

KARÁCSONYI KRISZTINA

Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában

Kivonat:

A tanulmány célja a romani magyarországi tanítására való reflexió, a nyelvtanítással kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák ismertetése. A romaniról közölt alapvető információk után a nyelvi-nyelvészeti, az intézményes, majd a nyelvpedagógiai problémák kerülnek bemutatásra. Mindezzel a tanulmány célja, hogy rávilágítson, milyen nagy szükség van a romani tanításának rendszerszintű, tudományos beágyazására, és arra, hogy a nyelv tanítása elméleti és nyelvpedagógiai, módszertani szinten is illeszkedjen a modern nyelvoktatásba.

Kulcsszavak: romani, roma/cigány nyelv, nyelvpedagógia, módszertan, problémák a nyelvoktatásban

Bevezetés

A tanulmány célja a romani magyarországi tanítására való reflexió, annak vizsgálata, hogy milyen elméleti és gyakorlati problémákkal küzdenek a nyelv tanításával foglalkozó, vagy a nyelvet tanuló szakemberek és diákok. Ezen belül a jelen írás elsősorban azt világítja meg, milyen nyelvi-nyelvészeti, intézményi, illetve nyelvpedagógiai¹ jelenségek nehezítik a magyarországi romák/cigányok egyik csoportjának anyanyelvét érintő, megfelelő minőségű nemzetiségi oktatást.

A romani nyelv és az oktatásához kapcsolódó nyelvészeti problémák

A tanulmány fókuszában egy olyan nyelv áll, amelyről a vele foglalkozókon kívül a tudományos diskurzusban sem tudnak kifejezetten sokat, ezért fontos, hogy – mint a legtöbb romanival foglalkozó tudományos munka –, jelen tanulmány is a nyelv rövid, általános ismertetésével kezdődjön. A romaninak nincs anyaországa; és írásbelisége is csak rövid ideje jött létre. Emiatt etnolingvisztikai vitalitása² (Giles és mtsai., 1977) is értelemszerűen jóval kisebb azoknál a kisebbségi nyelveknél, amelyek rendelkeznek anyaországgal.

¹ Az egyes alproblémák – nyelvi-nyelvészeti, intézményi vagy nyelvpedagógiai – besorolása a nagyobb egységek alá aszerint történt, hogy hol a leglogikusabb a megjelenésük. Ettől függetlenül egy-egy probléma több, akár mindhárom kategóriában is megjelenhetne.

² Az etnolingvisztikai vitalitás alatt azt értem, hogy egy nyelv beszélői a demográfiai jellemzőik, társadalmi státuszuk és nyelvük intézményi támogatottsága mátrixában mennyire tudják nyelvüket használni, megtartani (Giles és mtsai., 1977).

A romani az európai, így a magyarországi romák/cigányok egyik eredeti anyanyelve, a három magyarországi roma/cigány csoport közül – oláh cigányok, beások és romungrók – elsősorban az oláh cigányokhoz köthető nyelv³. Indoíráni, azon belül indoárja nyelv. Olyan nyelvek csoportjának tagja, amelyek egy közös, a Bizánci Birodalom görögnyelvű területein beszélt ősrre vezethetők vissza. Ugyanakkor a romani nem tagja az indoárja nyelvek Dél-Ázsia partjain át, Sri Lankától a Maldív-szigetekig húzódó kontinuumának, ezeken a területeken ugyanis sehol nem beszélnek (Beníšek, 2020). A nyelv további fontos jellemzője, hogy dialektális szempontból rendkívül széttagolt. A legújabb vizsgálatok szerint 12 dialektuscsoportja van. Magyarországon a beszélők három dialektuscsoportba tartoznak. Ezek a déli centrális – a vend és a nem vend alcsoportok is –, az erdélyi, valamint az oláh dialektuscsoport északi ága (Elšík & Beníšek, 2020, pp. 399–408).

A romani néhány dialektusa kifejezetten jól feltérképezett elméleti nyelvészeti szempontból. A múlt század kilencvenes éveinek elejétől, közepétől jelentek meg jól hozzáférhető, nemzetközi elméleti nyelvészeti munkák, amelyek valamely dialektust vizsgálták. Ezek a nyelvváltozatok elsősorban Nyugat-Európában, főként angol és német nyelvterületen vagy a Balkánon vannak jelen, a kutatások pedig leginkább Yaron Matras, Viktor Elšík és Peter Bakker nevéhez köthetők. A munkák magas tudományos értékét jelzi, hogy a John Benjamins Publishing Company Current Issues in Linguistic Theory sorozatában jelentek meg.⁴ Tudomásom szerint az eddigi legújabb összefoglaló kötet a 2020-as, Yaron Matras és Anton Tenser által szerkesztett *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, amely a romani történetét, struktúráját, a kontaktushatásokat, a nyelv dialektológiáját és használatát is bemutatja a kutatások és elméletek tükrében.

