



1.1 Nem standardizált beszédmodok és nyelvpolitikai rezsimek

Petteri Laihonon, Heltai János Imre, Szabó Tamás Péter

Magyarországi és szlovákiai terepmunkánk helyszíneinek oktatási nyelvpolitikai alapjai a 19. században az Osztrák-Magyar Monarchia részeként létező Magyar Királyságban alakultak ki. Európa legnagyobb részén ebben az időszakban alakították ki a közoktatás kereteit. A Magyar Királyság soknyelvű állam volt, és az elit oktatása is alapvetően többnyelvű volt. A különböző nyelvek különböző funkciókat töltöttek be: a francia például a kultúra, a latin a tanulás és a közigazgatás, a német a kereskedelem nyelve volt, a helyi nyelveket (pl. magyar, román, szlovák) a köznépi kapcsolatokban használták.

A 19. századi nemzetépítés során a nyelv és a standardizálás – azaz a nyelv formai és hivatalos egységesítése révén – egyetlen közös nyelvet alakítottak ki, ami az egységes nemzeti lét alapjaként szolgált és az állami függetlenség zálogának tartották. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 20. században a származás, a társadalmi státusz és a vallás mellett az "anyanyelv" is megkülönböztető tényezővé vált. Ezeket az elképzeléseket az Osztrák-Magyar Monarchia népszámlálásai hatékonyan terjesztették a tömegek körében (lásd Anderson 1991; Gal 2011: 42).

A 19. század vége felé, ahogy a nyelvet egyre inkább a tömegeket egyesítő és megkülönböztető jellemzőnek tekintették, a Monarchia Magyar Királyság által uralt részein az egynyelvű oktatási ideológiák váltak uralkodóvá. Gal (2011: 33) a 19. századi egynyelvű ideológiákat olyan nézőpontokként írja le, amelyek szerint: "az emberek természetes állapota az egynyelvűség; a második nyelv tanulása kognitív szempontból veszélyezteti az első nyelvet". Politikai szempontból a többnyelvűségekre úgy tekintettek, mint ami felveti annak a veszélyét " hogy a beszélők egynél több államhoz is lojálisak". Ezen nézetek Nyugat-Európából érkeztek a Magyar Királyság területére, ahol az egynyelvűség a "civilizáció" és a "modernizáció" részeként honosodott meg (Gal 2011: 33), és ahol a nyelvi kisebbségek általában a közoktatás perifériáján maradtak, és ahol a korábbi többnyelvűségi gyakorlatok idővel eltűntek. A 19. század során fokozatosan elterjedt Európában a közoktatás és a mindenki számára elérhető iskolarendszer, ugyanakkor a nemzeti nyelv fogalma népeket egyesítő és azokat megkülönböztető tényezőként vált elfogadottá.

1.1.1 A nyelvi standardizáció, az egynyelvűség és a közoktatás terjedése Európában

A többség és a kisebbség koncepciói a nyelvpolitika kritikai értelmezéséhez kapcsolódnak, amely szerint a nyelvpolitika a hatalomnak és az erőforrásoknak különböző csoportok közötti nyelvi alapú megosztására utal. A többség valahol a hierarchia csúcsán áll, a kisebbségek pedig a hierarchia alján. A nyelvoktatási politika középpontjában elsősorban az oktatás nyelvének megválasztása áll (lásd Tollefson 2013). A Magyar Királyságban – amely a többnyelvű régió fontos európai példája – a 20. századra egységesítették az oktatás nyelvét. A hangsúlyt a magyar nyelvű oktatásra és az elismert nemzetiségek (pl. románok, szlovákok, németek stb.) nyelvén történő alapfokú oktatásra helyezték, melybe a "hazafias" tantárgyak (pl. történelem és földrajz) magyar nyelven történő oktatása is beletartozott (lásd pl. Berecz 2013). Az első világháborút lezáró békeszerződés alapján Magyarország elvesztette területének kétharmadát, és ezáltal több mint kétmillió magyar anyanyelvű személy került kisebbségi beszélőként a környező országokba. Ezek az országok pedig a korábbi magyar nyelvpolitikát alkalmazták a magyarokkal szemben. Az első világháború után

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Magyarországon még mindig viszonylag sok olyan beszélő élt, akik egy kisebbségi nyelvet is beszéltek, köztük több mint félmillió német anyanyelvű és számos romani anyanyelvű beszélő. Azonban, mint Szarka (2011: 85) megállapítja, "a cigány nyelvek [...] nem kaptak hivatalos elismerést" az 1920-as évek Magyarországon.

