

## Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei

„Ezek a gyerekek még csak nem is képzelhetik  
el magukat bárminek az életben. S ebben fantá-  
ziájuknak nem a képességeik szabnak határt”

(Mester Zsuzsa, idézi Kende 2000a)

### 1. Nyelv, nyelvhasználat és szociálisan hátrányos helyzet összefü- gései a magyarországi cigány közösségekben

Az elmúlt évtizedekben a jelentős hagyományokkal bíró elméleti, módszertani megközelítésekben mind inkább reflexívvé váló és megújuló etnográfiai, antropológiai munkák mellett a társadalomtudományok legtöbb területén, különösen a szociológia és a pedagógia különböző rész- és határterületein több könyvtárnyi cigány tematikájú kutatási anyag, elemzés halmozódott fel (főbb irányaira lásd például Landauer 2004). A cigány<sup>1</sup> népesség társadalmi helyzetének feltárása szükségképpen vezet az oktatással összefüggő problémák kiemeléséhez (lásd például Kemény 1996, Derdák–Varga 1996, Bábosik–Rác 1999; Babusik 2000, 2001, 2003; Nahalka 1999; Forray–Hegedűs 2003; Gúti 2001; Kertesi–Kézdi 2004; Havas–Liskó 2005; Kézdi–Surányi 2008). Ettől kezdve empirikus adatok is folyamatosan alátámasztják, hogy a cigányság integrációs és mobilitási esélyeinek növelésében az oktatás kulcsszerepet játszik. Ily módon a mindenkori oktatásirányítás, változó intenzitással és hangsúlyokkal építve a felhalmozódott kutatási eredmények egy részére, támogatási formák, programok, intézmények és hálózatok egész sorát hozta létre a fenti célok érdekében. Kétségtelen, hogy az elmúlt évtizedekben történt némi elmozdulás az oktatáspolitikai szemléletét, a jogszabályi kereteket, valamint a konkrét kezdeményezéseket illetően, az iskolázottsági, a munkapiaci, a lakhatási és egészségi állapotokra vonatkozó mutatók (Havas–Liskó 2005: 88; Kertesi–Kézdi 2005: 8; újabb adatokra lásd Kertesi–Kézdi 2011: 5; lásd még Kertesi–Kézdi 2014), ismeretében mégsem túlzás azt állítani, hogy a fenti célok érdekében tett intézkedéssorozat inkább kudarc, mint sikertörténet: „A sok pozitív kezdeményezés ellenére siralmasak a cigány gyerekek oktatási mutatói. Számarányukhoz képest felülreprezentáltak a speciális iskolákban, a speciális osztályokban, kisebbségi program helyett folyamatosan felzárkóztatják őket,

<sup>1</sup> A tanulmányban a „cigány” kifejezést mint semleges és átfogó, a csoportok legrégebbi belső elnevezésére is utaló terminust használom. (A problémára lásd például Szuha 1997; Landauer 2004: 42–45; Szalai 2007; a beás etnonimákra Szalai 1998; Arató 2013).

iskoláik rosszul felszereltek és a legrosszabb minőségi mutatókkal bírnak. Gyakran elkülönítve bukdácsolnak előre, hogy aztán túlkorosán vagy magántanulóként bekezeljék ki a tanköteles éveket. Ha tovább tanulnak, főleg a legrosszabb presztízsű szak- és szakmunkásiskolákba kerülnek, akik az intézmény és a pedagógusok fenntartásáért még a gyenge bizonyítványúakat is boldogan felveszik. Ez viszont csekély eredmény, mert a többség papírral a kezében sem kap munkát” (Kende 2000a: 60; szakirodalmi áttekintésre lásd még Bartha–Hámori 2011).

A fenti problémák megközelítéseit, valamint a felkínált megoldási lehetőségeket illetően többnyire két fő megközelítésmódot szokás körvonalazni (vö. Fiáth 2000: 4–6; Szalai et al. 2009: 45). Az egyik, az utóbbi időben különösen felerősödő nézőpont elsősorban szociális eredetűeknek tekinti a cigányság problémáit, amelyek nem különböznek lényegileg a hasonlóan rossz szociális helyzetben élő nem cigány lakosság problémáitól, és mint ilyenek ellen elsősorban a társadalmi hátrány felszámolására koncentráló, „színvak” intézkedésekkel lehet küzdeni<sup>2</sup> (lásd például Kézdi–Kertesi 2012: 46). A másik közelítés a cigányság vagy egyes cigánynak mondott közösségek etnokulturális sajátosságait is lényegesnek, sok esetben (eleve) meghatározónak ítéli, és mind az integrációval, az oktatással vagy a munkavállalással kapcsolatos problémák okai között, mind pedig e problémák megoldási kísérleteiben jelentős szerepet szán ezen sajátosságoknak. Az utóbbi években azonban egyre több olyan elemzés született, amelyek empirikus anyaga jóval bonyolultabb összefüggésekre mutat rá (Feischmidt–Vidra 2011; Feischmidt 2013).

Ha azonban a cigány (romani, beás) és a magyar nyelvnek az oktatásban meglévő vagy az azoknak szánt (vagy nem szánt) szerepek, továbbá az e nyelvekhez kötődő nyelvi szocializációs mintázatok összefüggésrendszere felől vizsgáljuk a társadalomtudományi narratívákat, az oktatási programokat és a gyakorlatokat, a megközelítések alig mutatnak szociális versus etnokulturális határvonalakat.