A magyarországi dialektusokkal kapcsolatban a hazai és nemzetközi elméleti nyelvészeti munkák közül kiemelendők Baló András Márton munkái (Baló, 2016; Baló & Lakatos, 2016). Lakatos Szilvia és Rosenberg Mátyás elsősorban a nyelv oktatási helyzetével foglalkoznak (Lakatos, 2010; Rosenberg, 2022, 2023). A nem hazai kutatók közül többek közt Vit Bubenik vagy Zuzana Bodnárová kutatta a hazánkban beszélt oláh és centrális dialektusokat (Bodnárová & Wiedner, 2015; Hübschmannová & Bubenik, 1997). A magyarországi oláh cigány dialektusok első, tudományos igényű feltérképezése a roma/cigány nyelvtant összeállító József főhercegen kívül (Habsburg,

³ A másik Magyarországon beszélt roma/cigány nyelv a beás, ami a román nyelv archaikus változata. Az elsősorban Magyarországon, Romániában, Ukrajnában és Horvátországban élő beások feltehetőleg a mai Románia területén rabszolgasorban élő romák/cigányok leszármazottai, akiket csupán a 19. század közepén szabadítottak fel. Esetükben végbement a nyelvcsere. Eredeti anyanyelvük feltehetőleg a romani valamely dialektusa lehetett, amelyet a román nyelv akkori, ma már archaikusnak tekinthető változatára cseréltek (Beck, 1989; Orsós, 2006). Fontos említést tenni a romungrókról is, a hazai cigányok harmadik, legrégebb óta az országban élő csoportjáról, akiknek az anyanyelve egy korábbi nyelvcsere követően a magyar lett. Emellett máig létezik a romaninak egy kevesek által, elsősorban Nógrád vármegyében beszélt romungró dialektusa is.

⁴ Ezeknek a kutatásoknak fontos előzménye, része a „Romani Project”, a Grazi Egyetem német nyelvterületen beszélt romani variációk feltárására és újraélesztésére irányuló projektje, de megemlítendő a Manchesteri Egyetemen végzett kutatói tevékenység is, ahol Yaron Matras vezetésével számos európai romani változat leírása zajlik mind a mai napig.

1888), elsősorban Erdős Kamill néprajzkutató nevéhez köthető (Erdős, 1958). Erdős Kamill a nyelv beszélőit nemzetségekre, azokon belül törzsekre osztja, az általuk beszélt dialektusokat pedig a nemzetségek hagyományos foglalkozásai után nevezte el. Ezek egyike a lovári⁵, a romani legismertebb itthoni dialektusa, amelyből nyelvvizsgát is lehet tenni. Alaposabb nyelvészeti jellegű elemzések után az állapítható meg Erdős nyelvi adatokban szűkölködő munkáival kapcsolatban (Baló, 2017), hogy az általa leírt dialektusok az oláh cigány és a centrális dialektuscsoportba tartozó nyelvek között képeznek átmenetet. Továbbá Baló kitér arra is, hogy az is kérdésessé válik, vajon a törzsek – amennyiben még tényleg mind léteznek Magyarországon – mennyiben különböztetik el egymástól beszédváltozataikat.

Azonban a magyarországi roma/cigány csoportok és nyelvváltozatok pontos feltérképezése és egzakt leírása a mai napig sem történt meg. Komoly probléma tehát, hogy nem tudjuk pontosan, a romaninak mely dialektusait beszélik, vagy beszélték a közelmúltban a magyarországi oláh cigányok, vagy hogy egyáltalán hány, nyelvészeti vonásaiban elkülönülő csoport van hazánkban. A tudomány látókörébe bekerült itthoni dialektusok – még a talán leginkább feltérképezett és legtöbbet kutatott lovárit is beleértve –, nem rendelkeznek leíró nyelvtannal. Hutterer Miklós és Mészáros György 1967-ben a lovári dialektus leíró nyelvtanáról írtak rövid könyvet, amelyből azonban a mondatban teljesen kimaradt (Hutterer & Mészáros, 1967). Ezt a hiányosságot pótolandó jelent meg Vekerdi József és Mészáros György 1974-es mondatnani kötete (Vekerdi & Mészáros, 1974), amely már a teljes oláh cigány nyelvjárásra vonatkozott. A tanulmányokban azonban, ahogy a fentebb hivatkozott két átfogóbb jellegű műben is csupán egy-egy kisebb közösség nyelvváltozatát írták le, bizonyos szavakat, kifejezéseket saját bevallásuk szerint nem értettek pontosan, több ízben utcai beszélgetés, vonatozás közben kihallgatott beszédfoszlányokat használtak fel munkáikhoz. Gyakran jelennek meg műveikben korábban (adott esetben jóval korábban) gyűjtött roma/cigány népdalok szövegei, mely adatok tehát nem élőnyelvi gyűjtésen alapulnak, és egyáltalán nem reflektálnak – például a mondatnani kötet esetén – esetlegesen különös, a hétköznapi életben nem használt mondat szerkesztési és egyéb nyelvészeti jelenségekre, amelyek egy népdalban megjelenhetnek. Súlyos probléma tehát, hogy a fenti két kötetten kívül a magyarországi oláh cigány dialektusoknak nem készült élőnyelvi adatokon alapuló, átfogó leíró nyelvtana. Ennek elkészítésére eddig egyetlen kutató sem vállalkozott, mivel több személy együttes, összehangolt gyűjtőmunkájára lenne szükség, majd az így szerzett adatok értelmezésére és leírására.

A rövid dialektológiai és nyelvleírási problémákat vázoló áttekintés után a romani szociolingvisztikai helyzetéről is fontos említést tenni. Egy rendkívül alacsony presztízsű, negatív megítélésű nyelvről van szó, beszélői is általában alacsony társadalmi státuszú, kedvezőtlen szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező személyek. Európában az itthon is megállapítható helyzet jellemző, miszerint romani egynyelvű beszélők gyakorlatilag nincsenek. Egy éppen zajló, aktív nyelvcsere folyamat részeként, a nyelvet még beszélő egyének többsége magyar/domináns magyar-romani kétnyelvű (Bartha, 2007; Bartha & Borbély, 2006).

⁵ A szó etimológiáját, jelentését nézve származhat a romani 'lōve' (pénz) szóból, de lehet a 'lō' magyar szó lovári képzővel ellátott változata, így vagy a csoport gazdagságára, vagy foglalkozására utal (Baló & Lakatos, 2016).