Ma a kisebbségi nyelveket – amennyiben ezt a kisebbségi csoportok igénylik –, Európá-szerte taníthatják kisebbségi nyelvi revitalizációs és nyelvmegőrzési programokban, azonban ezek a nyelvek ritkán szolgálnak az oktatás (hivatalos) nyelveként, mivel az oktatás nyelvét leggyakrabban csak a többségiek számára elérhető közösségi nyelvoktatás-politikai jogokkal hozzák összefüggésbe (lásd pl. Extra és Gorter 2008, 31–32). Az európai nyelvoktatási politikában még mindig az egynyelvűség ideológiái uralkodnak. Azok, akik a normától eltérnek, tehát nem a többségi, hivatalos és állami nyelvet beszélő fehér európai polgárok, több szempontból is hátrányos helyzetben vannak. Piller (2016) ilyen érzékeny területként említi az alapvető jogok kérdését is, többek között az oktatást, a biztonságot és a nemek közötti egyenlőséget. Mindezek mellett a mentális jólét, a foglalkoztatás, a társadalmi státusz és az életszínvonal is gyakran veszélyeztetett, különösen olyan helyzetekben, amikor a nyelvi másság például eltérő bőrszínnel párosul (Piller 2016).

A nyelvek standardizálására úgy tekintenek, mint ami nagyobb, "elképzelt közösségek" kialakulásának előfeltétele (Anderson 1991). A standardizálás az egy adott nyelven belüli sokféleség csökkentését jelenti. A változatosság kiiktatása a felvilágosodás és a modernizáció ideológiájához köthető, amely a közös nyelv praktikusságát hangsúlyozza: a fejlett eszmék és a technológiai fejlesztések gyorsan terjedhetnek nagy területeken élő tömegek között. A nyelv tisztasága pedig a nemzeti eszméhez kapcsolódik: a nyelvek közötti világos "határok" a beszélők csoportjai között is határokat húznak. A nyelvek elkülönítése és értékelése végső soron mindig a beszélők értékeléséről szól. Európa többnyelvű és nyelveken belüli sokszínű valóságában a nyelvi ideológiai folyamatok elválasztották az embereket, miközben a nyelvi standardizációs folyamatok a beszélők bizonyos csoportjainak kedveztek.

A nyelv egységesítésének, az elkülönülésnek és a nyelvi tisztaság ápolásának helye elsősorban az iskola. Az utóbbi időben azonban alternatív fejlemények is megfigyelhetők, különös tekintettel az olyan, egyes nyelveken túlmutató, illetve a heteroglosszián alapuló pedagógiákra, például a transzlingválásra, amelyek a nyelvi határok csökkentését vagy megszüntetését természetesnek tekintik (lásd Blackledge és Creese 2014). Másrészt azonban a nyelvek "kevert használatának" mint elkerülendő jelenségnek az elképzése továbbra is él az európai oktatásban. Spolsky (2021: 200) úgy foglalja össze az ezzel kapcsolatos jelenlegi megközelítéseket, hogy azok egyrészt tartalmazzák "az utóbbi időben egyre erősödő akaratot az osztálytermi sokszínűség elismerésére, amelyet a transzlingválás új kifejezésével ünnepelnek", másrészt jelen van bennük az az uralkodó tendencia is, hogy "a nyelvpolitikák döntéshozói ... és a tanárok általában a bizonyosságot preferálják, és úgy tartják, hogy létezik a néven nevezett nyelveknek egy helyes és kívánatos változata".

1.1.2 A többnyelvűek és a nem-területi és nem-standard nyelvek az oktatásban

Európában az etnikai és nyelvi hovatartozásról általában úgy beszélünk, hogy jól elkülöníthető csoportokat látunk és láttatunk. Ezt a gondolkodásmódot, amelyet az elmúlt évszázadokban az európai nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan felemelkedő ideológiák határozták meg, Brubaker csoportszemléletnek (groupism) nevezi (2002, 2004). E megközelítés szerint például Magyarországon a legtöbben magyarul, Szlovákiában szlovákul beszélnek, ugyanakkor vannak olyan etnikai csoportok is, amelyek a nemzeti nyelv mellett "saját", többnyire standardizált nyelveket beszélnek: Magyarországon például a lakosok egy része szlovák, román és német etnicitású, ugyanakkor Szlovákiában sok magyar etnicitású

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

ember él. Ezek a kisebbségi beszélők többnyire "kétnyelvűeknek" számítanak, de mégis viszonylag könnyedén találunk "egynyelvű" kisebbségi beszélőket (például olyan szlovákiai magyarokat, akik nem vagy alig ismerik a szlovák nyelvet).

