem azért, mert másutt nem élnek cigányok, romák, hanem azért, mert másutt nem kísérelik meg kultúrájuk olyan típusú egyenjogúsítását, ahogyan a magyar oktatásügyben már csaknem két évtizede történik.

Egyúttal azonban a cigányság nagy hányada minden ismert és elfogadott ismérv szerint hátrányos helyzetű: a kilencvenes évek elejétől szinte folyamatosan romló gazdasági körülmények között él, a munkanélküliség azóta a fiatal nemzedékek sorának életét és kilátásait rombolja.

Új célkitűzések – új eszközök

Az oktatáspolitika egyik fontos feladata az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése az iskolák közötti különbségek csökkentésével, valamint az eltérő szociokulturális környezetből érkező tanulók iskolai sikerességének megteremtésével. A tanulók iskolai teljesítményét leginkább meghatározó két tényező az iskola és a családi háttér közötti távolság tovább mélyítheti a már meglévő egyenlőtlenségeket, ezért minden olyan intézkedés, amely a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerességének

javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét.

A magyarországi cigány/roma tanulók oktatásának sikerességét és identitásának erősítését szolgálni kívánó jogszabályi háttér legfontosabb dokumentuma a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai és iskolai oktatásának irányelvéről szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet.

Több szakértő és a kisebbségi ombudsman is kifogásolta a „cigány felzárkóztató oktatás" elnevezést, mivel az a cigányságot felzárkóztatandó közösségként határozza meg (Kaltenbach, 2003). Az Oktatási Minisztérium ezért a 13/1999 (III.8.) OM rendeletében – a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett – új nevet adott az oktatási formának, a cigány kisebbségi oktatást.

A cigány kisebbségi oktatási programnak két elemet kellett tartalmaznia: egyrészt a kisebbségi önismeret fejlesztését, a kulturális és nyelvi nevelést, másrészt a hátrányok csökkentését célzó szocializációs, kommunikációs, tantárgyi fejlesztést, tehetséggondozást. Vagyis a cigány kisebbségi oktatás az elmaradottság értékítéletét fűzi a cigány/roma identitáshoz. (Forray és Hegedűs, 1995).

A kilencvenes évek szabályozása nem tervezett változások kiindulópontja lett. Havas és Liskó (2004) szerint négy év alatt közel másfélszeresére nőtt az etnikai-szociális „gettóiskolák" száma, minden ötödik-hatodik általános iskolás cigány/roma gyerek homogén cigány osztályban tanul. Az integrációs normatívát igénylő iskolák több mint felében már a program indulása előtt is integrált oktatás folyt, negyedük a normatíva igénybevétele ellenére is etnikailag szegregáltan tanítja a diákokat, és csak alig ötödük teremtette meg újonnan az integrált oktatás körülményeit.

A kilencvenes évek oktatáspolitikájának tehát nem sikerült megoldania a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai előmenetelének segítését a kisebbségi oktatással, másrészt törvényes lehetőséget biztosított ahhoz, hogy a cigány gyermekeket külön osztályba, csoportba sorolják, szegregáltan oktassák. Az új jogszabály elsősorban ezt törekedett megakadályozni.

Az oktatási tárca több oldalról kezdeményezte a cigány tanulók iskolai elkülönítését. Magyar Bálint oktatási miniszter

külön egységet hozott létre a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációjának elősegítésére, élére miniszteri biztost nevezett ki a roma származású Mohácsi Viktória személyében. (Őt (brüsszeli kinevezése után) 2004-ben Daróczi Gábor váltotta fel, majd – bár a biztosi pozíció megszűnt – a roma integrációs ügyekkel Borovszky Tímea esélyegyenlőségi főigazgató foglalkozott.) Az intézményeket a speciális képesség-kibontakoztató normatíva megháromszorozásának kilátásba helyezésével igyekezett anyagilag érdekeltté tenni a roma gyermekek integrált oktatásában. A tárca nagy reményeket fűzött a deszegregációs pályázathoz is: az iskolák nem túl szigorú feltételek mellett sok millió forinthoz juthattak, hogy a pénzt saját belátásuk szerint fordítsák bármilyen – az új tanterem építésétől a pedagógusképzésig terjedő – célra, amely alkalmassá teszi az intézményt az integrációs normatíva igénybevételére.

Az integrációs pedagógiai program első évében, a 2003/2004-es tanévben bázisintézményi címet elnyert pályázók körében végzett vizsgálatok a cigány gyermekek továbbtanulásában egyértelmű és jelentős pozitív elmozdulást, tendenciát mutattak (Imre, 2009).

A 2003-as törvénymódosítás igyekezett visszaszorítani a szegregációt, emellett kötelezővé tett olyan eljárásokat, amelyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány gyermekek egyenrangú beilleszkedését célozták. Az óvodáztatás kiterjesztése, a kezdő évfolyamokon az évismétlés tiltása, a szakiskolai hálózat modernizációja, a cigány/roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja és deszegregációja, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja voltak a kiemelt célok. A képesség kibontakoztatása tanulóközösségben, az eredeti csoporton belül zajlik (57/2002-es OM rendelet), a differenciáló pedagógiában gondolkodik. Háromszoros normatívával támogatja a hátrányos helyzetű és a többiek tényleges együttnevelését, heterogén tanulócsoportok létrehozását, fenntartását és az ehhez szükséges módszertan meghonosítását – ösztönözve a pedagógiai kultúra fejlődését (Arató és Varga, 2007).

A rendelet szerint a résztvevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése ún. integrációs pedagógiai rendszer (IPR) alkalmazásával történik. A pedagógiai rendszer részét képezi a tanterv, a ráépülő tanítást-tanulást segítő és értékelő

eszközrendszer, a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő akkreditált pedagógusképzési és továbbképzési kínálat, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység. Az új fejlesztések figyelemmel kísérésére, a tevékenység összehangolására hivatalt hoztak létre, Országos Oktatási Integrációs Hálózatot (OOIH). (Az „Iskolamester – az Oktatás köré strukturált dokumentumtár" címen futó számítógépi adatbázis a programban résztvevő szervezetek, érdeklődő szakemberek és laikusok számára szolgál információval. A programot a Sulinova szervezetében az Educatio Közhasznú Társaság működteti.)

Az OOIH 2003 első felében négy régióban (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Közép-Magyarország) nyílt pályázat útján 45 általános iskolát („bázisintézményt") választott ki, amelyek mellé az integrációs program fejlesztését segítő tanácsadó, illetve kistérségi koordinátort rendelte. A bázisintézmények modellként szolgálnak a hálózathoz újonnan csatlakozó iskolák számára, s a tervek szerint ezek látják el az épülő Országos Oktatási Integrációs Hálózat multiplikátori funkcióját.

Az OOIH módszertani központként kezdte működését, együttműködéseket generált, információt szolgáltatott, rendezvényeket, képzéseket szervezett, számos közoktatási intézménnyel és más szervezettel – civil szervezetekkel, szociális partnerekkel, pedagógiai szakemberekkel, intézményekkel – állt kapcsolatban. A kiválasztott oktatási intézmények aktív szereplőivé váltak az országos oktatási integrációs programnak: hogy igényeik megjelölésével maguk is alakíthatták a bázisintézmények szolgáltatási csomagját, és bekapcsolódva a környező iskolák szakmai munkájába, gazdagíthatták az együttnevelés módszertanát. E szakmai megújulás közvetlen célcsoportja a hátrányos helyzetű gyerekek voltak függetlenül a nemzetiségi hovatartozástól.

A törvénymódosítás elválasztotta a szociális hátrányokból adódó lemaradások iskolai pótlását a kisebbségi jogok iskolai keretben történő biztosításától. Mindkét esetben a szülőknek kell nyilatkozniuk arról, hogy gyermekük számára mely szolgáltatás(oka)t igénylik az iskolától, amelyekhez az iskolák többlettámogatást kaptak. 2004 januárjától a képesség-kibontakoztató normatíva összege tanulónként 20 ezer, az integrá-

ciós normatíváé 60 ezer forint, 22 ezer kisebbségi normatíva a népismeret tanításáért, 22 ezer forint a beás vagy romani nyelvoktatásért. Ily módon a magyar nyelvű kisebbségi oktatás elkülönült a nyelvoktatástól. Külön programot is kidolgoztak a hátrányos helyzetű tanulóknak az érettségiig való eljuttatásáig, ehhez intézményrendszert – mentorhálózatot – hoztak létre.

Az „Utolsó padból…” program a cigány gyermekek tömeges és indokolatlan értelmi fogyatékossá minősítésének felháborító és tarthatatlan gyakorlatát kívánta felszámolni. Rövid idő alatt 9%-kal csökkent a fogyatékosnak minősítettek száma.

2002-ben Magyarországon a fogyatékossá minősített gyermekek aránya 5.3% volt szemben az Európai Uniós 2.5%-kal. 1992-ben a fogyatékosok kisegítő iskoláiba járó tanulók 42,5 %-a roma volt (Forray, 2002). Azóta ugyan a kisebbségi törvény nem teszi lehetővé a származás szerinti regisztrációt, köztudott, hogy a roma származású tanulók máig jelentősen felülreprezentáltak a fogyatékossá minősítettek között.

2004-ben az Oktatási Minisztérium 2100 olyan gyermeket vizsgáltatott felül, akik eltérő tantervű osztályokba jártak. A minisztérium által felkért független szakértők 222 diák esetében javasolták, hogy helyezzék őket normál tantervű osztályokba. A felülvizsgálaton csak második osztályos, enyhe fokban értelmi fogyatékosok vettek részt, ugyanis a szakértők véleménye szerint később visszafordíthatatlanná válik a lemaradás (Brassói, 2004).

