

## ROMÁK A KERETTANTERVEKBEN ÉS A KÍSÉRLETI TANKÖNYVEKBEN

### Tartalom

1.	Bevezetés. A kutatás motivációi, céljai és eszközei.....	2
1.1.	Kiindulópontok.....	2
1.2.	Indikátorok, szempontrendszer, módszertan.....	3
2.	Pedagógiai-módszertani problémák.....	4
3.	Szaktudományos minőség és kritika.....	6
3.1.	Kontextusba helyezés hiánya.....	6
3.2.	A teljesség hiánya - „kifejejtés”.....	7
3.3.	Téves adatok a romákkal kapcsolatban.....	10
3.4.	Tudománytalan megállapítások.....	11
3.5.	Terminológiai kérdések.....	13
4.	Interkulturális nézőpontból.....	14
5.	A multikulturális pedagógia kapcsán.....	19
6.	Hosszabb szövegek, tananyagok komplex elemzése.....	20
6.1.	A magyarországi cigányság a dualizmus korában.....	20
6.2.	„Mit gondolnak mások”.....	23
6.3.	A cigányok (romák) helyzete.....	25
7.	Tankönyvlista.....	29
8.	Hivatkozott szakirodalom.....	30

## 1. Bevezetés. A kutatás motivációi, céljai és eszközei

### 1.1. Kiindulópontok

Kutatásunk az Európai Roma Jogok Központja (European Roma Rights Centre) és az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) támogatásával valósult meg, célja a **roma reprezentáció vizsgálata a magyarországi közoktatásban**. Korábbi kutatásokból (és a mindennapi tapasztalatokból) tudható, hogy a romák erősen alulreprezentáltak a közoktatás tankönyveiben. Egy 2002-ben végzett kutatás 83 releváns középiskolai tankönyvet vont vizsgálatba, melyek mindössze 25,3%-ban volt egyáltalán szó a romákról (Terestyéni 2005). (Közülük hét tankönyvben mindössze egyetlen mondat!) Egy kiterjedtebb, már az általános iskolai tankönyveket is elemző, 2014-es kutatás eredményei javuló tendenciát tártak fel, mivel a könyvek 56,6%-a tartalmazott romákról szóló ismereteket (Monitor 2014). Az alaposabb elemzés szerint azonban ezek az ismeretek sem segítik igazán hatékonyan a roma közösségek és történelmének és kultúrájának árnyalt megismerését, többek között azért sem, mert gyakran elavult nézeteket tükröznek és/vagy nincsenek kellően beágyazva az oktatási-nevelési folyamat rendszerébe.

Kutatásunk fentiek okán a közoktatást szabályozó, releváns<sup>1</sup> **kerettantervekre**<sup>2</sup> és az új, ún. **kísérleti tankönyvekre**, munkafüzetekre fókuszált. A kutatásban a NAT egyes kitűzött céljait indikátorként használtuk, az érintett kerettanterveket és tankönyveket egy, a támogató szervezetekkel közösen kialakított szempontrendszer szerint elemeztük. A kutatás további lépése a NAT céljaival összhangban megfelelő tartalmak ajánlása, az új tartalmak megjelenítésének elvi és módszertani kritériumrendszerének felállítása.

A tankönyvek mellett a kerettantervek vizsgálata azért fontos, mert kijelölik előbbiek meghatározó tartalmát és meghatározzák az évfolyamonkénti kimeneti követelményeket. Magyarán, ha a kerettanterv nem írja elő a romákról szóló ismereteket, akkor azok nem kérhetők számon a tankönyveken. Másrészt, ha szerepel is valamilyen tartalom a romákkal kapcsolatban, de az nem minősül kötelező tananyagnak, nem kimeneti követelmény, akkor a tanárokat szorító

---

<sup>1</sup> Azokat a műveltségi területeket és tantárgyakat vizsgáljuk, ahol reális elvárás, hogy legyen a romákról szóló tartalom (pl. történelem, magyar nyelv és irodalom, etika, hon- és népismeret stb.).

<sup>2</sup> A közoktatás tartalmi szabályozása három szinten történik: a *Nemzeti Alaptanterv* (a továbbiakban: NAT) meghatározza az érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásiértelmezést, biztosítja az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai feladatainak elvi, tartalmi és szemléleti alapjait, kijelöli a közvetítendő műveltség fő területeit és tartalmait. A **kerettantervek** a nevelés-oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamonkénti követelményeit stb. határozzák meg. A tartalmi szabályozás harmadik szintje az iskolák **helyi tanterve**, amely a helyi sajátosságoknak megfelelően töltik fel a vonatkozó kerettantervet a szabadon felhasználható 10 % erejéig. Forrás: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. In: *Magyar Közlöny*, 66. sz. 2012. június 4. 10639.

időpérés (vagy előítéletek, nemtörődömség, információ-hiány stb.) miatt könnyen kimaradhat az ismeretátadás és a számonkérés folyamataiból.

## 1.2. Indikátorok, szempontrendszer, módszertan

„A Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a **magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását** is. Ebből következően a nemzetiségekre **vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői** (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás **különböző szintjein**, illetve az iskoláztatás **minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.**” - írja a Nemzeti Alaptanterv. Fentiek alkotják a négy pontos „NAT indikátorunkat”: (1.) Vonatkozó tudástartalmak megjelenítése a tartalmi szabályozás különböző **szintjein**; (2.) Vonatkozó tudástartalmak megjelenítése az iskoláztatás minden **szakaszában**; (3.) Vonatkozó tudástartalmak **arányos** megjelenítésének követelménye; (4.) A magyarországi nemzetiségekhez tartozók **nemzetiségi öntudatának** ápolása.

A másik indikátor csoportot Magyarországra is vonatkozó **nemzetközi egyezmények és ajánlások** alkotják (pl. The Universal Declaration of Human Rights, Art. 26. (2) Right to education; International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (art. 7 stb.), melyek jelentős mértékben átfedésben vannak a **multikulturális pedagógia** alapvetéseivel. Elméleti keretünk részei voltak továbbá a csoportfolyamatokra vonatkozó, javarészt **szociálpszichológiai elméleti megfontolások** is.

A fentieket továbbgondolva, azt mondhatjuk, hogy a közoktatásban a romákról szóló ismereteket szükségszerűen jellemzi, egyfajta „**kettős célrendszer**”. (1) A roma tanulók számára ezek a tananyagrészek fontos szerepet játszhatnak a **pozitív önazonosságtudat**<sup>3</sup> megerősítésében, (2) ezzel párhuzamosan - minden tanuló számára - kiegyensúlyozott ismereteket nyújthatnak a romákról, szerepet játszhatnak közismert sztereotípiák, elterjedt tévhitek megcáfolásában, a **társadalmi érzékenyítés** folyamatában. Erre a feladatra a továbbiakban „kettős célrendszerként” fogunk utalni.

Ezért, azon felül, hogy megvizsgáljuk, regisztráltjuk, hogy mi *van* benne a tankönyvekben (*explicit tartalom*), a tartalmak megjelenési módja, a többi tananyaghoz és a romákról szóló elérhető szaktudományos ismeretanyaghoz képest megjelenített arányossága, hitelessége és a tartalmak által megjelenített rejtett jelentések (*implicit tartalom*), tehát összességében a **reprezentáció „hogyan”-ja** is szerepel (talán még nagyobb hangsúllyal) az elemzésünkben.

---

<sup>3</sup> Ahogy a 2011. évi CLXXIX. törvény is írja „(...) minden, valamely nemzetiséghez tartozó magyar állampolgárnak joga van önazonossága szabad megvallásához és megőrzéséhez.”

Az indikátorok, és a már említett, közösen kidolgozott szempontrendszer (lásd alább) segítségével vizsgáltuk a kerettanterveket, és a hozzájuk tartozó tankönyveket, munkafüzeteket.

<b>Szempontrendszer</b>	
<b>1.</b>	<b>mennyiség/arányosság</b>
<b>2.</b>	<b>minőség</b>
2.1.	szaktudományos minőség
2.2.	képi megjelenítés minősége
2.3.	egyéb kiegészítő eszközök
<b>3.</b>	<b>reprezentáció</b>
3.1.	a romák szerepeltetésének kronologikus elhelyezkedése
3.2.	integrált tananyagrészt vagy különálló fejezet?
3.3.	kapcsolódnak-e hozzá tevékenységet igénylő feladatok, vagy pusztán ismeretátadásról van szó?
3.4.	kötelező vagy ismeretterjesztő, kiegészítő jellegű tananyag?
<b>4.</b>	<b>relevancia</b> (a követelmények mennyire vannak összhangban egy-egy korosztály tudásával, képességével más tantárgyakban megszerzett tudásával)
<b>5.</b>	<b>komprehenzivitás</b> (van-e egymást erősítő (vagy gyengítő) hatása a különböző tantárgyak között bármiféle szempontból)

Az eredmények feldolgozása során a problémakörök három szintjét/csoportját alakítottuk ki. Először azokra a pedagógiai, módszertani jellegű problémákra fókuszáltunk, melyek kérdésessé tehetik a megjelenő tartalmak hatékony feldolgozását, beépülését. A második csoport a megjelenő tartalmak szaktudományos „minőségét” vizsgálta, azaz hogy romákról szóló ismeretek mennyire helytállóak a kurrens társadalomtudományos szakirodalom tükrében. A harmadik szintjét az elemzésnek az interkulturális nézőpont jelenti, ahol az explicit tartalmak mellett az implicit jelentéseket is vizsgáljuk. Tanulmányunk végén három hosszabb szöveg és komplex elemzésük olvasható.

## **2. Pedagógiai-módszertani problémák**

A romákhoz kapcsolódó ismeretek jelenléte a közoktatásban önmagában nem elég ahhoz, hogy eleget tegyen a fent említett „kettős célnak”. Ezért a kutatás során alkalmazott szempontrendszer egyik csoportja a releváns tartalmak elhelyezkedését, beágyazottságát vizsgálta a következők szerint: (1) a romák szerepeltetésének kronologikus elhelyezkedése; (2) integrált tananyagrészt vagy különálló fejezet; (3) kapcsolódnak-e hozzá tevékenységet igénylő feladatok, vagy egyoldalú ismeretátadásról van szó; (4) kötelező vagy ismeretterjesztő, kiegészítő jellegű tananyag.

1. A romák megjelenése kronologikus szempontból elsősorban a történelemtanításban releváns kérdés. A történelem társadalmi és állampolgári ismeretek kerettantervek mindkét képzési

szakaszban (5-8. és 9-12. évf.) mindössze két tematikus egységben szerepeltetik a romákat, a második világháborúhoz kapcsolódva a roma holokauszt, és a rendszerváltás utáni időszak kapcsán, „a cigány (roma) népesség helyzete” formájában.<sup>4</sup> Hozzá kell tenni, hogy nemzetiségek címszó alatt korábbi történeti korokban is van lehetőség a roma reprezentációra, de a tartalmi szabályozásért felelős dokumentumok azt nem írják elő. Az árnyalt megjelenítéshez elengedhetetlen lenne, hogy a roma közösségek ne csak történetük legnehezebb időszakaiban jelenjenek meg! A problémát láthatóan egyes tankönyvszerzők is érzékelték, mert a történelem tankönyvek a konkrétan előírtnál lényegesen több, romákhoz kapcsolódó ismeretanyagot tartalmaznak. Az előremutató mennyiségi növekedés azonban több szempontból is egyenetlen<sup>5</sup> és elégtelen.

2. A romákról szóló tananyagrészek - az összes vizsgált tankönyv esetében - többnyire integráltan jelennek meg, akkor is, ha különálló szöveget alkotnak. Vélhetően a jelentős kerettantervi tananyagmennyiségnek (is) köszönhetően ez az integráció nem mindig sikerült problémamentesen. Például a romák 14-15. századi magyarországi megjelenését taglaló néhány mondat a „Városfejlődés a 14. században” c. alfejezet végén található, de semmit nem tartalmaz a romák és a korabeli városok kapcsolatáról (Történelem TK. 9. 206.). Hasonlóan „beerőltetett” érzést kelt a „A hazai cigányok helyzete a korban” (Történelem TK. 10. 195.) c. alfejezet, mely a reformkor nemzetiségi kérdéseit tárgyaló fejezetben található, de tartalmilag szinte csak a 18. századi Habsburg „cigánypolitika” egye intézkedéseit taglalja. (A reformkorhoz mindössze az utolsó mondata kapcsolódik.) Szintén felemás integrációt mutat az a tény, hogy a romák népesedési adatai több helyen is szerepelnek a tankönyvekben, azonban a nemzetiségi megoszlást mutató ábrák nagy részében már nem találkozhatunk velük (erről a következő fejezetben lesz szó részletesebben).

Más szempontból felemás integráció az Etika tankönyvben található szövegrészlet (Fórika László: A cigány tanulók elkülönítése (részlet); Etika TK. 11. 60-62.), melynek többszörösen összetett mondatai, szaknyelvi fogalomhasználata kérdésessé teszi érthetőségét az adott korosztály számára.

3. A NAT meghatározása szerint az 5–8. évfolyamokon a tananyag feldolgozásának egyik alapelve a tevékenység-központú történelemtanítás, míg a 9–12. évfolyamokon a tanítás a forrás- és tevékenység-központú tananyag-feldolgozásra épül. Mindezek ellenére a vizsgált történelem munkafüzetekben mindössze egyetlen feladat egyetlen kérdése vonatkozott a romákra! A

---

<sup>4</sup> A kerettantervek ebben feltehetően a NAT közműveltségi tartalmakra vonatkozó előírásait követik.

<sup>5</sup> Az egyik leghangsúlyosabb hiányosságot az 5. és 6. osztályos történelem tankönyvek prezentálják, mivel egyetlen szó sem esik bennük a romákról, pedig a tankönyvek az őskortól egészen 1849-ig tartó időszakot tárgyalják! A Magyar nyelv és kommunikáció tankönyvek közül mindössze egyetlen, a 10. osztályos tartalmaz minimális dolgokat a romákról.

munkafüzetek egyetlen forrást sem tartalmaztak a romákkal kapcsolatban, mindössze a 9. és a 10. osztályos tankönyvben található egy-egy történeti forrás. Forrás- és tevékenység-központúság tekintetében tehát súlyosan alulreprezentáltak a romák a kísérleti történelem tankönyvekben és munkafüzetekben.

A tevékenység-központúság más tantárgyak esetében leginkább az 5. osztályos irodalom tankönyvben és munkafüzetben, a 9-10-es szakiskolai közismereti, és a 6. osztályos erkölcsstan tankönyvekben jelenik meg. A szakközépiskolákban és gimnáziumokban tanuló diákok alig kapnak romákkal kapcsolatos feladatokat!

4. A tankönyvekben megjelenő ismeretek nem feltétlenül jelennek meg a tanórákon, hiszen számos esetben kiegészítő, ismeretterjesztő anyagként szerepelnek. Az ilyen jellegű tartalmak - mivel nem tartoznak a kimeneti követelmények sorába - természetesen a számonkérések alkalmával sem kerülnek elő. A romákkal kapcsolatos szövegszerű tartalmak nagyobb része a kötelező anyag része (28 szöveg vagy szövegrészlet), a többit a tankönyvek jelzései kiegészítő anyagként tartják számon (18 szöveg vagy szövegrészlet). Az arány bizakodásra adhat okot, amit árnyal, hogy a kerettantervek által meghatározott kimeneti követelményekben igen csekély a valószínűsége konkrétan a romákhoz köthető tartalmak megjelenésének.

A romákhoz köthető tartalmak egyetlen módon, de semmiképpen sem jelentéktelen mennyiségben jelennek meg a vizsgált kísérleti tankönyvekben (lásd: Melléklet 1; 2). Elemzésünk a továbbiakban azt vizsgálja, hogy a romákhoz köthető tartalmak mennyire helytállóak a kurrens társadalomtudományos szakirodalom tükrében (szaktudományos minőség).

### 3. Szaktudományos minőség és kritika

#### 3.1. Kontextusba helyezés hiánya

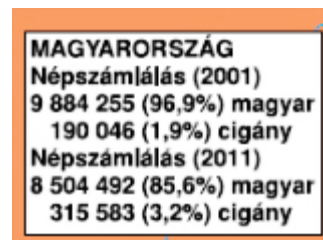
Az egyik legáltalánosabb probléma az adott ismeretanyag/irodalmi alkotás megfelelő kontextusba helyezésének hiánya, ami a kortárs, roma ellenes előítéletekkel társulva akár kontraproduktív is lehet, a kettős célrendszert illetően.

A 7. osztályos Történelem TK. 44. oldalán külön alfejezetben foglalkozik a romák helyzetével a 19. század végi Magyarországon. A szöveg egyik részlete: „(...) *Az iparosodás és a városiasodás előrehaladásával azonban korábban megbecsült szakmáik jelentősége lecsökkent. Az írni és olvasni tudás hiánya pedig megakadályozta őket a jobb megélhetést biztosító foglalkozások megtanulásában.*” Nagyon helyes, hogy a romák társadalmi-gazdasági helyzetének korabeli drasztikus romlásának árnyalt bemutatására törekszik a TK, ugyanakkor az **írni-olvasni tudás hiánya egyoldalúan van megemlítve**, nincs olyan mögöttes tartalom, amely segíthetné a jelenség összetett okainak megismerését, illetve nincs

behelyezve a korszak kontextusába sem (az összlakosság mekkora része rendelkezett ilyen tudással, illetve a szegényebb sorú, falusi lakosság mekkora része stb; lásd ehhez: Dupcsik 2015) A kapcsolódó MF. egyik szövegező feladata szerint 1905-ben 1000-ból csak 313 gyerek látogatta rendszeresen az első osztályt, és mindössze 47 (azaz 4,7 %) végezte el a hatodik osztályt. Erre azonban a TK nem hívja fel a figyelmet, így - akarva-akaratlanul - egy régi sztereotípiára erősít rá. **Az oktatási hátrány nyilvánvalóan nem csak a romákat érintette, a TK mégis ezt sugallja.**

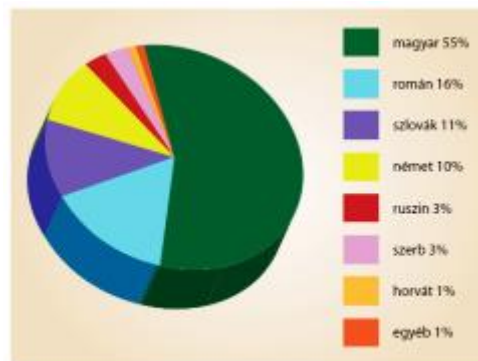
Néhány szépirodalmi szövegrészlet cselekménye szintén nincs történeti kontextusba helyezve, így a tanulók félreértelmezhetik az ott olvasottakat. Halasi Mária: Az utolsó padban (részlet; Erkölcstan 6. TK. 82-85.) című műve 1963-ban jelent meg, így az akkoriban általánosnak számító dolgok (pl. nyáron mezítláb közlekedni, lavórból fürdeni) könnyen **„a cigányokra jellemző” tulajdonságként értelmeződhetnek.** Lakatos Menyhért Füstös képek című regényének részlete két tankönyvben is olvasható (Erkölcstan 6. TK. 86-87; Szakiskolai közismereti TK. 9. 254.). Az idézett részlet egy „cigány tanuló” iskolai nehézségeit mutatja be, a szülő bölcs útmutatását és a főszereplő elszántságát. A szöveg kontextusba helyezése (késő Horthy-kor társadalmi-politikai viszonyai, roma közösségek történetének megfelelő ismerete, korabeli cigány ellenes sztereotípiák stb.) lehetővé tenné, hogy az ne értelmeződhessen a **„cigányok és iskola” viszonyrendszer metaforájaként**, hanem a társadalmi mobilitás mindenkire érvényes nehézségeinek egyik aspektusaként.<sup>6</sup>

A kontextus hiánya teljesen fals értelmezéseket is indukálhat. Az általános iskolai (32. o.) és a középiskolai történelem atlasz (55. o.) hazai népszámlálási adatait mutató ábrája azt sugallja, hogy a „magyarok rovására” nő a cigány népesség, mivel kimarad a többi nemzetiség, szintén növekvő száma.



### 3.2. A teljesség hiánya - „kifelejtés”

Több tankönyv is tartalmaz Magyarország nemzetiségi megoszlását mutató ábrákat (diagramok, táblázatok), melyekből - egy kivételével - a romák rendre kimaradtak. A 7. osztályos Történelem TK. 43. oldalán látható kördiagramja például 1 %-nyi horvát lakosságot érdemesnek tart ábrázolni, ugyanakkor az 1893-as



Magyarország nemzetiségi összetétele 1910-ben

<sup>6</sup> Az iskolai hátrányok összetett kérdéséhez jó adalék Illyés Gyula Puszták népe c. művéből származó részlet (Szakiskolai közismereti TK. 9. 257.)

országos cigány összeírás adatait (az ország lakosságának 1,8 %-át sorolták a cigányok közé) egyáltalán nem jelöli. (Ettől eltekintve is félreérthető az ábra, hiszen a korabeli horvát lakosság aránya jóval nagyobb volt, az ábra feltehetően a részleges önállóságot élvező Horvátország nélküli Magyarország nemzetiségi összetételét ábrázolja. Ez azonban nincs feltüntetve.) Később, a romákról szóló szövegrész ismerteti a fentebb hiányolt adatot, de mivel Magyarország korabeli lakossága nem szerepel a fejezetben (csak az OMM összlakossága), így nem világos az olvasó számára, hogy a „mintegy 300 ezer” cigány lakos, milyen arányt képviselhetett.

Nemzetiségek	Magyar Királyság
Magyar	41,55%
Német	9,98%
Szlovák	10,68%
Román	16,17%
Ruszin	3,58%
Szerb	6,85%
Horvát	9,56%
Szlovén	0,33%
Egyéb	1,30%

A Magyar Királyság (Horvátországgal, Szlovóniával, a Határőrvidékkel és Erdéllyel együtt) nemzetiségeinek százalékos aránya (becsült adat 1790 körül)

Hasonló a helyzet a 10. osztályos Történelem tankönyvben (152. o.), ahol szintén érthetetlen hogy miért maradtak ki a romák a nemzetiségek százalékos arányait tartalmazó táblázatból. A TK. saját adatai szerint (80-90 000 roma és közel 10 milliós összlakosság) alapján a korabeli cigányok az ország lakosságának 0,8-0,9 %-át tették ki. (A lakosság 0,33 %-át kitevő szlovén nemzetiség szerepel a táblázatban.)

	Magyarország	Erdély	Horvátország	Együtt
Magyar	45,2%	28,0%	0,3%	37,4%
Német	10,8%	13,1%	0,8%	9,9%
Szlovák	17,6%		0,2%	13,1%
Román	12,7%	58,5%		17,1%
Ruszin	4,6%			3,4%
Szerb	3,4%		31,4%	6,4%
Horvát	2,5%		66,9%	10,2%
Szlovén	0,4%			0,3%
Zsidó	2,5%	0,1%	0,1%	1,9%
Egyéb	0,3%	0,3%	0,1%	0,3%

A magyar korona országai lakosságának megoszlása nemzetiség szerint 1840-ben

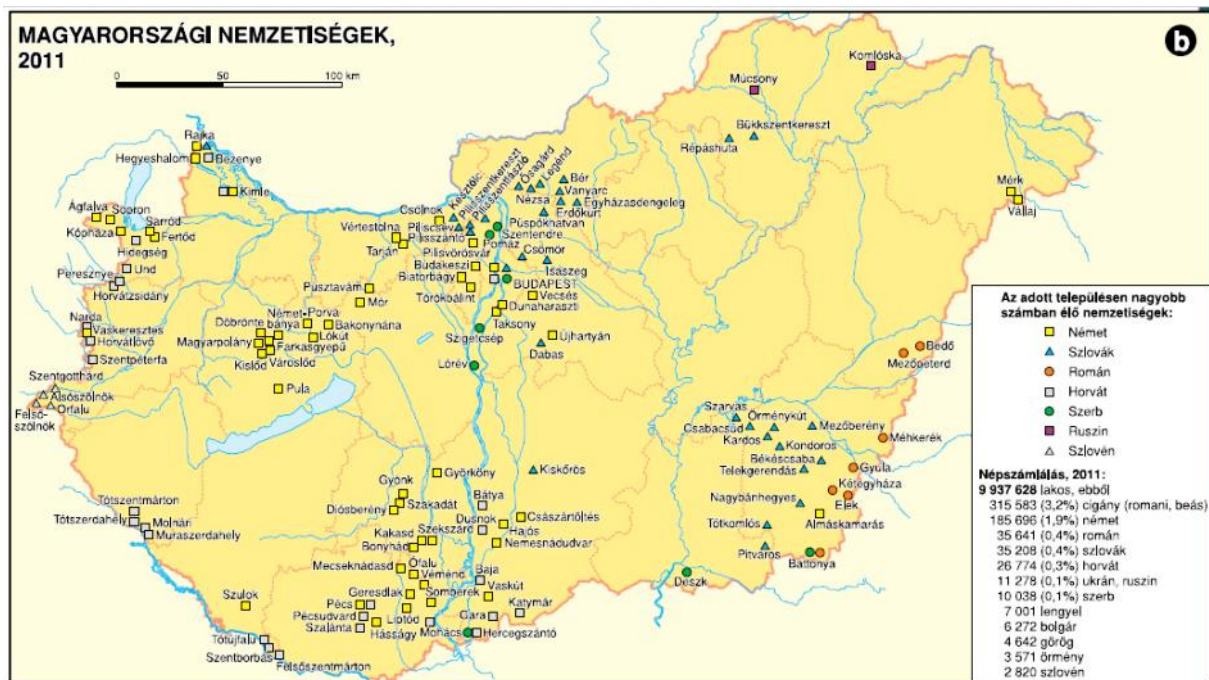
A 10-es tankönyv folytatja a „feledékeny” tendenciát a 192. oldalon található nemzetiségi táblázatban is. A reformkort illetően a TK. legkevesebb 100 000 fős roma népességet valószínűsít (TK. 195.), ennek azonban nincs nyoma a releváns adatokat vizuálisan is megjelenítő táblázatban. Hasonlóan jár el a 11-es Történelem TK. a 80. és (részben) a 167. oldalon is.

A romákkal kapcsolatban is releváns adatcsoportokat megjelenítő vizuális tartalmak (értsd: diagram, táblázat) nem vagy alig jelenítik meg a romákat.

Mindezek után nem meglepő, hogy a vizsgált tankönyvekben semmilyen, a fenti értelemben vett vizuális megjelenítés nincs a romákkal kapcsolatban. (Pontosabban egyetlen kivétel, a Szakiskolai közismereti TK. 9-10. II. kötet 314-315.)

Érthetetlen diszkrimináció érhető tetten a középiskolai történelem atlasz 55. oldalán. A legnagyobb nemzetiséghez valóban nem kapcsolhatunk egyetlen olyan települést sem, amelyen „nagyobb számban” élnek? (lásd alább)





Szintén érthetetlen és súlyos hiányossága a 7; 10. és a 11. osztályos történelem tankönyveknek, hogy **nem említik a cigányzenészeket**. Egyáltalán. Mintha „átestek volna a ló túloldalára”, hiszen a korábbi tankönyvekben inkább felülreprezentáltak voltak a cigányzenészek.<sup>7</sup> A 19. század végén a kereső korú cigány lakosság kb. 10 %-át alkották a zenészek, ami a napszámos és az ipari munkák után a harmadik legnagyobb foglalkozási csoport volt körükben (Dupcsik 2015). Sokáig az egyik legsikeresebb megélhetési stratégia volt, és szinte az egyetlen, mely lehetővé tett bizonyos társadalmi mobilitást. Nyilvánvaló társadalomtörténeti jelentősége ellenére a tankönyvszerzők számára a cigányzenészek és a cigányzene elsősorban a kultúrtörténet tárgyköréhez tartozik, hiszen az ötödikes Irodalom TK. (49-50.) részletesen foglalkozik velük (elemzését lásd később), és később is történnek utalások (7. Irodalom TK. 95.). Mindez nem gond, a gond az, hogy a 19. században kétségtelenül legtöbb sikert és elismertséget elérő cigányzenészek nem szerepelnek a történelem tankönyvek cigányokkal foglalkozó fejezeteiben!

A 7. osztályos történelem tankönyvben (188.) a roma holokauszt csak a magyarországi események kapcsán jelenik meg, így a roma ellenes népiirtás európai ténye, (és az óvatos becslések szerint is 200 000 körüli áldozat) teljesen kimarad a tankönyvből. A Holokauszt címet viselő önálló fejezetben nincs szó sem a romákról, sem más üldözött csoportokról (melegek, politikai okokból elzártak, fogyatékkal élők).

<sup>7</sup> Vö. Monitor - kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség): *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. <https://monitorlive.wordpress.com/category/tanulmany-pdf>

### 3.3. Téves adatok a romákkal kapcsolatban

Ez a problémakör viszonylag egyszerűen kódolható, néhány kiemelt példával illusztráljuk, hogy milyen típusú és súlyú tévedések fordultak elő. (A dőlt betűs részek mindig az eredeti verziót jelölik.)

*„Még pontatlanabb becsléseink vannak a cigány áldozatok számát illetően. Őket ugyanis még a korabeli hivatalok sem tartották nyilván, sokan közülük nem rendelkeztek hivatalos papírokkal. Az Európa különböző részeiről összegyűjtött **cigány áldozatok számát 50 ezer és másfél millió fő közé becslik**, ebből a magyar cigányság áldozatainak száma 5 és 15 ezer fő közé tehető. A cigányságot ért faji üldöztetést és a roma népirtást porrajmosnak is nevezik. Németország egyébként csak 1982-ben ismerte el hivatalosan, hogy a náci a cigányságot is üldözték.”* (Történelem 11. TK. 238.)

Az összes roma áldozat számával kapcsolatos becsült adat teljesen **komolytalan!**<sup>8</sup> Ekkora különbség egy becslés alsó és felső határa között alkalmas lehet arra, hogy hiteltelenné tegye magát a jelenséget! Javasolt adat: körülbelül 200-300 ezer fő lehetett az áldozatok száma.<sup>9</sup>

*„A cigányságot ért faji üldöztetést és a roma népirtást porrajmosnak is nevezik.”* Kissé érthetetlen a mondat, cigányságot ért faji üldöztetés és a roma népirtás nem ugyanazt jelenti? Ilyen érzékeny téma esetén különösen fontos a megfelelő és érthető megfogalmazás. (A tudományban és a közéletben is elfogadott roma holokausztról beszélni, ennek romani nyelvű megfelelője a Porrajmos, melynek hazánkban van egy elfogadott alakja: Pharrjimos. (vö. Szuhay 2005))

*„Németország egyébként csak 1982-ben ismerte el hivatalosan, hogy a náci a cigányságot is üldözték.”* Ez az utolsó mondat „lóg a levegőben”, ha nincs melléteve, hogy a romák nem vagy alig kaptak kárpótlást, és a roma holokauszt ténye és elismertsége - Németország mellett más helyeken is - sokáig nem került be a köztudatba.

*„Tudtad, hogy a roma szó embert (férfit) jelent? A cigány a különféle, eredetileg vándorló életformájukról ismert roma népcsoportok közös megjelölése. A hazai romák zöme kétnyelvű: vagyis a magyar mellett saját anyanyelvüket beszélik, a cigány nyelv valamelyik változatát. Ezek közül a lovári a legismertebb. 2008-ban elkészült a Biblia lovári nyelvű fordítása.”* (Irodalom 5. MF. 13.; Önálló ismeretterjesztő szöveg a cigány népmeséhez kapcsolódó feladatok után.)

A barátságos hangvételi szöveg, részletkérdésnek tűnő, de komoly tartalmi hibákat tartalmaz: (1.) a roma szó többes szám, azaz embereket/férfiakat jelent; (2.) Erős hibák az aláhúzott mondatban:

---

<sup>8</sup> Zoltan Barany könyvében összefoglalta a különböző becsléseket, a félmillió feletti adatokat egyértelműen tévesnek minősítve (Barany 2000: 114-115.).

<sup>9</sup> Tény, hogy nem könnyű e helyt megfelelő adatokat közölni, de azért kerülni kell az ilyen szélsőségeket. A kérdéshez lásd: Bársony - Daróczi 2004; Dupcsik 2006; Kardos 2014.

(2.1.) A hazai romák zöme egynyelvű, azaz magyar anyanyelvű (Kemény - Janky 2003). (2.2.) „*a cigány nyelv valamelyik változatát*” a romani mellett a legnagyobb beszélt nyelv, a beás a román nyelv bánáti dialektusa, nem a romani (itt: cigány) nyelv változata (vö. Nagy 2009: 11). (3.) Az utolsó mondat nem feltétlen a legalkalmasabb, de ha már szerepel, akkor legyen benne, hogy Magyarországon készült el a világ első, lovári nyelvű Bibliája.<sup>10</sup>

### 3.4. Tudománytalan megállapítások

Ebbe a csoportba azokat a tartalmakat soroltuk, melyek nem egyértelmű hibákat tartalmaznak, hanem a megállapításaik, következtetéseik vagy megfogalmazásuk nem helytálló a tudományos szakirodalom tükrében, így félreértelmezik/félreértelmezhetővé teszik a tárgyalt jelenségeket. Különösen fontos ez a részletes elemzés, mert a roma történelem kapcsán sokan a kortárs jelenségeket vetítik vissza a múltba.

Módszertani és etikai jellegű probléma is van a következő szövegrészlettel kapcsolatban: „(...) *a hamisítvány szövege feltárja a korabeli cigány közösségek belső viszonyait.*” (Történelem TK. 9. 206.)

(1.) A forrásként szereplő „Zsigmond-féle” oklevél szövege nem igazán tárja fel a cigány közösségek belső viszonyait. Hacsak nem a „*cívódás és zavar*” számítana ilyen jellegű információnak... (2.) Bár a sokat hivatkozott oklevél feltehetően valóban hamisítvány volt (Nagy 1998), ettől még lehetne rajta keresztül gyakorolni a forrásértelmezést. Azt azonban nem tartjuk szerencsésnek, hogy a gimnáziumi történelem oktatás során először szereplő romák kapcsán mindjárt egy hamisítványt emleget a TK. Ismerve a hazai sztereotípa-rendszereket, egy pillanat alatt megjelenik a „hamisító”, „örökké rosszban sántikáló” cigány képe az olvasó szeme előtt. (3.) Az oklevél kapcsán a cigány közösségek feudális joghatóság alá tagozódásáról is lehetne beszélni, további források bevonásával.

„*A hazai cigányság esetében az értelmiség hiánya miatt nem tudtak megfogalmazódni a cigány közösség nemzetiségi törekvései. A cigányok a jobbágyfelszabadítás után főleg zsellérként éltek. Kulturális helyzetüket és életvitelüket a tömeges szegénység nagyban meghatározta. A korban automatikusan a magyarsághoz sorolták őket, az ötszáz év együttélés után többségükben kialakult a kettős, magyar és cigány identitás.*” (Történelem 11. TK. 60; Egy bekezdés a főszövegben)

Cigány nemzetiségi törekvések a korban nem elsősorban az értelmiség hiánya, hanem a cigány közösségek non-territoriális jellege, nyelvi és kulturális sokfélesége, a korszak asszimilációs hatásai

<sup>10</sup> Lásd: [http://hyg.hu/kultura/20081223\\_roma\\_biblia\\_lovari\\_nyelven](http://hyg.hu/kultura/20081223_roma_biblia_lovari_nyelven)

miatt nem jelentkeztek hazánkban.<sup>11</sup> Bár nem sokan, de voltak a korabeli Magyarországon cigány származású értelmiségiek, mint a verseket író Ipolysághi Balogh Jancsi és a szótárkészítő Nagydai Sztojka Ferenc. Számos zenész is komoly társadalmi presztízzsel rendelkezett, de számukra (még) a kortárs területi/nemzetállami nacionalizmus nem jelentett orientációs keretet.

Helyesen, bár nem egyértelműen (*A cigányok a jobbágyfelszabadítás után főleg zselléreként éltek.*) mutat rá a TK a cigányok korábbi jobbágyi jogállására. Fontos lenne, ha erre a korábban is történt volna utalás, hiszen ez azt mutatja, hogy a cigányok többsége integrálva volt a mindenkori állam jogi és társadalmi szerkezetébe. Nem voltak kívülállók.

Az aláhúzott mondat leegyszerűsítő és etnicizáló. (1.) A korban sem volt minden cigány ember szegény! (A módosabb zenész cigányok mellett számos falusi és városi integrációs folyamat ismert.) (2.) Másrészt minden közösség kulturális helyzetére hatással van a szociális helyzete, de nem határozza meg alapvetően. Persze ha a *kulturális helyzet* fogalma alatt az iskolázottságot, műveltséget értjük, akkor már nagyobb mértékben meghatározza, de ez esetben zsellérek százezreire, bármilyen nemzetiségű emberekre is igaz a megállapítás, nem indokolt így szerepeltetni.

„(...) *automatikusan a magyarsághoz sorolták őket*” Az állítás nincs kifejtve, nem érthető. Ha a magyarsághoz sorolták őket, akkor a népszámlálások alkalmával kezelték külön a cigányokat, miért volt tele a korabeli sajtó cigányokról szóló, sztereotip viccekkel, karikatúrákkal?

„(...) *az ötszáz év együttélés után többségükben kialakult a kettős, magyar és cigány identitás*”. Bár szimpatikus a mondatrész üzenete, történelmietlen mert ötszáz évvel korábban (azaz 1350-70 környékén) még egyáltalán nem éltek cigányok Magyarországon, ráadásul számos cigány csoport a későbbiek során vándorolt be hazánkba, azt pedig, hogy a többségük magyar és cigány, kettős identitású lett volna, nem hiszem, hogy alá lehet támasztani. Némileg precízebb megfogalmazásra van szükség.

„*A magyarországi romák/cigányok alkotják az ország legnagyobb, hivatalosan elismert nemzetiségét. A magyarországi nemzetiségek közül ők az egyedüliek, akik nem rendelkeznek anyaországgal. A népszámlálás szerint Magyarország 3200 települése közül 2000-ben élnek cigányok. Vidéken a három északi megyében a legnagyobb a népességük. A fővárosi cigányság lélekszámát 80–100 ezer körülre becsülik. A rendszerváltozás után a romák munkaerő-piaci helyzete drasztikusan megváltozott, általánossá vált közöttük a munkanélküliség. Elindult egy elszegényedési folyamat, amely napjainkban számos család esetében „mélyszegénységgé” változott. A kifejezés arra utal, hogy ezek a családok önerőből már nem tudják ezt a helyzetüket megváltoztatni. A legkomolyabb problémát a romák iskolázatlansága jelenti. Ennek fennmaradása egyrészt továbbra is rontja*

---

<sup>11</sup> A Balkán-félszigeten már jelentkeztek a roma identitás első, nyilvános reprezentációi ebben az időben (vö.: Marushiakova 2001)

esélyeket a munkaerőpiacon, másrészt erősíti a többségi társadalomban az előítéleteket.” (Szakiskolai közismereti TK. 9. 325.)

A romákat érintő elszegényedési folyamathoz. Korántsem csak a romákat érinti, a TK. néhány oldallal előrébb (321.) leírta, hogy nőttek a társadalmi egyenlőtlenségek, kb. 4 millió magyar állampolgár a létminimum környékén vagy alatta. Ezekre vissza kell utalni, mert a romák „sajátos tulajdonságaként” értelmeződhet a szegénység. Másrészt az elszegényedés nem a rendszerváltás után, hanem már a 80-as években elkezdődött.

„A legkomolyabb problémát a romák iskolázatlansága jelenti...” Súlyos csúsztatás! Komplex okai vannak a mélyszegénységnek, amit korábban szintén tárgyalt a TK, de akkor a romáktól függetlenül (és nem nevezte mélyszegénységnek). A periférikus helyzetű régiókban sokan megfelelő végzettséggel sem tudnak elhelyezkedni, az előítéletek növelik a szegregációt, ami csökkenti az oktatás hatékonyságát, tehát pont fordítva, mint ahogy a TK. sugallja! Az „iskolázatlanság” nem etnikai kérdés! (A témához lásd pl.: Kemény 2003; Ladányi - Szelényi 2004; Binder 2010)

### 3.5. Terminológiai kérdések

Bár a 2011. évi CLXXIX. törvény (A nemzetiségek jogairól) már roma/cigány nyelvekről (romani és beás), valamint roma nemzetiségről beszél, a tankönyvek, munkafüzetek és atlaszok legtöbbször a cigány szót használják. Ez teljesen természetes a szépirodalmi szövegekben, és elfogadható az olyan korszakot tárgyaló történeti részekben is, amikor a roma terminust még nem használták. Indokolatlan azonban a használata a fentiekől eltérő helyzetekben! Mivel sehol sincs tisztázva a cigány és roma szavak egymáshoz való viszonya, a tanulókat összezavarhatja a következtelen használat. Bár tudjuk, hogy számosan magukat cigánynak és nem romának vallják, mégis azt javasoljuk - a nemzetiségi törvénnyel összhangban - hogy a közoktatásban használatos tankönyvek és segédanyagok következetesen a roma szót használják. Meglátásunk szerint a cigány szó öröklött – és túlnyomó részben negatív - konnotációi (Balázi 2001), a köztudatban hibásan rögzült különféle megjelenési formái (pl. „cigánygyerek”, „cigányasszony”, „cigánybűnözés”)<sup>12</sup> és az ehhez kapcsolódó társadalomlélektani és politikai „funkciói”<sup>13</sup> miatt nem nagyon tud

---

<sup>12</sup> Csalog Zsolt hívta fel a figyelmet arra, hogy a magyar helyesírási szabályok mennyire diszkriminatívak a romákkal szemben. Az 1972-es értelmező kéziszótárban ilyen szavak voltak pl. mint cigánygyerek, cigányasszony, cigányleány, de nem volt „svábgyerek” vagy „magyargyerek”. Ebben a kontextusban a cigánygyerek „valamilyen típusú” gyereket jelöl, nem pedig adott gyermek etnikai kötődését jelzi. A különbségtétel az 1990-es évek végére megszűnt a helyesírási szótárakban, de a mindennapi használatban továbbra is tetten érhető (lásd: Balázs 2007).

<sup>13</sup> Csak a legdurvább példát kiemelve: a „cigánybűnözés” kifejezés formájában gyakorlatilag legitimé vált a nyílt rasszista beszéd Magyarországon, használata áthatotta szinte az egész politikai elitet, a Jobbik pedig „kimondása által” foglalta el az „összinte pozíciót” a hazai politikai térben (Juhász 2010).

értéksemleges etnonimként működni. **A „cigány” szó indokolatlan használata tehát, a kettős célrendszerre való tekintettel is, kerülendő.**

Hasonlóan problematikus, bár lényegesen kisebb súlyú, a nemzetiség, kisebbség, etnikum fogalmak következtelen használata. Jó lenne, ha a különböző tankönyvek valamilyen konszenzusos definícióra alapozva alkalmaznák e fogalmakat.

#### **4. Interkulturális nézőpontból**

Az itt tárgyalt tananyag kapcsán szem előtt kell tartanunk mind a „többségi” társadalom tagjainak mind a roma közösségek tagjainak perspektíváját, érdekeit. Közös célnak tekinthető ebben a kontextusban, hogy a tankönyvekben közölt tartalmak alkalmasak legyenek a „cigányokról” szóló sztereotípiák csökkentésére és egy árnyaltabb roma-kép felkínálására. Naivitás lenne ugyanakkor azt gondolnunk, hogy önmagában a jól megválasztott tananyag egyedül elérheti ezt a célt. Mindez egy nagyon fontos alapkő, egy lehetőség arra, hogy beinduljon ez a folyamat. Emellett elengedhetetlenül **szükséges az oktatási-nevelési folyamatok komplex rendszereinek „alkalmassá tétele”** is mindehhez. Érdeemes számba vennünk, hogy milyen úton-módon várható el egyáltalán, hogy a tananyag katalizátorként működhessen a sztereotípiák csökkentésében. Ez a fejezet ezt a célt kívánja elérni.

Több ponton jeleztük, hogy „nem megfelelő” tanári vezetés mellett gondot okozhat egy-egy feladat, tartalom bevitele az osztálytermekbe. Az a mód, ahogyan a tanár behozza a témát, tálalja, facilitálja a kapcsolódó tevékenységeket, kezeli az előítéletes megnyilvánulásokat, elejét veszi romboló dinamikák beindulásának, megteremt egy bizalomteli (vagy éppen egy ellenséges) légkört, ahogyan ő maga is véleményt mond, elsődleges fontosságúak a siker elérése érdekében.<sup>14</sup> Ő az a csatorna, melyen keresztül a diákok érintkeznek a tananyaggal, emellett fontos modell személy is egyben. Éppen ezért **megkerülhetetlen az itt tárgyalt tartalmak, vonatkozó elméleti csomópontok megjelenítése a tanárképzési, illetve gyakorló tanárok számára a tanár-továbbképzési rendszerekben.**

A szociálpszichológia nagyon sokat vizsgálta az **ún. kontaktus hipotézis** működését (ld. Allport 1999; Pettigrew és Tropp 2005). Az elgondolás Gordon W. Allport nevéhez köthető, kiinduló pontja az a kérdés, hogy vajon a csoportok közötti érintkezés együtt jár-e az egymásról alkotott előítéletek csökkenésével. Allport ezt a hatást akkor várta, ha teljesül négy feltétel a találkozás

---

<sup>14</sup> Egészen odáig jelentősége van viselkedésének, hogy milyen verbális és non-verbális gesztusainak egymáshoz viszonyított minősége (ld. Crocker és Garcia 2006).

milyenségére vonatkozóan: egyenlő státusz a csoportok között; közös fölérendelt célok, csoportközi együttműködés és a hatalom illetve a szokások támogató jellege a szituációban.

A mi szempontunkból az **ún. generalizáció** kérdése az, ami különös fontossággal bírhat. Ez jelen esetben arra vonatkozik, hogy mit kezd a tanuló majd azzal a - jobb esetben - sztereotípiáktól elütő, pozitív információval, mellyel valamelyik tanórán egy olvasmányban találkozott. Eléri ez az információ a gondolataiban élő sztereotípiarendszert, lehetséges-e ezek segítségével relativizálni azokat a tartalmakat? Milyen „tálalás” (az eredeti vizsgálatokban ez személyközi találkozás volt) szükséges ahhoz, hogy ez hatékonyan működjön? Nagyon sokszor találkozunk azzal a megfogalmazással, hogy azokat a csoporttagokat, akiket a „sztereotípiák cigányaitól” eltérőnek látnak, mintegy kivételként kezelik az előítéletesen gondolkodók, egy sajátos altípusba sorolva őket.<sup>15</sup> (pl. ők a „rendes cigányok”). Ezek az esetek az előítéletesen gondolkodó emberek fejében a sztereotípiatartalomtól elkülönülnek, így a helyzetbe involvált információt könnyen kezelhetik kivételként. Fontos ezért, hogy **a megjelenített tartalmak hitelesek legyenek, tipikusak és azonosíthatóvá váljanak benne a csoporttagok.** Különösen nehéz megtalálni ezt az optimális állapotot, ahol a tapasztalat már „hiteles”, és még nem az előítéletesen gondolkodó negatív sztereotípiatartalmi mentén dolgozódik fel, hanem annak ellenében. Némiképp könnyebb dolgunk van írott szövegek esetében, ahol egy jelző használatával kijelölhető a csoporttagság.

A megfelelően megválasztott példa lehetőséget ad arra, hogy közös kategóriában gondolkozzunk egymásról, tehát megtörténjen gondolati szinten az, amit a szakirodalom **rekategorizációnak** nevez: **itt az eredeti „mi” és „ők” csoportok határai feloldódnak**, a szempontok egy közös narratívába helyeződnek, a megszólított egyének közös identitást birtokolhatnak. Vagy a másik eset, mely szintén nagyon fontos lehetőség, egyfajta **individualizációs folyamat**, mely lehetővé teszi, hogy az egyént lássuk, és ne a csoporttagot adott szituációban. Egyéni teljesítménye, jellemvonásai alapján ítéljük meg, és ne csoporttagságából következtetve, mely könnyen torzíthat. A tankönyvekben több olyan példa is található, melyek a fenti szempontokat figyelmen kívül hagyva alkalmasak a sztereotípiák megerősítésére. Az alább következő példák az általunk leginkább problematikusnak tartott feladatokat és a hozzájuk rendelt szövegeket elemzik. A sorban az első paradox módon pont annak okán került be a tankönyvbe, hogy felismerjük, megértsük az előítéletes gondolkodást.

\*

---

<sup>15</sup> Fontos hozzátenni azt is, hogy ezek a mechanizmusok minden emberben benne rejlő információfeldolgozási folyamatok. A kategóriákban és ez ezzel járó torzító mechanizmusokkal való gondolkodás megismerési folyamataink sajátja. Messzire vinne azonban ennek a kérdésnek körülírása, ezért jelen esetben egyes szám 3. személyben elhangzó megfogalmazások olvashatók.

Békés Pál *Aluljáróban* c. novellája a 9-es irodalom tankönyvben kerül tárgyalásra kérdéseken keresztül, a diákok feladata az értelmezés. A szöveg a tankönyvhöz tartozó szöveggyűjtemény része. „*Mai előítéleteink hasonlók általánosításra épülnek: sokszor nem a konkrét embertársunkat látjuk, hanem „a cigányt”, „a rendőrt”, „a milliost”, „a kispolgárt”. (...) Az előítélettel és az általánosítással találkozunk Békés Pál Aluljáróban című novellájában is.*” - írja a tankönyv (65. o.). Tehát a novellát, mint az előítéletesség, az általánosítás káros hatásai elleni példát szerepelteti. Kutatóként a novellát az oktatás-nevelés egyik eszközeként vizsgáljuk, nem műalkotásként!

A szöveg maga általános sztereotípiák mentén jeleníti meg a „cigányokat” („*virágáros cigányasszony (...) Tízért a tulipán csokorját... tízért csokorját... csokorját... tízért a tulipán! – zengte elnyújtottan a cigányasszonyok ázsiai kánonja (...) a kosarakban és kartondobozokban ki tudja, hol szerzett, kopottvörös tulipánbalmok (...) cigánylány eltűzött, hitetlenkedő sipítással csapta össze a kezét (...) tarka fejkendőké (...) nyilvánvalóan a közértebből elemelt fémkosár*” stb.) Később a történet cselekményében valóban tetten érhető az előítélet: a „nem cigányok” elveszik a cigányok (otthagyt) virágait, a rendőrök pedig nem lépnek közbe, helyette inkább az elfogott cigánnyal foglalkoznak. Ugyanakkor a cselekmény előkészítésében felvázolt nagyon sztereotip cigánykép miatt a novella nem alkalmas a különböző előítéletek témájának tárgyalására. (Már amennyiben célja a tankönyveknek olyan anyag szelektálása, mely alkalmas a cigányokról társadalmunkban élő képzetek lebontására.) Ráadásul a történetben a cigánykép sokkal realistábbnak hat, kidolgozottabb, mint az, hogy az arra járó emberek elviszik a virágokat „szabad prédaként”. A szöveg alkalmas lehet a cigányok „felelősségének” firtatására, mivel maga is utal a „*ki tudja hol szerzett*” virágokra és a „*nyilvánvalóan elemelt fémkosárra*”. E mellett a reflektálatlan aspektus mellett a feladat szinte komolytalanná is teszi a témát.

\*

Hasonló zavarodottsággal olvastuk a 10.-es irodalmi szöveggyűjteményben Halász Margit „A kétféjű madár” című művének részletét. A tankönyv szintén egy érveléses feladathoz kapcsolja a szöveget. (Ez és a fent tárgyalt novella is kiegészítő tananyag.) „*Tibor alakja a társadalom számkivetettjeit hozza a darabba: a nincsteleneket, a perifériákon élőket. Ma is vannak ilyen rétegek, az ő világukba enged bepillantást Halász Margit műve (A kétféjű madár).*” – vezeti fel a tankönyv. A kapcsolódó feladat pedig „Írj érvelő esszét ezzel a címmel: **Mit tehetne a társadalom a leszakadó rétegekért?** A tankönyv ehhez szempontokat is nyújt, melyek véleményünk szerint már önmagukban (a szövegrészlet elolvasása nélkül is) problematikusak. 1. „*cigányprobléma-e a szegénységprobléma?*” Ez egy olyan összetett kérdés, melyre sok esetben a pedagógusok sem lehetnek felkészültek, nemhogy 10-es diákok. A szövegrészlet maga a romák irányába tereli a figyelmet, nyitott kérdés, hogy mit tudnak kihozni ebből diákok; 2. „*milyen rétegek veszélyeztetettek a romák*



*mellett?*”. Ebből a kérdésből az derül ki, hogy a „romák veszélyeztetett réteg”. A tankönyvek fentebb tárgyalt egyik felelőssége, hogy árnyaltan jelenítse meg a romák (és persze más társadalmi csoportok) helyzetét, nem egydimenziósan. A romák valóban felülreprezentáltak a szegények körében, de sok roma nem szegény, és sok szegény nem roma. Ráadásul a második szempont sugalmazó az első szempont tekintetében. Abban egyet tudunk érteni, hogy fontos érthetővé tenni a szegénység és a romák viszonyát, erre meg is vannak a megfelelő tudományos munkák, és ezek integrálása üdvözlendő lenne a tananyagokba. Ugyanakkor objektíven, ismeretbővítés céljából kellene ezt a kérdést beemelni, nem pedig a diákokra, és ilyen értelemben a szubjektív benyomásokra bízni ennek a rendkívül fontos, a hazai közbeszédet és így a romák megítélését mélyen érintő kérdésnek a tárgyalását. Eddig tartott a szempontok bírálata.

A Halász Margit szöveg elolvasása után<sup>16</sup> nem értjük, hogy a benne megjelenített irodalmi világ hogyan tudna egyáltalán bármilyen támpontot adni, „bepillantást nyújtani” a perifériákon élők reális világába? Ehhez a célhoz már a műfajválasztás is kérdéses. Ráadásul a szöveg önmagában is oly mértékben sztereotip – melyet egyébként távolít humoros, gunyoros megfogalmazásokkal – hogy megengedhetetlen a szegénység megértésének céljára felhasználni. A szöveg felvonultatja a negatív sztereotípiák tartalmak színes palettáját, semmi nem marad ki belőle, ráadásul egyértelművé teszi, hogy a szereplők a szövegben cigányok: ellenszenvesek, csalók, szenvedélybetegek, függők, szabadosak, nem szeretnek fürdeni, hazugak, analfabéták, és ha ez nem lenne még elég, állatkínzók és messzemenően együgyűek, infantilisek. (Ezt egyértelművé teszi a történet végén az, ahogyan az írni és olvasni nem tudó főhős belemerül egy mesekönyv lapozgatásába) A termékenység úgy kerül be a képbe, hogy „*Szerénát meddősséggel verte meg a magyarok istene, tán ezért is festett minden tányérra oly sok apró pulyát*”. Kiemelésre érdemes, hogy míg ők cigányok, az Isten „magyar.” Ez a fél mondat nem hagy kétséget a felől, hogy mindaz, ami a történetből kiolvasható, „rendben van így,” mindenki ott foglalja el a helyét a társadalmi hierarchiában, ami őt megilleti. Ennek a gondolatnak súlyos etikai következményei vannak a nyitó téma, „cigányok és a szegények,” illetve egyáltalán a szegénység megítélésére nézve. **A szöveg a szolidaritás és megértés helyét ellenérzések kiváltására és félreértések generálására alkalmas.**

\*

Egy másik problematikus szövegrészlet a szakiskolai közismereti tankönyv 9.-10. II. kötetében található, az emberi jogok című fejezet egyik feladatához kötődik. „*B. község turisztikai szempontból közkedvelt település, de a falu legvégén, egy domboldalon szeméttel borított cigánytelep található. A telep nincs közművesítve, házak helyett kunybók és összetákoltt bódék állnak. A községben sokan ellenszenvvel viseltetnek a romákkal szemben. Az iskolában elsőtől a hetedik osztályig két párbuzamos osztályban folyik a tanítás. Az a-*

---

<sup>16</sup> Fontos itt is tisztázni, hogy nem irodalmi minőségében ítéljük meg a szövegeket, hanem a hozzájuk rendelt funkció szerint!

*ba járnak a nem cigány gyermekek, az ún. normál osztályokba, a b-be pedig a speciális pedagógiai ellátást igénylő cigány gyermekek. Az iskolában nagyon sok a gyerekek közötti hatalmi harc és összetűzés. Gyakoriak az udvari és folyosói verekedések, más módon szinte nem is érintkeznek a cigány és nem cigány tanulók. A feszültség állandó, szinte bármelyik pillanatban kirobbanhat a verekedés. Az udvaron is külön játszanak, a pedagógusok szerint kizárólag szervezési okokból. Külön étkeztetik a roma és a nem roma származású diákokat, az ebédlőben a cigány származású gyerekek műanyag poharat és tányért használnak, míg a nem roma származású tanulók porcelán tányérból esznek, és üvegpohárból isznak. A cigány tanulók többsége szívesen venné, ha egy osztályba járhatna a nem cigány tanulókkal, mert „akkor jobban kijönnénk egymással”. A nem cigány tanulók egyöntetű véleménye szerint viszont egy hibája van az iskolának, hogy „cigányok is járnak ide, de hát nem lehet velük mit tenni.” (Hátrányos helyzet, második esély OFI)*

Hasonló „vakfoltokat” vélünk felfedezni itt is a szöveg tartalmának és a hozzáillesztett feladat céljának viszonylatában, mint fentebb akár a Békés Pál novellánál vagy a szegénység problematikájának Halász Margit szöveghez kötésénél. Bár a szöveg célja a jogsértések megállapítása, és a konfliktusok megoldási lehetőségeinek keresése, félő, hogy inkább a további szegregáció irányába löki a tanulókat, mivel **differenciálatlan és erősen sztereotip roma-kép** jelenik meg az írásban, ahol az egyetlen pozitív gondolat a romákkal kapcsolatban, hogy szívesen tanulnának együtt a többi diákkal.

Ismert jelenség az **alapvető attribúciós torzítás** vagy hiba (ld. pl. Hewstone - Antaki 2003). Ez arra utal, hogy mások cselekedetei mögé gyakrabban képzelünk „belső okokat” (az illető jellemét, tulajdonságait, személyiségét tesszük felelőssé), és kevésbé hangsúlyozzuk a külső, szituációs tényezőket. Az önmagunkról való gondolkodás során ez pont fordítva történik, ilyenkor tisztábban látszanak a viselkedést meghatározó külső okok. Ezek a mechanizmusok akkor is működnek, mikor a saját csoportunkról illetve egy másik, külső csoport megítéléséről van szó. A tankönyvek által felkínált tananyagok és a javasolt feldolgozás kapcsán, meghatározott céljaink elérése érdekében erre tudatosan kell figyelni. Ezért különösen fontos a megjelenített tartalmak kontextusba helyezése! A sztereotípiák alkotási és fenntartási mechanizmusok egyik igen fontos funkciója a társadalmi rendszer visszaigazolása. Ennek során az emberek önmaguk számára igazolják a társadalmi egyenlőtlenségeket úgy, hogy azokat méltányosnak tüntetik fel. Mondanom sem kell, hogy milyen távol áll mindez attól a célrendszerrel, melyet a Nemzeti Alaptanterv alapján alakítottunk ki.

Célul tűztük ki, hogy szem előtt tartjuk az elemzés során a roma származású tanulók perspektíváját is. Nem szorul különösebb magyarázatra, hogy sztereotípiák gyűjteményét nyújtó

szövegek miért nem alkalmasak pozitív etnikai identitás kialakítására. Alkalmasak viszont a stigmatizáltság okozta nehézségeket, sérülékenységet tovább mélyíteni (vö. Pálos 2010; 2013).<sup>17</sup>

E nehézségek ellenében csak egy többdimenziós, **plurális roma-kép** felkínálása jelenthet alternatívát. Ha nem rugaszkodunk el a sztereotipikus látásmódtól – tovább annál a szintnél, ami ugyan már a pozitív értéktartományban, de még mindig az általánosítások szintjén mozog (ld. pl. a „minden cigánynak vérében van a zene” típusú megállapításokat) a roma származású tanulók pozitív identitásának kibontakoztatása komoly nehézségekbe ütközik.

## 5. A multikulturális pedagógia<sup>18</sup> kapcsán

A multikulturális pedagógia gyökerei két fontos társadalmi előzményhez köthetők: az Egyesült Államokban megjelenő polgárjogi mozgalomhoz és a feminizmus irányzatához. Ezek a társadalmi változások hozták magukkal többek között az oktatási anyagok első megreformálást, helyet kérve azokban saját csoportjaiknak is (később más társadalmilag elnyomott csoportokkal együtt). Az ekkor megszületett anyagok hozzáadott értéként megjelenítették a csoportokhoz köthető tartalmakat, sokszor azonban nem többet, mint a „*bősök és ünnepek*” tematika. Ezt az első szintet nevezzük ma „ünnepi multikulturalizmusnak” (más néven: hozzájárulás és kulturális kibővítés, Banks 1988). Később az iskolát, mint társadalmi rendszert vizsgáló kutatók (pl. James Banks) felhívták a figyelmet ennek elégtelen voltára. A társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek felszámolása érdekében mélyebben gyökerező strukturális problémákat is látni és kezelni kell. Ebben a megközelítésben szükség van a diákok olyan irányú készségeinek a fejlesztésére is, mint kritikai gondolkodás, interkulturális kompetencia és társadalmi, globális tudatosság (Boreczky 2014) Az tehát, ami kezdetben kisebb tananyagbeli átrendezéseket jelentett, végül olyan komplex elméleti keretté nőtte ki magát, mely képes megjeleníteni, értelmezni és értékelni a társadalomban élő különböző csoportok eltérő társadalmi tapasztalatát (lásd. pl. Feischmidt 1997; Gorski 1997). A társadalmi diverzitással foglalkozó nevelési és oktatási irányzatok palettája mára rendkívül sokféle elképzelést tömörít, melyek különböznek egymástól például a társadalmi beavatkozás célja és lehetséges eszközei szerint. Míg bizonyos irányzatok csupán a „nem-domináns” csoportok attitűdjeinek megváltoztatását tűzik ki célul, addig más irányzatok komplexebben gondolkodnak, és minden érintett csoportot, nézőpontot el kívánnak érni. Különböznek abban is, hogy a

---

<sup>17</sup> A társas stigmát olyan „*fenygetettségként definiálhatjuk, mely befolyással bír arra, hogyan ítélnék meg és bánnak valakivel egy-egy társas szituációban.*” (Crocker, Major és Steele 1998) Az jelenti a nehézséget e tanulók számára, hogy csoporttagságukhoz olyan mértékű negatív asszociációk tapadnak, hogy az ebből eredeztethető konzekvenciák nehezen összebékíthetők azzal az általános emberi motívummal, hogy pozitív identitásra elérésére törekszünk.

<sup>18</sup> Tisztázandó a fogalomhasználat tekintetében, hogy míg az európai diskurzusokban a „multikulturalizmust” a társadalomra, az „interkulturálist” az oktatásra használjuk, addig az USA-ban „multikulturális oktatásról” beszélünk.

változást pusztán az iskola kontextusán belül képzelik el vagy annál tágabb társadalmi síkra is kiterjesztenék.

Ebben a rendszerben ma is a multikulturális pedagógia tartományán belül találjuk az ún. kompenzációs hiánypedagógiai elképzeléseket, mely szerint a domináns csoporttól való különbség deficit az, melyet az oktatásnak kell kompenzálnia (ezek a diskurzusok gyakran a családi háttérből eredő hátrányra hivatkoznak). Ezt a gondolatot haladja meg az ún. pluralizmus, mely a „sztereotipizálás, az elidegenített másság, illetve a kulturális különbségek felerősítése révén a csoporthatárok rögzítésének veszélyeire hívta fel a figyelmet, másfelől a kultúrák dinamikus természetét, a kultúrák adaptivitásának és változatosságának a tényét helyezte középpontba.” (Boreczky 2014: 26)

A következő nagyobb szint pedig a dinamikus diskurzus elmélet, mely a transzformatív (társadalmilag átalakító), kritikai irányzatokat foglalja magában. (Cserekye 2014) E szerzők úgy vélik, hogy csak ez az utolsó szint képes elérni a társadalomban uralkodó egyenlőtlenségek és kiváltságot rendszerét, és egyes irányzatok a csoportokról felrajzolt felületes, általánosított képpel sokkal inkább csak fenntartják ezt a rendszert. Némiképp más útvonalat jelöl ki az ún. kultúraazonos pedagógia, mely egyfajta „egyeztetési folyamatot” jelent az iskola és a család között. Az az álláspont jelenik meg itt is, hogy úgy kell átalakítani az iskolát, hogy abban mindenki egyenlő eséllyel induljon. Ehhez elengedhetetlen a tanított csoport valódi kultúrájának megismerése, megértése, hiszen így válik képessé a pedagógus saját gyakorlatát hozzájuk igazítani. (Boreczky 2014)

\*

Jelen elemzés fényében úgy látjuk, hogy a mostani tankönyv „átalakítás” nem képes meghaladni az „ünnepi multikulturalizmus” szintjét, sőt több esetben arra sem képes, hogy a negatív sztereotípiákat háta mögött hagyja. Kívánatos lenne, hogy a roma kultúrák, és az ehhez köthető identitások úgy jelenjenek meg a tankönyvekben, mint többdimenziós, plurális, változékony rendszerek, melyek nemcsak előre kijelölt „útvonalak” a nemzeti kultúra és a többségi társadalom „mellett”. Fontos, hogy helyet kapjon a hibriditás, vagy éppen a többes identitások, kötődések is. Úgy véljük, hogy mindezek figyelembe vételével elérhető lenne, hogy a társadalmi integráció feltételei javuljanak.

## **6. Hosszabb szövegek, tananyagok komplex elemzése**

### **6.1. A magyarországi cigányság a dualizmus korában**

Az érthetőség és összevethetőség érdekében az egész szöveget bemásoljuk, majd a szöveg végén jelezzük észrevételeinket, javaslatainkat. A szöveg eredeti tagolását (bekezdések) és a vastag betűs kiemeléseket is megtartottuk. [Történelem TK. 11. évf. 83. o.]

## A magyarországi cigányság a dualizmus korában

Hogyan érintette a cigányság helyzetét a gazdasági-társadalmi átalakulás?

A **magyarországi cigányokról** először a dualizmus korában készült **tudományos igényű**, átfogó **statisztika** (1893). (Korábban Mária Terézia idején állítottak össze hasonló összegzést.) A felmérés a roma népesség számát kb. 275 ezer főben állapította meg. A **cigányság betelepülése Magyarországra** évszázadokon át tartó folyamat volt, az első csoportok már a **14. században** megjelentek. A beérkező cigányok nyelvi és társadalmi szempontból **heterogén csoportokat** alkottak, és a népesség jelentős része évszázadokon át vándorló életformát folytatott. A következő időszakban a hazai néhány tízezer fős cigányság megtartotta saját szervezetét és szokásait. A népcsoport történelmének feltárását nehezíti az írásos források csekély száma, de kimutatható, hogy a cigányság a magyarokkal együtt harcolt a végvári küzdelmekben, illetve mind a Rákóczi-szabadságharcban, mind az 1848–49-es szabadságharcban.

A dualizmus kori összeírás viszonylag pontos képet adott a hazai cigányokról. A felmérés szerint a **roma népesség 96%-a már letelepedett**, azaz a vándorló életforma szinte eltűnt. A 19. század végére átalakult a roma népesség foglalkozási szerkezete, a korábban folytatott **háziipari tevékenységeket** (például kovács, lakatos) háttérbe szorította a kibontakozó gyáripár. A gépi nagyipar leértékelte az apáról fiúra szálló szaktudást, és az olcsóbb tömegcikkék elárasztották a falvakat.

A folyamat révén **megszűnt a kereslet** a kézműves munkával, lassan előállított **cigány iparos termékekre** (például ásó, kapa, szög, bádogteknő). A mesterségek elértéktelenedése hozzájárult a cigány családok **tömeges szegénységéhez** és alárendelt helyzetük felerősödéséhez. A cigányok sokszor élelemért cserébe időszakos munkát vállaltak a parasztcsaládoknál. Az 1893-as összeírás a cigányok **egyenetlen területi elhelyezkedését** állapította meg, a népesség zöme főleg Erdélyben élt. Az anyanyelvi megoszlást vizsgáló statisztika a magyar nyelv alulreprezentáltságát mutatta az országos szám adatokhoz képest.

## Tartalmi problémák megfogalmazása a szöveg kapcsán

- A szöveg azzal indít, hogy „először” a dualizmus korában készült a cigányokról átfogó statisztika, mégis rögtön ezután zárójelben jelzi, hogy „korábban Mária Terézia idején állítottak össze hasonló összegzést.” Így a zárójeles mondat teljesen felesleges!
- Nem baj, hogy a roma és a cigány szót egyaránt használja a szöveg, de jó lenne kitérni a kettő használatának sajátosságaira, jelentéseire. Fontos lenne tisztázni, hogy a 19. században még nem használták a roma kifejezést.
- Érdekes adalék lehetne a tanulóknak, hogy **mi alapján határozták meg**, hogy kik a cigányok, jelen esetben az összeíró hatóság döntötte el, hogy kit tekint cigánynak.
- Pontosabb, ha a cigány közösségek megjelenítése kapcsán „14. század” helyett „14. század végén”-t írunk. Az eddigi kutatások csak a század legvégén valószínűsíthető érkezésüket.

- *A beérkező cigányok nyelvi és társadalmi szempontból **heterogén csoportokat** alkottak.* Helyesen: „A beérkező cigányok nyelvi és társadalmi szempontból heterogén **csoportot** alkottak.” Maguk az egyes roma csoportok értelemszerűen homogének voltak nyelvi szempontból.
- *„a népesség jelentős része évszázadokon át vándorló életformát folytatott.”* A mondatrészt alapvetően helyes, de érdemes lenne a letelepedési folyamatot is kiemelni. Az első adatok letelepült cigányokkal kapcsolatban 1455-ből származnak! (Nagy 2004)
- *„a cigányság megtartotta saját szervezetét és szokásait.”* Ez így nem helytálló, a cigányokkal kapcsolatos „indiai, egzotikus, idegen” diskurzust erősíti. Számos akkulturációs folyamat zajlott le, a szokások (mint a nyelv, vallási kötődések is) átalakulhattak. A saját szervezet megtartása nem jelentette azt, hogy a társadalomba ne tagozódtak volna be (ld. például jobbagyi jogállás, adóztatási rendszer stb.).
- Problematikus „írással hiányáról” írni, mikor több száz forrást tártak már fel a kutatók az elmúlt húsz évben! A nem „elit” társadalmi csoportok (munkások, parasztok, nők stb.) történelmével kapcsolatban szintén kevesebb az írott forrás, ez tudománytörténeti és módszertani, nem pedig „etnikai” kérdés (vö. Binder 2014).
- *„a cigányság a magyarokkal együtt harcolt a végvári küzdelmekben, illetve mind a Rákóczi-szabadságharcban, mind az 1848–49-es szabadságharcban.”* Érthető, ugyanakkor erőltetett a ragaszkodás, hogy a nemzeti narratíva politikatörténeti eseményeihez kössék a cigányokat. Historizáló az a kijelentés, hogy a „magyarokkal együtt”, hiszen a végvári és Rákóczi-féle küzdelmekben is lehettek cigányok és magyarok a török vagy a Habsburg oldalon egyaránt. Az ilyen esetekben fontos lenne megjeleníteni az különböző felek eltérő perspektíváit a mélyebb megértés érdekében.
- Nem biztos, hogy a tanulók értik az „*alulreprezentáltság*” kifejezést. A konkrét adatok bemutatása segíthetne a nyelvi sokszínűség kapcsán az asszimiláció kérdésének kifejtéséhez, segítő kérdések által. Tisztázásra szorul, hogy van-e szó korábban a nyelvi sokszínűségről, amennyiben nem, akkor nehezen érthető ez utolsó rész

### További észrevételek:

- **Érthetetlen, hogy nem említik a cigányzenészeket!** Sokan közülük komoly elismerést szereztek, külföldön is zenéltek, a középosztályhoz tartozhattak. Liszt Ferenc külön könyvet írt a cigányzenéről (bár Bartók később cáfolta állításait). A kereső korú cigány lakosság kb. 10 %-át alkották a zenészek (ami a napszámos és az ipari munkák után a harmadik legnagyobb foglalkozási csoport volt körükben).
- **Helyes** egy külön fejezetben foglalkozni a dualizmus kori cigány lakosság helyzetével. **Jól, ugyanakkor hiányosan** mutatja be a szöveg a foglalkozás szerkezet, az iparosodás és az elszegényedés közti összefüggést. A cigányok ekkorra már főleg napszámos munkákból éltek (30-40 %), elszegényedésüket tehát csak **részben magyarázza** az ipari tömegtermelés háziipart kiszorító trendje. A romák elszegényedése része a milliós nagyságrendű agrárproletár elszegényedési folyamatának, az egész Kelet-Európára jellemző ún. földkérdésnek melyek összefüggnek pl. a milliós kivándorlási hullámmal is.
- A két fényképen kívül **nem kapcsolódnak a szöveghez diagramok, ábrák**, amelyek a tevékenység-központúság jegyében hozhatnák közelebb a tematikát, gondolkodásra

öszönözve a tanulókat. (Az 1893-as adatok számos lehetőséget adnának, akár grafikonok készítéséhez is.)

- **Nem említi a cigányellenes előítéleteket, sztereotípiákat,** így nehezen lesz majd érthető a romaellenes népirtás, a Porrajmos. Utalni kellene a korabeli tudomány, közvélemény, „kettős” cigányképére, azaz a „jó” cigányt jelentő zenészekre, és a „rosszat” megtestesítő kóbor cigányokra (vö. Polyák 2002; Tamás 2010).

## 6.2. „Mit gondolnak mások”

„Mit gondolnak mások” c. alfejezet elemzése (A szövegnek nincs külön címe.)

Az érthetőség és összevethetőség érdekében az egész szöveget idézzük, majd a szöveg után jelezzük észrevételeinket, javaslatainkat. A szöveg eredeti tagolását (bekezdések) és a dőlt betűs kiemeléseket megtartottuk. **[Irodalom TK. 5. évf. 49-50. o.]**

A hazai cigányságot több csoport alkotja. Ha valaki bármilyen szempontból beszél a „cigányságról” mint egészről, óhatatlanul összemossa különböző kultúrájú és identitású embereket, akiket leginkább az tart össze, hogy a többségi társadalom egy csoportnak kezeli őket. Pedig ha tisztában vagyunk az egyes csoportok különleges adottságaival, a magyar nemzet gazdagságának egy újabb szeletét tárhatjuk föl.

A magyar cigányok vagy *romungróke* alkotják az országban legrégebb óta, az újkortól kezdve jelen lévő réteget, és az ő számuk a legnagyobb is. Anyanyelvük a magyar, szokásaikban kevésbé térnek el a többségi társadalomtól. Legismertebb képviselőik a vonós zenészek, akiknek nemcsak a kávéházak is nevezett, a 19. századi magyar műzenére épülő cigányzenét köszönhetjük (egyik legismertebb primása: Járóka Sándor), hanem a falusi magyar vonós népzene megőrzését is (például a kalotaszegi primás: Neti Sanyi).

Jobban elkülöníthető csoport az oláh cigányoké, akiknek saját nyelvük és szokásaik vannak. A lényegében órománt beszélő beásokat valamint a szláv és magyar jövevényszavakban gazdag nyelvet használó kárpátiakat kisebb számban találjuk meg hazánkban, utóbbiakat főleg a Pilisben, Nógrádban és Somogyban.

Szokásaik jelentős része a nők, az idősek megkülönböztetett tiszteletére épül. Napjainkban is igaz a cigányokra, hogy esténként összejönnek, zenélgetnek, meséket mondanak, beszélgetnek. Ilyenkor meghallgatják az időseket, akik a mesék mellett régi élményeiket is elmondják a fiataloknak.

A cigányságról sokaknak a kiváló muzsikusok jutnak eszébe. Többfajta zenét köthetünk hozzájuk: a magyar nóta vagy kávéházi cigányzene egy nagyon értékes darabja a magyar kultúrának. Fontos azonban, hogy ne keverjük vele össze a falusi népzene és a cigány népzene. Ez utóbbit a Kalyi Jag együttes tette világhírűvé, és általuk ismerte meg a magyar közönség is. Őket követte az Ando Drom, a Ternipe, majd újabban például a Parno Graszt, valamint a Romengo együttes & Lakatos Mónika.

A cigány népzene legjellemzőbb műfajai az egy-egy történetet vagy lelkiállapotot leíró, improvizált *ballgatók*, valamint a sodró, feszes lüktetésű ún. *szűjbögővel* (ritmikus táncszavak egymásutánja) és ritmushangszerekkel, vagy annak használt hétköznapi eszközökkel (kanna, kanál) kísért *pergetők*. A gitár a hetvenes évektől kezdve honosodott meg az oláh cigányoknál, legújabbán pedig megjelent a szintetizátor. Szép szokás a cigánymulatságokban egymásnak küldeni az egyes dalokat, illetve

nyilvánosan megkérni a jobb táncosokat mesterségük bemutatására. Különleges háromnegyedes lüktetésű tánc a *botoló*, amely valószínűleg a hajdútáncok leszármazottja; ez a példa is tükrözi, hogyan őrizi a cigányság élő módon kultúránknak olyan részeit, amelyek máskülönben már feledésbe merültek volna.

### Szövegértés:

1. Igaz, hogy kultúránk bizonyos elemeinek megőrzése a cigányságnak köszönhető? Mi a példa erre?
2. Milyen csoportokat tudunk elkülöníteni a cigányságon belül?
3. A kávéházi cigányzene népzeneének számít? Érvelj válaszod mellett!
4. Nézz utána az interneten az „újabbán” említett együtteseknek! Milyen hangszereket ismertél fel zenéjükben?

### Észrevételek

- „A hazai cigányságot több csoport alkotja. Ha valaki bármilyen szempontból beszél a „cigányságról” mint egészről, óbatalanul összemosis különböző kultúrájú és identitású embereket, akiket leginkább az tart össze, hogy a többségi társadalom egy csoportnak kezeli őket.” A megfogalmazás vitathatatlan korrektsége ellenére felmerül a kérdés, hogy e bonyolult „helyzet” mennyire befogadható 5. osztályban, a diákok életkori sajátosságainak, szókincsének figyelembe vételével. Kérdés, hogy az állítás mennyiben illeszkedik a diákok valós tapasztalataihoz, tekintve, hogy a közgondolkodás (ld. például a sztereotípiák szintjét), az intézményrendszer, a média stb. leginkább egységként kezeli a romákat. Az ezekre történő explicit utalás nélkül (ebben az esetben viszont szükséges az okokról is beszélni) ez a nagyon fontos állítás félő, hogy nem tud belülről kerülni egy ennyi idős fiatal gondolkodásába. Emellett a „többségi társadalom” és az „identitás” kifejezések további tisztázásra szorulnak.
- Furcsán hat a „különleges adottság” megfogalmazás. Érdekes már itt kitérnünk arra a kettősségre, mely végigkíséri a teljes szöveget. A tágran értelmezett kultúra felfogás szerint minden emberi létezésnek, minden közösségnek van kultúrája. Ilyen értelemben ennek kiemelése „másságuk” megkonstruálásának eszköze, ráadásul egy olyan másságé, mely „adottság”. Ez valami eleve adott, veleszületett belső lényegét feltételez. Ez a kifejezés ebben a kontextusban tehát esszencializáló. A következő gesztus tehát, ’gazdagítják a magyar nemzetet’, egyszerre helyezi őket azon belülről, mégis az előbbieket miatt továbbra is izolálva jeleníti meg e csoportokat.
- A romungrók a késő középkor óta jelen vannak, pontatlan az állítás, hogy „az újkortól jelen lévő réteg.”
- „a lényegében órománt beszélő beásokat” - Pontosabban régi, bánáti román dialektust, de érdemes lenne lábjegyzetben megmagyarázni, kontextusba helyezni, hogy ez hogy lehet, mit jelent az „óromán”. (vö. Nagy 2009: 11)
- A szöveg egyenetlen, hiszen ha a kárpáti cigányok lakóhelyét megjelöli, a többi csoport lakhelyét is illene, főleg, hogy a legkisebb csoportról van szó.
- „Szokásaik jelentős része a nők, az idősek megkülönböztetett tiszteletére épül.” Ez az állítás igen leegyszerűsítő, főleg az után, hogy az első mondatban leszögeztük, kerülnünk kell az általánosításokat, egységesítéseket. Ezek után még megdöbbentőbb a következő megfogalmazást olvasni: „Napjainkban is igaz a cigányokra, hogy esténként összejönnek, zenélnetnek,



meséket mondanak, beszélgetnek. Ilyenkor meghallgatják az időseket, akik a mesék mellett régi élményeiket is elmondják a fiataloknak.” Családszociológiai interjúk tanulsága szerint is, ez a tény már legalább egy generáció óta nem állja meg a helyét. A megfestett kép egzotikusnak tünteti fel a cigányokat. A szöveg nem konzisztens, hiszen általánosításokat olvashatunk, mely még inkább összezavarja az 5. osztályos tanulókat: egységesek, de mégsem, vagy csak nem mondható ki rájuk... Ez a bizonytalanság nem a téma megközelítését, sokkal inkább eltávolítását hívja elő a fiatalokból. E narratíva helyett, mely pozitív, de sztereotíp képet mutat fel, fontos lenne a sztereotípiáktól eltérő szerepekben való megjelenítés, mert ez ad alkalmas az ún. kereszt- vagy dekatégorizációra. (ld. fentebb)

- A felsorolt együttesek kapcsán felmerül a kérdés, hogy miért pont ők kerültek bele ebbe a felsorolásba?
- Szintén leegyszerűsítő, hogy a „gítár a hetvenes évektől kezdve honosodott meg az olábcigányoknál, legújabbán pedig megjelent a szintetizátor.” Sajnos anélkül, hogy a sztereotípa alkotási folyamatokból szó esne azon a szinten, mely befogadható ennyi idős diákok számára, ezek a megfogalmazások önmagukban nem képesek elérni céljaikat, nevezetesen, hogy valós és hiteles információkat közvetítsenek, és emellett pozitív azonosulási lehetőséget nyújtsanak a roma diákok számára.

### 6.3. A cigányok (romák) helyzete

[Szakiskolai közismereti tankönyv 9-10. II. kötet 314-315.]

#### A cigányok (romák) helyzete

A cigányság őshazája Észak-Indiában, Pandzsáb és Kasmír vidékén volt, ahonnan az iszlám térnyerése miatt az 5–10. század között elvándoroltak Ázsia és Európa különböző területeire. A korai időszakban a cigányság vándor, nomadizáló életmódot folytatott, Indiában sem foglalkozott földműveléssel. Fő foglalkozásuk mindenekelőtt a kereskedelem, a kézművesség, az állattartás és a zenélés volt. A vándorlások során a fémművesség egyes területeinek specialistáivá váltak: patkót, szeget és fegyvert készítettek. Európában letelepedési engedélyek hiányában tovább folytatták a vándorló életmódot. Ez a helyzet sok helyütt a 20. századig alig változott.



Cigánytelep a Kádár-korszakban

A cigánytelepek felszámolása Magyarországon az 1960-as évek második felében kezdődött el. A cigány felnőttek többsége alacsony iskolázottsággal rendelkezett, ezért az akkori munkaerőpiacon többnyire betanított vagy segédmunkát végeztek.

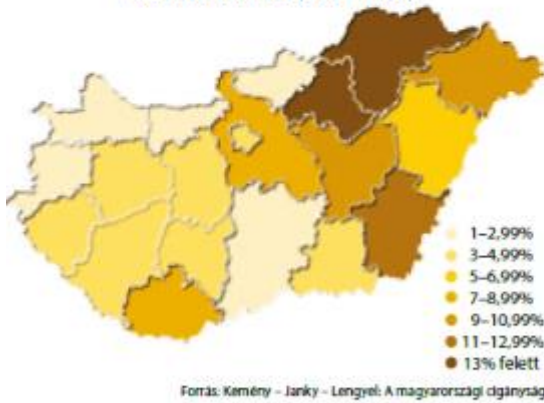


Vitassátok meg, milyen okok vezethettek Magyarországon a településeken kívül elhelyezkedő cigánytelepek kialakuláshoz és tartós fennmaradásához! Miért volt fontos döntés e telepek felszámolása?

**?** Értelmezték és vitassátok meg a szakember szavait!

Magyarországon a cigány lakosság jelentős része a falvakban élt, és ez részben ma is így van. A szocializmusban – elsősorban az iparosítás miatt – jelentősen megnőtt a városokban élő cigányok aránya.

Magyarország cigánynak minősített népességének területi eloszlása (1984–1990)



„A romák és nem romák kapcsolatrendszerét évtizedes, ha nem évszázados szabályok (...) irányították. Minden falunak, minden városnak, minden körzetnek megvolt a maga cigánypolitikája. A szabályokban egy elem közös volt: a cigányok társadalmon kívülsége. (...) Mindez azonban egyszer csak megváltozott. Belépve ugyanahhoz az építőipari vállalathoz, bányához, kohóhoz vagy textilgyárhoz, egyszeriben közös lett a tér, közös az étkezde, közös az utca, közös a mosdó és közös az orvosi váró vagy a tanácsi előszoba – de közös a művezető, a párttitkár, a munkafegyelem és a munkaidő is. (...) így lett a társadalmon kívülségből különösebb átmenetek nélkül hátrányos helyzet.”  
(Szalai Júlia szociológus, 2000)

**?** Állapítsátok meg a térkép segítségével, az ország mely területein éltek jelentősebb számban cigányok a rendszerváltozás előtt! Mi lehetett a területi megoszlás oka?

A rendszerváltozást követően jelentősen megváltozott a cigányok helyzete. A piacgazdaság kialakulása többségüket kiszorította a munkaerőpiacról. A tartós munkanélküliség súlyos elszegényedési folyamatokat

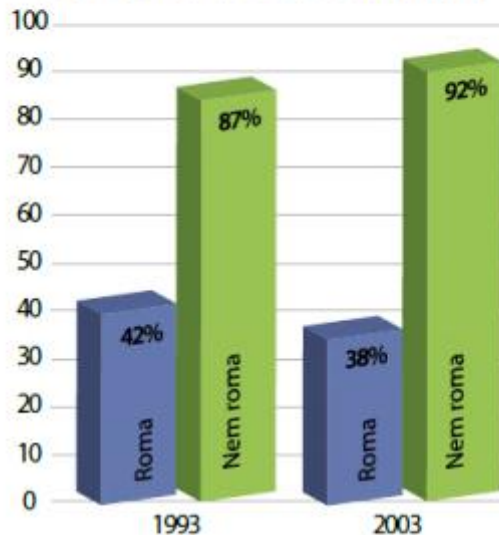
indított el. Különösen nehéz helyzetbe kerültek azok a családok, ahol a gyermeklétszám magas volt. A piacgazdaság kiépülése a képzetlen munkavállalókat – függetlenül attól, hogy a többségi vagy a kisebbségi társadalomhoz tartoztak – hátrányosan érintette.

**?** Vitassátok meg a diagramok alapján, miért romlott a rendszerváltozást követően a cigányság helyzete Magyarországon! Mit gondoltok, mit tehet a helyzet javításáért a többségi társadalom? Kik tehetnek a legtöbbet ugyanezért a cigányságon belül?

15–49 éves romák által végzett fizetett munkák 2003-ban




Az általános iskolát elvégzettek körében a középfokú oktatásban továbbtanulók aránya a Kádár-rendszerben és a rendszerváltozás után



Egy multimédiás taneszköz, *A roma kultúra virtuális háza* DVD-ROM – szerkesztőinek szándéka szerint – „a több mint félmillió magyarországi, magát cigánynak vagy romának mondó honfitársunk kulturális törekvéseit, a múlt és a jelen emlékeit, illetve teljesítményeit” kívánja bemutatni, érzékeltetni szeretné a hazai „cigány nyelvi és etnikai csoportok sokszínűségét”, és felhívja a figyelmet a cigányok és nem cigányok több évszázadra visszavezethető összetartozására és jelenkori együttműködésük fontosságára.

## Tegyetek egy sétát a virtuális múzeumban, ha van rá lehetőségetek!

Az elmúlt évtizedekben a hazai cigányság számos képviselője jelentős eredményeket ért el a közélet, a művészet és a sport területén is.

 Ismerkedjék meg egy-egy alkotásukkal! Olvassátok el Bari Károly versét, és nézzétek meg Orsós Teréz képét! Vitassátok meg tartalmukat! Gyűjtsétek az internet segítségével cigány származású művészek által jegyzett alkotásokat! Ismertek olyan cigány származású sportolók, akik jelentős nemzetközi sportsikereket értek el?



**Bari Károly: Azt hiszitek**

*Azt hiszitek, hogy csak én  
ácsorgok fényért és szeretetért  
a város kapuja előtt,  
én korbácsolom a ziháló szél  
hátát átkaimmal és üvöltöm az égig  
kivettségem siralmait:  
tizenhat évem nem elég  
arra, hogy befogadjatok,  
nem elég arra, hogy fejemről letépjétek  
a megaláztatás pókhálóját?*

*Sokan várjuk a kapukon kívül,  
hogy bizalmatok rézkrajcárjaival  
megajándékozzatok!*

315

## Problémák:

- Indokolatlan az *indiai származás ilyen részletes bemutatása*, amikor alig van érdemi, hazai történeti adat a roma közösségekről a tankönyvben. (A romantikus, kanonizált roma történeti narratíva kérdéséhez lásd: Törzsök 1998; Binder 2013a)
- Erősen vitatott, hogy az *iszlám térnyerése* miatt vándoroltak el Indiából, főleg az 5-10. század között, hiszen az iszlám a 7. században keletkezett. Csak a romák vándoroltak el az muszlim hódítások miatt? Vajon miért? Tudománytalan megállapítás!
- *Nomadiizáló* életmódról nem beszélhetünk, az a legelőváltó, nagyállattartó gazdálkodást jelenti.
- Kérdéses, hogy az Indiából elvándorló roma csoportok főfoglalkozásának tekinthető-e az állattartás (?) és a zenélés. Magyarországi források szerint a zenélés nem volt kiemelt foglalkozás a romák körében a 17. század előtt (vö. Nagy 2004).
- „Európában letelepedési engedélyek hiányában tovább folytatták a vándorló életmódot. Ez a helyzet sok helyütt a 20. századig alig változott.”
  - A letelepedés kérdése ennél jóval bonyolultabb! (vö. Nagy 2004; 2008)
  - Kelet-Európában legkésőbb a 19. századra a roma csoportok többsége letelepült. Magyarországon már alig voltak vándor cigányok a 19. sz. végén.
- „Vitassátok meg, milyen okok vezethettek Magyarországon a településeken kívül elhelyezkedő cigánytelepek kialakulásához és tartós fennmaradásához? Miért volt fontos döntés e telepek felszámolása?”
  - A tananyag nem nyújt elegendő támpontot, így erősen kérdéses, hogy a tanulók rendelkeznek-e egy ilyen vitához megfelelő, és tudományosan megalapozott ismerettel! Féltő, hogy egy ilyen ismeretanyag nélküli vitahelyzet többet árt, mint használ - megint csak azt kell mondanunk, hogy - megfelelő tanári kíséret és bizalomteli légkör garanciája nélkül. Megtörténhet, hogy tovább erősíti az etnikai

másságokra ráépülő sztereotípiákat és erősíti a csoportok közötti törésvonalakat. Továbbá fontos figyelembe vennünk a roma tanulók sérülékenységét ezekben a szituációkban. Ha megszólítják őket származásuk okán, fókuszba helyezik „cigányságukat” egy nem jól eltalált pillanatban, az identitás-keresési folyamatban ez komoly nehézségeket okozhat.

- Mindemellett a közvetlenül ez előtti szövegrészlet még a letelepedés akadályozottságáról, egészen a 20-századig tartó változatlanúságáról beszélt. Így érthetetlen és követhetetlen ez a nagy „ugrás”: *Miért volt fontos döntés e telepek felszámolása?* Mi történt előtte?
- Szalai Júlia szövegének egyik fő állítása történeti értelemben nem állja meg a helyét, a *cigányok társadalmon kívülsége* nem egy örök jellemző, számos forrás mutatja olyan együttélési modellek működését, melyekben dolgozott valamilyen kölcsönös elismerés (vö. Nagy 2008, Binder 2013b). *„Így lett a társadalmon kívülségből különösebb átmenetek nélkül hátrányos helyzet”*. A konklúzió megfelelő értelmezhetősége megkívánná már a rendszerváltást követő események ismeretét is, ám ennek taglalása később következik.
- **A szemléltető diagramok valósak, de meglehetősen egyoldalúak.** Alapot adnak a cigányokra vonatkozó belső attribúcióknak, nevezetesen, hogy ők és csakis ők („iskolázatlanságuk és képzetlenségük” és innentől egy lépés, hogy belső tulajdonságaik, kultúrájuk...) felelősek helyzetükért. Sem itt, sem a rendszerváltás és a cigányság helyzetét a tankönyvekben máshol tagláló anyagok nem helyezik kellő kontextusba a történéseket, külön kezelik az elszegényedés folyamatát a romák elszegényedésétől és a külső, strukturális, helyzeti oki tényezők csupán az első esetben vannak explicitté téve! Az oktatás és munkanélküliség kapcsolata dominál, ugyanakkor arra nincs adat, hogy hány munkahely szűnt meg és miért, ahogy arról sincs adat, hogy az 1980-as évek elején a romák többsége is ugyanúgy dolgozott, mint a nem roma lakosság.
- **15–49 éves romák által végzett fizetett munkák 2003-ban** nevű kördiagram hibás, 24% nem tudjuk, mivel foglakozik.
- A Kertesitől idézett adatokat **történeti perspektívába** helyezve látható lenne, hogy a **romák jelentős erőfeszítései (önmagukhoz képest) milyen kevés eredményt mutatnak (a többséghez képest)**. A kitűzött célok elérése érdekében elengedhetetlen lenne kontextusba helyezni (térben, időben, többi csoporthoz való viszonyrendszerben láttatni) minden esetben az egyes adatokat. Ennek hiányában az „ők tehetnek róla” narratívát erősítik.
- Orsós Teréz festménye a sztereotip cigányképet jeleníti meg, ami kontextusból kiragadva nem a megértést, sokkal inkább a távolságtartást hívja, és alkalmas a romákra vonatkozó negatív képzetek legitimációjára.
- Nincsenek „igazi” sportolók, művészek megemlítve, akik közelebb állhatnak a fiatalokhoz, mint Orsós vagy Bari. (Pl. LL. Junior, Caramel, Gáspár Laci, Szalóki Ági stb.)
- (Bari Károly verse szerepel a 9-es közismereti TK-ben is.)

## 7. Tankönyvlista

(a tankönyvek az etananyag.ofi.hu és a portal.nkp.hu oldalakról származnak)

- Történelem 5. TK. (Tananyagfejlesztők: Németh György, Sólyom László)
- Történelem 5. MF. (Tananyagfejlesztő: Sólyom László)
- Történelem 6. TK. (Tananyagfejlesztők: Sólyom Márk, Nagy Lajos, Tarnóczai Géza)
- Történelem 6. MF. (Tananyagfejlesztők: Sólyom Márk, Nagy Lajos, Tarnóczai Géza)
- Történelem 7. TK. (Tananyagfejlesztők: Cieger András és mtsai)
- Történelem 7. MF. (Tananyagfejlesztők: Sólyom Márk, Légrádi Judit Fruzsina, Kojanitz László)
- Történelem 9. TK. (Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter, Németh György)
- Történelem 9-10. MF. (Tananyagfejlesztő: Herber Attila)
- Történelem 10. TK. (Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter)
- Történelem 11. (Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter, Paksa Rudolf)
- Történelem 11. MF. (Tananyagfejlesztők: Herber Attila, Kampós András)
- Történelem atlasz 5-8. (Vezetőszerkesztő: Borhegyi Péter)
- Történelem atlasz 9-12. (Vezetőszerkesztő: Borhegyi Péter)
- Olvasókönyv 2. I. kötet (Tananyagfejlesztők: Jordánné Tóth Magdolna, Pirisi Anna, N. Császi Ildikó)
- Olvasókönyv 2. II. kötet (Tananyagfejlesztők: Jordánné Tóth Magdolna, Pirisi Anna)
- Olvasókönyv 3. I. kötet (Tananyagfejlesztők: Jordánné Tóth Magdolna, Kolláth Erzsébet, Konrád Ágnes)
- Olvasókönyv 3. II. kötet (Tananyagfejlesztők: Pirisi Anna, Falusiné Varga Tünde, Miskolci Szilvia)
- Magyar irodalom 5. TK. (Tananyagfejlesztők: Csontos Attila, Legeza Márton)
- Magyar irodalom 5. MF. (Tananyagfejlesztő: Baranyai Katalin)
- Magyar irodalom 6. TK. (Tananyagfejlesztők: Csontos Attila, Legeza Márton)
- Magyar irodalom 6. MF. (Tananyagfejlesztő: Baranyai Katalin)
- Magyar irodalom 7. TK. (Tananyagfejlesztők: Vincze Ferenc, Borovi Dániel, Kurucz István)
- Magyar irodalom 7. MF. (Tananyagfejlesztők: Csontos Attila, Legeza Márton)
- Magyar nyelv és kommunikáció 5. TK. (Tananyagfejlesztők: Baloghné Biró Mária, dr. Baranyai Katalin)
- Magyar nyelv és kommunikáció 5. MF. (Tananyagfejlesztők: Baloghné Biró Mária, Valaczka András)
- Magyar nyelv és kommunikáció 6. TK. (Tananyagfejlesztők : Baloghné Biró Mária, dr. Baranyai Katalin)
- Magyar nyelv és kommunikáció 6. MF. (Tananyagfejlesztők: Baloghné Biró Mária, Valaczka András)
- Magyar nyelv és kommunikáció 7. TK. (Tananyagfejlesztők: Thomán Angéla, Tóth László)
- Magyar nyelv és kommunikáció 7. MF. (Tananyagfejlesztő: dr. Baranyai Katalin)
- Irodalom 9. TK. (Tananyagfejlesztők: Hartai László, Nényei Pál, dr. Urbán Péter, dr. Vincze Ferenc)
- Irodalom 9. SZGY. (Valaczka András vezető szerkesztő)
- Irodalom 10. TK. (Tananyagfejlesztők: Hartai László, Nényei Pál, dr. Urbán Péter, dr. Vincze Ferenc)

Irodalom 10. SZGY. (Valaczka András vezető szerkesztő)

Irodalom 11. TK. (Baloghné Biró Mária és mtsai)

Irodalom 11. SZGY. (Magyar Tünde tananyagfejlesztő; Valaczka András vezető szerkesztő)

Magyar nyelv és kommunikáció 9. TK. (dr. Hegedűs Attila tananyagfejlesztő)

Magyar nyelv és kommunikáció 9 MF. (dr. Forró Orsolya tananyagfejlesztő)

Magyar nyelv és kommunikáció 10. TK. (dr. Hegedűs Attila tananyagfejlesztő)

Magyar nyelv és kommunikáció 10. MF. (Tananyagfejlesztők: Tóth László, dr. Forró Orsolya)

Magyar nyelv és kommunikáció 11. TK. (dr. Aczél P., dr. Forró O., dr. Hegedűs A., dr. Pelczer K.)

Magyar nyelv és kommunikáció 11. MF. (dr. Forró Orsolya, dr. Hegedűs Attila, dr. Pelczer Katalin)

Szakiskolai közismereti tankönyv 9. (Vezető szerkesztő: Tüskés Gabriella) (2015-ös kiadás)

Szakiskolai közismereti tankönyv 9-10. II. kötet (Alkotó szerkesztő: Tamásiné Makay Mariann)

Erkölcstan TK. 5. (Tananyagfejlesztők: dr. Benda József, Csirmaz Mátyás, Kovács Tímea)

Erkölcstan TK. 6. (Tananyagfejlesztők: Bodó Márton és mtsai)

Erkölcstan TK. 7. (Tananyagfejlesztők: Dr. Bodó Márton és mtsai)

Etika TK. 11. (Szerkesztő: Varga Csaba)

## 8. Hivatkozott szakirodalom

- Allport, Gordon W.: *Az előítélet.*, Budapest, Osiris, 1999.
- Balázs Géza: Hatalom és helyesírás. *Magyar nyelvőr*, 2007. 131. évf. 4. sz. 402-413.
- Balácsi József Attila: A cigány szó és származékai pejoratív kifejezésekben. *Magyar nyelv*, 97. évf. 2001. 3. sz. 313–324.
- Banks, James A.: Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 1989. 3, 3. 17-19.  
[http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=trotter\\_review](http://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=trotter_review)
- Barany, Zoltan: *A kelet-európai cigányság.* Budapest, Athenaum, 2000.
- Bársony János - Daróczi Ágnes (szerk.): *Pharrajimos. Romák sorsa a náciizmus idején.* Budapest, L'Harmattan, 2004.
- Binder Mátyás: A cigányokról alkotott történeti kép változása a rendszerváltás tükrében Szlovákiában és Magyarországon. In: Krausz T. - Mitrovits M. - Zahorán Cs. (szerk.): *Rendszerváltás és történelem. Tanulmányok a kelet-európai átalakulásról.* Budapest, L'Harmattan Kiadó – ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék, 2010. 313-343.
- Binder Mátyás: „Közös a kultúránk, az eredetünk és a nyelvünk, egy nemzet vagyunk“ A roma nemzeti narratíva vitatott kérdései a történetírás tükrében. In: Szalai László (szerk.): *A nemzeti mítoszok szerkezete és funkciója Kelet-Európában.* Budapest, L'Harmattan Kiadó – ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék, 2013a. 99-120.
- Binder Mátyás: A „cigány–magyar” együttélés változatai a magyar történetírásban. In: Szuhay Péter (szerk.): *Távolodó világaink. A cigány-magyar együttélés változatai.* Budapest, Magyar Néprajzi Társaság, 2013b. 15-24.

- Binder Máttyás: A romákkal kapcsolatos levéltári forrásfeltárás és forráskiadás Magyarországon. *Romológia folyóirat*, 2014. II. évf. 6-7. sz. 64-78.
- Boreczky Ágnes: Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (szerk.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014. 21-37.
- Crocker, J., Garcia, J.A.: Stigma and the social basis of the Self: A synthesis. In: Sh. Levin, C. van Laar (eds.): *Stigma and group inequality*. Psychology Press. 2006. 287-308.
- Crocker, J., Major, B., Steele, C.: Social Stigma. In: Gilbert, D. T., Fiske S. T., Lindzey, G. (eds): *The Handbook of Social Psychology. Vol. II. Fourth Edition*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1998. 504-553.
- Csereklye Erzsébet: A társadalmi sokféleséggel foglalkozó nevelési-oktatási elméleti irányzatok kerete. In: Szabolcs É.-Garai I. (szerk): *Neveléstudományi kutatások között – Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014. 81-89.
- Dupcsik Csaba: „...itt az alkalom a kivégzésükre” (A roma holokausztról) *Holmi*, 2006. 18. évf. 6. sz. 824-832.
- Dupcsik Csaba: A cigányok társadalomtörténete a 19-20., század fordulóján. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához*. Pécs, PII BTK NTI Romológia és nevelésszociológia Tanszék, 2015. 295-328.
- Feischmidt M.: Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt M. (szerk): *Multikulturalizmus*. Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- Gorski, Paul C.: A brief history of multicultural education. 1999. [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html). Utolsó letöltés: 2016.01.15.
- Hall, Stuart: Racist Ideologies and the Media. In: P. Marris and S. Thornham (eds): *Media studies: a reader*. New York, New York University Press, 2003. 271-282.
- Hewstone, Miles, Antaki, Charles: Az attribúcióelmélet és a társas viselkedés magyarázatai. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J., Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Budapest, KJK-Kerszöv, 2003. 130-162.
- Juhász Attila: A „cigánybűnözés” mint „az igazság” szimbóluma. *anBlok*, 2010. 4. sz. 12-18.
- Kardos Ferenc: Nyomtalanul? Névtelen romák holokausztja. A roma holokauszt jelene a történeti kutatásban és a társadalomban. In: Márfi Attila (szerk.): *A lágernek népe. Névtelen romák holokausztja*. Pécs, Janus Pannonius Múzeum, 2014. 50-81.
- Kemény István - Janky Béla: A 2003.évi cigány felmérésről - Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő*, 2003. 8. évf. 10. sz. 64.
- Kemény István: Válság után: Szegények, munkanélküliek, cigányok, versenyképtelenek. *Esély*, 2003. 14. évf. 2. sz. 66-74.
- Ladányi János - Szelényi Iván: *A kirekesztettség változó formái*. Budapest, Napvilág Kiadó 2004.
- Marushiakova, Elena – Popov, Vesselin: *Gypsies in the Ottoman Empire*. Bristol, University of Hertfordshire Press, 2001.
- Monitor - kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség): *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. <https://monitorlive.wordpress.com/category/tanulmany-pdf>

- Nagy Pál: *A magyarországi cigányok a rendi társadalom korában*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója, Kaposvár, 1998.
- Nagy Pál: „Fáraó népe” *A magyarországi cigányok korai története (14-17. század)*. Pécs, PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2004.
- Nagy Pál: Cigány csoportok és együttélési modellek változásai a Kárpát–medencében a 15–20. században. In: *Romák a történelemtanításban. Történelemtanárok 17. országos konferenciája*. Budapest, Történelemtanárok Egylete, 2008. 35-50.
- Nagy Pál: Előszó. In: Landauer Attila – Nagy Pál (szerk.): *Írások a magyarországi beásokról*. Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2009. 5–13.
- Pálos Dóra: „Cigány” identitások nehézségei. Egy önbeszámolókon alapuló vizsgálat tanulságai. *Esély Társadalom és szociálpolitikai folyóirat* 2010. 22. évf. 2. sz. 41-63.
- Pálos Dóra: Ráközelítés. Roma etnikai identitás és a stigmával való megküzdés, két életút tapasztalatain keresztül. In: Szuhay Péter (szerk.): *Távolodó világaink. A cigány-magyar együttélés változatai*. Budapest, Magyar Néprajzi Társaság, 2013. 249-263.
- Pettigrew, Thomas F., Tropp, Linda R.: Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its History and Influence. In: John F. Dovidio, Peter Glick, Laurie A. Rudman (eds.): *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Malden, Blackwell Publishing, 2005. 262-277.
- Polyák Laura: Cigányok Mucsáról. Az élclapi karikatúrák cigányképe. *Beszélő*, 2002. 7. évf. 7-8. sz. 89.
- Szuhay Péter: A holocausttól a pharrajimosig. Egy szemünk előtt kialakuló rítus, mint a romák történelmének metaforája. *Élet és Irodalom*. 2005. 49. évf. 46. sz.
- Tamás Ágnes: Nemzetiségi sztereotípiák a 19. század második felének magyar élclapjaiban. In: T. Litovkina A. – Barta P. – Hidasi J. (szerk.): *A humor dimenziói*. Budapest, Tinta Kiadó, 2010. 201–208.
- Terestyéni Tamás: Középkorai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum, 2005. 283-315.
- Törzsök Judit: Kik az igazi cigányok? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Budapest, ELTE – IFA - OM, 2001. 1998. 29-52.