

Arató Mátyás

Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben

ÖSSZEFOGLALÁS

Az írás célja, hogy megvizsgálja, hogyan és milyen mértékben jelennek meg multikulturális tartalmak a Magyarországon elérhető romani, illetve beás nyelvtankönyvekben. Azok az elemek kerülnek a vizsgálat fókuszába, melyek befolyásolhatják a romák/cigányok, mint nyelvtanulók önidentitását, valamint amelyek a nem cigány nyelvtanulóban pozitív vagy negatív érzeteket kelthetnek. Az elemzés kitér a női és férfi beszélők arányára a leckék szövegeiben, a témaválasztás motivációira és célkitűzéseire, más kisebbségi és többségi társadalmi csoportokról szóló népszerű tartalmakra, valamint a roma/cigány etnikus kultúra elemére, majd kitekint többek között két nem Magyarországon megjelent romani tankönyvre is.

Bevezető

Írásomban azt a célt tűztem ki magam elé, hogy megvizsgáljam, milyen mértékben jelennek meg multikulturális tartalmak a tankönyvpiacra elérhető romani, illetve beás nyelvtankönyvekben, továbbá bemutassam és röviden elemezzem azokat. Főként azokat az elemeket vonom vizsgálat alá, melyek befolyásolhatják a cigányok, mint nyelvtanulók önidentitását, valamint amelyek a nem cigány nyelvtanulóban pozitív vagy negatív érzeteket kelthetnek, azaz milyen típusú sztereotípiákat jelenítenek meg ezek a művek, és azok milyen irányban befolyásolhatják a nyelvtanulók attitűdjét a cigányokkal szemben.

Elsősorban a Magyarországon megjelent, a magyarországi kisebbségi nyelvoktatás formális és informális színterein használt tankönyvek közül választottam, a külföldi romani nyelvtankönyveket csak néhány példában idézem. Vizsgálatom kizárólag tartalmi szempontú, így a tankönyv primer célja szerint elsajátítandó nyelvi és kommunikatív kompetenciát, pedagógiai elemeket, nyelvi hibákat, a kötetek külső megjelenését nem

érintem, továbbá számos megközelítés mélyebb elemzést, részletezést, de főképp vizsgálatokat igényelne, amelyekről jelen írásban eltekintek.

A (kisebbségi) nyelvtankönyvek szerepe a multikulturális oktatásban

A kisebbségi nyelvtankönyvek primer célja a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése és fejlesztése, így a relatív kétnyelvűség fenntartása, illetve általa a két nyelven való írás-olvasás tudásának megszerzése (Bartha 1999: 208-213; Kontra 1999). Szekunder céljai között pedig az extralingvisztikai célok megvalósítása szerepelhet, például tartalmi integráció, tudáskonstrukciók, illetve az előítéletek csökkentése, hiszen a multikulturalitás csak akkor valósulhat meg, ha a multikulturális pedagógiai törekvések a pedagógia minden területére kiterjednek (tananyag, tanár-diák kapcsolat, motiváció, iskolai környezet stb.) (Banks 2001-et idézi Gocsál 1995).

A kisebbségi nyelvtankönyvek jellemzőit egyéb faktorok is nagymértékben befolyásolják, pl. az adott (nyelv)közösség mérete, milyen viszonyt ápol a többségi társadalommal, milyen történelmi tények befolyásolják ezt a viszonyt, milyen a földrajzi elhelyezkedése, esetleg milyen más csoportoktól kívánja magát elhatárolni. Ennek megfelelően egy-egy térség kisebbségeinek tankönyvei erősen eltérnek, pl. a Kínában élő ujugurok tankönyvei nyilvánvalóan nehezen összehasonlíthatók az olaszországi szlovénok tankönyveivel, amelyet csak tetéz a eltérő nyelvi identitás is (Kamberi 2005: 8-10). A pedagógia célkitűzése azonban mindenképp az, hogy függetlenül attól, hogy milyen térséget vizsgálunk, olyan tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek jelenjenek meg, melyek megjelenítik a multikulturális tartalmakat (Torgyik 2008: 23).