Mivel a fenntartó önkormányzatok képviselő-testületei határoznak a kiegészítő normatívák igénybevételéről, előfordult, hogy az iskola vezetése kész lett volna integrált pedagógiai program indítására, ám a képviselők a többséghez tartozó gyermekek érdekeinek védelmében nem szavazták meg. Bár létrehoztak olyan hivatalokat, amelyek koordinálják a közpénz fenti céloknak megfelelő elosztását, nem rendelkezünk – maga a fenntartó minisztérium sem – információkkal az egyes iskolákban zajló tevékenységekről, a támogatások hasznosulásának ellenőrzése is korlátozott. Azaz nincs semmilyen támpontunk arra, hogy nyomon követhető legyen, mennyire sikeresek a roma gyerekekre is irányuló programok, hogy az iskolák milyen mértékben jogosultak integrációs normatíva

igénybevételére, vagy, hogy amennyiben jogosultak lennének, igénybe veszik-e a forrásokat.

Egyéb kezdeményezések

A Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MCKA) állami forrásból és egyéb bevételeiből támogatja a cigányság megélhetését, a cigány gyermekek, fiatalok tanulmányainak sikeres folytatását, a hátrányos megkülönböztetés megakadályozását. Az integrációs programok egyik legsikeresebb területe a cigány tanulók ösztöndíjjal történő támogatása, amely 1996 óta működik. 2000-től 2005 közepéig a MCKA költségvetésében elkülönített ösztöndíj-keret segítette a cigány fiatalokat a tanulásban az általános iskola 5. osztályától a diploma megszerzéséig. A 2000/2001-es tanév végén a cigány/roma ösztöndíjas tanulók száma 4202 fő volt, míg a 2005/2006-os tanév végén számuk elérte a 13817 főt. (ÁSZ-jelentés, 2008:43)

Sajnos azonban 2004-től a támogatások csökkentek (459 M Ft-ra, majd 125 M Ft-ra). Az ösztöndíjpályázatok zömét 2004-ig az MCKA bonyolította le, a 2005/2006-os tanév pályázatai a források csökkenése és a felügyelet szervezeti változtatások miatt már a Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítványnál zajlottak. Ennek a változásnak az indoklásáról nincsenek ismereteink.

A 2003-ban Budapesten rendezett „Romák a bővülő Európában, a jövő kihívásai" című nemzetközi konferencián részt vett közép- és kelet-európai országok (Horvátország, Bulgária, Románia, Macedónia, Csehország, Szerbia, Montenegró, Szlovákia, Magyarország) a Világbank és a Nyílt Társadalom Intézet képviselőivel közösen abban állapodtak meg, hogy a 2005–2015 közötti időszakot a „roma integráció évtizedévé" nyilvánítják. A Roma Integráció Évtizede Program célja, hogy felgyorsítsa, és fenntartható módon biztosítsa a cigányság társadalmi és gazdasági integrációját, és egyben hozzájáruljon a róluk alkotott kép pozitív átalakulásához. A magyar Országgyűlés által 2007 júniusában elfogadott Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv négy területen (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy), az egyenlő bánásmód érvénye-

sítésével kapcsolatban, továbbá a kultúra, a média és a sport területén határoz meg átfogó célokat, a célokhoz kapcsolódó konkrét feladatokat, az ezekhez rendelt mutatókat, továbbá a feladatok eléréséhez szükséges intézkedéseket. Bár konkrét adatokkal nem rendelkezünk a program eredményeiről, az Állami Számvevőszék 2009-es – egyébként igen kritikus hangú – jelentése üdvözli és példaértékűnek tartja a program szellemiségét. Különös pozitívumként értékeli, hogy sikerült különbséget megfogalmazni a társadalmilag hátrányos helyzet és a cigány lakosság helyzete között. Leszögezi, hogy „a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása nem kisebbségi feladat”, sőt a „felzárkóztatás” alkalmat ad az elkülönítésre (ÁSZ-jelentés, 2009:39).

Láthattuk, hogy 1992 után az oktatáspolitika a vizsgált területünkön hátrányos helyzetű – cigány – iskolások gondjainak orvoslását tűzte ki célul. Abból indult ki, hogy az előző évtized oktatáspolitikája nem csökkentette a hátrányos helyzet iskolai következményeit. Ráadásul modern módszertani eszközök is mutatkoztak a gondok megoldására. Azok az eljárások, amelyeket az oktatási kormányzat támogatott, tankönyvként és gyakorlókönyvként használt munkájában pontos leírást adtak (Kagan, 2004). Ma még nincsen leltárunk az eredményekről és problémákról, az ÁSZ-jelentés is csupán a kezdeményezések listáját közli, értékelés nélkül. Azt azonban kiemeljük, hogy sokoldalú, sokféle kezdeményezés indult meg ebben az időszakban, csak sajnálni lehet, hogy ezek pontos értékelése nem történt meg.

A nyelvtanárok képzése

A beás és a romani nyelv iskolai oktatásának bevezetése nem ennek az időszaknak az eredménye. Annak folyománya, hogy az 1993-ban elfogadott nemzetiségi törvény a cigány csoportokat önálló nemzetiségnek definiálta, s ennek következtében – más nemzetiségekhez hasonlóan – a nyelv és kultúra oktatása is tantervi feladata lett annak az iskolának, amelynek tanulói ezt igényelték. Az előbbi fejezetben bemutattuk az elmúlt két ciklus kormányzati erőfeszítéseit, és láttuk, hogy a cigány

nemzetiségi oktatást adottnak tekintve más úton folytattak fejlesztéseket (Pálmainé Orsós és Lakatos, 2007).

A főhatóság a beás és a romani nyelv iskolai oktatásának a közoktatási rendszerbe történő bevezetéséhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez még 1999-ben hozzáfogott, ennek ellenére csak 2008 őszén vált legitimmé az a követelményrendszer, amely a NAT előírásainak megfelelően szabályozza a nyelvtanítás tervezéséhez szükséges be- és kimeneti feltételeket. Ám kerettantervek a mai napig sem készültek el. Ennek a hiányosságnak következtében máig az egyes iskolák által kidolgozott (vagy nem kidolgozott) tantervek állnak rendelkezésre. Az oktatás megszervezése sem mindig egyszerű: a 2/1997 MKM rendelet (2002/147.) módosítása alapján a cigány nyelvek óraszáma heti kettőre csökkent. Így lehetővé vált az összevonás (blokkosítás): vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.

Ez az intézkedés nyelvpolitikai szempontból nem tekinthető hatékonynak, hiszen ezzel a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg. A cigány nyelvek esetében egy megengedő jellegű rendeletmódosítás történt, mely a cigány nyelvek presztízsét egyáltalán nem emeli, nem járul hozzá a hatékony nyelvtanuláshoz.

Kérdéskör legfontosabb ellentmondása a pedagógusi munkakörben való alkalmazás feltételei valamint a hazai kisebbségi nyelvet és az idegen nyelvet oktatók alkalmazási feltételei között feszül. Az 1993. évi közoktatási törvény végrehajtási utasításai alapján a romani és beás – és más nemzetiségi – nyelvet oktatók esetében meg kell elégedni a nyelvvizsga bizonyítvánnyal, szemben az idegen nyelvet oktatókkal, akik esetében nyelvtanári végzettséget ír elő. Miután azonban 2006-ig a kisebbségi nyelvek esetében a nyelvtanárképzés nem valósult meg, az egyéb nyelvek oktatására meghatározott feltételeknek megfelelni egyetlen pedagógus sem tud. Így hát szakképzett nyelvtanárok nincsenek: a törvény ezt a tevékenységet „de jure" nem engedélyezi, „de facto" azonban szemet huny az alkalmazás feltételeit be nem tartó intézmények felett, sőt normatíva igénylését is lehetővé teszi számukra.

Néhány kivételtől eltekintve továbbra sem állnak rendelkezésre a tárgyi feltételek: hiányoznak az olyan tankönyvek,

oktatási segédanyagok, amelyek nélkülözhetetlenek az ilyen programok megvalósításához. A személyi és tárgyi feltételek hiányai mellett a nyelv/nyelvek, nyelvjárások jelenlegi állapota, a szakmai munka hátráltatása, az időhúzás is nehezíti az iskolai oktathatóságot (Pálmainé Orsós és Lakatos, 2009).

A nyelvi követelményrendszer kidolgozásával párhuzamosan 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem is lehetőséget adott a beás és a romani nyelv legitimálási és fejlesztési problémáinak és feladatainak megoldásához. Az akkreditált romológia egyetemi szak gazdája, a BTK Romológia Tanszéke *nyelvi műhely* szervezését indította el mindkét cigány nyelvből, s az Európai Nyelvek Évében megrendezte a Cigány Nyelvek Nemzetközi Szemináriumát számos rangos hazai és külföldi szakember részvételével (Pálmainé Orsós, 2005a).

Ám ez a rendezvény csakúgy, mint más, hasonló célú – többek között a főhatóság által szervezett – tanácskozások nem vittek előre a cigány nyelvek oktatásához szükséges kérdések rendezésében.

A romani és a beás nyelvek oktatása

Cigány nyelveket elsőként az 1994-ben induló Gandhi Közalapítványi Gimnáziumban kezdtek el oktatni. Addig sem az általános, sem középiskolákban nem oktatták a két nyelvet, sőt egymástól való megkülönböztetésük is gondot okozott. Sajnos sokan még a mai napig egymás dialektusának tekintik a két nyelvet, miközben a beás a latin, a romani pedig az ind nyelvek csoportjába tartozó indoeurópai nyelv.