Úgy tűnik, hogy a fenti két irány, mind a cigány gyermekekkel kapcsolatos oktatási kérdések tárgyalásában, mind pedig a „felkínált” megoldási javaslatokat tekintve egységes abban a tekintetben, hogy a nyelvi kérdéseket problémaként, konfliktusként szemléli a többségi, magyar nyelvi sztenderd nézőpontjából, és nem közelít a másik irányból, így esély sincs olyan megoldásokra, amelyek a kiinduló, más (nem sztenderd, kétnyelvű, kevert stb.) nyelvi állapotokat kiaknázandó erőforrásként kezelik. A nyelvi alapú problémakezelés mikéntjében csupán kismértékű hangsúlyeltolódás

<sup>2</sup> „...a roma gyerekek igen nagymértékű magyarországi iskolai szegregációja kétharmad részben etnikai szempontoktól független szegényprobléma, egyharmad részben pedig a roma tanulókat specifikusan sújtó etnikai probléma. Egy megfelelően célzott antiszegregációs politikának *alapesetben színvak* elveket kell követnie – etnikai hovatartozástól függetlenül kell szankcionálnia a szegény, hátrányos helyzetű tanulók elkülönítésének minden formáját –, ugyanakkor az etnikai szelekció nem elhanyagolható mértéke miatt *külön tekintettel* kell lennie az iskolai szegregációk azokra a kirívó, súlyosabb eseteire, ahol a bőrszín szerinti elkülönítés is tetten érhető” (Kézdi–Kertesi 2012: 46).

tapasztalható a **felzárkóztatás**, a **szegregáció** vs **integráció**, **diszkrimináció** vs **antidiszkrimináció**, az **inklúzió**, **differenciált nevelés** stb. címkéi mentén az **esélyegyenlőség**, **egyenlő bánásmód**, a **mélyszegénység** és/vagy a **multikulturalitás** fogalmi környezetében.

A „nyelvi hátrány” fogalma, gyakran Réger Zita nevének és néhány tőle származó, eredeti szövegkörnyezetéből kiragadott bekezdésének a kíséretében mára kötelezően megjelenik szinte minden oktatási helyzetelemzésben, ám gyakran nem a cigány gyermekek alacsonyabb iskolai teljesítményének, lemaradásának, lemorzsolódási mutatóinak az eltérő nyelvi, etnikai, szociokulturális másságból adódó magyarázó tényezőjeként, hanem a családi háttérrel, rossz szociális helyzettel, a szegénységgel összefüggő szimptomaként. Réger Zita kutatásai (1974; 1978; 1990; 2001), majd az ő nyomdokain tanulmányok egész sora (például Derdák–Varga 1996; Szalai 1999; Gúti 2001; Bartha 2002; 2007c; 2010; Nemesné 2008; Arató 2012; 2014; Heltai 2015) hiába hívták fel a figyelmet, hogy a cigány gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része nyelvi gyökerű, és hogy ez az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítmény „normalitás” fogalmához képest deficitként értelmezett nyelvi hátrány más területekre is áttevődő hátrányként társadalmi esélytelenséggé válik. A cigány gyermekeket integrálni akaró programok nagy részében azonban még mindig nincs helye a cigány (romani és beás) nyelveknek és e nyelvek belső dialektális változatosságának, a változatos családi és közösségi nyelvi elrendezések figyelembevételének, sem pedig az otthonról hozott eltérő nyelvi szocializációs, illetve beszélési minták pozitív értékelésének, deficit helyett a nem cigány nyelvi, kulturális szocializációs mintákkal kölcsönösen másságként való értelmezésének.

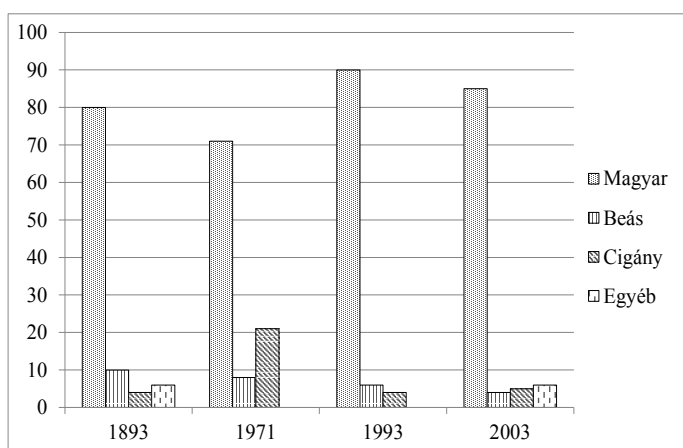
Egy ideje a nemzetközi és hazai politikai figyelem célzott és összehangolt programok, uniós és nemzeti stratégiák formájában (Európai Roma Stratégia, Roma Integráció Évtizede, Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia) összpontosul a roma/cigány népesség különböző célcsoportjaira, köztük is a gyermekekre. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának a hazai romák által beszélt romani és beás nyelvekre történő kiterjesztését a 2008. évi XLIII. törvény külön biztosítja. Ennek végrehajtásáról és az eddigi intézkedésekről a Felzárkóztatási stratégiában igen pozitív kép rajzolódik ki (Stratégia 2014: 42). Mindeközben egészen más vélemények is megfogalmazódnak: „A gyakorló pedagógusok egyre inkább szembesülnek a cigány tanulók oktatási-nevelési problémáival a napi pedagógiai munka során, az okokra és a lehetséges megoldásokra még igazából nincs válasz [...]. A gyakorló pedagógusok küzdenek, kísérletezgetnek, de a feszített oktatási tempó, a rájuk háruló egyre nagyobb elvárások, és a fentiekben leírt hasonló gondokkal küzdő kisgyerekek számának növekedése miatt a szakma valós megoldásokat kíván. Mindeközben a társadalomban pedig a haladók és a lemaradók között egyre nagyobb a szakadék” (Nemesné Kis 2008).

Bár pontos adataink átfogó kutatások híján nem lehetnek, a szociológiai felmérések (Kemény 2003), valamint a nem túl nagyszámú szociolingvisztikai vizsgálatokra

épülő becsléseink alapján a cigány lakosság egészét tekintve 150 ezer főre is tehető a kétnyelvűek száma (lásd 3. rész), akik napi érintkezéseikben a romani vagy a beás nyelv valamelyik helyi, alapnyelvként elsajátított dialektális változatát használják. E kétnyelvűséget azonban az oktatási rendszer éppúgy negligálja, mint a közélet szinterei.