A romani és beás tankönyvek, mint a kisebbségi nyelvoktatás eszközei

A romani/beás nyelvet tanító tanárok megválasztják, hogy a cigányokról milyen tudáselemek kerüljenek bele a tananyagba, hogyan integrálódjanak egy már meglévő tantervi anyaghoz, továbbá hogyan helyezték el ezeket az ismereteket (pl. nyelvóra keretében, vagy azon kívül, pl. népismeret-oktatás, táncház, filmklub stb.) (Torgyik 2008: 18). A meglévő szűkös repertoár azonban korlátokat szab. A saját népcsoportról való tudás részletezettsége a tankönyvekben több tényezőtől is függhet, pl. célcsoport életkorától, az elsajátítandó tananyag terjedelmétől, az oktatás időbeli hosszától, illetve a célként elérendő nyelvi kompetenciától is.

A romani és beás tankönyvek, mint a többség oktatásának eszközei

A romani/beás nyelvtankönyvekről kiadott lektori jelentések rendre visszatérő, komoly problémaként megjelenő faktora, hogy gyakran nem is körvonalazható, a tananyagnak ki a célközönsége. Csak a kisebbségi diákoknak szól a könyv, vagy a többségi tanulóknak is szükségük van arra, hogy megismerjék az adott ország etnikai, nyelvi kisebbségeit? Utóbbi esetben a tananyagot bővíteni, megújítani, multikulturális szempontból változtatni kell, megjelenítve benne az adott ország össznépségét alkotó különböző

kisebbségek hagyományait, értékeit, szokásvilágát, történelmét és kulturális gazdagságát (Torgyik 2008: 19). A cigány tankönyvek esetében – mint majd később láthatjuk – tkp. egyik sem következik be maradéktalanul. A kötetek elő szavában megfogalmazott gondolatok általában mást képviselnek, mint amelyet maga a könyv.

A vizsgált tankönyvek

A magyarországi tankönyv piacon elérhető romani és beás választék rendkívül szűk, így választásom romani tankönyvek közül Choli Daróczi József és Feyér Levente *Zhanes romanes?* (1998, ill. 2002), Papp János *Sityu romanes!* (2008) című könyvére esett. Mindkét könyv kétnyelvű, magyar alapú, így az instrukciók, nyelvtani tudnivalók magyarul szerepelnek, továbbá fordítási feladatok is megtalálhatóak bennük, az előbbi 25, az utóbbi 26 leckét tartalmaz. Kitekintésként Hana Šebková és Edita ŽInayová *Romaři čhib* (2001) és Gheorghe Sarău *Limba romani* (1992) című kötetét vizsgálom. Előbbi kétnyelvű, cseh alapú tankönyv, az olvasmányszövegeken és a példamondatokon kívül minden csehül szerepel és 35 lecke található benne, utóbbi szintén kétnyelvű, román alapú és 21 leckét tartalmaz. Ami a beást illeti, Orsós Anna *Beás nyelvkönyv* (2002) c. művét vizsgálom, amelynek első mondata jelzi, hogy könyve inkább a nyelvtanulók számára íródott: „Köztudott, hogy egy népet jól megismerni, vele együttgondolkodni igazán csak úgy lehet, ha megismerjük nyelvét, kultúráját, szokásrendszerét.” (Orsós 2002: 5). A könyv 20 leckét tartalmaz, az instrukciók és a nyelvtani tudnivalók magyar nyelven szerepelnek.

Eredmények

A multikulturális nevelés előítéletek csökkentésére vonatkozó dimenziója azzal foglalkozik, hogyan lehet redukálni a gyermek, a fiatal és a pedagógus rasszokra, különböző etnikai csoportokra, nemekre, vallásokra, szegényekre és gazdagokra, idősekre és fiatalokra, különböző képességekkel élő emberekre vonatkozó előítéleit, hogy demokratikusabb értékekkel és attitűdökkel rendelkezzenek a tanulók és a pedagógusok egyaránt (Torgyik 2008: 19).

Nemi szerepek

A vizsgálat során kiderült, hogy tartalmi szempontból a legtöbb kifogásolható elem túlnyomórészt a *Zhanes romanes?* c. könyvben található, ezek többsége általában olyan szituáció, vagy kijelentés, mely a nőkkel szemben diszkriminatív és rendkívül lenéző. Rögtön a második leckében egy olyan szituációt olvashatunk, melyben a főszereplő cigány férfi a kocsmában együtt lakmározik, majd részegedik le a nem cigányokkal, míg a felesége az éhező kisgyerekekkel van otthon betegen, de azt is megtudhatjuk, hogy a fiatal kocsmárosné pedig egy igen gyönyörű hölgy.