A technikai fejlődésnek köszönhetően az utóbbi évtizedben bővültek a nyelvhasználat terei egész Európában. Ez összekötő tényező a különböző földrajzi, családi és társadalmi háttérrel rendelkező, a nyelvet még beszélő személyek között. Alulról felfelé irányuló, transznacionális kommunikációs eszköz és az identitás kifejeződésének egy eszköze. Az ilyen, zömében online kommunikáció során egy decentralizált, organikus „nyelvi cserefolyamat” zajlik, a nyelvi formák és struktúrák pluralizmusa valósul meg (Matras, 2015). Azt persze minden nyelv viszonylatában elmondhatjuk, hogy használói az online kommunikáció során nem törekednek a nyelvtanilag pontos, standard szerkezetek használatára. A romani esetében azonban ez nem is valósulhatna meg, mert sem nemzetközileg, sem itthon nincs hivatalosan is elismert, kodifikált, standard nyelvváltozata.

Súlyos probléma tehát a nyelv alacsony presztízse, ahogyan az egyre csökkenő számú beszélő is. A magyar nyelv felé elbillenő, kiegyensúlyozatlan kétnyelvűségi helyzet, és a kodifikált, standard nyelvváltozat teljes hiánya szintén nehezíti a romani nyelv tanulását és tanítását⁶. Ugyanakkor éppen ezekből a problémákból, és az újabb, online zajló nyelvi-kommunikációs térnövekedésből is az következik, hogy a romani tanításának kiemelten fontos szerepe van nemcsak a nyelvmentésben, a nyelv megőrzésében, de akár a nyelvi revitalizációban is, vagy a(z újra)tanulás általi identitás kialakításában, megőrzésében és megerősítésében⁷. Yaron Matras szerint a 21. században a romani a roma/cigány identitást nem csak kifejezi, de elismerést is szerez neki, például az európai uniós szintű szabályozások által. Megállapításai szerint a romani konstruálja is az identitást, ezt pedig elsősorban a roma/cigány aktivisták nyelvhez kötődő, autentikus(nak tartott) munkássága kapcsán fogalmazta meg (Matras, 2015).

⁶ Bár a kisebbségi nyelv oktatásához csak lazábban kapcsolódik, mindenképpen meg kell említeni a cigányság fontos szociolingvisztikai jellemzőjét, a nyelvi hátrányt. Magyar viszonylatban elsőként Réger Zita mutatott rá erre a jelenségre, cigány anyanyelvű roma kisgyerekek mesékkel történő vizsgálata kapcsán (Réger, 2002). A nyelvi hátrány lényegét ekkor még az jelentette, hogy a csak valamely cigány dialektust beszélő roma kisgyermek nem értette – nem is érthette – az iskolában elhangzó utasításokat és tananyagot, következésképpen (jól) teljesíteni sem tudott, így oktatási hátrányba, ebből következően pedig később számos más, a szociális helyzetét is érintő hátrányos helyzetbe került. A kétnyelvűségi helyzettel összefüggésben a magyarországi cigányok nyelvi hátránya átalakult. Társadalmi helyzetükből fakadóan a magyar nyelv olyan rétegeit, regisztereit beszélik, amelyek az iskolai kommunikációra nem alkalmasak, ilyen módon nyelvi és edukációs hátrányba, ebből adódóan pedig újratermelt szociális hátrányba kerülnek.

⁷ Ide kapcsolódik az egyik legelterjedtebb, kisebbségi nyelvvel, kisebbségi csoportokkal kapcsolatos 21. századi fogalom, az *empowerment*, vagyis a „képesség tétel”. Ez a fogalom ebben az esetben azt jelenti, hogy a romák az eredeti anyanyelvük újratanulása és a nyelvükről való tudás megszerzése révén megerősítik/kialakítják/visszakapják roma/cigány identitásukat (vagy legalább egy részét), ez pedig olyan ’hatalommal’ ruházza fel őket, amely által képesek rezilienssé válni, ellenállni a stigmatizációnak és a marginalizációnak – nem csak társadalmi-politikai, de akár pedagógiai értelemben is. Dunajeva és Tidrick a romák nyelvi revitalizációjával kapcsolatos negatív vagy semleges attitűdökre mutattak rá (Dunajeva & Tidrick, 2015), és úgy vélik, a romani nyelv nem feltétlenül alkalmas erre a szerepre, és a kulturális roma/cigány identitást más módon kell megerősíteni az egyénekben. Ennek pedig olyan okai vannak, mint a roma/cigány elkülönülés és a feljük irányuló negatív társadalmi attitűdök.

Intézményi problémák

Noha a Szovjet-Oroszországban már az 1920-as évektől szempont volt a roma/cigány gyerekek tanítása, sőt, kisebbségi anyanyelvén történő tanítása (ide kapcsolható az első európai romani olvasókönyv is), Európa többi országában, ahogyan Magyarországon is, ez a cél – a romani és beás nyelvek közoktatásba való integrálása – csak a rendszerváltások után, az 1990-es évektől jelent meg (Arató, 2014). A 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól megállapítja, hogy hazánkban tizenhárom nemzetiség létezik. Köztük van a roma/cigány népcsoport is, amely ezáltal hivatalosan megszűnt etnikai kisebbség lenni. Ezen törvény melléklete, a Nemzeti Alaptanterv (röviden NAT) kimondja azt is, hogy közoktatási cél a nemzetiségek öntudatának fejlesztése „... 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.” Nemzetiségi nevelésük-oktatásuk, nyelveik tanítása – elvileg tehát – a közoktatás több szintjén is megvalósulhat. A nemzetiségi óvodai nevelés irányelve és a nemzetiségi iskolai oktatás irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI kormányrendelet értelmében legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó gyermek szüleinek kell kérnie a kisebbségi óvodai, iskolai nevelést, illetve oktatást. Mindez sok esetben azért nem valósul meg, mert a roma/cigány szülők nem tudnak ennek lehetőségéről, és/vagy – ahogyan arra már korábban is utaltam – a boldogulás, munkabeli előmenetel szempontjából nem tartják elég hasznosnak saját nyelvüket, nyelvvaltoztatukat (Orsós, 2015).