E jól elkülöníthető csoportok tagjai a nyelv(ek)et gyakran jól körülhatárolható, egymástól egyértelműen elválasztható egységként fogják fel, amelyeknek van egy tiszta és eszményi megvalósulásuk (egy standard változatuk), amely fontos részét képezi identitásuknak, és amelyet "tiszta" vagy "eredeti" formájában, más nyelvek befolyásától "védve" kell megőrizni és ápolni. A nyelvi gyakorlatok ilyenfajta felfogásának hosszú és erős történelmi hagyománya van; az emberek a nyelvkeveredést vagy egy másik nyelvnek a saját nyelvükre gyakorolt bármiféle hatását veszélyesnek és károsnak tartják (Li 2018: 14). Ilyen körülmények között a kétnyelvűségre gyakran úgy gondolnak, mint két nyelvnek a beszélők tudatában és társadalmi életében való egymás mellett való létezése. Ezt a fajta kétnyelvűséget kettős egynyelvűségnek, párhuzamos egynyelvűségnek (Heller 2006 [1999]: 34) vagy elkülönült kétnyelvűségnek (Creese és Blackledge 2010) nevezik, kifejezve azt az elképzelést, hogy az emberek két egynyelvű énnel és társadalmi élettel rendelkeznek. Ez olyan általános felfogás a kétnyelvűséggel kapcsolatban az európai gondolkodásban, amely a 20. századi nyelvészeti megközelítésekre is hatással volt.

A mai Európában a "hivatalos államnyelvek" (Extra és Gorter 2008; a fogalmakhoz lásd Spolsky 2021) – mint az európai országok, valamint az Európai Unió és más nemzetközi szervezetek hivatalos nyelvei – rendelkeznek a legnagyobb elismertséggel, és így a legtöbb erőforrással. Extra és Gorter az európai "regionális kisebbségi nyelvekre" vonatkozó tipológiájában öt nyelvi kategóriát említ. Az általuk említett utolsó, ötödik nyelvi csoport a "a területhez nem köthető nyelvek"; melyek közül a "legjelentősebbek" a "romani és a jiddis" (Extra & Gorter 2008: 28). E két nyelv azonban Extra és Gorter európai nyelvi státuszról és oktatáspolitikáról adott egyébként részletes leírásában a későbbiekben kevés figyelmet kap. A "nem-területi nyelv" megjelölés arra utal, hogy a romani nyelv beszélői a perifériáján helyezkednek el azoknak a nyelvi alapú európai nemzeti mozgalmaknak (lásd pl. May 2012), amelyek a terület és a nyelv közötti ideológiai kapcsolat révén a mai európai nemzetállamok megteremtéséhez vezettek. A nyelvi jogokat (az oktatásban) ugyanis általában azok a kisebbségi csoportok kapják meg, amelyek "történelmi hagyománnyal rendelkező területi nyelvekkel" (Piller 2016: 35) azonosulnak, mint például a számik az Északi-sarkvidéken vagy a baszkok Baszkföldön, amely autonóm régió Spanyolországban. Mindez mutatja, hogy a nyelvi jogok együtt járnak bizonyos politikai képviseléssel és hatalommal is az adott régióban. A romani nyelvi gyakorlatok nemcsak a nyelvek standard és az egynyelvűségi hagyományokon alapuló európai oktatás számára jelentenek vakfoltot (a jelnyelvek még kevésbé elismert nyelvi kategóriába tartoznak), hanem úgy tűnik, hogy még az új európai többnyelvűségi megközelítés sem tudja értelmezni őket. Az Európa Tanács (1992) többnyelvűségi politikája ugyanis nem képes kezelni a romani nyelv helyzetét, és így nem képes (nyelvi) jogokat biztosítani a romani anyanyelvűek számára (vö. Vallejo és Dooly 2020).