Bár a cigány nyelvek iskolai oktatása a kilencvenes évek közepén kezdődött, de már a kisebbségi törvény megjelenése után lehetővé vált más nyelvekhez hasonló nyelvvizsga letétele (ennek elemzésétől itt eltekintünk). A 2003-as évi közoktatási törvény hatályba lépését követően több oktatási intézmény vállalkozott a beás és romani nyelvek tanítására. (A számuk a két nyelvet együtt számolva sem haladja meg az ötvenet.) Az első vizsgálatok a cigány nyelveket tanító iskolák körében 2005-ben kezdődtek, s megközelítő képet adnak a cigány nyelveket tanító intézményekről (Pálmainé Orsós, 2005b).

A legtöbb intézményben aktivisták, nyelvtanári gyakorlattal nem rendelkező – és nem befejezett nyelvi képzéssel rendelkező – pedagógusok, pedagógiai asszisztensek vagy egyszerűen olyan elszánt anyanyelvi beszélők tanítják a cigány nyelveket, akik sem a nyelvtanításról, annak módszertanáról, sem pedig a tanítás pedagógiai elemeiről nem rendelkeznek kellő ismeretekkel, még tanítási tapasztalatokkal sem. Nehezíti a helyzetet, hogy több olyan intézményt is találtunk, ahol nem a tanulói igények kielégítése céljából látták el ezt a feladatot, hanem a megnövekedett kötelező óraszámok teljesítése illetve a létszámleépítések elkerülése miatt volt szükség erre.

A felsőfokú nyelvoktatás 1994 őszétől a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán kezdődött. A tanszék 1996-tól „alvó" szakként szüneteltette a nyelvoktatást, majd a tanszékvezető (Takács Éva) tragikus halála után végleg megszűntette.

A két hivatalosan elismert cigány nyelvből egyetemi tanulmányokat jelenleg kizárólag a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékén folytathatnak hallgatók – a magyar nyelv és a nyelvekhez, a kultúrához kapcsolódó irodalmon kívül –, a rendes nappali képzésben évente 10-15 hallgató, a diplomásoknak szóló hároméves levelező képzésben évente 30-35 hallgató tanult. Közel tíz év alatt ez már jelentős tömeget képvisel (a négy éve folyó doktori képzésben évfolyamonként 5-6 hallgató tanul tovább). A PTE romológia szakos levelező egyetemi képzésében sok óvónő, tanító vett részt, többen az ország keleti feléből: óvodáikban, iskoláikban máig folyik a cigány kisebbségi oktatás, beleértve a nyelvoktatást is.

Ez a képzés 2005-ig nem nyújtott tanári diplomát. Jelenlegi cél az, hogy azok a hallgatók, akik valamelyik cigány nyelvből középfokú „C" típusú nyelvvizsgával rendelkeznek, bölcsész diplomájuk mellé szerezhetnek tanári képesítést is. Ez tartalmazza a cigány népismeret és a beás vagy romani nyelvek oktatásához szükséges szakmódszertani ismereteket is.

Mindez a kompetencia önmagában ugyan kevesebb, mint egy klasszikus nyelvtanári végzettség – hiszen itt nem a nyelvről szereznek olyan hangtani, alaktani és mondattani ismereteket, mint általában a nyelvszakosok –, ám a nyelvtanárképzés megteremtéséig az egyetlen olyan végzettség, amely segít

a nyelvet ismerő pedagógusoknak az oktatási intézményekben egyfajta multiplikátori tevékenységet végezni.

A többciklusú képzés – az ún. Bologna-folyamat – során a hároméves romológia szakos alapképzésnek is része beás és romani nyelvoktatás, a mesterképzésben (4-5. évfolyam) válik lehetővé a bölcsész vagy a tanári diploma megszerzése. Az 2006-os évtől a neveléstudományi doktori iskola is indult a PTE BTK-n, amelynek egyik programja lehetőséget ad a hallgatóknak a továbbképzésre, az oktatóknak és doktorhallgatóknak a tudományos munkára.

A Pécsi Egyetemen kívül két tanítóképzést ellátó felsőoktatási intézményben folyik cigány nyelv és kultúra oktatása: Esztergomban (beás és romani) és Szarvason (romani). Jelenleg gondolkodnak a kaposvári főiskolán a cigány nemzetiségi oktatás újbóli bevezetéséről a tanítóképzésben.

A valódi megoldáshoz arra lenne szükség, hogy mielőbb megtörténjenek a nélkülözhetetlen alapkutatások, és létrejöjjenek azok a segéd- és háttértudományok, amelyek alapján elindulhatna a beás és a romani nyelv valódi nyelvtanári képzése. Ehhez azonban szükség van a két cigány nyelv szisztematikus rendezésére, fejlesztésére. Jelenleg Magyarországon ez a munka az egyetemek mellett az MTA Nyelvtudományi Intézetében folyik, külföldön francia és angol kutatóintézetekben történik.

A jelenlegi közoktatási rendszerben nincsenek könnyű helyzetben sem a cigány nyelvi közösség tagjai, sem a nyelvet tanító iskolák. A közösség tagjai körében a cigány nyelvek presztízse nem emelkedett olyan mértékben, hogy a nyelvcsere folyamata megállt vagy visszafordult volna. Cigány közösségek körében végzett nyelvhasználati kutatások azt igazolják, hogy a legfiatalabb – iskoláskorú – nemzedék sok esetben már a magyar nyelvet beszéli anyanyelveként (Pálmainé Orsós, 2005a).

Ugyanakkor a nem cigány lakosság érdeklődéssel fordul a cigány nyelvek felé. Ennek talán legfőbb oka, hogy sokak szerint e nyelvek elsajátítása kevesebb energiát és időt igényel, mint más nyelveké. Ilyen esetben még jobban felértékelődnek a nyelvet tanítani képes „nyelvtanárok”, hiszen az elérhető oktatási segédeszközök is csak csekély számban és nagyon egye-

netlen minőségben léteznek. Ezért a cigány nyelveket tanítókra nem csupán az elvárt szakmai szerep, ennél jóval sokrétűbb feladatsor vár. Az ő kompetenciájuk egy nyelvórán nem csupán a nyelvtanításban valósul meg, fontos kultúraközvetítői szerepet is betöltenek.

Fontos kiemelni, hogy mindez származástól függetlenül minden nyelvtanulóra kiterjesztendő, hisz általános tapasztalat, hogy a cigány/roma származású nyelvtanulók sem rendelkeznek ismeretekkel a saját kultúrájukról. E hiányért az oktatási rendszer a legnagyobb mértékben felelős, hisz a közoktatásban megvalósuló tanterveknek nem képezik kötelező részét a romológiai ismeretek, miként más, a multikulturális szemléletet erősítő témakör is csak ritkán jelenik meg a közoktatásban. Ezért elengedhetetlen a kultúraközvetítés, mert az identitáskeresés, identitáserősítés útján a nyelv és a saját kultúra megismerése az egyik legfontosabb mérföldkő lehet.

Az állam, az iskola, a nyelvtanárok, és a szülők közös felelőssége, hogy e hiány pótlása már gyerekkorban elkezdődhessen, felnőttként pedig – az asszimiláció kényszere és az elszigetelődés veszélye nélkül – mindenki integrálódhasson abba a társadalomba, amelyben él. Mivel az idegen nyelv oktatása és a kisebbségi nyelvoktatás esetén számos tapasztalattal rendelkezünk, a nyelvoktatás módszertana elsajátítható, bizonyos része könnyen adaptálható a cigány nyelvek tanítása során is.

Az oktatás fejlesztési lehetőségei a köz- és felsőoktatásban

A nyelvtanárképzés feltételeinek megteremtése állami feladat, fontos, hogy az állam vegye kezébe a koordinátori tevékenységet, vagy jelöljön meg egy intézményt, amelyik ezt a tevékenységet elvégzi. Ehhez mindenképpen szükséges a felsőoktatási intézmények és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése. Az egyetemek a szükséges alapkutatásokhoz biztosítani tudják a kutatókat, hallgatókat, a terepet, míg a Nyelvtudományi Intézet nyelvészei segítenek a szakmai háttér kimunkálásában. Az eredményeket az egyetemek a nyelvoktatás során használni tudják, kipróbálhassák, igazíthassák – ezért

is nélkülözhetetlen az egyetemek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együttműködése.

A cigány közösségek nyelvi állapotáról szóló tudományos igényű kutatások, felmérések végzéséhez az anyagi és intézményes háttér azonban hiányzik, jóllehet ezek nélkül nem lehetséges a nyelvtervezés folyamata (Pálmainé Orsós, 2002). A közoktatásban erősödik az érdeklődés a kisebbségi nyelvek iránt, de az igények kielégítéséhez a szükséges feltételek hiányosak: nincsen elegendő, színvonalas nyelvtanfolyam, továbbképzés a nyelvet tanítóknak, nincsen elegendő nyelvkönyv, multimédiás eszköz stb. (Labodáné és Pálmainé Orsós, 2009).

Tudományos alapú nyelvtervezés és sztenderdizálás hiányában – éppen a társadalmi érdeklődés növekedése miatt – nagy a veszélye a tudományos szemléletet nélkülöző munkák elterjedésének. A hiánypótló nyelvészeti tevékenységek megvalósításával megalapozódhatna valódi nyelvtanárképzés, melynek ma még sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adottak megnyugtatóan (Pálmainé Orsós, 2006a).

Az Országgyűlés 2008-ban elfogadta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája a cigány (romani és beás) nyelvekre történő kiterjesztését (a 2008. évi XLIII. Törvény). Ez a hazai cigány közösségek által beszélt nyelvek esetében kifejezetten a társadalmi és nyelvi állapothoz igazodó kötelezettségeket tartalmaz a többi nemzetiséghez képest. A kötelezettségvállalás lehetőséget teremt a két nyelv fokozott védelmére és szerepének erősítésére az oktatás, a kultúra, az igazságszolgáltatás és közigazgatási eljárás, a tömegtájékoztatás, a gazdasági és társadalmi élet különböző területein. A karta aláírása után azonban semmiféle kormányzati lépés nem történt a vállalt feladatok teljesítése érdekében.