## 2. A magyarországi cigányok nyelvi sokszínűsége: tények és tévhitek

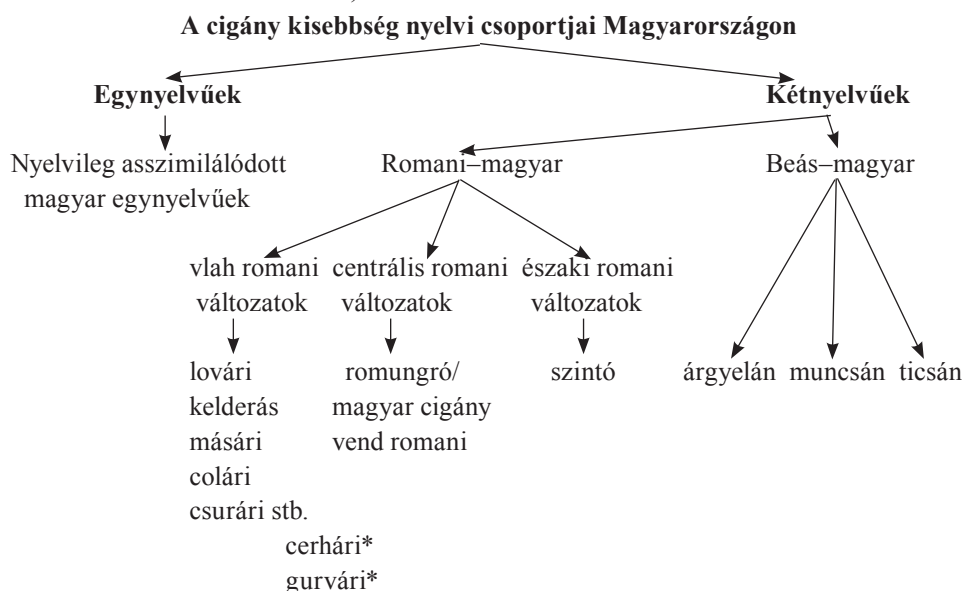
A cigány/roma lakosság számarányát tekintve tehát Európa legjelentősebb kisebbségét alkotja, mint ahogyan Magyarországon is e népesség a legnagyobb a tizenhárom törvényileg elismert nemzetiség között. Bár lakóhely, foglalkozás és szociális helyzet, szocializációs háttér tekintetében is jelentős eltérések lehetnek egyének, csoportok vagy az egyes cigány közösségek között (Kemény 1997; Kemény–Janky 2003; Dupcsik 2008), a magyarországi cigányságot legtöbbször nyelvi alapon – vagy a „valamilyen anyanyelvűség” társadalmilag létrehozott nyelvi kategóriái mentén – szokás csoportosítani. A nyelvészeti és a különböző, nem nyelvészeti tárgyú munkák osztályozásai nem mutatnak szükségszerű átfedést, ez utóbbiak is azonban a cigány népesség alapvetően három nagyobb csoportját határozzák meg: *romungrók/magyarcigányok/magyar cigányok*, *oláh-cigányok*, beás vagy/és *román* cigányok. Az alkalmazott kategóriák mindennapi belső és külső használata gyakran inkább a valós vagy vélt asszimiláció mértékére utal (például a romungró kifejezést az asszimilálódott, „elmagyarosodott” cigányokra értve), mintsem a valódi nyelvi-kulturális eltérésekre; a beás és a „román cigány” összekapcsolása pedig tipikusan a nyelvet és az etnicitást azonosító kutatói ideológia terméke (Szalai 2007: 39–40).



1.ábra

A cigány népesség anyanyelv szerinti százalékos megoszlásának változása 1893 és 2003 között (Forrás: Kemény–Janky–Lengyel 2004 adatai)

A társadalomkutatók jól tudják, hogy a népszámlálások anyanyelvi és nemzetiségi önbevallásos adatai kevésbé alkalmasak egy-egy közösség vagy nyelvhasználói csoport valós számának a felmérésére. Különösen így van ez a cigány népesség esetében, amelynek számarányát és nyelvi összetételét illetően a Kemény István és munkatársai által végzett három egymást követő (1971-es, 1993-as, illetve 2003-as) országos reprezentatív szociológiai felmérés adatait (1. ábra) szokás figyelembe venni (Kemény 1997; 1999; Kemény–Janky 2003; Kemény–Janky–Lengyel 2004). (Az adatok értelmezését árnyaló és a terminológiát illető kritikai észrevételekre lásd Szalai 2007: 37–40 elemzését.)



Megjegyzés: A \* átmeneti változatokat jelöl.

2. ábra

A cigány kisebbség nyelvi csoportjai Magyarországon

Forrás: Szalai 2007 (In: Bartha 2007)

A 2. ábra e nyelvi kisebbség/nemzetiség egy- és kétnyelvű nyelvi-dialektális csoportjait szemlélteti. A cigányság legnépesebb csoportját egynyelvűként szokás kezelni, akik már nem beszélnek eredeti nyelvüket, a másik két csoport pedig egymás számára kölcsönösen nem érthető, különböző dialektusokból álló nyelveket, a romanit és a beást (is) használja mindennapi érintkezéseiben (Matras 2005a; Szalai 2007). A romanit és a beást (együttesen jelentő cigány anyanyelvű/első nyelvű beszélők nagyobb része ma kétnyelvű, vö. Matras 2005b: 4). sőt, a számarányában legnépesebb magyar egynyelvű cigány közösség is nyelvileg legalább annyira változatos, mint társadalmi hovatartozását tekintve (lásd Szalai 2007). Így egy ilyen felosztás is kevésbé tükrözheti a nyelvhasználók körében ténylegesen jellemző változatos egy,

két vagy több nyelvet, változatot és diskurzusstílust magába foglaló nyelvhasználati gyakorlatot (lásd például Horváth 2002; 2007; Williams 2000; Kovai 2002). Az oktatás szakemberei azonban ez utóbbi, magyar anyanyelvűnek tekintett cigány népeséget – magyar nyelv-tudásuk alapján – nyelvileg általában homogénnek gondolja.

A harmadik nagy nyelvileg értelmezett csoportba a **beás cigányok** sorolhatók: ők a magyar mellett a beást (illetve annak valamely változatát)<sup>3</sup> beszélik, amely – történeti, tipológiai szempontból – a román nyelv egy archaikus változatából délszláv és magyar kontaktushatások mellett önállóvá vált nyelv (Szalai 2007: 40). Noha az utóbbi másfél évtizedben egyre tudatosabb, ugyanakkor ellentmondásoktól sem mentes (lásd Arató 2013; 2014) nyelvtervezési és -fejlesztési tevékenység zajlik egy regionális sztenderd kialakítása érdekében (Pálmainé Orsós 2007: 59–63).

### 3. A kétnyelvűség láthatatlansága

A nyelvi, nyelvhasználati jellegzetességek kérdése a magyarországi cigánysággal kapcsolatos diskurzusok főáramában is csak periférikusan jelenik meg, miközben e munkák legnagyobb része – legyen szó akár szociológiai, akár néprajzi, pedagógiai stb. megközelítésekről – utal ezen aspektus jelentőségére (például Kemény 1996, 2000, Fiath 2000, Babusik 2003). Úgy is fogalmazhatunk: a magyarországi cigány (értsd romani vagy beás) – magyar kétnyelvűség „láthatatlan” a társadalom jelentős része számára (Bartha–Hámori 2011). De mit is mondanak a számok?

Az önbevalláson alapuló és homályos kategóriákkal operáló népszámlálási adatok (Szalai 2007: 36) többszörösen alatta maradnak a szakemberek által becsült létszámnak (hasonlóan más európai országok statisztikáihoz). Ha a népességi adatokat nézzük, a legelfogadottabb becslések szerint Magyarországon a cigány lakosság létszáma 500–600 ezer (egyesek szerint 700 ezer, más becslések szerint akár 1 millió) főre is tehető; Kemény Istvánék 2003-as reprezentatív felmérése a cigány lakosság számát 520 000–650 000 ezer közé teszi. Ezen belül Kemény 7,7%-ra becsüli a cigány, 4,6%-ra a beás anyanyelvűek számát és 25,8 %-ra a valamely (romani vagy beás) cigány nyelvet is beszélők arányát. Ha el is tekintünk most a korábban már jelzett besorolási és elnevezésbeli problémáktól, és ezekből az adatokból indulunk ki, akkor a magyarországi cigány (romani vagy beás) anyanyelvű vagy cigány–magyar kétnyelvű beszélők száma akár a 150 000 főt is elérheti – vagyis a kétnyelvű beszélők valószínű létszáma akár háromszorosa is lehet a statisztikákban megjelenő adatnak.

Heltai János Imre (2015) a kétnyelvűség vonatkozásában hasonló következtetésre jut: „sok jel utal arra, hogy a romani–magyar és a beás–magyar kétnyelvűség láthatatlan

<sup>3</sup> A magyarországi beással foglalkozó munkák jó része a nyelv változatait az árgyelán, muncsán, ticsán dialektusokba sorolja (lásd még Orsós 2007; a romániai román területi változatokhoz való viszonyukra vö. Arató 2013; Heltai 2015).

a többségi társadalom és így az iskola számára is. [...] Ugyanakkor ez a gyakorlat – együtt a romani és a beás nyelvek nagyfokú társadalmi stigmatizáltságával – azt is eredményezi, hogy a közösségek kétnyelvűsége, de főleg annak valós mértéke a kívülállók számára rejtett marad.”

Az a mindennapi tapasztalat, amely szerint a cigányság legnagyobb része „szükségképpen” beszél és ért magyarul, netán kizárólag vagy túlnyomórészt magyarul beszél, nem számol a nyelvi szocializáció jellegzetességeivel, a kétnyelvű fejlődés szabályszerűségeivel, a sikeres tanulás, iskolai előmenetel, valamint az első nyelvi kognitív készségek összefüggésével. Az ismerethiány félrevezető, téves elképzelések, szakmai csúsztatások formájában jelenik meg, erősítve és legitimálva a cigány nyelvek és használóik iránti negatív beállítódást (Elő 2008).

Mind a diglossziával leírt nyelvi helyzet, mind a formális regiszterek, a közélethez, az oktatáshoz, a különböző foglalkozásokhoz kötődő szakterminusok hiánya annak az aszimmetrikus hatalmi elrendezésnek a következményei, amelyben a magyarországi cigány nyelvek hosszú időn keresztül semmiféle intézményes támogatottságot nem élveztek, így e nyelvek oktatási, szakmai, közigazgatási, jogi stb. regiszterei ki sem épülhettek. A mindenkori állam nem teremtette meg a feltételeket a beás és a romani nyelv kodifikációjához, következképpen a formális szó- és írásbeliség kialakulásához és elsajátíttatásához sem.

#### **4. Az (anya)nyelv a cigány gyermekek egy- és kétnyelvű nevelésében: érvek és ellenérvek**

Tudjuk, hogy a kétnyelvűség jelensége rendkívül összetett, amelynek számos megvalósulási formája létezik; a két anyanyelv tökéletes tudását feltételező kétnyelvűség-elképzeléssel szemben a valóságban két nyelv teljesen egyenlő mértékű ismerete és használata sem tipikus: sokkal inkább az egyes nyelvhasználati színterekhez, partnerekhez vagy funkciókhoz kötődő megoszlási variációk jellemzők (Bartha 1999). Az is látszik, hogy a diglosszia fogalma aligha alkalmas arra, hogy az egyegy közösségben a különböző életkori, iskolázottsági, társadalmi-gazdasági státuszbeli különbségek vagy akár a felekezeti hovatartozás mentén kirajzolódó egyéni kétnyelvűségi típusokat kirajzolja.

A magyarországi, funkcionálisan kétnyelvűnek tekinthető cigány beszélőkről téves eleve feltételezni a magyar nyelv – szociolingvisztikailag aligha értelmezhető – „teljes körű” ismeretét, és a Vekerdi (1974) által leírt magyar nyelvi dominanciát sem támasztják alá tudományos felmérések (lásd Kontra 2009; Arató 2014). Saját kutatásaink is megerősítik, miszerint még szép számmal vannak olyan gyerekek, akik egynyelvűként kerülnek az iskolába, és a nem megfelelő, a romani nyelvre nem építő oktatási program következtében többéves tanulás után is csak rendkívül korlátozott magyar nyelvi kompetenciát tudnak kiépíteni (lásd még Babusik 2000: 40).

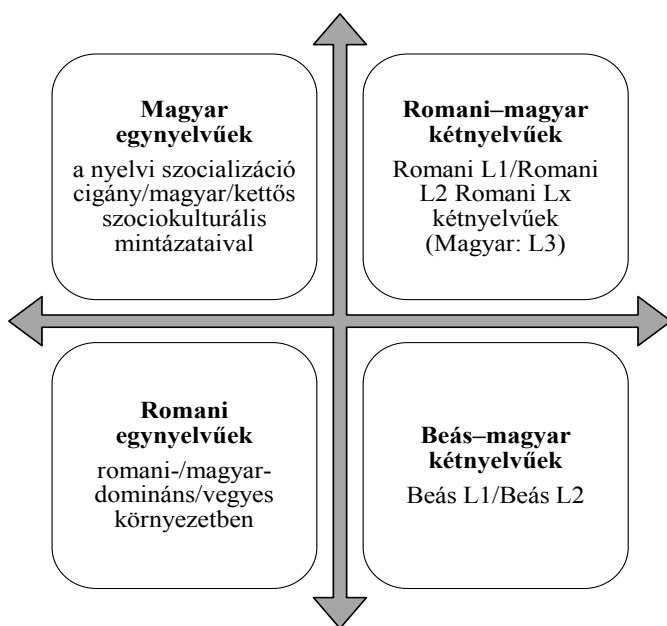
Az anyanyelvvel és a kétnyelvűséggel kapcsolatos társadalmi nézetek és tévhitek történetileg az európai nyelvi nacionalizmus, aktuálisan pedig az éppen érvényes nemzetpolitikai koncepciók ideológiai keretrendszerébe ágyazódva nyernek értelmet, és a nyelvpolitikán, az oktatáson, a médián vagy magán az iskolán keresztül intézményesíthetik is a nyelvekkel, a nyelvhasználattal és a nyelvhasználókkal kapcsolatos nézeteket. Ezen tévhitek sorába tartoznak azok az iskolában komoly következményekkel járó normatívvá váló elképzelések is, amelyek szerint pontosan kijelölhetőek lennének a nyelvek és a változatok határai; meghatározhatóak lennének azok az ismérvek, amelyek alapján az egyik nyelv alkalmasabb bizonyos funkciók betöltésére, mint egy másik; és mivel (legalább is mi, európaiak) „beleszületünk” az anyanyelvi környezetünkbe, „tökéletesen” elsajátítva azt, így egy személy anyanyelve születésétől fogva problémamentesen megállapítható (Skutnabb-Kangas 1984: 18; 1997: 13–14). Mindebből adódóan magát a kétnyelvűt olyan egyénként azonosítják, aki két egynyelvű beszélőt testesít meg egy személyben, a két nyelvben azonos, anyanyelvi(hez közelítő) kompetenciával. (A kétnyelvűségre lásd Bartha 1999; Borbély 2001; tévhitekre Bartha 2009). Ha az iskola számára az a **másik nyelv** nem látható, akkor a kétnyelvűség sem az, így kiaknázandó nyelvi-kommunikatív forrásként sem lesz jelen az oktatásban. A cigány gyermekek **anyanyelvi nevelése** tehát gyökeresen mást jelenthet a magyar közoktatás gyakorlata és az érintettek különböző csoportjai számára. Az **anyanyelv** fogalma többnyelvű, kontaktusos elrendezésben, valamint a cigány gyermekek anyanyelvi oktatásának homogén megközelítése között konfliktus feszül. Tovább árnyalják a képet a magyar oktatási intézményekben újabban megjelenő olyan cigány vagy annak mondott gyerekek, akik szerbiai, romániai, bolgár stb. bevándorlók, illetve ingázó (többnyire) vendégmunkások gyermekeként kerülnek rövidebb-hosszabb időre magyar nyelvű osztályokba (lásd Kurucz 2014).

Ha tehát az iskola a cigány gyermekek anyanyelvi nevelése kérdéséhez valóban differenciáltan közelítene, a hozzáférést és a tanulást megfelelően ösztönző módszerek kidolgozásakor az iskolába kerülő gyerekek többváltozatú és -nyelvű repertoárját alapvető bemeneti forrásnak kellene tekintenie. Bár számos tényező formálja az egyén nyelvi és kommunikatív készségeit, az egy- vagy többnyelvű repertoárt, amikor a cigány (vagy bármely) gyermek nyelvi készségeit, teljesítményét „egzakt” mérési eljárásokkal kívánják mérni, e vizsgálatoknak legalább az alapvető nyelvi szocializációs elrendezések mentén mindehhez differenciálnia kellene (3. ábra).

Nyilvánvaló, hogy a cigány nyelvek láthatatlansága és a nyelvek intézményes lehetőségeinek a hiánya között szoros összefüggés van: a cigány nyelv(ek) kulturális, oktatásbeli, intézményes megjelenése, különösen más nemzetiségi nyelvekhez viszonyítva, minimális. „Azok a szervezeti formák, amelyek szerint a hat nemzeti kisebbség anyanyelvének oktatása történik, a cigány kisebbség esetében nem léteznek. [...] A cigányság által beszélt nyelvek iskolai oktatásához a szakmai és személyi feltételek hiányoznak” (Forray 2007: 159). Ez, bár részben a sztenderdizáció hiányával is



összefügg, de elválaszthatatlan a cigánysággal kapcsolatos negatív, diszkriminatív attitűdöknek a nyelvre való átvitelétől is (vö. Kontra 1998; 2003). A romani/beás tanárképzés, oktatási anyagok, nyelvi programok és intézmények, valamint a formális szinterek kiépítésének hiányát magyarázó diskurzus gyakran visszatér a szociális érvrendszerhez: „a cigány közösség – szemben az ország más nemzeti kisebbségeivel – nagy hányada szociálisan és műveltségét tekintve a társadalom peremére sodródott, és a nyomasztó szociokulturális problémák önmagukban is megoldás után kiáltanak” (Forray 2007: 159). A nyelvmegőrzésre/nyelvcserére vonatkozó stratégiáik és alapmintázatok (Landauer 2004: 66; Neményi 2007) lényegileg nem különböznek más közösségektől.



3. ábra

Prototipikus nyelvi elrendezések a cigány gyermekek anyanyelvi nevelésének differenciált megközelítéséhez (Bartha 2009: 213)

## 5. Elmulasztott esélyek? – Korlátok, lehetőségek és távlatok

Az intézményes kétnyelvűséget, ezáltal a romani és a beás oktatási nyelvként való megjelenését és fejlesztését nem támogató, aligha veszélytelen „szakértői” érvek között a legerősebbnek azok tűnnek, amelyek közvetlen kapcsolatot mutatnak ki a romani/beás anyanyelvűség, az iskolázottság, a lemorzsolódás mértéke, ezzel együtt a munkaerőpiaci esélyek között.

A rendszerváltás óta zajló folyamatok kritikus összegzéseként Arató Mátyás a következőket írja: „Tény, hogy az utóbbi időben a romani és a beás nyelvet is veszteségek érték. Roncsolták őket a nyelvtervezési folyamatok metodológiai tévelygései, a beszélők számának folyamatos és drasztikus csökkenése, valamint a különféle nyelvpolitikai és politikai csoportok lobbitevékenysége. A beás nyelvet a 80-as évektől, a romanit pedig már a szocializmus kezdeti korszakától fogva – a rendszerváltást követően gyakrabban – kísérik ezek a jelenségek” (Bársoly 2008; Arató: 2014: 32).

A módszertani megújulást illetően Varga Aranka összegzésében pedig az alábbiakat olvashatjuk: „végigsöpört” ugyan valamennyi iskolán, ám a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma/cigány tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák kezelésében. Különösen igaz ez a sikertelenebb iskoláknál, ahol halmozódnak a problémák, és a gyakorlatba ültetve szeretnének megoldásokat látni. Látható azonban, hogy éppen ez a gyakorlatba ültetési szakasz maradt el a továbbképzési folyamatban, így rendkívül esetleges a tudások hasznosulása” (Varga 2015).

Ha a nyelvészet feladatait tekintjük, azt mondhatjuk, hogy miközben a cigány nyelvek és dialektusok mint vizsgálati tárgyak a klasszikus nyelvészeti kutatásokban régóta a vizsgálódás különleges tárgyai (vö. Arató 2014), és míg a szociológia, a neveléstudomány különféle területein is rendszeresen készülhetnek felmérések, indulhatnak helyi, regionális vagy átfogó programok, addig a ma is heterogén és változó magyarországi cigány népesség nyelvi helyzetét empirikusan feltáró modern szociolingvisztikai, társas nyelvészeti keretű (nyelvöldrajzi, etnográfiai, többnyelvűségi stb.) kutatások a mai napig nem születhettek meg. A cigány csoportok nyelvi-nyelvhasználati sokféleségével, anyanyelvi összetételével, kétnyelvűségének kiterjedtségével, a beszélők egy- és többnyelvű nyelvhasználati módjaival, az iskolába kerülő gyerekek romani/beás nyelvtudásával kapcsolatos tudásunk szórványos, hiányos, nem minden tekintetben hiteles. Nagyrészt azok a célzott, összehasonlító, érvényes elméleti és módszertani elveken nyugvó megismételhető alkalmazott nyelvészeti kutatások hiányoznak, amelyek eredményei közvetlenül visszaépíthetők lennének az oktatásba. Sajnálatos, hogy a romani és a beás nyelv leírásáról, akadémiai nyelvtanairól majd másfél évtized elteltével is csak mint megvalósítandó feladatokról beszélhetünk.

Réger Zita majd félszázada megkezdett kutatásai a mai napig megkerülhetetlenek. E nemzetközi viszonylatban is úttörőnek számító, elméleti és módszertani megújulást hozó kutatások iskolapéldái voltak a társadalmilag felelős, részvételre és kölcsönös tanulásra építő, egyben égető társadalmi problémák megoldásához tevékenyen hozzájáruló felelős kutatói magatartásnak. Eredményei közül a szakpolitika, az oktatási szakemberek és a gyakorló pedagógusok számára talán az alábbi üzenet az, amely sajnos negyven év elmúltával is időszerűen foglalja össze a problémák lényegét: „A cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel

való kapcsolat rendszerint hiányzik. [...] Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúráját még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást)” (Réger 2001: 89; vö. még 1974; 1978).

Mindennek ismeretében, az elmúlt évtizedek leggyakrabban alulról építkező iskolai sikertörténetei ellenére a szociolingvista számára aligha érthetők az olyan, pedagógiai szakfolyóiratban megjelenő beszámolók, amelyekben a következő két részlet, egy tanári interjú, majd egyazon intézményből az igazgatói beszámoló mindenféle szakmai kommentár nélkül olvasható:

„Az egyik kisfiú zsarolta a többieket. Ilyenkor mit lehet tenni? Hát csak négy szemközt lehet megoldani. Vannak eszközök, amit nem szabad, hogy más megtudja. Például ezt a kisfiút behívtam ide a tanáriba, nem egyszer, és a Köznevelést olvastattam vele. És akkor a gyerekek kérdezték, hol a Zolika? Talán ennyit lehet mondani. És hát ez egy óriási büntetés volt. És a gyerekeknek meg mást mondtam. De hozzá nem nyúlhatok, akármit tesz. **És ha adok neki egy pofont, akkor mi történik? De nem tettem ilyet. Olvastattam vele.** És megmondtam, igenis, meg se érdekled... a fogyatékos társaid milyen ügyesek, milyen értékesek, nagyon szenvedett tőle. Azóta is tart attól, hogy behívom, és olvastatok vele. Mondtam is a kollegáknak, hogy a Zolikával olvastattam. Az iskola igazgatónője az interjú során előítéletektől mentes, a roma közösséggel szemben elfogadó és szolidáris, a pozitív diszkrimináció létjogosultságát bizonyos esetekben elfogadó attitűdöt képviselt. Implicit módon az is megfogalmazódott, hogy az iskola egyik fontos feladata a családi szocializációs hátrányokból adódó esélyegyenlőtlenség mérséklése. *Az intézményvezető integrált oktatás melletti elkötelezettsége* az iskola intézményes működése mellett valószínűleg döntően befolyásolja a pedagógusok napi nevelői gyakorlatát is” (Kardos 2007).