A *Zhanes romanes?* hatodik leckéjében egy szerelmi négyszög táru elénk, amely a "ki kit kivel csal" téma körül forog, a nyolcadik leckében pedig a cigány férfi főszereplő ismét a kocsmában iszik, a felesége pedig szintén betegen fekszik otthon, ahol a gyer-

mekeik sírnak az éhségtől. Szerelmi szál nem szövődik, de a férfi ismét egy nővel beszélget a kocsmában. A kilencedik leckében két fiú indul a klubba, ahol az egyik a másik nővérét kívánja meghódítani, és csak az tántorítja el a kiszemelt 18 éves lánytól, hogy az már férjhez; a kiszemelt lány annak ellenére, hogy a férje is a klubban tartózkodik, egy másik fiúval beszélget kettesben. A tizennyolcadik leckében a lóvásáron összetalálkozó két cigány férfi elrendezi az esküvőt a 15 éves fiuk és a 13 éves lányuk nevében. A tizenhetedik lecke szövegének egyik részlete így áll a könyvben:

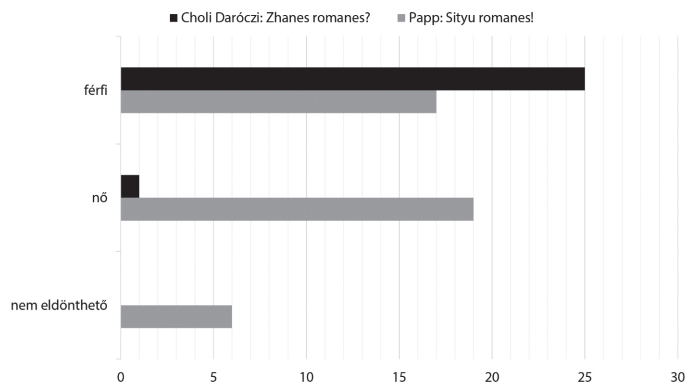
*Te na danasma unžule ekh panžešelengi
n'avilesasma love. Te na gelomas andej kirčima, či
pilomas maj but sar trubusardasas. Te na pilomas,
či na matjilomas. Te na matjilomas, či našadomas
kavreska řomnja. Te na našadomla, akanak
n'avlasma řomnyi thaj baxtalo manuš šaj avos.*

Ha nem adtál volna kölcsön egy ötszázast, lett nem volna pénzem. Ha nem mentem volna kocsmába, nem ittam volna többet a kelleténél. Ha nem ittam volna, le se részegedtem volna. Ha nem részegedtem volna le, nem szöktettem volna meg más feleségét. Ha nem szöktettem volna meg őt, most nem lenne feleségem és boldog ember lehetnék.

A könyv elenyésző számú főként mondatalkotásból és fordításból álló feladatot tartalmaz. Ezek gyakoroltatása során gyakran fordulnak elő olyan nyíltan sztereotip mondatok, mint pl. 'Nem szeretem a kövér nőket', ritkábban pl. 'Nem szeretem a részeg férfiakat'. A többi elemzett tankönyvben hasonló jelenségek egyáltalán nem fordulnak elő.

Noha a *Zhanes romanes?*-ből feltételezhetően elsősorban gyerekek és fiatal felnőttek tanulnak, a gyerekek az olvasmányokban egyszer sem kapnak szót (lásd az 1. ábrát), a feleség pedig a 25 lecke során mindössze egyszer szólal meg (4%) – épp a férjét a börtönből kiszabadítani kívánó asszony. A *Sityu romanes!* ezzel szemben törekszik a kiegyenlített nemi szerepekre: a nő megszólalók, illetve a nőkről szóló fejezetek 45%-ot, a férfiak 41%-ot képviselnek, további 14%-ban – többnyire annak rövidege miatt – a párbeszéd beszélőinek neme nem tudható. A *Beás nyelvkönyv* párbeszédeiben a megszólalók neme többnyire nem derül ki, így az összevetésben nem szerepelnek, azonban a beszélők stílusából sejthető a kiegyensúlyozott arányra való törekvés.

1. ábra. A *Zhanes Romanes?*, ill. a *Sityu romanes!* leckéinek száma az alapján, hogy nő vagy férfi is aktív szereplője-e, beszélője-e a történetnek



A *Beás nyelvkönyv* a leckék stílusát tekintve szöges ellentéte a *Zhanes romanes?*-nek: a 3. leckében egy párbeszéd hangzik el, ahol az egyik szereplő a saját családi fotójáról beszél, melyet ő készített, és a képen láthatóak a szülei, a nővére, a bátyja, illetve a nagyszülei. A 9. leckében a női beszélő annak ellenére viszi az óvodába a gyermekét, és meggy dolgozni, hogy beteg [!]. A 13. leckében pedig megjelenik a kétnyelvűség; a párbeszéd tagjai elmondják, hogy beásul és magyarul is beszélnek, illetve a német nyelvtanulás is szerepel. Végül a 15. leckében elhangzik egy olyan mondat, hogy: *În lume-cără nuj áfelă mămă bună ká tu!* 'Sehol a világon nincs olyan jó anya, mint Te!'

Többségi társadalmi kapcsolatok

A *Zhanes romanes?* szövegei nem kívánják csökkenteni az előítéleteket. Súlyosan terhelt a cigányok és a többségi társadalom közti ellentétek megjelenítése terén, pl. a negyedik lecke szövegének egyik részlete így szól¹:

- | | |
|---|---|
| – Či pinžaravtu. Xoxavesma. | – Nem ismerlek. Átversz. |
| – Či xoxavavtu. Vi tu řom san. | – Nem verlek át. Te is cigány vagy. |
| – Haj čí le gažen čí xoxaves? Von čí kamename, řomen. | – És a nem cigányokat sem vered át? Ők nem szeretnek minket cigányokat. |
| – Či len čí xoxavav. Patjivalo manuš som. | – Őket sem verem át. Becsületes ember vagyok. |

Az 5. lecke már nem tartalmaz kiállást sem a becsület mellett, annak szövege sokat sejtetően így végződik:

- | | |
|----------------------------------|--|
| – Haj love si tumen? | – Hát pénzetek van-e? |
| – Love naj amen, de si le gažen. | – Pénzük nincs, de [az] van a nem cigányoknak. |

A *Zhanes romanes?* 7. és 10. leckéjében is kéregetés zajlik, ahol a cigány férfi először egy másik cigány férfinél próbálkozik, de az azt tanácsolja neki, hogy kérjen a nem cigányoktól. A kéregető azonban fél a nem cigányoktól, hátha megverik. A barátja azt tanácsolja, hogy akkor lopja el a nem cigányok pénzét. A 13. leckében maga a cigány főszereplő beteg és nincs jó véleménnyel az orvosokról: *Vi von numa le love cirden avri andal manušeski posotji.* 'Ők is csak a pénzt húzzák ki az ember zsebéből.' Eközben az is kiderül, hogy minden cigány iszik, kávézik és dohányzik, de az nem jelent nekik gondot, ha kilyukad a foguk, de a 14. leckében a főszereplő már zálogba is csapja az aranyóráját, hogy elmelessen inni a barátjával. A 4. lecke fordítási gyakorlatában a fordítandó mondatok ezzel zárulnak: 'Szeretnek minket a magyarok (nem cigányok)? Nem szeretnek. Mi sem szeretjük őket'.

A többi tankönyv ezzel szemben nem kíván ilyesfajta vélekedéseknek teret adni. Előfordulnak ugyanakkor olyan jellegű mesék, melyek a nyelvtanuló esetleges már meglévő negatív attitűdjét erősíthetik, pl. a *Romaňi čhib* 14. leckéjének szövege így kezdődik: *Džal e romaňi te čorel bandurki pre raskero.* 'Megy az asszony krumplit lopni

1 Nem a könyv által használt Szegő-féle helyesírást, hanem nemzetközi átírást használok – az írásművek címeinek kivételével – minden egyes szövegben.

földesúr földjére’, az anekdota végül épp nem a hatalom és az elnyomott kisebbség, hanem a tulajdonos és a tolvaj reprezentációjává válik.

Népismeret és kategorizáció

Ami a *Zhanes romanes?* népismereti részeit illeti, a 15. leckében (amely az egyesszámú szerző – Ch. D. J. – önéletrajza) szerepel, hogy a gyerekei már csak magyarul beszélnek és nem tudja őket cigánynak nevelni, de ennek hiányzik a magyarázata. Továbbá elhangzanak bizonyos csoportnevek, amelyek megtalálhatóak az oláh cigányok között: *lovari, mašarica, sinto, sintica, kelderašica*, de semmilyen magyarázat nincs hozzájuk fűzve. Az utolsó leckében (25.) az oláh cigányok ünnepeiről, ill. a születésről, kereszte-lőről, halálról és a gyászról szól – alig másfél oldalban.

A *Sityu romanes!* semmilyen népismereti tudnivalót nem tartalmaz. A könyvet tüze-tesen átvizsgálva megállapítható, hogy sem a szövegek, sem a feladatok nem foglal-koznak a cigányokkal, azaz aki a nyelvtanulás során bármilyen információt szeretne nyerni annak a népcsoportnak a nyelvéről, kultúrájáról, történelméről, amelyet tanul, a könyvben nem talál majd semmit. A könyv által használt személynevek többsége sem cigány (pl. *Fazekaš Janoš, Kovač Janoš, Deneš* – ráadásul átírásuk is hanyag, vö. ékezet-len *Fazekaš Lajoš*, de ékezetten **Fazekaš Éva*), a könyvhöz felhasznált tucatnyi fotó egyikén sem szerepelnek cigányok. Az egyetlen „kulturális elem” a 21. lecke olvasmány-anyaga, amely Molière *A fősvény* című művének színházi élményét írja le.

A *Zhanes romanes?* minden egyes leckéhez rendelt néhány rövid feladatot, illetve nyelvtani tudnivalót. Az első lecke anyagában a könyv megtanítja azokat a romani kife-jezés párokat, amelyeket a csoporton belüli, vagy csoporton kívüli személyekre alkalmaznak: pl. *gažo – gaži, raklo – raklji, šavo – šej, řom – řomnyi*. Ennek magyarázata: *řom* → ‘cigány férfi’, míg *gaži* → ‘fehér (nem cigány) nő’ [sic!]. A harmadik leckében a nemi szerepek kerülnek a középpontba az igék tanulása során. A férfihez a következő igék tartoznak: *žanel* ‘tud’, *bešel* ‘lakik, ül’, *butji kerel* ‘dolgozik’, *kinel* ‘vesz’, *bikinel* ‘elad’, *rodel* ‘keres’, *čumidel* ‘megcsókol’, *xaxavel* ‘etet’, *sovel* ‘alszik’. Míg a nőhöz: *kiravel* ‘főz’, *thovel* ‘mos’, *užarel* ‘takarít’, *losarel* ‘vigyáz’, *najarel* ‘fürdet’, *xaxavel* ‘etet’, *sovljarel* ‘al-tat’, *sovel* ‘alszik’. Míg a férfi által használt igék beneficiense önmaga és állatai, addig a nő szerepe a háztartás és a gyerekek ellátása.

A *Beás nyelvkönyv* ezzel szemben – elkerülve mindenfajta lehetséges konfliktust – nem inkorporál kulturális tartalmakat. Sem a beás alcsoportok, sem a “másféle” cigá-nyok nem jelennek meg, ahogyan a nem cigányok sem és a külföldiek sem. Tehát: míg például egy japán tankönyvben az amerikai is japánul beszél, addig egy magyar sosem beszél cigányul. A magyar nyelv is csak érintőlegesen lelhető fel (persze a könyv maga is magyar nyelvű). Nem találhatóak meg benne külföldi cigányok (beások sem), illetve egyáltalában semmilyen külföldi vagy más magyarországi népcsoport. Ahogyan a romani tankönyvben a beások neve nem szerepel (*balajari*), a beás tankönyvben sem hangzik el az oláh cigányok beás neve (*lăkătár*). Az Orsós-tankönyv viszont mindezek ellenére tökéletes ellenpontja a cigányokról lesújtó képet festő Choli Daróczi–Feyér tankönyvnek, így a maga egyszerű, de emberséges megközelítésével mégiscsak segítheti az előítéletek lebontását.

A *Limba romani* egyrészt igyekezett minél több kulturális elemet felsoroltatni a lec-

kék során, így rögtön a harmadik lecke szövegében egy üstkszítő *xoraxano* család mindennapjai szerepelnek a *gažo* társadalommal megélt szimbiózissal együtt. A nyolcadik leckében a romániai, a tizenkilencedikben az albániai cigányokról több csoportjáról is szó esik, a 13. leckében részletes leírás szerepel a cigány népviseletről, a 15.-ben pedig a Nemzetközi Cigány Unióról, aktivizmusról, romani nyelvű naptárról és újságról is szó esik, a könyvben pedig több dal is szerepel kottával együtt – ez utóbbi a *Romaňi čhib* c. kötetre is igaz. Másrészt azonban a *Limba romani* lapjain sem szólalnak meg a nem cigányok, így a többségi társadalomról csak leírás szerepel.

Kitekintés

Mint már említettem, szinte nincs hely, ahol az interkulturális tartalmakat ne kellene valamilyen módon kezelni. Az első példám a *Genki* (げんき) c. kétkötetes kezdő japán nyelvkönyv egyetemisták számára. Az első lecke azzal kezdődik, hogy Mary, a japán szakos amerikai egyetemista Arizonából Tokióba érkezik, az azt követő feladat pedig bemutatja a könyv öt főszereplőjét, akik közül csak kettő japán, Maryn kívül egy koreai lány, illetve egy angol fiú is szerepel. A következő feladat rögtön páros munkában gyakoroltatja az állampolgárságot/nemzetiséget, így nemcsak az interkulturális nevelés, de a kooperációs elveknek is eleget tesz.

Második példám egy koreai tankönyv (한국어 1) 9. leckéjének szövege, amelyben egy Németországból érkezett koreaiul tanuló diák igyekszik beilleszkedni a koreai diáktársai közé. Még a Dél-Koreától igen messze lévő Hamburg neve is szerepel. A könyv a leghíresebb dél-koreai egyetem (연세대학교) nevéhez fűződik, és szintén egyetemista diákoknak készült.

Mindkét tankönyvben kínosan ügyelnek rá, hogy a múltbeli sérelmek, melyek a japán-kínai, japán-koreai, amerikai-japán, koreai-kínai stb. viszonyokat a mai napig terhelik, ne váljanak kézzelfoghatóvá a tankönyvekben, ezért igyekeznek a saját és a más csoportok kultúrájának pozitív elemeit kiemelni, amelyekkel minden nyelvtanuló könnyen tud azonosulni. Az ázsiai nyelvtankönyvek természetesen éppúgy sztereotipizálnak, mint szinte minden nyelvtankönyv a világon, pl. az amerikai általában üzletember, a dél-koreaiak mind számítástechnikával foglalkoznak, a japánok rizst esznek, a németek sört isznak stb., ugyanakkor egyetlen számukra sértő állítás sem hangzik el velük kapcsolatban.

A romani és beás tankönyvek mellőzik az ismertebb cigány ikonok bemutatását is. Miközben a *Čeština Express 1* (2012) c. cseh nyelvtankönyv már az első leckében szerepelteti Karel Gottot és Václav Havelt, a cigány nyelvkönyvekben a cigány irodalom, zene, színház, festő-, szobrász-, mozgóképművészet egyetlen híres alakja sem szerepel.

Összegzés

Azért esett a választásom éppen ezekre a romani, ill. beás művekre, mert biztonsággal állítható, hogy ezen három tankönyv nevezhető a legelterjedtebbnek mind a kisebbségi oktatást célként kitűző iskolákban, mind pedig a nyelvtanfolyamokon, amelyeken cigányok és nem cigányok is részt vesznek.

„Az iskolai anyanyelv-oktatásnak el kell mozdulnia a nyelvtan és a nyelvművelés/ helyesírás oktatásának hagyományos körétől. Ezeket persze nem kell elhagyni, hanem ki kell egészíteni olyan témákkal, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a két-nyelvűség, sőt a nyelvpolitika és a nyelvi jogok” – írja Szépe György (2001: 68). Egészen biztos vagyok abban, hogy a magyarországi cigányság nyelveinek tanításakor mindezek mellett különös figyelmet kellene fordítani arra is, hogy a különböző tananyagok miként mutassák be a cigányok kultúráját, valamint a többségi-kisebbségi viszonyt, hisz sem a cigány nyelvtanuló, sem a nem cigány diák nem neutrális attitűddel kezdi meg a tanulást. Míg pl. egy koreaiul tanuló cseh diák részéről feltételezhető és elvárható az elhivatottság a koreai nyelv és kultúra iránt, vagy kellő motivációt jelenthet az esetleges gazdasági érvényesülés reménye, de valószínűleg nincs birtokában például a japánok részéről meglévő történelmi eredetű Korea-ellenességnek. Egy nem cigány és egy cigány diák is valamilyen mértékben bizonyosan érzékeli a magyarországi többségi társadalom vegyes érzelmeit a cigányokkal szemben.

Látható, hogy a Choli Daróczi-Feyér tankönyv majd minden eleme sztereotípiákkal súlyosan terhelt, sokszor oly mértékben, hogy azokat ellentétenként csoportosítani lehet: cigány ↔ nem cigány, férfi ↔ nő, értelmiség ↔ ravaszság, felnőtt ↔ gyerekek, munka ↔ csel stb. Az egyes szövegek tehát nemhogy arra nem rendeltettek, hogy a többségi társadalomban a hosszú évszázadok alatt kialakult negatív és leegyszerűsítő cigány képet lebontsák, de rendre tovább erősítik azt. Azon nem cigány diákok pedig, akik a romani nyelvet ebből a könyvből tanulják, vagy önigazolásnak vehetik a bennük rejlő előítéletek nyílt kimondását, vagy ami még rosszabb: elsajátíthatják azokat. A klisék ráadásul mintegy készen tálaltak, vitát nem generálnak, a feladatok pedig a klisék elsajátítását segítik, még csak minimális önreflexiót sem várnak el a nyelvtanulótól.

Noha a multikulturalizmus egyik fontos eleme, hogy a pedagógusok és a tanulók elsajátítsák a rasszizmus felismerésének és az ellene való küzdelemnek a képességét (Banks 2001-et idézi Gocsál 1995), ez semmiképp sem lehet kizárólag a nyelvrák feladata. Az tehát irreális elvárás volna, hogy egy cigány tanuló a romani nyelvrák keretében, annak 45 perces időtartama alatt a saját népéből származó szerző folyamatos negatív sztereotípiáit tanulja meg kezelni, kritikai attitűdöt alakítson ki, és ezalatt még esetleg cigányul is megtanuljon.

Ha a multikulturalizmus másik fontos célkitűzésének fogadjuk el azt, hogy a különböző etnikai csoportokból, társadalmi osztályokból érkező gyermekeknek egyenrangúságot kellene tapasztalniuk az iskolában, akkor a Choli Daróczi-Feyér tankönyvből semmiképp sem szabadna oktatni. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy egy cigány szerző a cigány tankönyvben a nem cigány társadalmat kihasználandónak állítsa be, a cigány társadalom negatív viselkedési mintáit pedig, mint természetes attitűdöt mutassa be, akkor az ellen sem szólhatnánk, ha egy magyar szerző a magyar diákoknak írt tankönyvében cigányellenes nézeteket hangoztasson, miközben a magyar nép problémáit – amelyek másokra nézve kellemetlenek, sértőek lehetnek – értéknek állítsa be.

A beás tankönyv ezzel szemben nem hoz fel semmilyen ellentétpárt, ahogy nem tartalmaz megosztó szövegeket sem. Témái jobban illeszkednek a nyelvtanuló elvárásaihoz, és első látásra megfelelni látszanak az interkulturális nevelés célkitűzéseinek. Ugyanakkor ezen könyv is igyekszik elkerülni azokat a témákat, melyek segíthetnek lebontani az előítéleteket: ahogyan a romani tankönyvben nem jelennek meg sem más

cigány csoportok az oláh cigányokon kívül, pl. romungrók, beások, balkáni cigányok stb., úgy a beás tankönyvben sem szerepelnek sem az oláh cigányok, sem a romungrók, sem más cigány csoport. Mindkét könyv tehát homogenizál.

A *Sityu romanes!* esetében nemhogy nem beszélhetünk interkulturális tartalmakról, de még csak kulturális elemekről sem, ugyanis egyetlen cigány sem szerepel a könyvben. A tankönyv szövegei teljes mértékben távol állnak a cigány kultúrától, a cigány beszédmódtól, de ez az – itt bővebben nem tárgyalandó – hihetetlenül silány nyelvi minőséget tekintve nem meglepő. A *Beás nyelvkönyv* sokkal inkább tükrözi a beás világnézetet, de a cigány kulturának elemeit nem közvetíti.

Az interkulturális oktatás támogatja a kulturális pluralizmust, ha a tanításba más perspektívákat is integrálunk, és nem csak a többségi szemléletet tanítjuk, de vajon mi történik, ha a tanított kisebbségi szemlélet (pontosabban az azt tükrözni hivatott könyv, pl. a *Zhanes romanes?*) jóval károsabb, mint egy radikális többségi vélemény? Ha a kulturális sokszínűséget figyelmen kívül hagyó, előítéletekkel terhes rasszista nézeteiket épp a kisebbségi tankönyv kínálja tálcán, ráadásul teszi ezt mind a kisebbség, mind a többség számára elérhetően?

Mit várhatunk el egy pedagógustól a jelenlegi magyarországi körülmények között annak érdekében, hogy lehetőséget adjunk mind a kisebbségi, mind a többségi csoportok tagjainak, hogy kritikusan szemlélhessék saját kultúrájukat, de véletlenül se essenek bele az előítéletek és a rasszizmus csapdájába? (Luciak 2008: 78) Végül hogyan tanuljanak meg egy nyelvet, ha egyes tankönyvek a negatív minták garmadáját közvetítik, de épp a tanulást nem propagálják?

Felhasznált irodalom

- Banks, C. A. M. 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Banno, Eri–Yutaka Ohno–Yoko Sakane–Chikako Shinagawa. 1999. *Genki. An Integrated Course in Elementary Japanese (げんき)*. The Japan Times Ltd., Tokyo.
- Bartha Csilla. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Choli Daróczi József–Feyér Levente. 1998. *Zhanes Romanes? – cigány nyelvkönyv*. Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest.
- Choli Daróczi József–Feyér Levente. 2002. *Zhanes Romanes? – cigány nyelvkönyv*. Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége, Budapest.
- Gocsál Ákos. 1995. A multikulturális oktatás szociológiai okai. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 119–134.
- Holá, Lída–Pavla Bořilová. 2012. *Čeština Express 1 (A1/1)*. Akropolis, Praha.
- Kamberi, Dolkun. 2005. Uyghurs and Uyghur Identity. *Sino-Platonic Papers* 150, 2005. május. Philadelphia, Department of East Asian Languages and Civilizations University of Pennsylvania.
- Kontra Miklós. 1999. "Kétnyelvű oktatás" = tücsök és bogár. In: Bokor József (szerk.) *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. A Maribori Magyar Intézet Kiadványai. Ljubljana Nyomda, Maribor-Lendva. 31–34.

- Luciak, Mikael. 2008. Az etnikai kisebbségek iskoláztatása és az interkulturálisnevelés: a legújabb tendenciák összehasonlítása a régi és az új EU-tagállamokban. In: Torgyik Judit (szerk.) *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. (Angolul: *Minority schooling and intercultural education: A comparison of recent developments in the old and new EU member states*. Intercultural Education, 2006/március.)
- Orsós Anna. 2002. *Beás nyelvkönyv - Pă lyimbă băjásilor* (harmadik, javított kiadás). Dávid Oktatói és Kiadó Bt, Kaposvár.
- Papp János. 2008. *Sityu romanes! - Tanulj cigányul!* (harmadik kiadás). Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft, Budapest.
- Sarău, Gheorghe. 1992. *Limba Romani*. Ministeriul Învăţămîntului şi Ştiinţei, Bucureşti.
- Szépe György. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Torgyik Judit. 2008. Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak. In: Torgyik Judit (szerk.) *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Yonsei University. 2000. *Hangugeo 1* (한국어 1).Yonsei University Press, Seoul.