Nagy eredmény, hogy az elmúlt évtizedben lehetővé vált érettségi letétele cigány népismeretből és cigány nyelvekből, ugyanúgy két szinten, mint bármely másik tárgyból. A pécsi Gandhi Gimnázium érettségizői rendszeresen középszintű érettségit tesznek, néhányan Pécsről, de az ország más térségeiből is vállalkoznak beás vagy romani nyelvű emelt szintű érettségire is. Úgy véljük, hogy a cigány tananyagból szervezett érettségi vizsga olyan eredménye az oktatás fejlesztésének, amelyre joggal lehetünk büszkék. (Arra is, hogy vala-

mennyi érettségi tárgyat tanszékünk dolgozza ki, és felügyeli a lebonyolítást!)

Nehezebb a helyzet, ha országosan szeretnénk áttekinteni az oktatást az iskolarendszer szintjein. Hiányzanak ugyanis a statisztikák: több mint egy évtizedes fáradozásaink ellenére sem sikerült elérnünk, hogy a rendszeres éves oktatási statisztikákban szerepeljen a cigány kisebbségi oktatás, a cigány nyelvek oktatása. Ezzel van összefüggésben, hogy az oktatásügy kétévente megjelenő reprezentatív kiadványa (Halász és Lannert, 2006) nem mutatja be e terület iskolázási adatait. Adatokat ezekről a tárgyakról csak alapos búvárkodással szereztünk az elmúlt években: megyénként 500-3000 között van a cigány kisebbségi oktatásban részt vevő általános iskolások száma, középiskolai szinten pedig a Gandhi Gimnáziumon kívül a Kalyi Jag Szakiskoláiban, a Kis Tigris Gimnázium és Szakiskolában, a Roma Esély Középiskolában lehet a két hivatalos cigány nyelv valamelyikét tanulni, s ezekből érettségizni.

A kisebbségi oktatás természetesen nem azonos a nyelvoktatással. 2004 óta a minisztérium más tantárgyakhoz hasonlóan tanulmányi versenyt szervez általános iskolásoknak cigány népismeretből is, amelynek iskolai írásbeli fordulója utáni szóbeli döntőjét is megszervezi. A résztvevők száma évente 200 körül van, 18-20 iskola tanulói jelentkeznek erre a versenyre.

Visszalépés: törvény a felsőoktatásról

Áttekintve a cigányság kultúrájának az oktatásban való megjelenését, megállapíthatjuk, hogy e folyamat meg-megszakadt ugyan, esetenként új pályákra tért, de a problémák ellenére fejlődött, és ma már oktatásügyünknek kétségbe vonhatatlan részévé vált. A felsőoktatási törvény 2011-ben érvénybe lépő módosításai azonban a már évek óta tartó jó gyakorlat ellen hatnak, rendeletei a jelenlegi helyzethez képest visszalépést jelentenek. A kormány a 254/2009. rendelettel az érettségi vizsgaszabályzatáról szóló 100/1997. rendeletet módosítja. Eszerint a 2011. év május-júniusi vizsgaidőszaktól kezdődően emelt szintű érettségi vizsga abból a vizsgatárgyból tehető, amely a felsőoktatási felvételi eljárásban érettségi vizsgatárgy-

ként figyelembe vehető. Az élő idegen nyelv vizsgatárgy esetében az angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol nyelvekből valamint a latinból tett vizsga mellett – a kisebbségi nyelvek nem jelennek meg. Eszerint emelt szintű érettségi vizsga a jövőben tehát cigány nyelvekből sem tehető, következésképpen még a romológia szakra történő felvételhez sem szabhatunk feltételül emelt szintű nyelvtudást.

Ezt a szabályzatot csak úgy tudjuk értelmezni, hogy a jogalkotó – szándékkal vagy figyelmetlenségből – kihagyta a cigány nyelveket, így a fejlesztés szükségességét is megkérdőjelezi. Nyilván más kisebbségek is opponálják ezt az eljárást, hiszen a nyelvek és kultúrák felsőfokú tanulmányozását aligha lehet az illető nyelv ismerete nélkül elvárni. Nem a felsorolt nyelvek fontosságát vitatjuk – bár megkérdőjelezhető, hogy éppen ennyi nyelv közül lehet választani –, hanem azt, hogy ha hét nyelv közül választhat az érettségiző, akkor miért vannak kizárva a választhatók közül a magyarországi nemzetiségek nyelvei. Ehelyett természetesnek tartanánk, hogy az emelt szintű érettségihez legalább két nyelv magas szintű ismerete szükséges, az egyik a világnyelv (főként az angol), a másik pedig választható, többek között a magyarországi nemzetiségek nyelve. A hivatkozott szabályozás benyomásunk szerint szemben áll mindazzal az eredménnyel, amelyeket a rendszerváltás óta hazánk elért a cigányság kultúrájának elismerése területén.

* * *

Tanulmányunk egy igen összetett kérdés feltérképezésére vállalkozott: a kormányzati cigány/roma oktatáspolitika áttekintésére. Ez sok szempontból kardinális kérdés: az ország lakosságának nyolcada-tizede ennek a lakossági csoportnak a tagja. Az itt nem elemzett szociális problémák mellett kulturális felemelkedésük – melynek része saját nyelvük és kultúrájuk elismerése az oktatás rendszerében – országunk gazdasági-kulturális helyzetének egyik fontos eleme. Tanulmányunkban nem tértünk ki olyan kérdésekre, amelyek a cigány, roma népesség általános gazdasági és kulturális helyzetére vonatkoznának, hanem csupán azt a folyamatot próbáltuk áttekinteni, mi történt az oktatás – főként a felsőoktatás – területén kultú-

rájuk elismerése, elismertetése területén. Úgy véljük, hogy az események – sikerek, félsikerek, kudarcok – nem csupán erre a népcsoportra vonatkoznak, hanem társadalmunk egészére.

Az oktatásban – csakúgy, mint a rendszerünk egyéb szintjein – keveredik vagy váltakozik az az álláspont, hogy a cigányságot szociális peremcsoportként vagy saját kultúrájú népcsoportként kell kezelni. Mindkét felfogás mellett és ellen is szólnak érvek és az ezekre épülő jogszabályok. A hivatkozott ÁSZ-jelentés egyértelműen leteszi voksát amellett, hogy szakítani kell ezzel a kettősséggel, és a cigány népcsoportot nem szabad mintegy zárójelben a „hátrányos helyzetű" lakossági csoportként kezelni. Tanulmányunk ezen érvelés mellett teszi le voksát.

Irodalomjegyzék

Állami Számvevőszék (2008): *A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága*

Arató Ferenc és Varga Aranka (2009): *A kooperatív hálózat működése* – PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék 2005. 82 p.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1995): *Oktatáspolitikai változások a cigány gyermekek iskolázásában.* Iskolakultúra, 24.

Forray R. Katalin (2002): *Eredmények és problémák az iskolázásban.* In: Forray R. K. – Mohácsi E. Szerk.: Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, Pécs.

Forray R. Katalin (2004): *Cigány gyermekek közösségeikről.* Iskolakultúra, 8: 130–140.

Forray R. Katalin (2005): *Romológia a nevelészociológiában.* In: Falus I – Kelemen Elemér szerk.: Tanulmányok a neveléstudomány körében, Műszaki, 63–78.

Halász Gábor és Lannert Judit (2009): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.* FKI – Kutatás közben, Budapest.

Imre Anna (2006): *A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban.* In: Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. Szerk. Németh Szilvia, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kagan, S (2004): Kooperatív Tanulás, Önkonet, Budapest.

Kaltenbach Jenő (2000): *Beszámoló a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának tevékenységéről,* 1999. január 1. – 1999. december 31. Budapest.

Lakatos Szilvia, Pálmainé Orsós Anna és Varga Aranka (2002): *A magyarországi cigány nyelvek.* In: Roma tanulók iskolai pszichológiája. Szerk.: László János – Forray R. Katalin, Pécs.

Pálmainé Orsós Anna és Lakatos Szilvia (2009): *A cigány nyelvek a magyarországi közoktatásban* – Kutatási beszámoló, Kézirat.

Pálmainé Orsós Anna (2001): *A beás nyelv állapota* – Iskolakultúra 2001/12, 58–65.

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

Pálmainé Orsós Anna (2005a) *A cigány nyelvek a hazai köz-és felsőoktatásban* – Helyzetkép és javaslatok a cigány nyelvek oktatására és fejlesztésére – szakértői anyag a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal megbízásából

Pálmainé Orsós Anna (2005b): *A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei* 186-194. Educatio, 14. évf., 1. sz.

Pálmainé Orsós Anna (2006a): *A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései.* In: KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére szerk. Kálmán László. MTA Nyelvtudományi Intézet Tinta Könyvkiadó, Budapest. (67–86.)

Pálmainé Orsós Anna (2006b): *A magyarországi cigány nyelvek szociolingvisztikai nyelvpolitikai megközelítése. In: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Szerk.* Forray R. Katalin, Bölcsész Konzorcium, Budapest. 93–109.

Pálmainé Orsós Anna (2007a): *A beás nyelv megőrzésének le-*

hetőségei. In: Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Pálmainé Orsós Anna (2007b): *A beás nyelvről* In: Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Tízéves a romológia (2007): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* 22. PTE BTK Romológia és Nevelészociológia Tanszék, Pécs.

Megjegyzés: A tanulmány társszerzője Forray R. Katalin. Köszönöm, hogy hozzájárult a közléshez ebben a kötetben.

Eredeti megjelenés:
In: Educatio. 2010./1. 75–87.