A területiség szempontján túl, ahhoz, hogy egy nyelv elismert legyen és ehhez megfelelő státusszal rendelkezzen (a társadalomban és az oktatásban), gyakran a nyelv standardizációjára van szükség. Ahogy Tamburelli és Tosco (2021:7) megállapítják, az előíró (preskriptív) irodalmi változat meglétét túl gyakran értelmezik úgy, mint „az egyetlen életképes dimenziót, amely mentén a 'nyelvek' meghatározhatók”. A nyelv standardizációja fontos eleme volt azoknak az elképzelt közösségeknek (Anderson 1991) a kialakulásában, amelyek Európában a legtöbb jelenlegi nemzetállam alapját képezik, s amelyek aztán jellemzően tovább folytatják a hivatalos államnyelvek (nemzeti nyelvek) standardizációs

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



folyamatát. Ez a standardizációs folyamat az európai államok és nemzetközi szervezetek, köztük az európai uniós intézmények hathatós támogatását élvezi (lásd Extra & Gorter 2008: 13–14). Jellemző az az elképzelés, hogy ahhoz, hogy egy nyelvet az iskolában használni lehessen, annak széles körben elfogadott, standardizált változattal kell rendelkeznie, amely aztán az iskola nyelve (célnyelv vagy tanítási nyelv) lehet. Spolsky (2021: 41) szerint a legtöbb esetben az iskola előírja "a standard nyelv használatát annak ellenére, hogy a diákok (és gyakran a tanárok) általában egy stigmatizált vernakulárist beszélnek".

Ily módon, követve az elterjedt, a nemzeti standard nyelvek iskolai oktatáson keresztül történő ápolásának és fejlesztésének európai ideológiáját (Gal 2011), a legtöbb közoktatási rendszerben van egy normatív oktatási nyelv, változat vagy regiszter, amely eltér az otthoni nyelvtől és a helyi változattól. Az ilyen oktatás révén aztán megvalósul a nemzet (standardizált) egysége, amit gazdaságilag is előnyösnek tartanak (Spolsky 2021, 8. fejezet).

A romani anyanyelvűek Európa-szerte többnyelvűek. Az európai oktatás, egynyelvű habitusának köszönhetően (Gogolin 1997), kedvezőtlen a többnyelvű népességek számára (lásd pl. Piller 2016; Gorter és Cenoz 2017). A több fehér európai nyelv beszélésével létrejövő elit többnyelvűséget (Rosa és Flores 2017) gyakran ünneplik, míg a „másfajta” nyelvi sokszínűséget ”egy sor társadalmi hátránnyal hozzák összefüggésbe, és úgy tekintenek rá mint valamire, amit meg kell fékezni, esetleg még félni is kell tőle” (Piller 2016: 2). Az alkalmazott nyelvészeti kutatások sem voltak sikeresek a többnyelvűség és a növekvő nyelvi sokszínűség kihívásának oktatásban történő kezelésére. A második nyelv elsajátításával (SLA, second language acquisition) kapcsolatos kutatások középpontjában például az angol nyelv elsajátítása áll (Cenoz & Gorter 2019: 130). Ez tovább növelte azt a problémát, hogy a legtöbb európai országban a nyelvtanítás az angolra és az oktatás hivatalos nyelvére korlátozódott, és kevés figyelmet fordított a tanulók által ismert egyéb nyelvekre.

Összefoglalva, a nyelvi egyenlőtlenség terén a romani beszélőknek olyan kihívással kell szembenézniük, amely az oktatáson belüli nyelvi sokszínűség iránt mutatott kedvezőtlen és kirekesztő nyelvtanítás-politikai tendenciák, a nyelvet az oktatásban magától értetődőnek tartott fogalmi és ideológiai keretek, valamint az egynyelvű kommunikációs normákhoz igazodó európai pedagógiák együttes jelenlétén alapul (Pennycook 2018; Ortega 2019; Cenoz és Gorter 2019; Piller 2016). Mindezek ellenére May (2012: 44) szerint "a romák Európa-szerte továbbra is reprodukálják etnikai hovatartozásukat [beleértve a nyelvet is], még akkor is, ha ez csökkenti a jóléthez és a politikai hatalomhoz jutásuk esélyeit". Ennek megfelelően szociolingvistaként, alkalmazott nyelvészként és pedagógusként a mi felelőségünk abban áll, hogy alternatívákat keressünk a romani beszélők oktatásba való jobb bevonására.