Az ország közoktatási intézményeiben roma/cigány nemzetiségi intézményekben tanítják a romanit, tehát tanulói ezeken a helyeken elsősorban roma/cigány fiatalok. Az adatokat tekintve elmondható, hogy 181 vizsgált közoktatási intézményből mindössze huszonkettőben (12%) valósult meg a romani/beás nyelv tanítása. Tíz helyen csak beás, tizenegyben csak romani, egyetlen helyen pedig roma és cigány nyelv is tanítható. Tizenkét intézmény (tíz általános iskola, egy középiskola és egy többcélú intézmény) oktat romani nyelvet (Biharkeresztes, Bojt, Geszt, Győrtelek, Hajdúdorog, Jánoshalma, Kisar, Mezőgyán, Miskolc, Nyírparasznya, Pécs, Tatabánya). Az alacsony számarányok pedig, a hivatkozott kutatás óta eltelt években feltehetőleg csak tovább romlottak, csökkentek⁸ (Orsós, 2021). Mindaz tehát, hogy az országban közoktatási szinten csak igen kevés helyen tanítják a nyelvet, és hogy a roma/cigány nemzetiségű szülők nem tudnak a romani nyelv tanítását érintő szülői kezdeményezés lehetőségéről és fontosságáról, komoly, a nyelv oktatását érintő probléma.

A romani vagy a beás nyelv oktatására legalább heti három órát kell fordítani a közoktatásban, ez a szám minden más nemzetiség nyelve esetén heti négy vagy öt. A cigány népismeret heti egyórás tantárgy, ezen kívül léteznek beás, illetve romani

⁸ Ezt a gondolatot erősíti az a tény is, hogy Lakatos Szilvia 2008/2009-es tanévben végzett vizsgálata során még 30 olyan intézményt talált az országban, ahol a romani valami módon része volt a tantervnek (Lakatos, 2012). A romanit oktató intézmények számának csökkenéséhez az is hozzájárulhat, hogy a nemzetiségi oktatás területén a normatív állami támogatás helyébe a feladatfinanszírozás lépett (Orsós, 2015).

nyelv- és irodalom tantárgyak is. A beás és a romanit, amennyiben nincs megfelelő végzettségű pedagógus, az adott nyelvből komplex, középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező személy, illetve pedagógus végzettségű, az adott nyelvből komplex felsőfokú nyelvvizsgálóval (vagy azzal egyenértékű okirattal, érettségivel) rendelkező személy oktathatja. A népművelés tantárgyat – a nemzetiségek közül egyedülként – nem kötelező anyanyelven oktatni. Tanításához ráadásul nincs előírva felsőfokú szakképzettség megléte sem (Orsós, 2015).

Ahogy az a fentiekből is látszik, az oktatáspolitikai és a törvényi szabályozás nem kifejezetten kedvez a nyelv tanításának. Kedvezőtlen, hogy a nemzetiségi (nyelv) tanítás egyik lehetőségeként számon tartott szülői kezdeményezésről az információ általában nem jut el az érintettekhez, ahogyan az is, hogy ha mégis megvalósul a nemzetiségi (nyelv)tanítás, a szülők gyakran érdektelenek a gyerekek roma/cigány nyelvet érintő tanulásával kapcsolatban, mert haszontalannak tartják azt. A szó neveléstudományi értelmében pedig méltánytalan, hogy az összes többi kisebbségi nyelvhez képest kevesebb a minimális óraszám a romani és a beás esetén. Ezeket a problémákat úgy lehetne orvosolni, hogy informáljuk a szülőket a kisebbségi oktatással kapcsolatos lehetőségekről, még akkor is, ha a csoport etnolingvisztikai vitalitása beláthatóan igen alacsony. Hogy ez kinek a feladata, nehéz kérdés. Meglátásom szerint a (kisebbségi) közoktatási intézmények, illetve az önkormányzatok állnak lokálisan a legközelebb a roma/cigány szülőkhöz, ezért – túlerheltségük ellenére is – ők a feladatra a legalkalmasabbak. Fontos lenne továbbá, hogy a szülők ne érezzék társadalmilag nem hasznosítható nyelvnek a mindennapi életben és az iskolai előmenetelben a roma/cigány nyelveket. Mivel belátható időn belül biztosan nem lehet Magyarországon (sem) orvoshoz menni, kenyeret venni, vagy csomagot feladni romani (vagy éppen beás) nyelven – a gondolat meglehetősen utópisztikus –, ezért sokkal inkább az lenne a nemzetiségi iskolai oktatás feladata, hogy a roma/cigány nyelvek identitásképző, megőrző- és erősítő szerepét növeljék az érintett családok értékrendszerében.⁹

Szintén nagyon problematikus, hogy a romanit olyan személyek oktathatják a közoktatásban, akik nem a megfelelő végzettséggel, hanem pusztán középfokú nyelvvizsgálóval rendelkeznek, vagy olyan – nem szakos – pedagógusok, akik felsőfokú nyelvvizsgálóval, vagy azzal azonos értékű érettségivel rendelkeznek romaniból. Eredményesebb lenne, ha a pedagógus valamilyen más idegennyelv tanára, esetleg magyar mint idegen nyelv tanár lenne. Az imént vázolt probléma más kisebbségi nyelv esetén feltehetőleg nem jellemző.