A BEÁS NYELV ÍRÁSBELISÉGE – A NYELVLEÍRÁSTÓL A STÁTUSZTEREMTÉSIG

A beás írás, helyesírás története

A beás nyelv

A beás nyelvet a Magyarországon, Romániában, Bulgáriában, Szerbiában, Boszniában, Horvátországban élő cigány közösségeknek egy kis része beszéli.

A magyarországi beások eredeti, feltehetően romániai tartózkodásáról nem állnak források a rendelkezésünkre. Magyarországra a 18. század óta folyamatosan vándoroltak be beás nyelvet beszélő csoportok. Ma elsősorban a Dél-Dunántúlon (Somogy, Tolna, Zala és Baranya megyében) élnek. A beás nyelv különböző országokban használt dialektális változatait, valamint kialakulásuk történetét sem ismerjük. Ugyanígy fonológiai és nyelvtani rendszerük leírása is teljességgel hiányzik ezekben az országokban. E tekintetben a hazánkban élő beások írásbelisége jóval előrehaladottabb minden – a környező országokban élő – beás közösségnél. A magyarországi beások elsősorban – a határ közelsége miatt – a Horvátországban, Szerbiában és a Romániában élő beásokkal állnak kapcsolatban. Az e közösségekkel ápolt kapcsolatok során szerzett nyelvi tapasztalataink azt igazolják, hogy az itt élő beások a magyarországiak által beszélt nyelvjáráshoz hasonló nyelvi változatot beszélnek.

A beás a román nyelv közeli rokona, archaikus változata, amelyre nem voltak hatással a román nyelvi és helyesírási reformok.

A magyarországi beás nyelvnek három fő tájnyelvi változata van: az árgyelán, a muncsán és a ticsán.

Ezek közül az „árgyelán" a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét

ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány árgyelán család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán” nyelvjárást beszélik, melyben – a határ közelsége miatt – számos szláv (szerb) eredetű szó található. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében beszélt harmadik nyelvjáráshoz, a „ticsán”-hoz – jóval többet merít a mai román nyelvből.

Akik a magyarországi beás cigányok írása, illetve helyesírása után érdeklődnek vagy azt használják, azok jól tudják, hogy a beás nyelvet beszélők írásbelisége igen fiatalkorú, annak kezdete az 1990-es évek elejére tehető. Az addig csak szóbeli kultúrával rendelkező – mintegy 40–50 ezer főnyi – magyarországi beás közösség életében az írásbeliség, az íráskultúra még ma sem tekinthető megszokott, mindennapi jelenségnek. Intézményes keretek között csak nagyon keveseknek van lehetősége ennek megismerésére, a közoktatásban nem haladja meg a tízet azoknak az intézményeknek a száma, amelyek a beás nyelvet az iskolában tanítják. Ez a tény nem magyarázható az érdeklődés hiányával, az okok sokkal inkább a hiányzó nyelvtanárképzésben rejlenek.

A kodifikáció hiánya egy cigány nemzetiségi gimnázium – a pécsi Gandhi Gimnázium – pedagógiai koncepciójának és a gimnázium tanítási nyelvének, valamint a tantárgystruktúrának meghatározása során tudatosodott, és ekkor vált elkerülhetetlenül szükségessé a beás nyelv leírása. Az írásmód kidolgozását megelőzte egy néprajzi kutatómunka, amely az Ormánság beások lakta településein népdal- és népmesegyűjtéseket jelentette: Az első beás nyelvi korpuszok tehát népdalok és népmesék voltak, s az ezekből készült kiadványok részletes használati utasítást tartalmaznak a közölt szövegek kiejtéséhez. (Kovalcsik, 1994; Kovalcsik és Orsós 1994). A főként Kovalcsik Katalin és Orsós Anna nevéhez fűződő néprajzi gyűjtőmunka során előtérbe került a leírás mikéntje.

Fotó: Orsós Anna

Az írásbeliség kidolgozása során a kétnyelvű, magyar nyelven író, olvasó gyerekek kedvéért a magyar nyelv helyesírására támaszkodtak, ezért a leírásban a beás nyelvnek hagyományos, magyaros átírása figyelhető meg, amely nem alkalmazkodik az Európában ismert jelölésekhez.

A helyesírás és a mögöttes nyelvváltozat

A magyarországi beás nyelv fent említett három dialektusa közül az *árgyelán* jelenti az írásbeli változat alapját, mert az ebben a tevékenységben meghatározó szerepet játszó személy – jelen tanulmány szerzője – anyanyelve ez. A másik két dialektus írásbeli kommunikációja még nem alakult ki, leírásukra eddig nem történtek kísérletek.

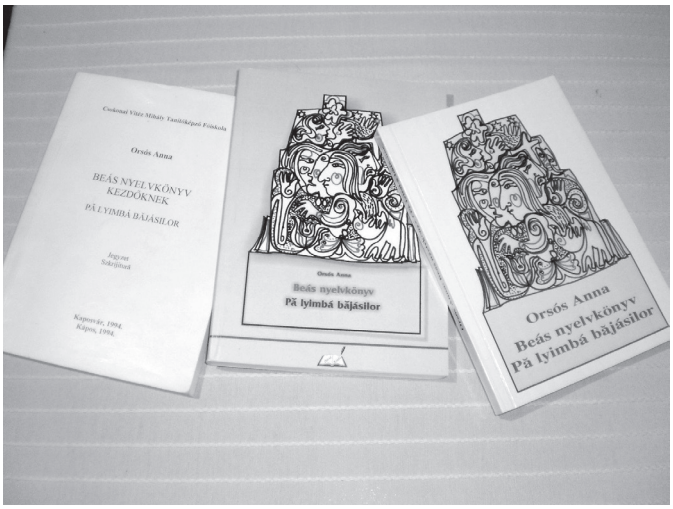
Ugyan az elmúlt évtized az írásbeliség szempontjából számottevő, a beás nyelvről vagy a beás nyelven íródott kiadványaink száma nagyon kevés, így a beás nyelv – többek között helyesírási szótárral – még nem rendelkezik.

A jelenleg használt írásrendszer helyesírását tekintve is az egyszerűségre törekszik, így egy viszonylag egyszerű szabály-

rendszer elsajátítása után a szabályos írásmód könnyen reprodukálható.

A helyesírás szintjei/szinteződése

A beás nyelv oktatása – a hazai többi nemzetiségi és etnikai kisebbségi nyelvhez hasonlóan – nyelvoktató formában, heti két órában valósítható meg, ám a nyelvtanításhoz szükséges feltételrendszer hiányos volta miatt csak nagyon kevés – tíznél is kevesebb – általános iskolában tanítanak beás nyelvet. Ezekben az intézményekben a beás nyelv helyesírása nem szerepel külön tantárgyként, a beás nyelvoktatás részeként esik szó szabályairól.



Fotó: Orsós Anna

A helyesírás kinyilvánított/látens alapelvei

A beás helyesírás saját kiadványban kinyilvánított alapelvekkel nem rendelkezik, ám sajátosságairól a helyesírás jellegének illetve a betűsora bemutatása során kapunk ismertetőt.

A helyesírás jellege

A beás írás fonetikus, a kiejtés minél hűségesebb tükrözésére törekszik. Az írás legkisebb egysége a betű, amely a valóban kiejtett hangra utal. A betűkészlet a latin betűsorból alakult ki. A beás nyelv hangrendszere erősen eltér a magyarétól. A magánhangzók nagyon szabályos 3x3-as (elöl, középen és hátul képzett, valamint felső, középső és alsó nyelvállású magánhangzók) rendszerbe sorolhatóak.

A beás mássalhangzóknak két jellegzetességük van. Egyrészt majdnem minden mássalhangzónak van palatalizált megfelelője, másrészt pedig a hosszúság nem megkülönböztető jegyük.

A hosszúság sem a magánhangzók, sem a mássalhangzók esetében nem megkülönböztető értékű, hosszú mássalhangzók csak morfémahatáron fordulnak elő.

Az alapábécé forrása, kiegészülései

A magyar nyelv betűsorához képest a beás ábécé 35 betűje több eltérést mutat. (A betűsorban ezek kiemelten szerepelnek). Ezek között két új magánhangzó (ă, î) jelenik meg, melyeket a román nyelvből vettünk át.

A beás nyelv betűsora a következő:

a, ă, á, b, c, cs, d, e, é, f, g, gy, h, i, î, j, k, l, ly,
m, n, ny, o, p, r, s, sj, sz, t, ty, u, v, z, zs, zsj

A magyarban oly fontos *ö, ő,* illetve *ü, ű* ebben a nyelvben nem szerepel, és mint az előző pontban ezt említettük, a beás nyelvben a magánhangzók időtartamának nincs jelentést megkülönböztető szerepe, ezért hosszú *í, ó, ú* sem szerepel a betűsorban.

A mássalhangzók lágyságát (palatalizációját) egységesen a betű után tett *j* jelöli. Ez kétségtelenül a gazdaságosság rovására megy, hiszen a palatalizált mássalhangzók igen gyakoriak, viszont e mellett a megoldás mellett szól, hogy csak némelyik palatalizált mássalhangzónak van bevett, gyakori jele (pl. *n* az

ny helyett), a többinél ad hoc jeleket kellett volna bevezetni. A két leggyakrabban használt palatalizált mássalhangzó a *sj* és *zsj* szerepel a beás alapábécében.

Több-kevesebb problémát jelent a beás írással ismerkedőknek a *ty*-vel jelölt mássalhangzó írásmódja, mivel ez fonetikailag nem a *t*-nek, hanem a *cs*-nek a palatalizált változata, ám a morfo-fonológiai rendszerben a lágy *t* (*ty)* világos módon a *t*-vel van párban.