1.1.3 Romani nyelvhasználat Nyugat-Európában? Ideológiák és gyakorlatok Finnországban

A romák egyharmada ma a magyarokkal közös területen él (Szuhay 2011: 620). Gal (2012: 34) szerint "a nyelvi sokszínűséget" az olyan kelet-európai területeken, mint a szlovákiai magyar többségű régiók, "a kaotikus és elmaradott politikai gazdaság jelének" tekintik a nyugat-európaiak, akik mind az egyének, mind az országok számára az egynyelvűséget látják az egyetlen "fejlett" és "modern" lehetőségnek. A történelmi nyelvi sokszínűség fennmaradását kelet-európai anomáliának tartják, amely nyugatról nézve a perifériák politikai elmaradottságával párosul. Fontos azonban megjegyezni, hogy hasonló helyzetek Nyugat-Európában is léteznek. Ráadásul alig születtek kézzelfogható megoldások a nyugat-európai nyelvi jogok hiányának kezelésére. A következőkben Finnország példáján és az ottani felmérésünkön keresztül röviden tárgyaljuk a romák nyelvi gyakorlataival kapcsolatos kérdéseket a nyugat-európai oktatásban. Finnországra részben a Jyväskyläi

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Egyetemnek a projektben való részvétele miatt esett a választásunk, részben pedig azért, mert Finnország kétnyelvű mintaországgként ismert, vagy ahogy Kamusella megjegyzi, Finnország az európai országok közül talán az egyetlen, amely nem "igazi" etnolingvisztikai nemzetállam" (2012: 57).

A romák a legperifériusabb csoportként voltak és vannak jelen Finnországban. A svéd birodalom idején (1809-ig) a romák nem rendelkeztek állampolgári jogokkal, és nem járt büntetés egy roma megöléséért. 1809-ben Finnország a cári Oroszország alá tartozó nagyhercegség lett, ahol megtúrták a romákat, ha felvették a többség szokásait (Finitiko romaseele 2004: 6.)

A 19. század végi finn nacionalizmus alakulása során a romákat faji másságuk és területhez nem köthető életmódjuk miatt vetették meg. A Z. Topelius 1875-ben megjelent kanonikus Boken om vårt land/ Maamme kirja (Hazánk könyve, eredetileg svédül, első finn fordításban: 1876, kritikai digitális kiadás, 2018) műve az 1950-es évekig Finnországot, annak régióit és népét bemutató tankönyvként szolgált (Hatavara et al. 2018). A finn nemzeti földrajz és Finnország különböző etnikumairól alkotott sztereotípiák megkonstruálásának ebben az alapművében a romák a zsidók mellett "hontalan" és "szétszórt" népként szerepelnek.

Egy másik idegen és szétszórt nép is érkezett ide Finnországba, miközben a világot járta. Ez a nép a roma nép. Néhány százan élnek itt közülük, ismertető jegyük barna bőrük és sötét déli szemük [...] Maguk között saját idegen nyelvüket beszélnek, de másokhoz az ország nyelvén szólnak [...] szegény menekültek, mint a zsidók [...] a zsidókról és a romákról láthatjuk, milyen nagy szerencsétlenség, ha nincs hazánk [...] Idegenként élnek és halnak meg a Földön (Topelius [1876], 2018: 94/246, magyar fordítás: Kozmács István).

A finn nemzetkép konstruálásának (lásd Hatavara et al. 2018) és a finnek más ('idegen') népektől való elkülönítésének e kulcsfontosságú forrásában a romákat bőrszínük ('barna') és sötét 'déli' szemük révén határolják el a fehér észak-európaiaktól. A fő hangsúly azonban azon van, hogy a 'cigányok' (svédül: ziganer; finnül: mustalaiset), akárcsak a zsidók, nem rendelkeznek saját önálló területtel, és arra a sorsra vannak ítélve, hogy idegen földön éljenek és haljanak meg. A nyelvükkel kapcsolatosan megemlítik, hogy egymás között saját nyelvüket használhatják, másokkal azonban az 'ország nyelvén' kell beszélniük. Ez a passzus jól jelzi a romák (nyugat/észak)európai státuszát: a másodosztályú, 'szegény', faji megkülönböztetésben részesülő hazátlanokként kezelik őket. A romák elvileg beolvadhatnának a többségbe, mivel már beszélnek a nyelvet, és ismerik esetleg a lakhelyükön való letelepedéssel kapcsolatos szokásokat, de Topelius e konstrukcióját követve, faji jellegzetességeik miatt a romák stigmatikus vonásai valószínűleg maradandóak Nyugat- és Észak-Európában.