Lakatos Szilvia disszertációjában kifejti, hogy hét megkérdezett romanitanár közül mindössze kettőnek volt felsőfokú végzettsége – közülük csak az egyik rendelkezik valamilyen tanári szakképzettséggel –, négyüknek a felsőfokú oklevél megszerzése (a pontos affiliáció ismeretlen) éppen folyamatban volt, egy pedig nem válaszolt a vonatkozó kérdésre (Lakatos, 2012). Orsós Anna kutatása arra mutatott rá, hogy 18 megkérdezett oktató esetén ketten pedagógus szakirányú végzettség és nyelvvizsga nélkül, ketten cigány/roma nemzetiségi tanítóként, egy személy pedig középfokú

⁹ Az itt felsorolt problémáknak és megoldási javaslatoknak (is) erőteljes nyelvi tervezési vonatkozása is van. Az ezen a téren felmerülő problémákról, kérdésekről a romani és a beás esetében összefoglalóan ír Heltai János Imre (Heltai, 2015).

nyelvvizsgával, de nem pedagógusi végzettséggel tanítja a romanit (Orsós, 2015). Ez majdnem a megkérdezettek harmada. Kutatásaim során 2020 tavaszától folyamatosan készítek félig strukturált, a romani tanítására fókuszáló interjúkat mind a közoktatásban, mint pedig a magánszektorban tanító romanitanárokkal. Az első tíz interjú elemzése alapján elmondható, hogy négy rendelkezett romológiatanári végzettséggel, egy történelemtanári végzettséggel, négy főiskolai szintű végzettséggel, egy tanító végzettségű, egy fő pedig mindössze érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik. A megkérdezettek felének tehát egyáltalán nincs pedagógus diplomája, közülük három a magánszektorban, két fő általános iskolában, egy pedig gimnáziumban tanít.¹⁰

A romani tanítása kapcsán a megfelelő végzettség romológiatanári végzettséget jelent, amelyet az országban jelenleg egyedül a Pécsi Tudományegyetemen lehet megszerezni. A végzettség neve *okleveles romológiatanár – romani nyelv és kultúra*, vagy *beás nyelv és kultúra szakiránnyal* (Lakatos, 2012). A képzés előnye, hogy átfogó, holisztikus képet ad a roma/cigány kultúráról, hátránya azonban, hogy nem ad nemzetiségi nyelvtanári végzettséget romaniból vagy beásból, ennek megfelelően nyelvtanítás-módszertani kurzusokat sem tartalmaz. Ilyen képzés Magyarország területén sehol sincs (Orsós, 2015). Ezeknek a problémáknak a megoldása kizárólag az oktatástervezés és oktatáspolitikai legfelsőbb szintjeire, valamint a felsőoktatási intézményekre hárulna: szükség lenne romológiatanárok, valamint romani és beás nyelvtanárok nagyobb ütemű, egyetemi szintű és színvonalú képzésére, valamint a romani (és a beás) nyelvek tanításmódszertani megalapozására.

A nehézségek ellenére a romani nyelvből, pontosabban annak lovári dialektusából, szerezhető közép- vagy felsőfokú érettségi bizonyítvány és emelt- vagy középszintű nyelvvizsga (Lakatos, 2012) is, ahogyan beásból is. Romaniból 1993, beásból pedig 1996 óta lehet nyelvvizsgát tenni az Idegennyelvi Továbbképző Központban. Ezzel kapcsolatban Arató Mátyás két problémára hívja fel a figyelmet (Arató, 2014): egyrészt nem lehet megállapítani azt, hogy valaki romani vagy beás anyanyelvű, de a törvényi szabályozás szerint anyanyelvű személy saját anyanyelvéből nem szerezhet nyelvvizsgát. Másrészt, mivel nincs kodifikált standard nyelvváltozat, a nyelvvizsgán sok múlhat azon, ki milyen dialektust tanult, illetve hogy a vizsgáztató melyik nyelvjárást beszéli, vagy milyen nyelvváltozatot fogad el helyesként. Mindez a standardizáció és kodifikálás útján lehetne megoldható.

Anyország, bázis hiányban viszont a standardizációra, nyelvújításra – vagy pusztán a teljes és alapos nyelvi feltérképezésre kevésbé van ráhatása a csoportnak, a megfelelő intézményi, jogi háttérhez nem fér hozzá. Részben ennek köszönhető, hogy a re-

¹⁰ Mind Lakatos Szilvia, mind pedig Orsós Anna árnyalják ezt a képet annak feltüntetésével, hogy megadják, a romanitanárok közül kik rendelkeznek nyelvvizsgával vagy érettségivel. Ezt én magam is megkérdeztem interjúalanyaimtól, és mindegyikük rendelkezett valamelyik dokumentummal. A főszövegben erre azért nem térek ki, mert meglátásom szerint a probléma nem a nyelvvizsga vagy érettségi bizonyítvány megléte vagy meg nem léte, hanem a (nyelv)tanári végzettség, illetve annak hiánya. Nem jellemző, hogy a kisebbségi, nemzetiségi intézményekben pusztán egy az adott nyelvből megszerzett nyelvvizsgával vagy érettségi vizsgával, (nyelv)tanári végzettség nélkül tanítanak a kisebbségi- vagy idegennyelvet; erre főként az utóbbi években bekövetkezett tanárihiány miatti helyzet mond némiképp ellent.

formok és nyelvújítási folyamatok is késlekednek, sporadikusak. Jellemzőjük továbbá, hogy nem az anyanyelvi közösségeket célozzák elsődlegesen. A nyelvújítók általában nem anyanyelvűek. Nem túl régi, és sokak által vitatott kezdeményezés volt az újind típusú nyelvújítási kísérlet, amelyik ind nyelvi szavakat kísérelt meg átvenni a romani nyelvbe. Ez – mivel csak nehezítette a nyelv használhatóságát – sokak ellenállásába ütközött (Rosenberg, 2023), nem lett a nyelvtanítási gyakorlat aktív része.

Nyelvpedagógiai problémák

Bárdos Jenő alapján a nyelvpedagógia „...kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat személyi tényezőinek szerepét a tanári és tanulói típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: nyelvelsajátítás, egy-, két- és többnyelvűség, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdéskörei, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumai stb.” (Bárdos, 2006, p. 39). A fogalom néhány komponensével kapcsolatban, a romani hazai tanítása kapcsán számos problémával állunk szemben.

A nyelv tanításának talán egyik legsarkalatosabb problémája az lehet, hogy a magyarországi romani tanításmódszertana nincs kidolgozva. Minden nyelv tanítása kapcsán fontos, hogy az rendelkezzen specifikusan arra a nyelvre vonatkozó, tudományosan megalapozott tanításmódszertannal, hiszen ez határozza meg, hogy a meghatározott célokhoz, tartalmakhoz és eredményekhez tanulási, fejlesztési és értékelési folyamatokat, gyakorlatokat rendeljen (Dóla, 2020). „A tanórán alkalmazott módszerek és eljárások sohasem légüres térben mozognak, nem csupán találmányra összedetett, foltvarrás-szerűen összeillesztett „színes” ötletekre utalnak, amelyek élvezetesebbé teszik a tanulást, hanem szervesen kötődnek különféle nyelvtudományi, pszichológiai, pedagógiai modellekhez, szemléletekhez.” Írja Dóla Mónika (Dóla, 2020, p. 7) a magyar mint idegennyelv tanításmódszertanával foglalkozó kötetének elején. Ahogyan az idézetből is látszik, a módszertan teljes hiánya óriási, égető probléma. Természetesen a romanit tanító tanárok hagyatkozhatnak – saját anyanyelvi kompetenciáikon túl¹¹ – a más nyelvekkel kapcsolatos tanításmódszertani munkákra és ismeretekre, de mindenképpen hátrányos, hogy nincs egy kifejezetten a romanira fókuszáló kötet, tekintve a nyelv speciális szociolingvisztikai helyzetét, a számos – többséginyelv specifikus – átvett lexikai elemet a nyelvben, vagy egyáltalán a romani tanításának tudományos presztízsét. Ezzel összefüggésben nem léteznek olyan munkák sem, amelyek a nyelv tanítása mögé koherens nyelvpedagógiai, nyelvelméleti apparátust emelnének.

A személyi feltételekkel kapcsolatosan az intézményi problémáknál már jeleztem, hogy a nyelvet tanító személyeknek sokszor nincs megfelelő végzettsége, de ha van is, az nem specifikusan nyelvtanári végzettséget jelent. A tanári stratégiák tudatos

¹¹ Ahogyan arra Lakatos Szilvia disszertációjában rámutatott, a romani nyelvet tanítók között nagyobb arányban jelennek meg roma/cigány származású személyek (Lakatos, 2012)..

kialakítása megfelelő végzettség hiányában szinte lehetetlen feladat (M. Nádasi, 2011). Problematikus továbbá, hogy összességében sem létezik nagyszámú romani-, pontosabban romológiatanár az országban (Orsós, 2015). Szintén említésre került már az a tartalmat, ellenőrzést és értékelést érintő probléma is, hogy kodifikált, standard nyelvváltozat hiányában sokat számít a nyelvvizsga megszerzésekor, ki milyen dialektust tanult, és milyen beszél vagy fogad el a vizsgáztató. Fontos kiemelni, hogy a nyelvvizsga, a középiskolai nyelvoktatás és a tanfolyamok zömének dialektusa a lovári, ám ez egyfajta „közmegegyezésen”, nem pedig törvényi szabályozáson alapul. További keveredést okozhat, hogy a nyelvvizsga a hivatalos bejegyzés szerint lovári nyelvből tehető le, annak ellenére, hogy a lovári nem egy nyelv, hanem egy közismert dialektus neve, és hogy más dialektusokat megtanulva sem lehetetlen a valójában romani nyelvvizsga letétele.

Súlyos problémák figyelhetők meg a tárgyi feltételekkel kapcsolatban is. Tankönyvek, taneszközök csak limitált számban állnak rendelkezésre (Orsós, 2015) – a szótárakat nem ideszámolva. A hivatalosan elfogadott tankönyvek listájában mindösszesen kilenc tétel szerepel¹². Ezek Rézműves Melinda (2012) *E romani shib thaj e literatura* 1-2 [Romani nyelv és irodalom 1-2], valamint Rostás Csaba (2015) *E romani ginadyi anda trito/shtarto klasa* [Romani olvasókönyv a harmadik/negyedik osztályban] c. művei, illetve az ezekhez kapcsolódó munkafüzetek, nyolc tételt tesznek ki a kilencből. Ahogyan az a címeikből is kitűnik, a munkák az általános iskola alsó négy évfolyamán tanuló diákoknak íródtak. A tankönyveket áttekintve elmondható, hogy azok a nyelvvizsga dialektusával szemben nem lovári, hanem cerhári nyelvjárásúak – Rézműves Melinda kötetét érte már kritika ezért (Hegyi, 2012) –, és egynyelvűek. Ezzel azt sugallva, hogy a 7–10 éves tanulók magas szintű cerhári nyelvtudással rendelkeznek, noha a tanulmány korábbi részeiben már utaltam rá, hogy zömében a még cigány/roma származású diákok sem rendelkeznek ilyennel. Hasznos lenne ezeket a tankönyveket kétnyelvű változatban is megjelentetni, hogy a nyelvet nem ismerők is hasznosítani tudják. Mindez visszakapcsolódik az elméletileg is megalapozott módszertan hiányának nyelvpedagógiai problémáihoz (és kapcsolódik az egy- és többnyelvűség kérdéseihöz), mivel ezzel összefüggésben a tankönyvek nem deklarálták, pontosan kiknek, milyen nyelvi helyzetű és hány (anya)nyelvű tanulónak íródtak; ahogyan tartalmuk sem szabályozott (de a tankönyvvé nyilvánítás kritériumainak nyilván megfeleltek).

A tankönyvlista utolsó, kilencedik eleme Imre Katalin és Pató Selam *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok* (2015) c. magyar nyelvű munkája. A kötetben szereplő írások inkább szövegtankönyvként, nem pedig szövegértési- vagy alkotási feladatokként funkcionálnak, mivel a szövegek legtöbbszöréhez nem kapcsolódik feladat. A kötetben megjelenő szövegek közül csak háromhoz tartozik szövegértési feladat, íráskészséget fejlesztő pedig szintén alig található benne. A romani oktatásához kapcsolódó taneszközök, segédanyagok többsége szintén szövegközpontú olvasókönyv vagy szövegértési feladatokat tartalmazó munka¹³, a tanfolyamokon és a kisebbségi

¹² Az tankönyvlista az alábbi linken érhető el: https://www.kir.hu/kir_tkv_jegyzek (2023. 04. 30.)

¹³ Például az alábbi kötetek: Karsai Ervin-Rostás-Farkas György: *Cigány–magyar képes olvasókönyv. Te sityovas romanesh!* (1991); Karsai Ervin: *Cigány–magyar–angol olvasókönyv/Romani–ungricko–anglicko ginadyi* (1998); Janurik Tamás: *Lovári–magyar kétnyelvű olvasókönyv* (2016).

nyelvoktatás középiskolában használt taneszközeit¹⁴ is ideértve. Ezek a munkák csak kevésbé törekszenek a kommunikatív kompetencia fejlesztésére, ugyanis a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó fő feladattípuson, a képleíráson kívül többnyire nem beszéltek a nyelvtanulót. Csatolt hanganyagok hiányában nem fejlesztik a hallásértés kompetenciáját sem.

Összegzés

Ebben a tanulmányban a romani magyarországi tanításával kapcsolatos problémákat foglaltam össze, a nyelvészeti és nyelvpedagógiai aspektusokat, valamint a nyelv tanításának intézményi hátterét érintően. A problémák grafikus összefoglalását az 1. ábra tartalmazza. Ezek – a gyakran egymás határterületeibe belecsúszó – problémák olyan megoldáscsomagot kívánnának, amelyhez az oktatásszervezésben, a nyelv- és neveléstudományban, a közoktatásban, vagy adott esetben a kisebbségi politikában tevékenykedő résztvevőknek közösen kellene részt vállalnia. Elengedhetetlen lenne a nyelv hazai dialektusainak részletes, alapos leírása, ezekhez leíró nyelvtan társítása. Fontos a romani presztízsének növelése, a roma/cigány személyek nyelvük iránti tanulási motivációjának növelése, illetve tájékoztatása a nemzetiségi nyelvtanulás lehetőségeiről. Szükség lenne standard, kodifikált, irodalmi nyelvváltozatra¹⁵, vagy amennyiben ez nem valósul meg, egy dialektus hivatalos elismerésére standard nyelvváltozatként. Nagy szükség lenne továbbá egy tudományos hátterű tanításmódszertan kidolgozására is, amelynek elméleti alapvetéseit megfontolva több olyan tankönyv és taneszköz is készülhet, amelyek minden szükséges kompetenciaterületet fejleszteni próbálnak, így megfelelnek a modern nyelvoktatás kívánalmainak. Nagyon hasznos lenne továbbá egy felsőfokú romani/beás nyelv és irodalom tanszék létrehozása is, különös tekintettel az említett pedagógushiányra. Egy oktatás-módszertani intézet létrehozása pedig főként a nyelvpedagógiai problémákat célozná megoldani.

IRODALOM

- Arató, M. (2014). *Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle. 9–10(5–6)*, 36–46.
- Baló, A. M. (2017). Oláh cigány dialektusok Magyarországon. In Cserti Csapó T., & Rosenberg, M. (Ed.) *Horizontok és dialógusok. VI. Romológus konferencia, tanulmánykötet* (pp. 203–223.) PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Baló, A. M., & Lakatos, P. (2016). Morfológiai kölcsönzés és újrahasznosítás a romani nyelvben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII: A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*, 185–202.
- Bárdos, J. (2006). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

¹⁴ Elsősorban Choli Daróczi József: *Zhanes romanes?* (2002); illetve Papp János: *Sityu romanes! Tanulj cigányul! Az EZRA Nyelvvizsgaközpontban* (2019) című köteteit értem ezalatt.

¹⁵ Heltai János Imre (2020, pp. 61–74) a romani standardizáció ellentmondásaira is felhívja a figyelmet, és a transzlingválás nyelvi (és iskolai) gyakorlatát kínálja fel helyette lehetséges megoldásként.

- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. (2007). Nyelvcserre két magyarországi oláh cigány közösségben – „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk”. In Bartha, Cs. (Ed.), *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében* (pp. 244–265). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetősége. In Antalné Szabó Á., Laczkó K. & Raátz J. (Ed.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok (2)* (pp. 28–45). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bartha, Cs., & Borbély, A. (2006). Dimensions of linguistic otherness: Prospects of minority language maintenance in Hungary. *Language Policy*, 5(3), 337–365. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9029-0>
- Beck, S. (1989). The origins of Gypsy slavery in Romania. *Dialectical Anthropology*, 14(1). <https://doi.org/10.1007/BF00255926>
- Benišek, M. (2020). The Historical Origins of Romani. In Matras, Y. & Tenser, A. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics* (pp. 13–47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2_2
- Bodnárová, Z., & Wiedner, J. (2015). Analogical extension of vowel length in Vend Romani. *Acta Linguistica Hungarica*, 62(2), 157–170. <https://doi.org/10.1556/064.2015.62.2.3>
- Choli Darócz, J. (2002): *Zhanes romanes?*. Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége.
- Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Dunajeva, K., & Tidrick, H. (2015). Roma/Gypsy Youth Empowerment and Romani Language: Case study of Hungary. In Greenfields, M. & Allen, D. (Eds.), *The well-being of Gypsy, Traveller and Roma Children and Families—Investing in the future by supporting families experiencing migration, exclusion, racism and stress. Today's Children are Tomorrow's Parents (TCTP)* (pp. 7–22).
- Elšík, V., & Benišek, M. (2020). Romani Dialectology. In Matras, Y. & Tenser, A. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics* (pp. 389–427). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2_13
- Erdős, K. (1958). A magyarországi cigányság. Törzsek, nemzetségek. *Néprajzi Közlemények*, 3., 152–173.
- Erdős, K. (1959). *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon*. Erkel Ferenc Múzeum.
- Giles, H., Taylor, D., & Bourhis, R. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations* (pp. 307–348). Academic Press.
- Habsburg, J. (1888). *Czigány nyelvtan*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Hegy, I. K. (2012). A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: Összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra*, 22(10), 117–122.
- Heltai, J. I. (2015). A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *REGIO*, 23(4), 27. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v23i4.84>
- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadó.
- Hutterer, M. & Mészáros, G. (1967). *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Hübschmannová, M., & Bubenik, V. (1997). Causatives in Slovak and Hungarian Romani. In Matras, Y., Bakker, P. & Kyuchukov, H. (Eds.), *Current Issues in Linguistic Theory* 156(133). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/cilt.156.08hub>
- Imre, K. & Pató, S. (2015). *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok*. Pedellus.
- Janurik, T. (2016). *Lovári–magyar kétnyelvű olvasókönyv*. Ad Librum Kiadó.
- Karsai, E. & Rostás-Farkas, Gy. (1991). *Cigány–magyar képes olvasókönyv. Te sityovas romanes!* Gondolat Kiadó–JPTE.

- Karsai, Ervin. (1998) *Cigány–magyar–angol olvasókönyv/Romani–ungricko–anglicko ginadyi*. Anda Romani Kultúra Alapítvány.
- Kontra, M. (2003). Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*, 32(1), 24–26.
- Lakatos, Sz. (2010). A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In Papp, A. M. (Ed.), *Kevesbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országában – Konferenciakötet* (o. pp. 56–70). Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Lakatos, Sz. (2012). *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. PhD értekezés* [Pécsi Tudományegyetem]. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14725/lakatos-szilvia-tesiz-hun-2009.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (2023. 05. 10.)
- Nádasi, M. (2011). Rátéekintés a tanárképzésre a mentortanári feladatok és a mentortanárképzés szemzögéből. In Baumstark, B., Gombocz, O. & Hunyady, G. (Eds.), *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás* (pp. 177–191). ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000202>
- Orsós, A. (2006). *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megörzésének lehetőségeiről* [Pécsi Tudományegyetem]. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/721> (2023. 06. 10.)
- Orsós, A. (2015). *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Orsós, A. (2021). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394–408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5>
- Papp, J. (2019). *Sityu romanes! Tanulj cigányul! Az EZRA Nyelvvizsgaközpontban*. EZRA Humánszolgáltató Kft.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány* (2.). Soros Alapítvány és MTA BNyelvtudományi Intézet.
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 1*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 1. - Irka*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 2*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 2 - Irka*. Croatica Nonprofit Kft
- Rosenberg, M. (2022). A romani nyelvtankönyvek vizsgálatának néhány lehetséges szempontja. In Katin-Pornói, R., Mrázik, J. & Pogátsnik, M. (Eds.), *Tanuló társadalom: Oktatóskutatás járvány idején* (pp. 613–123). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA).
- Rosenberg, M. (2023). Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23. issue 2. Különszám. <https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.010>
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda trito klasa*. Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda trito klasa. - Irka* Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda shtarto klasa*. Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda shtarto klasa. - Irka* Croatica Nonprofit Kft.
- Vekerdí, J. & Mészáros, G. (1974). *A magyarországi oláh cigány nyelvjárás mondattana*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Linguistic, institutional, and language-pedagogical problems of teaching Romani in Hungary

The study aims to reflect on the teaching of Romani in Hungary, to take stock of the theoretical and practical problems that arise in connection with its teaching. After providing basic information on

Romani, the linguistic, institutional, and language-pedagogical problems are presented. In addition to the above, the aim of the study is to raise academic awareness of the need for a systematic, scientific embedding of Romani language teaching and its integration into modern language teaching at the theoretical, language-pedagogical and methodological levels.

Keywords: romani, romani/gypsy language, language pedagogy, methodology, problems in language teaching

Függelék

A romani hazai tanítását érintő problémák