A magánhangzóval kezdődő vagy végződő klitikumoknak gyakran van olyan „csonka” alakjuk, amelynek elejéről, illetve végéről hiányzik a magánhangzó. Ezt a jelenséget hívjuk magánhangzó-kiesésnek vagy elíziónak. A csonka alak akkor jelenik meg, ha közvetlenül a klitikum (*önállótlan elem*) előtt, illetve után magánhangzó áll. Pl.: *o împunsz* ‘megszúrt’ *o-mpunsz* vagy *je ăj Ticá* ‘ő Kati’ *je-j Ticá.*

Az elízió fő szabályai

a) Az *î*-vel kezdődő klitikum és az *în-/îm-* igekötővel kezdődő ige mindig a magánhangzó nélküli alakjában áll, ha magánhangzó előzi meg:

să + întrámă → să-ntrámă ‘meggyógyul’;
o + învăcát → o-nvăcát ‘tanult’;
să + o + îmmăritá → sz-o-mmăritá ‘férjhez fog menni’;

b) Egyéb esetekben a magánhangzó-végű klitikum a csonka alakjában jelenik meg, ha közvetlenül utána magánhangzó áll:

mă + ám zsukát → m-ám zsukát ‘játszottam’;
să + o dusjé → sz-o dusjé ‘elmegy’;

c) Végül a magánhangzóval kezdődő klitikum csak akkor jelenik meg csonka alakban, ha közvetlenül magánhangzó, de nem klitikum után áll:

binyé + ăsz → binyé-sz ‘jól vannak’;
je + ăj bityágă → je-j bityágă ‘ő beteg’;
nu + ăsz ákászĕ → nu-sz ákászĕ ‘nincsenek otthon’;

d) Ha az *á* és az *o* magánhangzók egymás közvetlen szomszédságába kerülnek, mindenképpen egyetlen *a* magánhangzóba

olvadnak össze. A helyesírásban kötőjellel jelöljük a több morféma jelenlétét:

*o + ávut → avut '*volt neki, birtokolt'
o + ázsutát → azsutát; ' segített'.

A beás nyelv grafémái

A beás nyelvben általában egy graféma egy fonémát jelöl. E szabály alól kivételt képeznek a palatalizált mássalhangzók, ahol a mássalhangzó utáni *j* nem jelöl külön hangot, hanem több szláv nyelvhez hasonlóan lágyító jellel jelöli az előtte álló mássalhangzó palatalizáltságát.

Viszonylag ritkán, ám találkozhatunk az *o* után kis funkcionális terheltségű hiátust alkotó magánhangzó-kapcsolatokkal *ou, uă*, amelyekben az *u* a félhangzó szerepét tölti be.

Az írásjelezés története, mai állapota

A magyar–beás nyelvi interferenciának köszönhetően a legáltalánosabb és legerőteljesebb a magyar helyesírás hatása a központozásban (pl. a vessző, az idézőjel használatában). A magyartól eltérő szabályok érvényesülnek azonban a szavak elválasztásában és a kötőjel használatában (Péntek, 2002). A kötőjel minden esetben az elízió fent említett típusa alapján a kiesett magánhangzó hiányát jelöli.

Nincs kodifikálva az írásban is előforduló kölcsönelemek írásmódja, ezért az idegen szavak, a tulajdonnevek írása többnyire következetlen az írott nyelvi korpuszokban.

A nyelvhasználat közös gyakorlata alapján a keltezés írásban is követi a beszédbeli sorrendet.

Grammatikai kutatások és helyesírás

A beás nyelvet érintő grammatikai kutatások még kezdeti stádiumban vannak. A rendelkezésünkre álló – többnyire néprajzi jellegű – nyelvi korpuszok jelentik az alapját annak a közeljö-

vőben megjelenő beás leíró nyelvtannak (hangtan, alaktan, mondattan), amely az első, korszerű tudományos leíró nyelvtana lesz ennek a nyelvnek.

A szerzők: Orsós Anna és Kálmán László. Az új nyelvtan elősegítheti a beás nyelvi változatok kodifikációját és stabilitását, ezzel támogatva a nyelvet beszélő kisebbségi közösséget.

A helyesírás szabályozó testülete(i)

A beás helyesírásnak egyelőre nincsenek szabályozó testületei, és mivel a beás közösség tagjainak többsége autodidakta módon tudja csak a beás írásbeliséget elsajátítani, egyéb tanácsadó testületekkel sem rendelkezik. E munkában a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudomány Intézetében működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék cigány nyelveket oktató (beás, romani) anyanyelvi pedagógusainak van egyre meghatározóbb szerepe, és egyre szélesebb kör tart igényt az ő tanácsadó tevékenységükre.

Írásváltás, a helyesírás reformjai: gyakoriság, okok, hatékonyság, az elképzelések alapelvei

A fent említett elő beás leíró nyelvtanban a helyesírást a korábbinál „európaibb”, nem a magyar írásmódon alapuló írással cseréltük fel. Ennek fő oka az, hogy a beás nyelv hangrendszere erősen eltér a magyarétól, ezért csak jelentős erőszak árán jegyezhető le a magyar konvenciók szerint. Ezért a leírásban a beás nyelvnek nem a „hagyományos”, magyaros, és nem is a románo̧s átírását használjuk, hanem megkíséreljük egy új írásmód bevezetését, amely jobban alkalmazkodik az Európában ismert jelölésekhez. A közép-európai szokásoknak megfelelő ún. huszita jelöléseket használtuk a mássalhangzók lejegyzéséhez, a palatalizációt a horvát írásban szokásos módon jelöljük, a magánhangzókat pedig nagyrészt a nyugat-európai szokások szerint írjuk (kivéve a „románo̧s” *ă*-t). Mindezekben a döntésekben a gazdaságosságot és a közérthetőséget tartottuk szem előtt, ezért vetettük el a ma-

gyar vagy a román átírás kissé „egzotikus”, kevesek által ismert módszereit.

A beás írásbeliség Magyarországon alig létezik, de a hozzáférhető dokumentumok (nem egységesített) magyaros átírást használnak. A jövőre vonatkozóan hosszú távon mindenképpen az itt használthoz hasonló nemzetközi jellegű átírást javaslunk, hiszen ez kedvez a különböző országokban élő beás közösségek közötti írásbeli kontaktusnak. Ugyanakkor az iskolákban, főleg az alsóbb osztályokban természetesen lehetne használni a magyaros átírást, és ott fokozatosan lehetne bevezetni egy nemzetközi jellegűt (Orsós és Kálmán, 2009).

A szabályok alkalmazhatósága és időszerűsége

A beás nyelv esetében a norma és a kodifikáció az árgyelán nyelvi változat leírásával teremtődik napjainkban. A grafizációt, azaz az írásbeliség szabályozását: az írásrendszer kiválasztását, az írásrendszer megváltoztatását vagy a helyesírás módosítását jelenként éljük meg.

A beás nyelv nyelvtanát és szókincsét tartalmazó eddigi nyelvkönyvek, nyelvtanok és szótárak általában előíró szerepűvé válnak: akik a sztenderd nyelvet szeretnék használni, ezekhez a könyvekhez fordulnak iránymutatásért; sokak számára ezek válnak a „helyes” beszéd és írás törvénykönyveivé. Amíg a kodifikált normát el nem terjesztik, amíg be nem vezetik használatát, addig a kijelölt változat nem tud sztenderd változattá válni (Haugen, 1983; 1998). Az iskolai oktatás jelenti az elterjesztés legteljesebb csatornáját. A norma elterjesztésének folyamata tartalmazza a javítást, azaz a meghatározott normától való eltérések normának megfelelő módosítását –, ezt végzik például a nyomdai korrektorok, a kiadók olvasószerkesztői vagy a tanárok. A beás nyelv tanítása során a szókincsbővítés, beszédgyakorlat vagy éppen a helyesírás gyakorlása segítene a nyelvi és kulturális egységének megteremtésében és fenntartásában, és az anyanyelv rendszeres használata során válna lehetővé a kodifikácó még hiányzó kérdéseinek kiterjesztésére. Ebben a munkában – ahogy minden más nyelv esetén – a számítógép nagyon hathatós segítséget tud nyújta-

ni nyelvhasználók, nyelvtanulók és nyelvtervezők tevékenységében egyaránt.

A beás nyelv írására és helyesírására vonatkozó ismereteket tartalmazó kiadványok

Orsós Anna (1994): *Beás nyelvkönyv kezdőknek.* Pă lyimbá bějásilor. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

Varga Ilona (1996): *Beás-magyar, magyar-beás szótár.* Konsept-H Kiadó. Budapest.

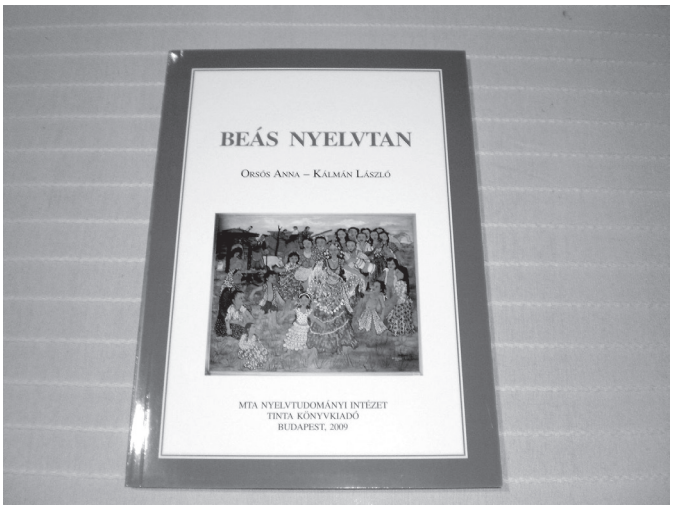
Orsós Anna (1997): *Beás nyelvkönyv*. Pă lyimbá bějásilor. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

Orsós Anna (1997): *Beás–magyar kéziszótár.* Vorbé dă bějás. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

Orsós Anna (1999): *Magyar–beás kéziszótár.* Vorbé dă ungur. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

Orsós Anna (2002): *Beás–magyar igeszótár.* Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium: Pécs.