A legtöbb nyugati országhoz hasonlóan a kisebbségek erőszakos faji-kulturális asszimilációs politikája Finnországban az 1950-es években többek között sok roma gyermek erőszakos áthelyezésében csúcsonodott ki. Csak az 1970-es években fogadták el az első diszkriminációellenes törvényeket, és az 1990-es években kapott a romani nyelv némi elismerést a finn törvényi szabályozásban (Finitiko romaseele 2004: 21.) A mai Finnországban a romákkal és a romani nyelvvel szembeni hozzáállást toleránsnak, de közömbösnek lehetne nevezni. Az ERCML legutóbbi szakértői jelentése többek között azt ajánlja Finnországnak, hogy tegyen azonnali lépéseket "a romákkal szembeni tudatosság és tolerancia növelése érdekében, mind az oktatásban, mind a médiában" (ERCML 2020: 9).

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



1.1.4 Az egyetemi hallgatók véleménye a romaniról mint kisebbségi nyelvről

A "Transzlingválás az egyenlő esélyekért: Romani beszéd az iskolában" című projekt az egyetemi oktatásban részt vevő hallgatók számára tevékenységeket és képzési eseményeket szervezett. 2020. tavaszán a Jyväskyläi Egyetemen online kérdőíves felmérést zajlott a finn nyelvű tanárképzésben (N=19), a "Neveléstudományok" nemzetközi mesterképzésben (N=9) tanulók, valamint a Jyväskylában tanuló nemzetközi cserediákok (N=4) körében. A kérdőív a hallgatóknak a roma kultúrával és a roma nyelvvel kapcsolatos általános percepciójára és tudatosságára kérdezett rá az oktatás kontextusában, valamint tartalmazott a többnyelvű pedagógiára vonatkozó kérdéseket is.

Az eredmények azt mutatják, hogy a diákok többsége (12 fő) soha nem találkozott romákkal az oktatásban, beleértve saját iskolai éveiket, szakmai gyakorlatukat vagy munkatapasztalatukat. Ugyanakkor, amikor a roma tanulók körül a finn oktatásban felmerülő társadalmi feszültségekről kérdezték őket, a válaszadók többsége azt feltételezte, hogy komoly társadalmi feszültségek létezhetnek.

A kérdőív tematizálta a romani nyelvet is, és felmérte a diákok általános ismereteit a romani beszélőkkel kapcsolatosan. A tanulóknak lényegesen eltérő elképzeléseik voltak a finnországi roma anyanyelvűek számáról. Egy nyílt kérdésre adott válaszában néhány diák úgy nyilatkozott, hogy nem rendelkezik ismeretekkel ("fogalmam sincs"), mások 3000-tól 100 000-ig terjedő számokat adtak meg. A finn igazságügyi minisztérium (<https://oikeusministerio.fi/muut-kiellet>) becslése szerint Finnországban 10 000-12 000 ember beszélhet romani nyelven, azonban valószínűleg mindannyian másodnyelvi beszélők (Hedman 2009). Úgy tűnik, hogy Finnországban nagyon kevés lakos jelölte meg a romani nyelvet "anyanyelveként"; 2015-ben a népszépi nyilvántartásban számuk 23 volt (ERCML 2017: 13). Finn tisztviselők szerint (Ibid.) "a romák félnek a nyelvi alapú etnikai regisztrációtól". A finnországi romák számáról hivatalos adatok nem léteznek, mivel Finnországban tilos az etnikai hovatartozás nyilvántartása (lásd Granqvist 2006:1).

Mivel úgy tűnik, hogy bár a legtöbb diáknak nincs első kézből származó tapasztalata romani anyanyelvű tanulókkal kapcsolatosan, mégis – talán a kisebbségi nyelvek oktatásban betöltött státuszának általános ismerete okán – 14-en úgy gondolták, hogy a roma háttérű tanulók tanítása során speciális pedagógiai megközelítésre van szükség. A diákok a nyitott kérdésekre adott válaszaikat különböző módon indokolták. A speciális pedagógiai megközelítést támogatók az emberi jogi szempontoktól (pl. "hogyan ne legyenek kirekesztve és azonos lehetőségekhez jussanak") a kulturális sajátosságok védelméig (pl. "eltérő szokások és magatartás, eltérő értékek"; "kulturális háttér, nyelvhasználat, vegyes család", "roma kultúra védelme") terjedő érveket használtak. Néhány részletesebb válaszban ezek a szempontok egy meglehetősen összetett oktatási elképzeléssé olvadnak össze:

Meg kell érteni, hogy az ő kultúrájuk egy kicsit eltérhet a "rendes" finn kultúrától. De mindenekelőtt azt kell megérteni, hogy a romákat a történelem során Finnországban diszkriminálták, és a velük szembeni hozzáállás nem mindig volt tisztességes és barátságos. Fontos, hogy a tanár megértse, hogy a roma tanulók (és családjaik) előítéletekkel szembesülhetnek a környező társadalomban, és ezek a tapasztalatok hatással lehetnek a tanulók önbizalmára és iskolai barátságaira. Ezek a problémák meg hatással lehetnek a tanulásukra.

A romák általában az oktatásban és különösen a tanárképzésben való jelenlétének kérdése kapcsán az egyik hallgató megkérdezte: "Finnországban hány roma származású tanár van? Hogyan érezhetik az emberek azt, hogy helyük van az oktatásban, ha nincsenek roma

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



tanárok, és nem veszik figyelembe őket?". Ezek a kérdések kérdéseket vetnek fel az oktatási rendszerek strukturális problémáival kapcsolatban, amely struktúrák a roma háttérrel és általában a roma anyanyelvű tanulókat marginalizálják a nyugat-európai országokban.

A válaszolók közül 4 diák azzal érvelt, hogy a roma tanulók számára nincs szükség semmilyen speciális pedagógiai megközelítésre, mert – mint írták – "a gyerekek mindenhol egyformák", és "a romák ugyanolyan bánásmódot érdemelnek, mint mindenki más". Vagyis nem szabad különbséget tenni a különböző kisebbségi csoportok között, hanem mindenkinek azonos támogatást kell nyújtani. A kérdőívben azt is megkérdeztük a diákoktól, hogy szerintük lehetséges-e a roma nyelv használata az iskolában. A legtöbb diák azt válaszolta, hogy nem tudja (8 fő), a többiek igent (6 fő) vagy nemet (4 fő) jelöltek meg. Ezek a válaszok, hasonlóan az általánosságban a beszélők számával kapcsolatos válaszokhoz, azt mutatják, hogy a finnországi romani nyelv oktatásban való használatának lehetőségeivel kapcsolatban alacsony a tudásszint.

Finnországban a tanítás nyelve alapértelmezés szerint a finn vagy a svéd nyelv, de lehetőség van a számi, a roma nyelv vagy a finn jelnyelv használatára is (628/1998. évi alapotatási törvény 10§ (1) bekezdés); tehát a finn kontextusban az elméletileg vagy jogilag a "helyes" válasz a kérdésünkre az "igen" volt. Talán a romák marginalizált státuszának köszönhető, hogy a finn nyelvű programban tanulók közül csak egy diák válaszolt helyesen a kérdésre. A gyakorlatban az óvodai projekteken túl nincs roma nyelvoktatás, és ahogyan a finn tisztviselők állítják: "Továbbra is komoly problémát jelent, hogy a roma gyerekek nagy része az alapfokú oktatás során nem részesül romani nyelvoktatásban" (ERCML 2017: 60). Kompenzációs tevékenységként a finn hatóságoknak 2021-ig véglegesíteniük kell egy roma nyelvi revitalizációs projekttervet (ERCML 2020: 8).

Egy finn hallgató a kérdőív végén a következőképpen nyilatkozott erről a kérdésről:

Finn vagyok. Annak ellenére, hogy Finnországban jártam iskolába, és helyettesítő tanárként dolgoztam finnországi általános iskolában, nem sokat tudtam a romák hivatalos helyzetéről. Ennek oka lehet, hogy egy vidéki kisvárosban jártam iskolába és ott is tanítottam, ahol nem sok roma diák volt. De talán ez is mutatja azt a tényt, hogy a roma/romani kérdések nem kapnak megfelelő hangsúlyt a finnországi/finn nyelvű iskolában.