Annak igazolásául pedig, hogy valóban nagy a baj, és hogy végre a cigány gyermekek iskolai esélyteremtésének segítségével fáradozó szakemberek és diszciplínák érdemi összefogására van szükség, kommentár nélkül egy másik pedagógiai folyóirat nemrégiben megjelent írásából idézek:

„Az ilyen családi hálózatokban nevelkedő gyermek megzavart mintákat sajátít el, s nem tanulja meg felismerni és kezelni alapérzelmeit. Így érzelmvilágát az óvodában és iskolában a szorongás uralja, viselkedése agresszív, a megzavart és lelassult érzelmi fejlődés pedig – a megrekedt differenciálódás miatt – gátolja a nyelvi, értelmi és szociális kompetenciák fejlődését is. A dajkanyelv például egyfajta egytetemes nyelvhasználat, amely reakcióra készíti a gyermeket, beszédszerve használatára serkenti, s így indirekt módon előkészíti a gyermeket a verbális kommunikációra. De ugyanez a nyelvhasználat segíti a pár

hónapos gyermeket abban is, hogy megtanuljon érzelmeket felismerni és közölni. A mélyszegénységben élő cigány közösségekben azonban sokszor megfigyelhető, hogy az anyuka, a nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet. A gyermeket sokszor szemkontaktus felvétele nélkül veszik ölbe vagy teszik tisztába. A kicsiket a nagyobb gyermekek is úgy fogják, úgy cipelik, mintha játék babák lennének. Nem a szívükhöz közel, ölelve tartják őket, hanem a csípőjükön, mint egy zsákot. Megfigyelhető az is, hogy nem a gyermekkel, hanem a gyermek helyett kommunikálnak. Ez jellemzően oda vezet, hogy a gyermek erőszakossá, ingerültté vagy érdektelenné válik. Nem vesz át játékot célzó gesztusokat, megküzdési stratégiákat. Így először a mozgásban és az érzelmek kifejezésében, később a beszédben és a gondolkodásban is több évnyi hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben. Emellett a hiányos táplálkozás, a rendszeres vagy rendszertelen éhezés rombolja az idegrendszer és az agy plaszticitását. Az agyi állomány kezdeti képlékenysége, differenciálódási hajlama csökken, az agy kevésbé lesz képes az ismeretek tárolására és rendszerezésére, illetve az asszociációra” (Menyhárt 2014: 45).

Jim Cummins, a kétnyelvűséggel, illetve a különféle két- és többnyelvű programtípusokkal kapcsolatos kérdések egyik leghitelesebbnek számító nemzetközi szakértője másfajta üzenetet fogalmaz meg a tanárok számára:

„A gyermekek otthon szerzett kulturális és nyelvi élményei továbbtanulásuk szempontjából meghatározóak; nekünk pedig erre az alapra kell építeni ahelyett, hogy betemetnénk azt. [...] Ha kimondva vagy kimondatlanul azt közvetíti az iskola, hogy „Hagyd az anyanyelved és kultúrát az iskola kapujában”, a gyerekek az identitásuk egy lényegi részét is otthagyják majd. Ha érzik az elutasítást, sokkal kevésbé és kisebb önbizalommal fognak részt venni az órán. Messze nem elég, hogy a tanárok passzívan elfogadják a gyerekek nyelvi és kulturális másságát az iskolában; kifejezett kezdeményezéseket kell tenniük a gyerekek nyelvi identitásának megerősítésére. Általánosságban azt mondhatnánk, hogy olyan iskolai környezetet kell teremteni, melyben a gyermekek nyelvi és kulturális élményét aktívan elfogadják és támogatják” (Cummins 2001: 5–6).

A nyelvek közötti érzékelt – a kisebbségi nyelvek esetében valóban meglévő – különbségek nem a nyelvi rendszerek egyenlőtlenségéből adódnak, hanem azokból a külső (történeti, társadalmi, politikai, jogi, kulturális, gazdasági) körülményekből és társadalmi egyenlőtlenségekből, amelyek megszabják, hogy egy adott nyelv használóinak és használatának mekkora a „mozgástere”.

Európában is vannak már olyan hatékony programok, amelyek orális hagyományokra építő, minimális írásbeliséggel rendelkező, marginalizált nyelvi csoportok gyermekei (és felnőttei) számára nyelvet és kultúrát megtartó, egyben magas fokú írástudást, a többségi gyermekekhez képest egyre kevésbé érzékelhető lemaradást, idegennyelv-tudást kínálnak. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy jól átgondolt,

hosszabb távra tervezett nyelvoktatás-politikai stratégiák, az arra épülő tanárképzés, tananyagfejlesztés, a közösségeket bevonva erősítő presztízstervezési, közösségfejlesztési lépések mellett egy ilyen oktatási rendszerben a cigány gyermekek nyelvi mássága, otthonról hozott orális kulturális tudása értékes tőkévé is válhat, kiépítve az ismeretekhez, a tudáshoz való hozzáférés változatos készségeit. Egy ilyen modell a számi és a roma közösségek számára Finnországban működő gyakorlat, ám sokakkal együtt szeretném azt hinni, hogy mindez talán a mi „*cigány gyermekvilágunkban*” sem marad illuzórikus.

## Szakirodalom

- Arató Máttyás (2012): A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái. In: Trendl Fanni – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Romológia „akkor és most” – romológusok első szakmai konferenciája (Konferenciakötet). (Gypsy Studies – Konferenciák 28). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 32–44.
- Arató Máttyás (2013): A beás nyelvjáráskutatás előzetes tapasztalatai. In: Arató Máttyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.), Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája (Konferenciakötet). (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 30). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék–Romológiai Kutatóközpont – Wlislöcki Henrik Szakkollégium. 47–65.
- Arató Máttyás (2014): Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle 2014/9–10: 36–46.
- Bábosik István – Rácz Sándor szerk. (1999): Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék & Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekek középiskolai továbbtanulása szempontjából hatékony általános iskolák körében. 1999–2000. tanév. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-2.pdf> (2009. 04. 03.)
- Babusik Ferenc (2001): Kutatás a roma gyermekeket képző általános iskolák körében. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-1.pdf> (2009. 04. 03.)
- Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf> (2009. 04. 03.)
- Baker, Collin (2000): A parents’ and teachers’ guide to bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bárdos Géza (2001): Pedellus program. A kísérleti program rövid bemutatása. Kézirat. Ózd.

- Bársony János (2008): A roma diákok oktatása és a pedagógiai babonák. *Élet és Irodalom* LII. 10. [http://www.es.hu/barsony\\_janos;a\\_roma\\_diakok\\_oktatasa\\_es\\_a\\_pedagogiai\\_babonak;2008-03-10.html](http://www.es.hu/barsony_janos;a_roma_diakok_oktatasa_es_a_pedagogiai_babonak;2008-03-10.html) (2008. 03. 14.)
- Bartha Csilla – Hattyar Helga (2002): Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi sietek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyar Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 73–123.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6–7: 84–93.
- Bartha Csilla (2007): Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–253.
- Bartha Csilla (2009): Út a többnyelvűség felé? – Nyelvideológiák, attitűdök és nyelvcseré: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyar Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, 101.) Budapest: Tinta Könyvkiadó. 141–156.
- Cummins, James (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* *Sprogforum* 7/19: 15–20.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle* 12: 21–36.
- Dupcsik Csaba (2008): *A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890–2008*. Budapest: Osiris.
- Élő Anita (2008): *Cigányok ideje. Heti Válasz* 2008. július 7. <http://hetivalasz.hu/itthon/ciganyok-ideje-19397/> (2008. 08. 02.)
- Erdős Kamill (1989): *Erdős Kamill cigánytanulmányai*. Szerk. Vekerdi József. Közreadja a Békés Megyei Tanács V. B. Cigányügyi Koordinációs Bizottsága, Békéscsaba, ill. a gyulai Erkel Ferenc Múzeum, Gyula.
- Feischnidht Margit – Vidra Zsuzsanna (2011): Az integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum. 57–94.
- Feischnidht Margit (2013): *A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben*. *Esély* 2: 53–69.
- Fiáth Titanilla (2000): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása*. Átfogó szakirodalmi recenzió. Budapest: Delphoi Consulting.

- Forray R. Katalin – Beck Zoltán szerk. (2008): *Society and Lifestyles – Hungarian Roma and Gypsy Communities*. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. PTE.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Forray R. Katalin (2007): *Az iskola és a cigány család ellentétei. Hipotetikus modell*. In: Bartha (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 117–127.
- Fuller, Arlan – Matache, Margareta – Dougherty, Sarah – Oehlke, Krista – Digidiki, Vasileia (2015): *Strategies and Tactics to Combat segregation of Roma Children in Schools. Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*. FXB Center for Health and Human Rights. Harvard University.
- Gúti Erika (2001): *Romák az oktatásban*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 8.) Pécs: Iskolakultúra. 54–64.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutatási Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Heltai János Imre (2015): *Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása*. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=568> (2015. 06. 01.)
- Horváth Kata (2002): *„Gyertek ki nálunk, hogy jobban megismerjük egymást!” Epi-zódok egy falusi magyar cigány közösség életéből*. Antropológiai esettanulmány. In: Kovács Nóra – Szarka László (szerk.): *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 241–327.
- Kardos Zsófia (2007): *Integrált nevelés a csökölyi általános iskolában*. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integracio\\_gyakorlatban-07\\_csokoly](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integracio_gyakorlatban-07_csokoly) (2015. 01. 230.)
- Kemény István – Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok*. *Beszélő* 10: 64–76.
- Kemény István (1996): *A romák és az iskola*. *Educatio* 1996. tavasz. 71–84.
- Kemény István (1997): *A magyarországi roma (cigány) népességről*. *Magyar Tudomány* 6: 641–655.
- Kemény István (1999): *A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében*. *Régió* 10/1: 3–14.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende Ágnes (2000a): *A kudarcok okai*. *Iskolakultúra* 12: 57–62.
- Kende Ágnes (2000b): *Mindenkit lehet tanítani*. Interjú CSAPÓ Benő, a szegedi egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanárával. *Amaro Drom*, 2000. október.

- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei – roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. BWP. 5. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor–Kézdi Gábor (2011): The Roma / non-Roma Test Score Gap in Hungary. <https://www.aeaweb.org/aea/2011conference/program/retrieve.php?pdfid=424> (2015. 01. 30.)
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. 7. 2004. december. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Munkagazdaságtani Füzetek BWP 5. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): On the test score gap between roma and nonroma students in hungary and its potential causes. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences; Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwpl401.pdf> (2015. 01. 30.)
- Kézdi Gábor – Surányi Éva 2008: Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló – Hatásvizsgálat. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kontra Miklós (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* 1/2: 139–140.
- Kontra Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* 1: 24–26.
- Kontra Miklós (2010): *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kovai Cecília (2002): Az átokról. „Cigány beszéd” a gömbaljaiak között. *Tabula* 5/2:272–291.
- Kurucz Lili Anna (2014): *Hazátlan szavak. Pilisi gáborcigányok az iskolában. Alapszakos szakdolgozat*. Budapest: ELTE BTK.
- Landauer Attila (2004): „Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban”. In: Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: OSZK – Gondolat. 13–46.