Orsós Anna és Kálmán László (2009): *Beás nyelvtan.* MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. Budapest.



Fotó: Orsós Anna

Irodalomjegyzék

Haugen, Einar (1983): *The implementation of corpus planning: Theory and practice.* In J. Cobarrubias és J. A. Fishman (szerk.), *Progress in Language Planning*. Berlin: Mouton. 269–289. (Magyarul: A korpusztervezés kivitelezése: elmélet és gyakorlat. In Tolcsvai Nagy G. szerk. 1998: 143–160.)

Kovalcsik Katalin és Orsós Anna (1994): *Fátá ku păru dă ar – Az aranyhajú lány* – Beás cigány népmesegyűjtemény I. kötet Gandhi Gimnázium, Pécs.

Kovalcsik Katalin (1994): *Florilyé dă primăvárá – Tavaszi virágok* – Beás cigány énekeskönyv I. kötet; II. kötet Gandhi Gimnázium / Fii Cu Noi, Pécs.

Orsós Anna és Kálmán László (2009): *Beás nyelvtan.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Péntek János (2002): *A nyelvi környezet és a helyesírás.* Magyar Nyelvőr. 2002./3. szám

Fotó: Orsós Anna

Eredeti megjelenés:
In: Balázs Géza és Dede Éva (2009, szerk.): Európai helyesírások. Az európai helyesírások múltja, jelene és jövője. Inter Kht.–PRAE. HU. Budapest. 37–44.

Fotó: Orsós Anna

Nyelv és identitás

Ambivalencia az anyanyelv és identitás kapcsolatában

Nyelvészeti kutatásaim során egy beás nyelvi közösség nyelvi helyzetét, nyelvhasználatát, a közösség nyelvi és társadalmi attitűdjeit, sztereotípiáit vizsgáltam. Ez a vizsgálat folytatása egy 2000-ben elkezdett, – hat településre kiterjedő – szociolingvisztikai kutatásomnak. Segítségével a beás nyelv állapotának és helyzetének felmérésén túl, a nyelvmegőrzés lehetőségeire igyekeztem választ keresni. (Pálmainé és Varga, 2001). A beások nyelvhasználatáról szóló összegzés készítése nagyon időszerűnek mutatkozott, hiszen a magyarországi három cigány csoport közül a legkevesebbet a magyarországi beások nyelvi közösségeinek helyzetéről tudtunk.

Terepmunkám során Mánfán, egy Baranya megyei beás–magyar kétnyelvű közösségben – két szociolingvisztikai változó – az adatközlők életkora és neme – mentén; közösségi csoportokként, életkoronként vizsgáltam valamint nemenként összehasonlítottam a szóban forgó kategóriák variabilitását. A nyelvcsere-nyelvmegőrzés kontinuuma dimenzióban képet kívántam alkotni e beás nyelvi közösségben zajló nyelvi–társadalmi változásokról, a kétnyelvű beszélők nyelveinek funkcionális munkamegoszlásáról, a verbális repertoár átrendeződéséről, valamint az interetnikus kommunikáció mikéntjéről.

A kutatásról

A vizsgálat során értelmezett minta alapján – előre meghatározott kritériumok: nem, életkor, iskolai végzettség – szerint választottam ki az adatközlőket. Az adatgyűjtés módja kérdőíves vizsgálat, ám a kérdőívet a közösség nyelvén – jelen esetben beás nyelven – kérdeztük le. A kérdőív kitöltését hangszalagon rögzítettük. A kérdőívek lekérdezése során – résztvevő megfigyelőként – további információkat gyűjtöttem a közösségek, családok nyelvi szokásaikról.

Amennyiben adatközlőim nem fáradtak el a majdnem egyórás irányított beszélgetés után, kötetlenebb témákról is eszmecserét folytattunk, amit magnószalagokon szintén rögzítettünk. Ezek a beszélgetések gyakran valósabb adatokat szolgáltattak egy-egy beszélő nyelvi szokásairól, nyelv iránti attitűdjeiről, mint a konkrét kérdésekre adott válaszok.

E módszereken kívül megfigyelést végeztem a családokon kívül a település különböző intézményeiben (boltban, kultúrházban, buszmegállóban, templomban).

A temetőben beás nyelven íródott sírfeliratok után is kutattam, ám nem sok eredménnyel: beás nyelvű sírfelirat nincs a mánfai temetőben.

A minta

Az adatközlők száma összesen 70 fő, 35 férfi, 35 nő. Mivel számos szociolingvisztikai kutatás eredménye bizonyítja, hogy a férfiak és nők eltérő nyelvi viselkedést mutatnak, ezért tartottam fontosnak a nemek figyelembevételét. A legidősebb életkori csoportban (61– 80 év) a populációra jellemzően nagyon kevés beás lakost találtam, így e paramétereket a kutatás folyamán – ahogy erre már utaltam is –, módosítani kényszerültem, mivel az előzetesen meghatározott életkorra és iskolai végzettségre vonatkozó előírásokat betartva, nem tudtam volna a mintához elegendő adatközlőt találni. A település teljes beás lakossága körében nem találtam a 61-85 év között elegendő férfit, még az iskolai végzettség figyelmen kívül hagyásával sem, így ahhoz, hogy a vizsgálati minta e korcsoportra

is értelmezhető legyen 5 férfit és egy nőt kellett egy hasonló szerkezetű településről (Bogyiszló) megkérdeznem.

Az iskolai végzettségre vonatkozó kiinduló kategóriák (alapfokú, középfokú, felsőfokú végzettség) teljes átalakításra szorultak, mivel a település beás lakossága körében felsőfokú végzettségű egyáltalán nincs, érettségivel mindössze ketten rendelkeznek, s az idősebb korcsoportban viszonylag sokan vannak, akiknek semmiféle iskolai végzettségük nincsen, írni–olvasni nem tudnak. Ezért az iskolai végzettség 3 kategóriája az alábbiak szerint módosult: az adatközlő iskolai végzettsége 8 általánosnál kevesebb; rendelkezik 8 általánossal; szakmunkás, azaz 8 általánosnál magasabb végzettséggel rendelkezik.

A szociolingvisztikai kutatás eredményeiről

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a mánfai beás fiatalok nyelvhasználatuk során jóval gyakrabban választják a magyar nyelvet, mint az idősebbek. Az adatközlők házastársaikkal és gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk többször történik magyar nyelven, mint beásul. A családi kereteken kívüli nyelvhasználati színtereken – ügyintézés, vásárlás, orvos, munkahely – pedig mindig a magyar nyelv dominanciája figyelhető meg. Ennek alapvető oka, hogy ezeken a színtereken a beás nyelv használatának korlátai vannak, a beás használati köre az intézményi formális nyelvhasználati színterekre nem terjedt ki, nem alakultak ki azok a regiszterek, melyek a beás nyelvű kommunikációt zavartalanná tennék.

A beás nyelv többnyire csak az elsődleges szocializáció színterein, a szóbeli kommunikáció során volt elsajátítható az 1990-es évek közepéig. Azóta megteremtődött az írásbelisége, ám az iskolai oktatás során a cigány tanulók tannyelvet nem választhatnak, a beás nyelv legfeljebb csak tantárgy, ezért a beás nyelv elsajátítására a tanulóknak nem, vagy csak nagyon kevés lehetőségük adódik.

A mánfai beás nyelvi közösség tagjairól elmondható, hogy mintegy 80%-uk a családban sajátította el a beás nyelvet, ám annak használata – különösen a 40 év alatti korosztálynál – visszaszorulóban van.

A beás nők és beás férfiak közti különbség a nyelvválasztás tekintetében összességében kiegyenlített (például Milyen nyelven beszél (beszélt) édesanyjával?), ám bizonyos kérdések (például Milyen nyelven beszél beás barátaival, ismerőseivel?) esetében szignifikáns különbségek látszanak. A nők egyes adatok alapján sokkal inkább a hagyomány (nyelvi is) őrzői, mint a férfiak (Huszár, 2000). A kisgyerekeikkel ill. unokáikkal gyakrabban beszélnek beásul, mint a férfiak.

Az iskoláskorú gyerekekkel történő kommunikációban a beás nyelv használatának visszaszorulása mindkét nem esetében azonos. A férfiak nyelvtudása semmivel sem gyengébb, mint a nőké, ám a nyelv használata körükben ritkább. A kisebbségi nyelvek, így a beás nyelv presztízsét illetően reálisabban látják a nyelv helyzetét, mint a nők feltehetően több alkalmuk volt családfenntartóként e nyelv piaci értékéről a munkaerőpiacon tapasztalatot szerezni. Mindezek mellett ők is igen erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását, ám ezt a feladatot nem tekintik sajátjuknak, szívesebben helyezik családon kívülre ennek megvalósulását. A többségi nyelv – jelen esetben a magyar – jelenti szerintük a boldogulás nyelvét, és a magyar nyelv tudásával a magyarsághoz tartozás érzésének erősödése is megfigyelhető a mintában szereplő férfiak válaszaiban.

Különösen nagy különbségek láthatóak a három életkori csoport szélső értékeket képviselő beszélői között a nyelvválasztás és a beás nyelvhez való attitűd esetében.

Az iskolákban a tanítás nyelve a magyar, a beás nyelv tanulására, gyakorlására intézményi keretben a gyerekeknek nincs lehetőségük. Mánfán ez a civil szférában, egy cigány hagyományőrző körben népdalok tanulása formájában valósul meg.