Ez a megjegyzés azt mutatja, hogy nagyon kevés ismeret van az oktatásban résztvevő romani anyanyelvűekről vagy romákról Finnországban a tanárjelöltek körében, akik egyébként kíváncsiak lennének és többet szeretnének tudni a romani nyelv oktatásban való használatáról. A kis létszámú felmérés azt is jelzi, hogy a romákkal kapcsolatos ismeretek általában véve nagyon alacsony szintűek a nyugat-európai társadalmakban, ahol a romákkal kapcsolatos információk gyakran néhány kormányzati jelentésre és tudományos cikkekre korlátozódnak.

Hivatkozások

- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Berecz Ágoston 2013. *The Politics of Early Language Teaching: Hungarian in the primary schools of the late Dual Monarchy*. Budapest: Central European University Press.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. London: Springer.
- Brubaker, Rogers 2002. Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology* 43: 163–189.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

- Brubaker, Rogers 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Council of Europe. 1992. *The European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94: 103–115.
- ECRML 2017. *European Charter for Regional or Minority Languages. Fifth periodic report submitted by the Government of Finland on the implementation of the Charter*. Strasbourg: Council of Europe.
- ECRML 2020. *European Charter for Regional or Minority Languages. Evaluation by the Committee of Experts of the Implementation of the Recommendations for Immediate Action contained in the Committee of Experts' fifth evaluation report on Finland*. Strasbourg: Council of Europe.
- Extra, Guus & Durk Gorter. 2008. The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In: Guus Extra & Durk Gorter (eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter. 3–62.
- Finitiko romaseele 2004. *Finland's Romani People*. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Gal, Susan. 2011. Polyglot nationalism: Alternative perspectives on language in 19th century Hungary. *Langage et Société* 136: 31–53.
- Gogolin, Ingrid. 1997. The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2): 38–49.
- Gorter, Durk & Jasone Cenoz. 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education* 31(3): 231–248.
- Granqvist, Kimmo 2006. *Selvitys Suomen romanikielen nykytilasta sekä kielentutkimuksen ja -huollon tarpeista*. [A report on the current state of Romani language of Finland and the needs for research and language cultivation]. Kotus: Helsinki.
- Hatavara, Mari, Reeta Holopainen, Sakari Katajamäki & Ossi Kokko. 2018. Johdanto [Introduction]. In: Topelius, Zacharias. *Boken om vårt land/Maamme kirja* [Book of our land]. Digital edition, Holopainen, Reeta, Sakari Katajamäki and Ossi Kokko (eds.). Helsinki: SKS and SLS.
- Hedman, Henry 2009. Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasteet. [Romani language in Finland: its position in the community, language use and language attitudes of the Roma]. Kotuksen verkkojulkaisuja [Internet publications of the Centre of Domestic Languages of Finland] 8. Accessed 29 Oct. 2021 at: kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/Suomen_romanikieli.pdf
- Heller, Monica. 2006 (1999). *Linguistic Minority and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kamusella, Tomasz. 2012. *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. 9–30.
- May, Stephen. 2012. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. New York: Routledge.
- Ortega, Lourdes. 2019. SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal* 103(S1). 23–38.
- Pennycook, Alastair. 2018. *Posthumanist Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Piller, Ingrid. 2016. *Linguistic Diversity and Social Justice*. New York: Oxford University Press.

- Rosa, Jonathan & Nelson Flores. 2017. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society* 46. 621–647.
- Spolsky, Bernard. 2021. *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Szarka László 2011. Nation States and Minorities in Central Europe. In Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (eds.), *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York: Columbia University Press. 81–91.
- Szuhay Péter 2011. Hungarian-Speaking Gypsies in the Carpathian Basin. In Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (eds.), *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. New York: Columbia University Press. 618-627.
- Tamburelli, Marco & Mauro Tosco. 2021. What are contested languages and why should linguists care? In Tamburelli, Marco & Mauro Tosco (eds.), *Contested Languages: The hidden multilingualism of Europe*. Amsterdam: John Benjamins. 3-17.
- Tollefson, James. 2013. Language Policy in a Time of Crisis and Transformation. In Tollefson, James (Ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Second edition. Routledge: New York.
- Topelius, Zacharias. 2018 (1875). *Boken om vårt land/Maamme kirja* [Book of our land]. Digital edition, Holopainen, Reeta, Sakari Katajamäki and Ossi Kokko (eds.), Helsinki: SKS and SLS. Accessed 29 October 2021 at: maammekirja.fi
- Vallejo, Claudia & Melinda Dooly. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1). 1–16.