A Mánfán élő beások teljesen beépültek a többségi lakosság közé, már nem zárt telepi viszonyok között élnek. Ezért az addig egy közösséget alkotó beás közösség a faluban már távolabb került egymástól. Ez a változás együtt járt azzal is, hogy míg a telepen lakó beások szomszédaikkal többnyire csak beásul beszéltek, új lakókörnyezetében nem beás szomszédaival erre már nincs lehetősége, velük magyarul beszél. A beás nyelv használati színterei ezzel tovább csökkentek. Ismeretes számunkra, hogy amennyiben az első nyelv hatásai

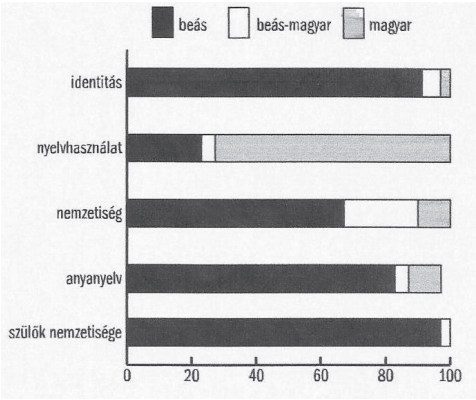
és használata csak a családra, esetleg a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén pedig a második nyelv és kultúra hatásai érik a beszélőt, az első nyelv elsorvad, és helyét az erősebb hatásokkal bíró veszi át.

Összességében megállapítható, hogy a beás nyelv használata e településen háttérbe szorult, miközben a magyar nyelv használata még beás nyelvet anyanyelvként beszélők körében is felerősödött és a gondolataikat magyarul fejezik ki.

E célszerűség azonban azt is magában rejti, hogy a beszélő, ha megfelelően akarja kifejezni magát, ezt gyakran már csak a beást meghaladó, sokkal bővebb magyar szókincs használatával képes megtenni, tehát egyre gyakrabban kényszerül kódváltásra, magyar szavak és kifejezések kölcsönzésére. Ilyen beszédhelyzetek, szituációhoz kötött kódváltások családon belül és kívül egyaránt előfordulnak. A beás és a magyar nyelv funkciói azonban világosan elkülönülnek. A beás az érzések, az intimitás, az otthonosság és az összetartozás, a magyar a kényszerítő praktikum nyelve; például kizárólag magyarul beszélnek hivatalos ügyeikben, az idegenekkel való találkozáskor.

A faluban lakó beás gyermekek közül sokakat a beás nyelv használatához már nem kötik olyan szoros szálak, mint szüleiket, ők, s a kutatás adatai szerint a legfiatalabb életkori csoport tagjai közül sokan nem is a beást tartják anyanyelvükként számon.

1. ábra. *A mánfai beás közösség nyelvhasználata és identitása (N=70)*



A nyelvvesztés e nyelvi közösségben – kutatási adataim és megfigyeléseim szerint – azonban nem járt együtt az identitás elvesztésével. A mánfai beás közösség nyelvhasználata és identitása fordítottan arányos egymással.

E helyzetben a beás kultúra megerősödése, presztízsnyerése reményteljes változást hozhat a nyelvvesztés megállításában, sőt e folyamat visszafordításában. Sajnos e munkában a helyi beás értelmiség még nem tud részt venni, hisz a helyi beás közösség egyetlen diplomással sem rendelkezik ezidáig. Ezért a helyi cigány kulturális egyesület felelőssége még nagyobb és még fontosabb, ugyanis a település életében az egyetlen olyan vezető-szervező erőt képviseli, amelynek komoly kihatása van a település kulturális életére. A nyelvmegtartás érdekében folytatott tevékenysége ugyan ösztönösen, ám nagyon pozitívan befolyásolja a mánfai beás közösségről kialakult képet a falu teljes lakossága számára, és a beás kultúra presztízsének megteremtéséért végzett munkássága is igen figyelemre méltó nem csak a település magyar lakossága, de a beás kisebbséghez tartozók körében is.

A középkorúak életében a fiatalokénál jóval fontosabb helyet foglal el a beás nyelv. A gyermekkori emlékeik színtere többnyire a zárt beás közösség volt, a telepi élet, ahol a beás nyelv használata teljesen természetes volt, a közösségen belüli kommunikáció eszköze ez volt. Ebből eredően a beás nyelvhez való kötődésük is nagyobb. Bár csak nagyon kevesen rendelkeznek huzamosabb munkaviszonnyal, ha mégis, munkahelyük többnyire a falun kívül található. Kommunikációjukban a kódváltás természetes dolog. A beás nyelv főleg az idősebbekkel való kapcsolattartásban játszik szerepet, míg gyerekeikkel már többnyire magyarul beszélnek. Ennek oka az a felismerés, hogy e nyelvtudás révén kevésbé sikeresek az életben, nem jutnak jobb munkához, biztosabb megélhetéshez gyermekeik és ők maguk sem, annál inkább jelent negatív megkülönböztetést, kisebb presztízst a kisebbséghez való tartozás.

A magyar nyelv piaci értéke nagyobb, így szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg, anyanyelvük pedig megmarad a család használatában – de már ott sem kizárólagos. Bár a korosztály szinte minden tagja tudja a beás nyelvet, életükben a beás funkciója közel azonos a magyar nyelvével,

miközben a beás nyelv használati színterei egyre csökkennek. A hétköznapjaikban a beás nyelv használata már nem intenzív, s ez nyelvtudásuk szintjét is befolyásolja.

A legidősebb generáció az, amely a legritkábban hagyja el lakóhelyét, keveset van távol otthonától, és a legkevésbé érinti a modernizáció, így ők még őrzik, szívesen használják a beás nyelvet. Számukra a közösség hagyományai, szokásai is élnek, mivel azonban már ők sem zárt telepi viszonyok között élik hétköznapjaikat, ezek gyakorlására egyre kevesebb lehetőség adódik. A nyelvről és hagyományaikról is inkább csak beszélnek, semmint használnák, hisz a gyerekeik ugyan még kötődnek a cigány kultúrához, unokáik már csak hallomásból tudnak arról, és csak alkalmanként szövődik életükbe a beás kultúra egy-egy szelete.

Az idősebb korosztály a beás nyelvhez tartozó beás kultúrával is azonosítja magát, a fiataloknak azonban e szerint élni nem volt lehetőségük. Ahhoz, hogy megismerjék és tudatosodjanak bennük saját népük kulturális értékei, és ne érezzék önmaguk azt, hogy ez a kultúra érdemtelen az átörökítésre, a beás nyelvoktatás szerepe nélkülözhetetlen.

A beások identitása – még a fiatalabb korosztályé is – igen erős annak ellenére, hogy a beás nyelvhasználat megkopik.

Összegzés

A nyelvhasználat az öntudat és az identitás szempontjából kulcsfontosságú, hiszen a nyelv az egyén és a közösség egységének és összetartozásának alapját és legnyilvánvalóbb formáját jelenti. Az anyanyelv visszaszorulása sok esetben oka lehet később kialakuló identitásproblémáknak, identitászavaroknak. A kisebbségi nyelvet beszélők életük nagyobb részét többségi nyelvi környezetben töltik. Ez gyakran eredményezi azt, hogy a kétnyelvűek anyanyelvük helyett a „képzés nyelvén" gondolnak végig mindent, ezt használják szívesebben és gyakrabban, míg az anyanyelvén való gondolkodás kimerül a mindennapi élet, a magánélet sztereotip eseményeiben, teret engedve a nyelvcsere még intenzívebbé válásának.

Fontos hangsúlyozni, hogy a legtöbb kisebbségi beszélőben a saját nyelvvel szembeni pozitív attitűd megtalálható, és

ha a többségi társadalom segíti annak tudatosítását, hogy az általuk beszélt nyelv ugyanolyan értékes, mint bármelyik másik nyelv, akkor ez a pozitív attitűd nem halványul el.

Mérföldkőnek számít a nyelvi revitalizáció (Bartha, 1999) folyamatában az az eredmény, mely szerint a nemzeti alaptanterv részévé vált a kisebbségek – köztük a cigányok/romák – kultúrájának oktatása.

„A Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.” (NAT, 2012)

Az oktatásnak segítenie kell a nyelv presztízsének megteremtését. Elő kell segíteni, hogy a kisebbségi nyelv minél több használati funkcióban tudjon megjelenni, lehessenek anyanyelvű sajtótermékek, adások, anyanyelvi oktatás – lehetőleg minden szinten, beleértve a közép- és felsőfokú szakképzést is. Ez egyben nyelvélénkítést is eredményez azzal, hogy a korlátozott funkciókban használatos kisebbségi nyelv szerepköreit és színtereit bővíti.

A beás nyelv átadása csak akkor fog visszatérni a család természetes keretei közé, ha ezekben a funkcióiban megerősödik, presztízse megnő a nyelvélénkítésnek köszönhetően, és lesz még elégséges számú anyanyelvi beszélő, aki érdekeltté válik a beás nyelv átadásában.

Irodalomjegyzék

Bartha Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Huszár Ágnes (2000): Nyelvek és kultúrák válaszútján. Pápa. Jókai Kör.

Nemzeti Alaptanterv (http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf [2013.09.10.]

Orsós Anna (2008): Nyelvi attitűdök a magyarországi beás kö-

zösségben. In : Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. MNyTK. 228. sz. Budapest. 79–89.
Orsós Anna (2012):A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Metszéspontok. PTE BTK Oktatáskutató Központ Virágmandula Kft. Tanulmányok. 10.
Pálmainé Orsós Anna (2004): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. In. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 10. kötet. – Friss kutatások a romológia körében. Másodkiadás. PTE BTK, Pécs, 15–25.
Pálmainé Orsós Anna (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. Educatio. 1.

Eredeti megjelenés:
In. Nyitottság és elkötelezettség. Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. (2013) Szerk.: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia, PTE BTKNTI PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs