

Acta Medicinae et Sociologica (2026)
Vol. 17. No. 42. (33-70)

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2026.05/29/2>

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

A cigány nemzetiségi oktatás múltja - jelene - jövője Magyarországon

Past - present - and future of Roma minority education in Hungary

Cserti Csapó Tibor¹

¹PTE/egyetemi docens, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 7624. Pécs, Ifjúság útja 6.; [ORCID: 0000-0003-1436-5169](https://orcid.org/0000-0003-1436-5169)

INFO

Cserti Csapó Tibor
cserti.csapo.tibor@pte.hu

Kulcsszavak
nemzetiség,
kisebbségpolitika,
oktatáspolitiká,
roma nemzetiségi oktatás,
esélyegyenlőség

ABSZTRAKT

Kijelenthetjük, hogy a hazai nemzetiségi oktatásnak több évszázados hagyománya van. Ezt a büszke kijelentést azonban mindenképpen árnyalja a kisebbségpolitika és a nemzetiségi oktatáspolitiká néhány olyan történeti korszaka, amikor a jelenlegi liberális szabályozással ellentétben ez a terület inkább ideológiai, nemzetpolitikai érdekeket volt hivatott kiszolgálni. Gondoljunk a 19-20. század fordulójának, vagy a két Világháború közötti időszak elmagyarosító oktatáspolitikájára, vagy a szocialista évtizedek internacionalista barátságpolitikájának alárendelt kisebbségi érdekképviseletére. Kételyeinket növeli, ha szűkebben a roma, cigány népességgel kapcsolatos oktatási jogokat vesszük górcső alá, hisz ebben az esetben csak a rendszerváltás utáni idők hozzák el a - jogilag legalábbis azonos - lehetőségeket a kulturális autonómia terén, megadva ugyanazokat a törvényi kereteket, mint a többi hivatalosan elismert kisebbség esetében, s sajnos fenntartva ugyanazt a valós esély különbséget, amely mindig is hátrányhelyzetbe hozta ezt a kisebbségi csoportot.

Keywords
national minorities,
minority policy,
educational policy,
minority education of
Roma,
equal opportunities

We can state that Hungarian minority education has a tradition of several centuries. However, this proud statement is certainly shaded by some historical periods of minority policy and minority education policy, when, in contrast to the current liberal regulation, this area was intended to serve ideological and national political interests. Let us think of education policy of the turn of the 19th and 20th centuries serving the strengthening of hungarian national identity, as the same in the

period between the two World Wars, or the minority interest representation subordinated to the internationalist friendship policy of the socialist decades. Our doubts increase if we take a closer look at the educational rights related to the Roma population, because in this case, only the times after the change of regime bring the same - at least legally identical - opportunities in the field of cultural autonomy, providing the same legal framework as in the case of other officially recognized minorities, and unfortunately maintaining the same real difference in real opportunities that has always put this minority group at a disadvantage.

Beérkezett: 2026.04.11

Bírálat: 2026.05.11

Elfogadva: 2026.05.27

Bevezetés

A hazai kisebbségek nemzetiségi oktatási jogainak biztosítása több évszázados hagyományra tekint vissza. Ha az 1849. júliusában napvilágot látott, a kisebb nemzetiségekről szóló jogszabályt¹ nem számítjuk - hiszen a szabadságharc bukása után ennek semmiféle hatása nem lehetett - akkor a kiegyezés utáni időszak lesz majd termékeny talaja a történelmi Magyarország keretein belül élő nemzetiségi népcsoportok számára biztosított oktatási jogosítványok kibontakozásának. Ez az 1868. évi XLIV tc. - törvény a nemzetiségi egyenjogúság biztosítására² - bár hitet tett az egységes és oszthatatlan magyar nemzet mellett, ennek ellenére mégis viszonylag liberálisan szabályozta a kisebbségi oktatás ügyét. A magyar államnyelvet a nem magyar oktatási nyelvű elemi iskolákban az 1880-as évek elejéig pl. még tantárgyként sem kellett oktatni³. A 19. század utolsó két évtizedétől azonban egyre határozottabbá vált az elmagyarosító szándék az oktatási környezetet szabályozó törvények szintjén is. Ennek határozott állomása az 1879. évi XVIII. törvénycikk⁴, amely szerint a magyar nyelv bevezetése valamennyi

¹1849. évi VIII. törvénycikk a nemzetiségekről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=84900008.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D27>

²1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800044.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D28>

³A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1869-es kimutatása szerint a 13292 elemi iskolából 5818 volt tisztán magyar tanítási nyelvű, 1286 pedig vegyes tannyelvű. Az iskolák 46,55 %-ában tehát egyáltalán nem használták és tanították a magyar nyelvet. (Kéri 1997)

⁴1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referrer=1000ev

nyilvános népiskolában kötelezővé vált, és bevezetését - amennyiben nem rendelkezett az iskola megfelelő tanárral - fokozatosan kellett végrehajtani.

A nem magyar nyelvű tanítóképző intézményekben - akár óraszámemelést terhére is - meg kellett tanítani a jelölteket a magyar nyelvre, és az 1882-ben vagy utána végzetek közül csak azok alkalmazását tette lehetővé a törvény, akik a magyart beszédben és írásban is megfelelő szinten elsajátították. Ez a törvény nagy tiltakozást váltott ki a nemzetiségek egyházi és politikai vezetői részéről, hiszen a nemzetiségi törvényben biztosított jogaik megsértését, s az erőszakos magyarosítás első lépését látták abban.⁵

Az 1907-ben megszavazott „Lex Apponyi”⁶ törvénycsomag erősítette meg az 1879-es törvényben leírtakat. Meghatározták, hogy milyen eredménnyel kell zárulnia a magyar nyelv oktatásának. Eszerint a mindennapi iskolákban a megállapított tanítási terv szerint és kijelölt óraszámokban olyan mértékben kellett tanítani a magyar nyelvet, hogy „a nem magyar anyanyelvű gyermek a negyedik évfolyam bevégeztével gondolatait magyarul élőszóval és írásban érthetően ki tudja fejezni”. (Katus, 2015, p. 1343) Az 1907-es törvények szerint a tanítók jutalmazása, az iskoláknak nyújtott államsegély egyik fő feltétele a magyar nyelv sikeres tanítása volt. 1908-ban 181 elemi iskolai tanítónak kellett fegyelmi bizottság elé állnia (Kéri, 1997), mert nem hajtották végre sikerrel az új törvényben előírtakat. A törvénycikk erőteljesen jelzi a kisebbségi oktatást ellehetetleníteni szándékozó, magyarosító törekvést. „Minden iskola és minden tanító, tekintet nélkül az iskola jellegére és arra, hogy állami segínyt élvez-e vagy sem, a gyermekek lelkében a magyar hazához való ragaszkodás szellemét és a magyar nemzethez való tartozás tudatát...tartozik kifejleszteni és megerősíteni. Ennek a szempontnak az egész tanításban érvényesülni kell. [...] És az oktatáshoz szükséges tanszerek alkalmazása van megengedve, melyek azonban idegen történeti vagy földrajzi vonatkozásokat nem tartalmazhatnak és csakis hazai készítmények lehetnek”⁷.

⁵A törvény végrehajtása egyébként elég nehezen ment: 1890-ben még közel kétezer olyan tanító akadt, aki nem volt képes a magyar nyelvet oktatni, s az államnyelv oktatása 2400 nem magyar tannyelvű iskolában eredménytelen volt. (Kéri 1997)

⁶1907. évi XXVII. és XXVIII. törvénycikk, Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter által kezdeményezett népiskolai törvénycsomag; *1907. évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól.*

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90700027.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D36>

⁷17. §

A folyamat következményeként a nem magyar nyelvű elemi iskolák száma 1869 és 1905 között 6355-ről 3246-ra csökkent. (Katus, 2015). A két világháború közötti időszak is ellentmondásos a kisebbségi oktatás szabályozása terén. A Bethlen-kormány 1923. évi rendelete a nemzetiségi népiskolákról 3 típust hozott létre az anyanyelv érvényesülési szintje szerint, A - ahol anyanyelvű oktatás folyik, emellett a magyar nyelv kötelező tantárgy, B - ahol fele-fele arányban folyik a tanítás magyar, illetve nemzetiségi nyelven, C - ahol a tanítás nyelve a magyar és a nemzetiségi nyelv kötelező tantárgy. (Kállai, 2023; Föglein, 2004a, 2004b) A rendelet előírta, hogy 40 tanköteles esetén a típusról a szülők döntenek, tekintetbe veszi szándéka szerint a magyarországi nemzetiségek differenciáltságát (kétnyelvűség, elmagyarosodottság). De a végrehajtás során visszaélt ezzel a választási lehetőséggel a gyakorlatban, az asszimiláció fokozása érdekében, sok esetben pressziót gyakoroltak a szülők értekezletére, hogy C-típusú legyen a választás (90 %-ban, németeknél 75%-ban ez történt).

Ha csak nagy lépésekben követjük nyomon a kisebbségek felé tett oktatáspolitikai kedvezményeket az egyes történeti korszakokban, akkor a szocialista társadalmi-gazdasági berendezkedés évtizedeiben sem láthatunk látványos előrelépést. Bár a rendszer kirakat szinten - főleg az 1960-as évek végi nemzetiségpolitikai fordulattól - adott kirakat szintű kedvezményeket, s lehetőség nyílt a különböző oktatási szinteken nemzetiségi óvodák, általános iskolák, akár középiskolák alapítására, ez azért nem vált rendszer szintűvé, s egy-egy kiemelendő példa erejéig valósult meg a magyarországi németek, szlovákok, románok esetében.

A valódi kulturális autonómia, s ezzel együtt a nemzetiségi oktatás teljes szabadságát csak az 1993. évi kisebbségi törvény adta meg az immáron törvényesen elismert 13 hazai nemzeti és etnikai kisebbségnek.⁸ Első ízben köztük a hazai cigányság is szerepelt azonos jogokkal. Bár a törvény azóta több módosításon esett át, alapjaiban máig ez az alapja a roma, cigány népesség oktatási önreprezentációját szabályozó jogi háttérnek. e jogszabályi környezet, illetve annak változásai és hatásai adják majd gerincét a tanulmány történeti megközelítésének - a múlt.

Fontos azonban a jogszabályi háttér adta lehetőségek mellett egyéb tényezőket is beemlíteni az elemzés tárgyába, amelyek a mindennapi realitásról,

⁸1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-77-00-00>

a törvényi lehetőségek gyakorlati megvalósulásán és akadályozó tényezőin keresztül határozzák meg a kisebbség oktatásának tényleges gyakorlatait - ez a jelen. S az írás végén kitérünk néhány javaslat erejéig arra, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a kisebbségi oktatást - tekintjük ezt a jövőnek.

A tanulmányban vizsgált háttér területek tehát:

- *Oktatáspolitikai - kisebbségpolitikai szándék, jogszabályi környezet*
 - *Rendszerszintű szabályozók*
 - *közoktatási tartalmak*
 - *nemzetiségi oktatás*
- *A nemzetiségi oktatást ellátó háttér infrastruktúra*
 - *Finanszírozás*
 - *Pedagógus képzés*
 - *Nemzetiségi pedagógus képzés*
 - *Közismereti tankönyvek*
 - *Nemzetiségi tankönyv-ellátás*
 - *Módszertani hálózat*
- *Társadalmi akarat*

Elméleti háttér - Kisebbségpolitikai és társadalmi akarat

A kisebbségek oktatásának kereteit mindenekelőtt az aktuális kormányzati oktatáspolitikai - kisebbségpolitikai szándék határozza meg. Ennek szolgálatába állítódnak a rendszerszintű szabályozók, amelyek egyrészt a közoktatási tartalmakon keresztül befolyásolják, fordítódik-e figyelem a többségi nemzettől eltérő csoportok kutúrájára, hagyományaira, történelmére, egyáltalán az országban való jelenlétükre. E tekintetben a Nemzeti alaptanterv és a rá épülő tantárgyi kerettantervek mérvadók, amelyek egyrészt a tananyag korpuszon keresztül, másrészt az erre alapozódó közismereti tananyaghozordozókon, tankönyveken keresztül adnak elismerést, más történelmi korokban elhallgatást a kisebbségeknek.

Másfelől a nemzetiségek autonóm oktatásának szolgálatába a nemzetiségi oktatás aktuális rendszere állítható. Ezen kormányzati szándékoknak a vizsgálatára a jogszabáylelemzés alkalmas.

Ahogy a bevezetőben arra már utaltunk, a történelem során folyamatosan változott ez az államhatalmi szándék, s ilyen módon a kisebbségpolitika - különösen annak oktatási terepe - politikai, hatalmi, nemzetstratégiai eszközzé

is emelkedik valós feladatán - a nemzetiségek kulturális identitás megőrzésének szolgálatán - túl.

Az 1. táblán megpróbáljuk összefoglalni ezeket a változó koncepciókat, s ezek folyamányaként a kisebbségi oktatás eltérő megközelítéseit és típusait. Láthatjuk, hogy az ún. monokulturális állameszme, amely a saját többségi nemzet mindenek felettiségét, elsőbbségét hangsúlyozza, egészen kevés teret hagy a nemzetiségi csoportoknak önazonosságuk kifejezéséhez, megőrzéséhez. Ilyen esetben a fő cél a homogén nemzetállam megteremtése, s az abba nem illeszkedő csoportok asszimilációja. Ennek a törekvésnek tökéletesen megfelel ahogy láttuk, a 19. század végi oktatáspolitikai hazánkban, a két világháború közötti időszak, majd a törekvést viszi tovább - természetesen más ideológiai háttérre állítva - a szocializmus korának fő iránya a jó szocialista embert nevelő, egységesítő, centralizált oktatási modelljével. Ebbe elvétve, csak mintaként felmutatható módon csúszik bele az a minta, amikor egy-egy intézmény keretében megvalósul a kisebbségi törekvéseknek helyenként helyet hagyó szegregatív modell egy-egy kirakat intézmény fenntartása által.

A táblázat alsó soraiban helyet kapott multikulturális állameszme, s az ezt hangsúlyozó sokszínű társadalmat elfogadó idea, a különbségek értéként kezelése majd a kisebbségi törvényben nyer teret 1993-ban. Természetesen itt is keveredhetnek eltérő megközelítések, az azonos oktatási jogokra, s ezek egyetemlegességére alapozható színvak oktatási elképzelés, amely nem akar tudomást venni a különbségekről sem nemzetiségi, sem szociális réteg-béli, vagy családi meghatározottságok terén sem. Hangsúlyozódnak már ezek a különbségek, s így jobban megfelel a nemzetiségi értékek megjelenésének az oktatásban a multikulturális eszme, s az integráció megközelítése (Varga, 2006), amikor az oktatási terekben és tartalmakban közösen jelennek meg a többségi értékek, s arányosan a kisebbségekéi is. Habár az inklúzió és az integráció a pedagógiai közbeszédben olykor egymáson túlmutató, máskor szinonim értelmezéseket kap - Bocz (2002) is megállapítja, hogy valójában nem beszélhetünk az integráció egzakt és általánosan elfogadott jelentéstartalmáról (Dezső, 2011b) - ennek ellenére elfogadhatjuk, hogy kisebbségi szemléletében előrébb tart az interkulturális paradigma, s az inkluzív nevelés, ahol az eltérő csoportok sajátosságai nem csak tudatosulnak a tartalmak szintjén, de azok értéként megjelenve egy közös, magasabb rendű társadalmi szintet irányoznak elő (vö: Varga, 2015). Ebben a szellemben született meg az 1993-as kisebbségi törvény is, mely preambulumban pont

ezeket a közös értékeket és a nemzeti kisebbségek hozzáadott értékeit hangsúlyozza.

Ha a hazai cigányság oktatására, annak történetileg változó megközelítésire gondolunk, szintén beazonosíthatjuk a táblázat rubrikáit. Nyilvánvaló, hogy a cigányságot évszázadokig asszimilálni, a többséghez hasonlóvá tenni kívánó oktatáspolitikai már a felvilágosult abszolutizmus korától az etnocentralista irányt hangsúlyozva nem engedett teret a cigányság törekvéseinek. Mint ahogy nem szolgálta azt a második világháború után kibontakozó pártállami rendszer sem. Nem sok tere lehetett abban a négy évtizedben a cigány tananyagtartalmaknak, főként nem a nemzetiségi oktatásnak, hiszen mint tudjuk, e népcsoportot nem nemzetiségként, hanem egy társadalmi réteghelyzetéből eredő szegény csoportként azonosították, ennek megfelelően nem a partikularista jegyek hangsúlyozása, pont azok univerzalista, asszimilatív elmosása volt a cél. A kisebbségi oktatás szerepét a korszakban nyíltan megjelenő elkülönült oktatás, szegregált cigány osztályaival, esetenként cigány homogén kisiskolaival nyilvánvalóan nem töltötte be. A cigányság esetében csak a rendszerváltás után kereshetünk bármilyen szándékolt és konzekvens oktatáspolitikai irányt. Mind a colour-blind megközelítés, mind a multikulturalizmus integratív oktatási modellje és az interkulturális paradigma inkluzív elméletei megjelennek ekkor, ugyanakkor a hazánkban történelminek tekinthető szegregatív oktatási modell is elkezd kibontakozni.

Ebbe a körbe sorolhatjuk az 1994-ben megalapított Gandhi Gimnáziumot Pécsen, de több más iskolát is országsszerte (a szintén 1994-től induló budapesti Kaji Lyag Roma Nemzetiségi Általános Iskola, az 1996-ban Roma Esély Alapítványi Szakiskola néven indult Dr. Hegedűs T. András Alapítványi Szakiskola, Középiskola, Esti Általános Iskola és Kollégium Szolnokon (Dezső, 2011), az 1996 nyarán magyarországi és külföldi egyházi személyek és magánszemélyek által alapított mánfai Collegium Martineum, az 1997-ben a Soros Alapítvány, magánadakozók és szponzorok támogatásával indult Józsefvárosi Tanoda, a működését a 2004/2005 tanévben megkezdő, a Tan Kapuja Buddhista Egyház alapította és fenntartó Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola komlói székhellyel, de alsószentmártoni központtal - ma már Tan Kapuja néven, a 2007-ben a - Derdák Tibor aktív közreműködésével létrehozott Dr. Ámbédkar Gimnázium). Ám ugyanebbe az elkülönítő modellbe tartoznak a közoktatás rendszerén belül indított és fenntartott cigány nemzetiségi programok is, amennyiben külön csoportban történik a

népismereti, vagy nyelvi tartalmak közvetítése. Az integrált, vagy inkluzív modellbe sorolhatjuk viszont, ha ezek a nemzetiségi tartalmak - mint ahogy azt a cigányság esetében egyedi módon lehetővé teszi azt a jogalkotó - az általános tananyagba integráltan jelennek meg.

A hazai joggyakorlat a kisebbségi oktatás minden típusát kitermelte, azonban az elemzők mindig is kiemelték, hogy a klasszikus cél elenyészően jelenik ebben meg. Ha például összehasonlítjuk a nemzetiségi önkormányzatok által fenntartott köznevelési intézmények számát a nemzetiségi népelesség belüli lélekszámával, a legszembetűnőbb az, hogy a cigány kisebbség a nemzetiségi köznevelésben mennyire alulreprezentált (Bagi, 2021).

Az 1990-es években a szociálisan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók számára még döntően a felzárkóztató programok szervezése a meghatározó irány. Ebben az időszakban a roma tanulók mintegy fele vett részt valamiféle felzárkóztató programban - jellemzően valódi mérhető eredmény nélkül (Kovats, 2001). Az MSZP-SZDSZ két kormányzati ciklusában (2002-2010 között) az integráció megközelítése vált irányadóvá. Az Országos Oktatási és Integrációs Hálózat létrejötté 2003-tól, az Integrációs Pedagógiai Rendszer kialakítása, a képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés normatív támogatása, valamint számos program és ösztöndíj mutatja e szándékot. (Dezső, 2011a) Az elkülönítő intézményekkel kapcsolatban azonban mindig is felmerült a kérdés, sikerülhet-e szakítani a cigány fiatalok oktatása során a „janicsár jellegű képzéssel” (Takács, 2009), melynek ismérvei, hogy elválasztják a gyermekeket a családtól és idegen értékeket, normákat kényszerítenek rájuk. Mária Terézia és II. József rendeleti politikái óta (Dupcsik, 2009) ennek az oktatáspolitikai elképzelésnek a hazai hagyományai a rendszerváltást követően sem szűntek meg, s ahogy arra számos esetben rámutattak, az e tradícióval szakítani szándékozó szakértők sem lehetnek abban biztosak, hogy az iskolázottság, a mobilitás ára nem a családi kapcsolatok felszámolásában realizálódik-e (Havas, 2007).

1. táblázat: Kisebbségi oktatáspolitikai koncepciók és megközelítések

Eszme	Kormányzati politika	Oktatáspolitikai koncepció
monokulturális állam	asszimiláció, etnocentrizmus	„olvasztótégely iskola”
	szegregatív	elkülönült kisebbségi oktatási rendszerek működtetése
multikulturális állam	univerzalitás	színvak oktatáspolitikai
	integráció	multikulturális oktatás együtt nevelés
	inklúzió	interkulturális oktatás

Forrás: Saját szerkesztés

Az oktatáspolitikai leginkább az integrációt szolgáló programokat, lehetőségeket szorgalmazza, támogatja, az integráció megfelelő követelményeit és annak kivitelezhetőségét azonban valós kutatásokkal még nem igazolta maradéktalanul. Néhány éve országszerte számos program készült és indult el a felzárkóztatás megoldására, több-kevesebb sikerrel. Tanodák, kollégiumok, iskolaotthonok alakultak, ezek működésének hatékonyságáról nehéz meggyőző kutatási eredményeket fellelni. Az integrációból gyakran szegregáció következik (Nemesné Kis, 2008).

A szegregáció - ahogy arra Kádár (2009) rámutat - a gyakorlatban három formában nyilvánul meg: a roma tanulók a speciális iskolák diákjai között a korcsoportjukban tapasztalt arányuknál jelentősen nagyobb mértékben jelennek meg; ugyanígy a szegregált „cigány iskolákban” és a vegyes iskolákon belül spontán, vagy tudatosan létrejött szegregált cigány osztályokban is megfigyelhető ez. Ez egyben alacsonyabb színvonalú, s rosszabb tárgyi körülmények között folyó a tanítást is eredményez.

A cigány kisebbségi oktatás jogi szabályozása és annak változásai

A jogszabályi háttér és az azzal nem mindig paralel megvalósuló gyakorlat végigkíséri a roma kisebbségi oktatás történetét az 1990-es évek elejétől. Az oktatási jogokat érintő jogszabályok⁹ mellett, hogy az állam életében meghatározó, fontos szerepét a cigányságnak is elismerték, liberális kereteket biztosítottak a nemzetiségi oktatás, mint a kulturális autonómia terén az egyik kardinális jogosítvány megszervezéséhez is. Az 1993. évi LXXVII. törvény

⁹az 1990-es, az önkormányzatokról szóló LXV. törvény, valamint az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

elsőként nevezte meg és ismerte el a magyarországi romák egyenlő nemzetiségi státuszát és az általuk használt két nyelvet is nemzetiségi nyelvként (romani, beás), s ugyanolyan lehetőséget biztosított az oktatás megszervezésére, mint a többi kisebbség esetében, felvázolva a kisebbségi oktatási-nevelési intézmények főbb ismérveit. A jogszabály kimondta, hogy „a kisebbségi közösségeknek joguk van az óvodai nevelés, alsó-, közép- és felsőfokú oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni”¹⁰; „az állam a magyarországi kisebbségek anyanyelvét közösségösszetartó tényezőként ismeri el, oktatásukat támogatja”¹¹. „A kisebbséghez tartozó gyermek, a szülője vagy gondviselője döntésének megfelelően, anyanyelvű, illetőleg anyanyelvi (anyanyelven és magyar nyelven történő) vagy magyar nyelvű oktatásban részesülhet”¹². Az oktatás a helyi lehetőségek és igények szerint kisebbségi óvodában, iskolában, iskolai osztályban vagy csoportban történhet¹³. Egyazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szülőjének vagy törvényes képviselőjének kérése esetén kisebbségi osztályt vagy tanulócsoporthoz kell indítani, illetve működtetni¹⁴, biztosítani kell a kisebbségi népismeret, a kisebbség és anyaország történelmének tanítását, kulturális hagyományainak, értékeinek megismerését¹⁵. A kisebbségi oktatás többlet költségét - törvényben meghatározott módon - az állam, illetve a helyi önkormányzat viseli¹⁶.

Ezzel a roma kisebbséget a többi nemzetiségi csoporttal ténylegesen egyenlővé tette a jogalkotó. A törvény rámutatott a kultúra oktatásának fontosságára is: a kisebbségeknek biztosítani kell a kisebbségi népismeret, a kisebbség és anyaország történelmének tanítását, kulturális hagyományainak, értékeinek megismerését. A jogszabály felvázolta az oktatás egyes szereplőinek feladatait¹⁷, lefektette a programok megszervezésének főbb lépéseit: az igények felmérésében és az oktatás megszervezésében a helyi és a kisebbségi önkormányzatok együttműködnek¹⁸. Lépéseket tett a háttér feltételek megteremtésére: a kisebbségek oktatásához az anyanyelvű

¹⁰18. § (3)

¹¹43. § (1)

¹²43. § (2)

¹³43. § (3)

¹⁴43. § (4)

¹⁵45. § (3)

¹⁶44. §

¹⁷46. § (3)

¹⁸46. § (1)

pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat¹⁹. Ennek teljesítése céljából az állam támogatja a kisebbségek anya-, illetve nyelvszülőországából érkező oktatók magyarországi vendégtanári alkalmazását²⁰, illetve amennyiben a kisebbséghez tartozó személyek tanulmányaikat olyan országokban folytatják, ahol anyanyelvükön oktató egyetemek, főiskolák, illetve egyéb tanintézetek, kultúrájukat ápoló intézmények működnek, az ott nyert okleveleket, egyéb bizonyítványokat a törvényekre és a nemzetközi megállapodásokra figyelemmel a Magyar Köztársaságban szerzett megfelelő oklevéllel, bizonyítvánnyal egyenértékűnek kell tekinteni²¹.

A jogszabályban ugyanakkor - bár rejtett módon - kódolva voltak a roma népesség sajátos társadalmi, oktatási és jogi egyenlőtlen helyzetéből eredeztethető, s azokra reflektáló megkülönböztető mechanizmusok is: „A cigány kisebbség iskolázottságbeli hátrányainak csökkentése érdekében sajátos oktatási feltételek teremthetők”²² - írta a jogalkotó. Vagyis kinyitkozgatja, hogy az oktatás célja a kultúra ápolásán, a népismereti tartalmak tanításán túl a hátránykompenzáló, felzárkóztató tevékenység is lehetett.

Egy 1995-ös TOK adatfelvétel eredményei azt mutatták, hogy 900 olyan általános iskola közül, ahol cigány gyermekeket nagyobb arányban oktattak 433-ban folyt cigány felzárkóztató program (Harsányi & Radó, 1997). Az e programokról készült elemzések szerint (Setényi, 1996) azonban az általános színvonal alacsony volt, a programok több, mint a fele valójában kizárólag tantárgyi korrepetálást jelentett, a többi pedig készségfejlesztéssel vagy népismereti részprogramokkal kiegészített tantárgyi felzárkóztatást tartalmazott, elvéve a készségfejlesztés is megjelent azokban (Radó, 2009).

A rendszer egyéb hibáira is rámutattak a szakértői vélemények: a magyarországi kisebbségi nevelés-oktatás intézményei a cigányság esetében nem alkotnak egy autonóm, elkülönült hálózatot. Bár a kisebbségek jogairól szóló 1993-ban elfogadott törvény biztosítja az intézményalapítás és fenntartás jogát a kisebbségi önkormányzatok számára, ilyenre - a roma nemzetiség esetében jellemzően megjelenő finanszírozási háttér hiányában - csak néhány esetben került sor - ld. a fentebb felsorolt példák. Nehézséget, fenntartási és működtetési problémákat okoz az is, hogy az 1993-as jogszabály előírja, a

¹⁹46. § (2)

²⁰46. § (4)

²¹46. § (5)

²²45. §, (2)

kisebbségi települési önkormányzat, és a helyi kisebbségi önkormányzat más szervtől át is vehet oktatási intézményt, de csak azzal a feltétellel, ha az oktatás addig elért színvonalát biztosítani tudja²³. Az autonóm és széleskörű intézményrendszer kialakulásának gátat szab az is - írja Radó (2009) -, hogy a Magyarországon élő kisebbségek település-földrajzi szórt elhelyezkedése miatt kevés olyan intézmény tud létrejönni, mely kizárólag kisebbségi pedagógiai program alapján oktat. Ez még a cigányságra is igaz, ahol azért az ország számos kistérségében összefüggő, a csoport által nagy számban és magas arányban lakott körzetek, településcsoportok, vagy egy-egy nagyobb településen belüli szegregált iskolakörzetek is jellemzőek. Ugyanakkor nem lehet az sem cél, hogy mindennemű nemzetiségi meghatározottság nélküli, csupán a lakóhelyi szegregáció nyomán formálódó „külön iskolákból” álló párhuzamos intézményhálózat alakuljon ki, mint ezt az oktatáspolitikai folyamatosan ellensúlyozni is kívánta. Hiszen a területi szegregációból eredeztethető homogenizálódó kisebbségi iskolák nem pótolják a nemzetiségi programokat. Ellenben pozitívum, ha a spontán homogenizálódó nevelési intézmények ezzel az eszközzel próbálják ellensúlyozni a fokozódó hátrányaikat.

A kisebbségi törvény legutolsó módosított, hatályos változata²⁴ egyrészt elismerte hivatalosan a Magyarországon beszélt cigány nyelveket, s a roma, cigány kisebbséget is nemzetiségként határozta meg, a korábbi törvényváltozatok ha nem is explicit módon, de etnikai kisebbségként utaltak rájuk. Az 1993-as jogszabály címében és tartalmában is végig nemzeti és etnikai kisebbségeket emlegetett párhuzamosan.

A kisebbségi önkormányzatok jogosítványai alapvetően a fenntartói tevékenységgel kapcsolatban nevesülnek a törvényben. E mellett a kisebbségi önkormányzatok képviselőt delegálhatnak az iskolaszékbe, s ezen keresztül gyakorolhatnak befolyást a nevelési-oktatási intézmények működésére. A kisebbségi önkormányzatok közreműködhetnek a szakmai ellenőrzésben is. Ezek egyedülállóan erős jogosítványok, de ennek ellenére a kisebbségi önkormányzatok nem tudnak jelentős hatást kifejteni a kisebbségi oktatás működésére. Ez leginkább a cigány oktatás terén mutatkozik meg, aminek egyik oka a helyi kisebbségi önkormányzatok pénzügyi függése a települési

²³47. §

²⁴2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

önkormányzattól (Radó, 2009) (abban az időben iskolafenntartó egy személyben), valamint a kisebbségi önkormányzatok választott vezetőinek szakmai, jogi, érdekérvényesítési, kommunikációs felkészületlensége a közoktatással kapcsolatos feladatok ellátására.

A kisebbségi törvény szerint²⁵ a kisebbségi intézmények vezetőinek kinevezéséhez, illetőleg a kisebbséghez tartozók képzésére is kiterjedő települési önkormányzati döntéshez az érintett helyi kisebbségi önkormányzat egyetértése szükséges. Az egyetértési jog a helyi önkormányzat által támogatott iskolai szegregáció elleni fellépés erős eszköze lehetne a kisebbségi önkormányzatok kezében. A jogi szabályozás hiányosságai azonban gátolják ennek az eszköznek a hatékony alkalmazását. Az egyik legnagyobb gyengeség a hatályos szabályozásban, hogy nem rögzíti le, miképpen kellene kikérni a kisebbségi önkormányzat egyetértését, és azt sem tisztázza, mi történik, ha ezt a kötelezettségét a helyi önkormányzat elmulasztja (Kádár, 2009).

Változás történt a téren is, hogy a kisebbségi népismeret tanítása már akár önálló tantárgyként, vagy a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeibe integráltan (más tantárgyak óráinak keretében) is megszervezhető, és a jogszabály előírta azt is, hogy tanórán kívüli tevékenységek formájában is meg kell jelennie e tartalmaknak (mint pl. szakkörök, táborok, kirándulások, népdal- és tánckörök, játszóházak, színjátszó körök, zenekarok)²⁶. Ennek vannak az előnyei és veszélyei (ld. Vámos et al., 2004). A nemzetiségi tartalmaknak a többi tárgyba való integrálása azt az üzenetet is kinyilváníthatja, hogy a kisebbség kultúrája fontos része az egyetemes irodalmi, zenei, művészeti, történelmi, földrajzi, stb. tantárgyi tartalmaknak, s nem egy párhuzamos, másodlagos reprezentációt jelent a fontos tárgyak után. Ugyanakkor alapos felkészültséget vár el ez az integrált szervezési mód a szaktanárok részéről is. Előfordulhat, hogy a gyakorlatban elsikkad a valós nemzetiségi tartalom, hiszen az órakeretben a tantárgy „fő” ismeretköreire kell fókuszálni.

Nagyon fontosak lesznek oktatáspolitikai szempontból a 2000-es évek elején hozott újabb rendelkezések. Előnyös helyzetet teremtett, hogy 2003-ban, az új közoktatási törvény²⁷ után a nemzetiségi nevelés irányelvei is

²⁵1993. évi LXXVII. törvény 29. § (2)

²⁶32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

²⁷2003. évi LXI. törvény - a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
<https://njt.hu/jogszabaly/2003-61-00-00>

módosultak, s ennek köszönhetően minden korábbi, a „társadalmi hátrányok felzárkóztatását” célzó elem kikerült már a megfogalmazásból, kizárva a korábbi hátránykompenzáló jellegű szemlélet és gyakorlat lehetőségét.

Az Oktatási Minisztérium 58/2002. sz. rendelete²⁸ újragondolta a cigány kisebbségi oktatás definícióját és elképzelését. Az iskolák külön normatív támogatást (fejkvóta) kérhettek a roma népismeret és bármely roma nyelv oktatását segítő. Ez anyagilag is motiválta az iskolákat, hogy vállalják a feladatot, hiszen a finanszírozás a résztvevő tanulók létszámától függött. A következő időszakban növekedésnek is indult a cigány népismereti programokat indító, fenntartó intézmények, s az ezekben részt vevő gyermekek száma.

Mindazonáltal az új koncepció is felismerte, hogy fenn kell tartani a cigány kisebbségi oktatás külön kategóriáját. Ennek oka a roma kisebbség sajátos társadalmi és nyelvhasználati helyzetében, a cigány nyelvek standardizáltságának alacsony fokában, valamint az emberi és tárgyi erőforrások (pl. a tankönyvek) hiányában keresendő, s ezt az oktatási formát nem lehet egyszerűen beolvasztani a kisebbségi oktatás másik három típusa közé (Kádár, 2009).

A Kisebbségi nyelvek kartájának elfogadása²⁹ óta az Oktatási és Kulturális Minisztérium a cigány nyelven folyó iskolai oktatás normatíváját felemelte. Mint ismeretes, később a magyar kormány a kisebbségi nyelvi jogokat kiterjesztette a roma nyelvekre (a romanira és a beásra) is (2008) (Nemesné Kis, 2008).

A tanulók után járó normatív támogatás (mint korábban jeleztük) azt eredményezte, hogy az iskolák (és akkori fenntartóikként a helyi önkormányzatok) érdekeltek voltak a tanulói létszám növelésében. Annak érdekében, hogy az intézményben a roma diákok arányának növekedése ellenére megakadályozzák, hogy a nem roma tanulók elvándoroljanak, egyes iskolák elkülönült osztályokat hoztak létre a cigány gyermekek számára. Bár az etnikai szegregációt rendelkezések tiltották, ezek kikerülésére különböző technikákat vezettek be. Az osztályok közötti szegregációnak három alapvető

²⁸58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról. https://jogkodex.hu/jsz/2002_58_om_rendelet_1024115

²⁹35/1995. (IV. 7.) OGY határozat a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának megerősítéséről és a Magyar Köztársaság 2. Cikk 2. pontja szerinti kötelezettségvállalásairól. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-35-30-41>

formája vált jellemzővé, az eltérő tantervű (speciális) osztályok létrehozása (amelyekre alacsonyabb követelményszint mellett a roma tanulók aránytalanul magas létszáma jellemző); a tagozatos osztályok indítása (erre legitimációt nyújt az iskolák közti piaci verseny), ezekben jellemző a nem roma diákok túlsúlya; és harmadik eszközként az ún. „cigány kisebbségi oktatás” intézményének jogsértő értelmezésével létrehozott, szegregált cigány osztályok. (Ezek tulajdonképpen visszájára fordították a kisebbségi oktatás eredeti célját). A cigány kisebbségi oktatással kapcsolatos 2007-es vizsgálati jelentésében a Nyílt Társadalom Intézet úgy összegezte tapasztalatait, hogy a cigány kisebbségi oktatást a helyi önkormányzatok az iskolákkal együttműködve, sokszor csupán a kiegészítő normatíva megszerzése érdekében szervezik meg, illetve kihasználják a roma kisebbségi oktatási formát a cigány származású tanulók - látszólag jogszerű - elkülönítésére (szegregálására). (Országjelentés, 2007, p. 99³⁰). Hamar nyilvánvalóvá vált az is, hogy a joghézagok és az elégtelen kontroll miatt a cigány kisebbségi oktatás a legtöbb esetben még mindig csupán felzárkóztatást jelent, azaz az iskolák egy része még a népismereti oktatást sem valósítja meg. Az esetek egy részében más tantárgyak (jellemzően az idegen nyelv és a számítástechnika) eltűntek a roma gyermekek órarendjéből: a cigány kisebbségi oktatás keretében tanító tanárok között nagyobb számban voltak képesítés nélküli vagy nem megfelelő képesítéssel rendelkező oktatók; sokszor nem a szülők kezdeményezték a kisebbségi oktatás megszervezését, vagy nem kaptak megfelelő tájékoztatást arról. (Kádár, 2009)

A 2012 szeptemberében hatályba lépett *köznevelési törvény*³¹ mellékleteként kiadott *Nemzeti Alaptanterv*³² rendelkezései határozták meg a magyarországi nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit, így a roma/ cigány

³⁰A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárítása. Országjelentés. Open Society Institute, Budapest, 2007.

https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/dd8ebaf6-f178-479d-a6d6-3ce1ac5b8310/hungary2_20070329_0.pdf

³¹2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.0>

³²110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

Oktatási Hivatal chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2012/02/nat_20122.pdf

népismeretre vonatkozó tartalmakat is. Kidolgozták a tantárgy kerettanterveit^{33,34}.

A Nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit és feladatait a *nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve*³⁵ jelölte ki. E szerint, amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi a nemzetiségi óvodai, iskolai nevelés-oktatást, a következő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell azt szervezni. „A nyelvoktató nemzetiségi nevelési-oktatási formában a heti kötelező órakeretből a nemzetiségi nyelv és irodalom oktatására legalább négy, a horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén nyelv oktatására legalább öt, a romani vagy beás nyelv oktatására legalább három tanórát szükséges biztosítani”³⁶. Ebben ismét megfigyelhetünk egy megkülönböztető, a cigány nyelveket hátrányosan kezelő hozzáállást. Mint ahogy abban is, hogy amíg nemzetiségi népismeret tanítása általánosságban önálló tantárgyként, az adott nemzetiség nyelvén folyik, a roma/cigány nemzetiségi népismeret oktatása magyarul is történhet.³⁷ Ennek gyakorlati oka persze e nyelvek asszimilációjának előrehaladottsága.

A mindennapokban a kisebbségi oktatás intézményrendszerének több strukturális nehézséggel is szembe kell tehát néznie. Ezekre az elmúlt években az oktatási rendszer nem adott megfelelő válaszokat (Radó, 2009).

Nagy kihívást okoz a nemzetiségi oktatás és a nyelvoktatás megvalósításában, hogy a 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem kiegészítő normatíva jár a nemzetiségi oktatás finanszírozásához, hanem feladatfinanszírozásra tért át a kormányzat. Ennek következtében a nemzetiségi oktatást vállaló intézmények száma, s a részt vevő tanulók létszáma is csökkenésnek indult. (ld. 1., 2. ábra)

³³51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-51-20-5H>

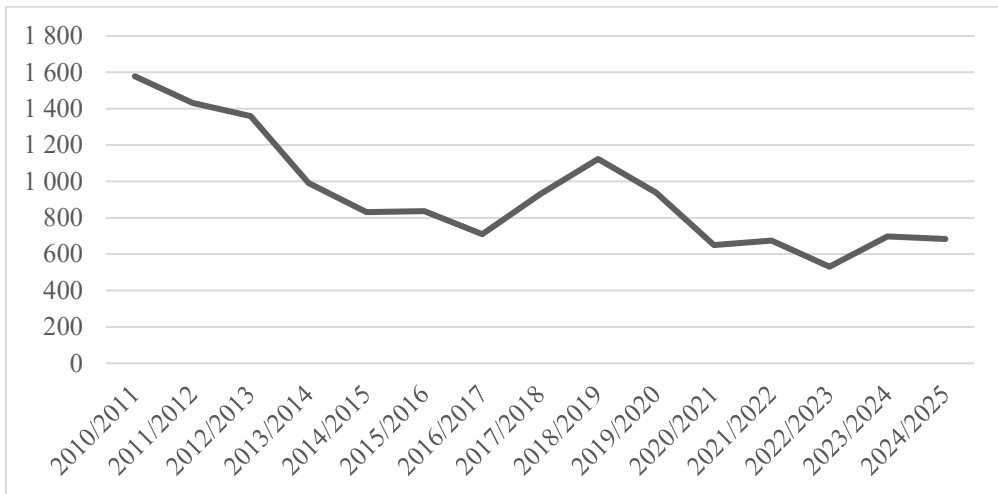
³⁴A cigány, beás, romani nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_nevelés_oktatás_ke_rettantervei/cigany_beas_romani

³⁵17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=0000003.TXT>

³⁶8.§ (3)

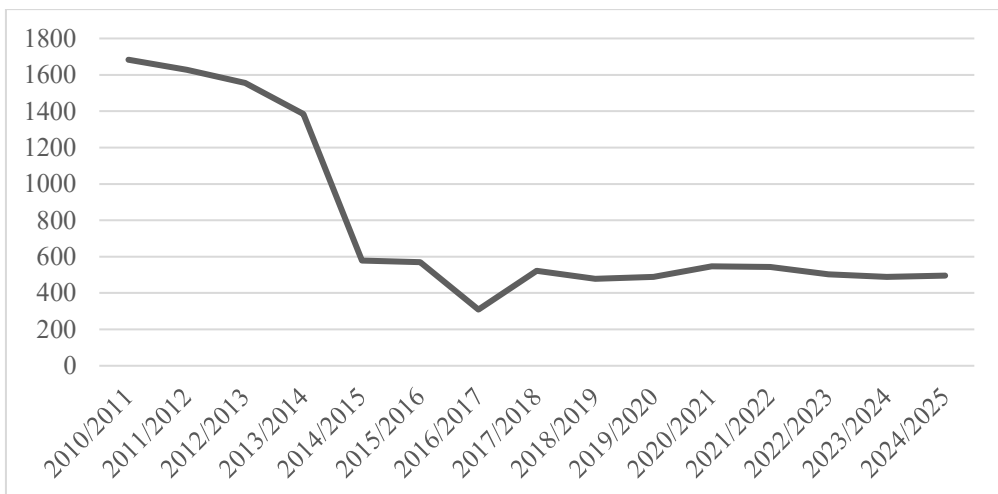
³⁷5.§ (3)

1. ábra: A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók az általános iskolában³⁸



Forrás: KSH³⁹

2. ábra: A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók a középfokú iskolákban⁴⁰



Forrás: KSH⁴¹

³⁸A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés/nemzetiségi nevelés-oktatásban részvevő tanulók nélkül

³⁹https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0010.html

⁴⁰A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés/nemzetiségi nevelés-oktatásban részvevő tanulók nélkül

⁴¹https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0017.html

Törvényileg nincs előírva az sem, hogy szakképzett népismereti tanárok oktassák ezt a tárgyat⁴². Bár több szakértő hangsúlyozza, hogy egy több tudományterületet (néprajz, történelem, társadalomföldrajz, művészetek, stb.) érintő komplex tantárgyról van szó, ezért is elengedhetetlen volna a szakirányú tanárok képzése. (Orsós, 2015a) Mégsem szükséges ehhez diploma⁴³. Az anyanyelv ismerete nem elegendő feltétel azonban egy nyelv szakszerű tanításához. (Nemesné Kis, 2008) A cigány kultúra oktatásával kapcsolatos legnagyobb probléma pedig, hogy amíg általánosságban a többi nemzetiség kisebbségi programjaiban nemzetiségi származású, a népismeret oktatására a pedagógusképzésben felkészített tanárok, tanítók, óvónők dolgoznak többségében, addig a cigány programokban gyakran nem cigány származású pedagógusok tanítanak, sokszor minden romológiai előképzettség nélkül (Radó, 2009).

Nincs arról sajnos pontos információnk, hogy a jelenlegi jogszabályi feltételek mellett, mi ösztönzi az iskolákat, hogy a cigány, roma nemzetiségi programot elindítsák. Feltételezzük, hogy mérvadó szempont lehet a szakmai elhivatottság. Ha az iskolába roma származású diákok is járnak, ez indokolt lehet. Vagy az intézmény képzési portfóliójának szélesítése is célként jelenhet meg, ha ezzel több tanulót lehet bevonítani. Az iskolába járó roma diákok magas száma is lehet ilyen ösztönző erő. Legelőbb azonban a szülői akarat kellene legyen a meghatározó. Az iskola megmaradásának kényszere szintén ott állhat a háttérben, hiszen egy új program óraszámokat, pedagógus státuszt is jelenthet. Ez különösen kisiskolák esetében a megszüntetés elkerülésének egyik kiútjaként adhat reményt. Sokszor megkérdőjelezhető, hogy valóban szülői kérelem alapján indítanak-e nemzetiségi oktatást adott intézményben, vagy az iskola fenntartása áll a döntés háttérében: hiszen amíg a „normál” oktatást folytató intézmények esetében minimum 15 tanuló szükséges az első osztály indításához a nemzetiségi oktatásban az osztályindítás már 8 fővel is lehetséges.” (Orsós, 2015b) Kevés kutatást ismerünk, amely ezen okok vizsgálatára irányul. Egy 2023-as, 90 érintett iskolára kiterjedő vizsgálat (Gergye, 2023) adatai szerint legtöbbször a profil színesítése (39,7%) és a diákok/szülők kezdeményezése (31,3%) volt a motiváló erő. A megkérdezett

⁴²2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

⁴³2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 99. § (3)

iskolák 19,1 %-a azonban bevallotta, hogy a fennmaradás érdekében indították el a programot.

A szabályozók változásában fontos, hogy a 2020. szeptember 1-jétől bevezetésre kerülő új NAT⁴⁴, Nemzetiségi irányelveit tartalmazó mellékletében nemcsak csökkentette a korábbi óraszámot (háromról egyre), hanem továbbra is fenntartotta, hogy más tantárgyakba integrálva oktassanak nemzetiségi ismereteket. A kérdés tehát, hogy a folyamatosan változó, de a kikapukat mindig máshol megnyitó szabályozás mellett mivé lesz az a szakmai tartalom, amit elvi szinten a szakképzett cigány népismeret tanároknak, szakmailag korrekt és ellenőrzött tankönyvekből kellene átadnia a diákok számára?

A szakmai tanárképzés, a tankönyvfejlesztés és -ellátás, a tananyagfordozók azonban már a nemzetiségi oktatás egyéb háttér infrastruktúráját jelentik, amelyekről a következő fejezetben nyújtunk áttekintést.

A pedagógus képzés és a nemzetiségi identitás

A tanárképzés általános területét azért kell megemlítenünk, mert a többségi társadalom diákjai az iskolákban a közismereti tárgyak keretében kaphatnak általános képet a hazai nemzetiségekről, köztük a cigányságról. Fontos, hogy a tanórákon esik-e szó a kisebbségekről, s ha igen, milyen tartalommal, milyen kontextusban történik ez. Különösen fontos a korrekt és előítélet mentes kép egy olyan, sztereotíp toposzokkal leírt csoport esetén, mint a cigányság. Sajnos a hazai pedagógus képzésnek nem szerves része az a kellő részletességű és árnyalt romológiai tartalom, amely a leendő tanárokat felkészítené akár a cigány, roma származású tanulók szociokulturális sajátosságaiból eredő helyzetének kezelésére, akár a cigányságról szóló szakmai tartalmak átadására. Erre nyilvánvalóan a történelem, földrajz, ének-zene, rajz és vizuális nevelés, magyar nyelv és irodalom, etika szakterületeken volna szükség, hiszen ezek a tanárok fognak majd a katedrán olyan pozícióba kerülni, hogy a cigányság történelméről, földrajzi elhelyezkedéséről és demográfiai helyzetéről, a cigány zeneiségről, képzőművészetekről, a cigány irodalomról, s általánosságban a társadalmi viszonyulás, kommunikáció, előítélet-kezelés kérdéseiről korrekt képet nyújtsanak a tanulóknak. Erre fel kell őket készíteni. Probléma azonban,

⁴⁴5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

<https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm>

hogy a hazai tanárképzés nem ad útravalót a fent említett tárgyak kerettanterveiben előírt feladatok elvégzéséhez a tanári pályán elhelyezkedőknek (Orsós, 2015b).

Természetesen felmutathatók pozitív kezdeményezések és iránymutató változások. Hiszen léteznek olyan pedagógus képző helyek hazánkban, ahol törekvésként jelenik már meg, hogy ezen ismeretek váljanak a képzés szerves részévé. Így pl. a PTE BTK Neveléstudományi Intézetében a tanári felkészítés kötelező elemei a romológiai kurzusok, a cigánysággal kapcsolatos tartalmak és a hátrányos helyzettel, az inklúzióval foglalkozó órák (Ld. Andl et al., 2019). Megjegyzendő, éppen a tanárképzés jelenlegi átalakulásával a Romológiai alapismeretek kurzus a kötelező tartalmi elemek közül a szabadon választhatók körébe szorul ki. Másutt opcionálisan vehetnek fel a tanárjelöltek ilyen jellegű tárgyakat (Cserti, 2008). A tanárképzés gyakorlatának azonban napjainkig nem természetes és általános része ez a tartalom.

Ugyanilyen fontos a már a pályán lévő óvodapedagógusok, tanárok továbbképzési rendszerének teljes átgondolása és olyan továbbképzési rendszer kidolgozása, amely lehetővé teszi az érzékenyítést, hiányzó ismeretek elsajátítását és az ismeretek időről időre történő frissítését. E hiányt felismerve a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke akkreditált két olyan 30 órás, egymásra épülő pedagógus-továbbképzést - elsősorban a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak -, amelyek célja, hogy segítse a cigány nemzetiségi oktatás módszertani és tartalmi megvalósítását a köznevelés rendszerében (Orsós, 2015a).

Az, hogy az iskola milyen ismereteket közvetít a kisebbségi csoportokról, ezek tagjai mennyire érezhetik magukénak a tananyagot, az iskolát, fontos üzenet, amely a pozitív érzésen keresztül hozzájárulhat a nemzetiségi csoportidentitás megerősödéséhez is.

A nemzetiségi pedagógus képzés

Hazánkban kiépült a nemzetiségi pedagógus képzés struktúrája. A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet⁴⁵ a nemzetiségi óvodai nevelés és iskolai oktatás irányelvét határozza meg, rögzítve a magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás speciális szabályait is.

⁴⁵17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

A 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet⁴⁶ szabályozza a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeit, amely tartalmazza a tanító nemzetiségi tanító (cigány-roma) szakirány specifikációit is.

A szakos tanárképzés is megalapult, erről a 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet⁴⁷ intézkedett. A 8/2013. EMMI rendelet⁴⁸ már említi a tanárképzés ún. rövid ciklusú formáját is, miszerint tanári végzettség tanári mesterszakon is szerezhető⁴⁹, bevezetése azonban csak 2022 után történt meg Pécsen a korábbi tanítói, vagy egyéb szakos tanári végzettségekre épülő 4 féléves, a romológia alapszakra épülő 3 féléves, illetve a romológia mester oklevél birtokában 2 féléves képzés keretében. Érezhetően növelte a piaci keresletet ennek az új képzésnek az elindítása.

Az elmúlt időszakban többször is módosultak a romológiatanár szak Képzési és kimeneti követelményei (KKK), jelenleg is zajlik a tanárképzés legfrissebb átalakítása, a gyakorlatorientált, értékközpontú osztatlan tanárképzés bevezetése, s ennek keretében a romológiatanár szak strukturális és tartalmi átalakítása is, hogy a képzés a NAT és Kerettantervek, illetve a kompetencia-alapú oktatás elvárásainak megfeleljen.

Cigány nemzetiségi pedagógus képzés különböző szinteken jelenleg több helyen folyik. Négy helyen nemzetiségi óvodapedagógusokat képeznek, három intézményben zajlik nemzetiségi tanító képzés, egy egyetemen - PTE⁵⁰ - pedig 2013-től romani nyelv és kultúra, valamint a beás nyelv és kultúra tanárok képzése indult el (2. táblázat). (Cserti, 2024)

⁴⁶63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről

⁴⁷283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>

⁴⁸8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

⁴⁹1. § (b)

⁵⁰a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke által gondozott Romani nyelv és kultúra, illetve Beás nyelv és kultúra tanára szakok

2. táblázat: A cigány nemzetiségi pedagógus képzés helyszínei Magyarországon

Szak	Intézmény	Település
cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus	Debreceni Egyetem	Hajdúböszörmény
	Gál Ferenc Egyetem	Szarvas
	Eötvös József Főiskola	Baja
	Apor Vilmos Katolikus Főiskola	Budapest, Vác
cigány-roma nemzetiségi tanító	Gál Ferenc Egyetem	Szarvas
	Apor Vilmos Katolikus Főiskola	Vác
	Eötvös József Főiskola	Baja
romani nyelv és kultúra tanára, beás nyelv és kultúra tanára	Pécsi Tudományegyetem	Pécs

Forrás: felvi.hu

Jogszabályi és infrastrukturális szinten a rendszer kidolgozott. A nemzetiségi iskolahálózat, s annak híján a többségi iskolákban indított nemzetiségi programok volnának azonban azok a tényleges helyek, ahol a kisebbségi identitás elmélyíthető, ez a kellene legyen a tényleges terepe nemzetiségi oktatásnak.

Társadalmi akarat

Az, hogy mennyiben érhető el a fenti cél, a családok valós igényeivel, szándékaival - egyáltalán fontosságának a felismerésével - mennyiben egyezik az, meg tud-e felelni az oktatáspolitikai által megfogalmazott feladatoknak és elvárásoknak, az nem csak a jogszabályok adta háttér kereteken múlik. Nagyban meghatározza a megvalósulás tényleges mikéntjét az is, mennyire ismeri fel a helyi közösség, a szülők a nemzetiségi oktatás szerepét, fontosságát, vagy pont egyfajta szegregáló, a normál iskolarendszertől kirekesztő, a továbbtanulás lehetőségeit nehezítő rendszerként azonosítják-e. Az oktatáspolitikai oldaláról kérdés, hogy az adott iskolák felismerik-e a nemzetiségi oktatásban rejlő potenciált. Valamiféle plusz szolgáltatásként áll-e ehhez az intézmény, vagy szükséges rossznak tekintik-e azt, esetleg valamiféle mentőövként, forráspótlásként élnek a lehetőségekkel. Nem elenyésző a programokban tanító pedagógusok elkötelezettsége, szakismerete, attitűdje. De ugyanígy jelentenek alapfeltételt a háttér infrastruktúra egyéb elemei is - ide sorolhatjuk a nemzetiségi tankönyvfejlesztést, -ellátást, azok

terjesztési rendszerét, a módszertani segédanyagok, hálózatok működését/működtetését.

A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés/nemzetiségi nevelés-oktatás néven futó programokat fenntartó intézmények listáján 2023 januárjában 389 intézmény neve szerepelt (175 óvoda, 214 általános iskola) összesen 28 668 tanulóval. Emellett 5 helyen folyt anyanyelvű romani, 6 intézményben hagyományos nyelvoktató beás, és 6-ban romani nyelvű program, 2 helyen kétnyelvű beás oktatás. (KIR adatbázis)

Ha megvizsgáljuk azonban a nemzetiségi pedagógus képzés valós piaci igényét, jelentőségét, láthatjuk, hogy e programok nem generálnak nagy keresletet. (Ld. 3-4-5. táblázat)

3. táblázat: Cigány nemzetiségi óvodapedagógus szakra beadott jelentkezési adatok a 2026/27-es tanévre

Intézmény	Kar	Meghirdetett képzés	Képzési szint			Telephely	Képzés helye	Nyelv	Elsőhelyes jelentkezés	
			Munkarend	Finanszírozási forma	Elsőhelyes jelentkezés				Összes jelentkezés	
AVKF	AVKF	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	A	Vác	Vác	magyar	1	5
AVKF	AVKF	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	K	Vác	Vác	magyar	1	5
AVKF	AVKF	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	N	A	Vác	Vác	magyar	0	2
DE	DE- GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	A	Hajdúböszörmény	Hajdúböszörmény	magyar	22	50
DE	DE- GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	A	Hajdúböszörmény	Siófok	magyar	9	18
DE	DE- GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	K	Hajdúböszörmény	Hajdúböszörmény	magyar	1	13

DE	DE-GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	K	Hajdúböszörmény	Siófok	magyar	1	6
DE	DE-GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	N	A	Hajdúböszörmény	Hajdúböszörmény	magyar	4	13
DE	DE-GYGYK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	N	K	Hajdúböszörmény	Hajdúböszörmény	magyar	0	2
EJF	EJF	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	A	Baja	Baja	magyar	0	1
EJF	EJF	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	N	A	Baja	Baja	magyar	0	1
GFE	GFE-PK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	A	Szarvas	Szarvas	magyar	0	2
GFE	GFE-PK	óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)]	A	L	K	Szarvas	Szarvas	magyar	2	3
Összesen									41	121

Forrás: OH https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak

4. táblázat: Cigány nemzetiségi tanító szakra beadott jelentkezési adatok a 2026/27-es tanévre

Intézmény	Kar	Meghirdetett képzés	Képzési szint	Munkarend	Finanszírozási forma	Telephely	Képzés helye	Nyelv	Elsőhelyes jelentkező	Összes jelentkezés
AVKF	AVKF	tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)]	A	L	A	Vác	Vác	magyar	3	5
EJF	EJF	tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)]	A	L	A	Baja	Baja	magyar	3	4
GFE	GFE-PK	tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)]	A	L	A	Szarvas	Szarvas	magyar	2	6
GFE	GFE-PK	tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)]	A	L	K	Szarvas	Szarvas	magyar	0	3
Összesen									8	18

Forrás: OH https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak

Ugyanez az alacsony keresettség elmondható a romológiatanár szak tekintetében is. (5. táblázat) Az elmúlt pár évben a lassú, de határozottnak látszó emelkedést egyrészt a tanári életpálya modell bevezetése generálta, másrészt jelentős részesedése van benne a rövid ciklusú képzés lehetőségének.

5. táblázat: Az elmúlt tanévek jelentkezési adatai a PTE BTK romani nyelv és kultúra, ill. beás nyelv és kultúra szakán

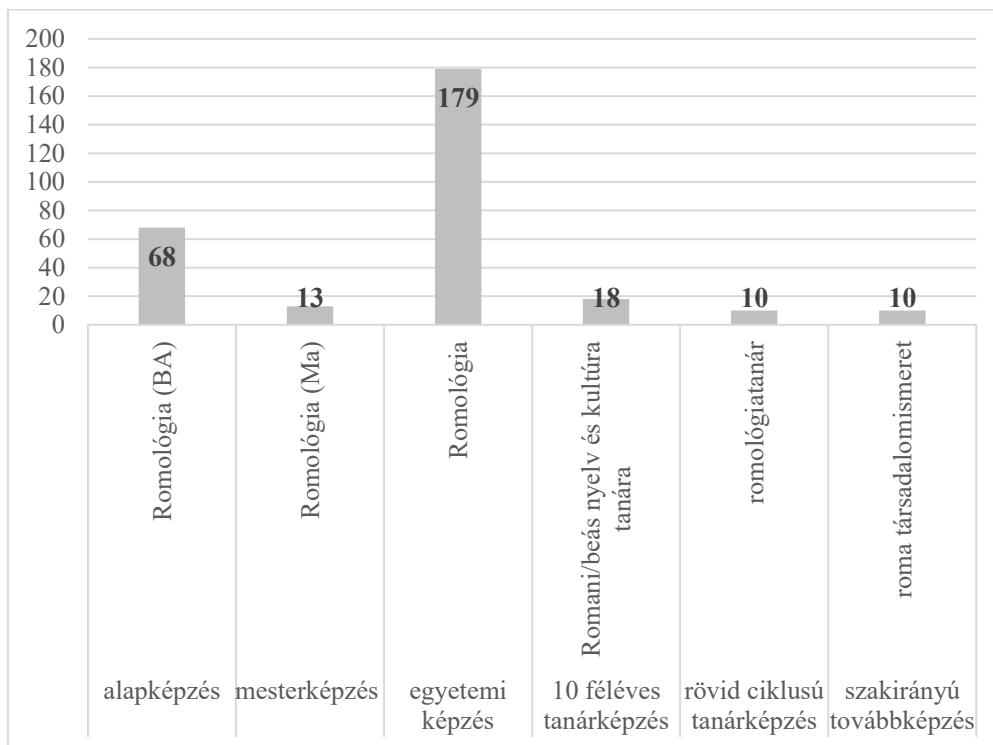
tanárképzés	Összes 2020	Elsőh. 2020	Összes 2021	Elsőh. 2021	Összes 2022	Elsőh. 2022	Összes 2023	Elsőh. 2023	Összes 2024	Elsőh. 2024	Összes 2025	Elsőh. 2025	Összes 2026	Elsőh. 2026
osztatlan romológiatanár - 10 félév	0	0	0	0	0	0	3	1	8	2	5	3	10	1
romológiatanár - RC	0	0	1	1	0	0	1	1	5	5	5	3	7	3

Forrás: PTE BTK Felvételi iroda

Az alacsony keresletet magyarázza az is, hogy a népismeret, s roma, cigány nyelvek közoktatásának szabályozása napjainkig ellentmondásos és hiányosságokat mutat. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről nem oldotta meg a problémát. Ez különbségtétel nélkül minden nemzetiség számára előírja a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás 5-12. évfolyamán a nemzetiségi nyelv-tanár alkalmazását, de az ilyen szakemberek képzése hiányt mutat. A nemzetiségi programot működtető iskolák - mivel szakképzett tanáraik nincsenek -, nagyon változatos módon próbálják a feladatot megoldani. A cigány kisebbségi oktatást folytató intézményekkel szemben a törvény ugyanakkor megengedő, mivel „ha az oktató az adott cigány nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik” (MK11-162: 2011: 69) taníthat e programokban. A felsőoktatásban minden évben végeznek olyan szakképzett diszciplináris szaktudással rendelkező romológusok és romológia szakos tanárok is (egyelőre, mint láttuk, kis számban), akik a cigány nyelvek és a népismeret tanításához egyetemi végzettséget szereznek, illetve a kisebbségi nyelv és kultúra ápolása területén rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek a köznevelésben hasznosíthatóak lennének. Minthogy azonban a cigány, roma nemzetiségi oktatáshoz a szükséges végzettség jogszabályi előírása máig megoldatlan, alacsony az érdeklődés e szakok iránt is. Ez oda-vissza hat. Egy 2015-ös vizsgálat (Orsós, 2015b) kimutatta pl, hogy nem egy olyan volt az intézmények között, amelyben a cigány, roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak nem volt valódi tartalma, a feladattal megbízott

pedagógusok nem rendelkeztek azzal a tudással (még diploma nélküli ismeretekkel sem), amelyek szükségesek lennének e tantárgyak oktatásához. (Orsós, 2020)

3. ábra: Végzett hallgatók összlétszáma a PTE BTK különböző romológia szakjain (2000-2023)



Forrás: Sajtó szerkesztés

A nemzeti kisebbségek reprezentációja közismereti tankönyvekben

Az előző évtizedben elindult koncentráció a tankönyv piacon új fejlesztésű, a hatályos NAT és Kerettantervek tartalmi elvárásainak megfelelő taneszközök fejlesztését igényelte. Ezt a folyamatot, a tananyag hordozók szakmai felügyeletét az Oktatási Hivatal koordinálta. Ennek a fejlesztésnek a keretében lehetőség nyílt arra, hogy a tananyag hordozók végre megfeleljenek annak az elvárásnak, amit a tartalmi szabályozók előírnak, hogy kellő mértékben reprezentálják a hazai nemzetiségeket.

A tankönyvellátást a 2013. évi CCXXXII. törvény⁵¹, illetve a 501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet szabályozta.⁵²

Nemzetiségeinkről, így a cigány népesség társadalmi helyzetéről, történetéről, kultúrájáról szerzett ismereteink fontos forrása nyilvánvalóan az iskola. Ez természetesen egyrészt fontos volna a többségi társadalomhoz tartozó tanulók - és szüleik - számára is, hiszen a tudás csökkenti a társadalmi távolságot, oldja a sztereotípiák kialakulását, az előítéletes gondolkodást, másrészt nem lehet közömbös a kisebbséghez tartozó diákok - és közvetve családjaik - számára sem, hogy az iskola csak a többséghez tartozókról beszél-e, vagy ugyanolyan értéként, arányosan megjelenik-e meg a tanórán, a tankönyvekben a kisebbségek kultúrája, története. A tankönyvekben - mint arra több kutatás rámutatott (Terestyéni, 2005; Balázs et al., 2014; Binder & Pálos, 2016; Orsós, 2015a; Andl & Cserti, 2017; Borbándi, 2025) - nincs kellően reprezentálva a nemzeti kisebbségek tematikája, a romákra vonatkoztatva is kevés ismeret kerül be, s azok is sztereotip képeket hordoznak. Bár a szabályozók ez esetben is célozzák a nemzetiségek oktatási reprezentációját, ennek tényleges hatása a mindennapi iskolai életben, a tankönyvek szintjén sem jelenik meg. (Andl & Cserti, 2017; Cserti, 2021)

A cigánysággal kapcsolatos oktatási tartalmakra számos vizsgálat irányult (ld. Terestyéni, 2005; Balázs et al., 2014; Binder & Pálos, 2016; Orsós, 2015a; Andl & Cserti, 2017; Borbándi, 2025). Ezek rámutattak a tankönyvek hiányosságaira, a cigányokkal kapcsolatos információk korlátozott mennyiségére és előítéletes szemléletükre.

A megközelítés jellemzően probléma fókuszú, mindenütt a cigányság marginális társadalmi helyzete, s az ennek megváltoztatására irányuló központi akarat, a helyzet rendezésének szükségessége adja a szövegkontextust. Kevés lehetősége van arra a tankönyvszerzőknek, s a gyakorló pedagógusoknak is, hogy a tankönyvek rövid, tömör, tényszerű, s emiatt szükségképpen sztereotíp, probléma fókuszú szövegeit árnyalják, megkeressék a tények mögötti okokat, a témákhoz érzékenyebben, érzékenyítőbb módon nyúljanak.

⁵¹2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról.

⁵²501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről

A nemzetiségi tankönyvellátás

Nem túl széles a forgalomban, s használatban lévő cigány népismereti könyvek köre. A rendszerváltás után ugyan elindult a folyamat, amely azóta is újabb és újabb népismereti könyvek megalkotására ösztönözte a szerzőket. Ezek elsősorban alulról jövő szerzői szándékból eredő művek, melyek a közösségi igényre reflektáltak. Később az oktatáspolitikai is elkezdte támogatni ilyen tankönyvek megjelenését, a tevékenység azonban máig nem hozott átütő sikert. A népismereti könyveket folyamatos kritikákkal illetik a tankönyvelemzők, rámutatnak a szemléletbeli, tartalmi hiányosságokra, tudománytalan tartalmi elemeikre. Fejlesztésük számos nehézséggel küzd, tartalmuk sok kívánnivalót hagy maga után (ld. Beck, 2004; Berek, 2012). Talán a hivatalos tankönyvekkel szemben itt a legsúlyosabb probléma, hogy a szerzők gyakran önjelölt, a tankönyvek széles diszciplináris, szakmai tartalmi, pedagógiai didaktikai, pszichológiai, oktatásmódszertani, grafikai elvárásaihoz képest szűkebb szakértelemmel, kevésbé mély tudással rendelkeznek, s a tanulók életkori, pedagógiai, pszichológiai sajátosságait, de a tankönyvekkel szembeni módszertani, szakmai kritériumokat is kevésbé ismerik, tulajdonképpen sokukat a régóta bírált naiv publicista körbe sorolhatjuk. Azt, hogy mi, s mennyire pontos tartalmak kerülnek be ezekbe a könyvekbe, csak részben határozzák meg a központi szabályozók. A munkák közt találunk olyan házi kiadásokat is, amelyek nem mentek át minősítési eljáráson, de mégis forgalomba kerültek, s jobb híján ott vannak a polcokon.

Ahogy Lányi (2022) is hangsúlyozza, a cigány, roma történelemnek (más tudományterületeknek is) vannak naiv kutatói és szószólói, akik a régmúlt dicsőségét és a meghurcoltatásokat hangsúlyozzák, miközben a tudományos kutatásokban elfogadott hogy az európai és magyarországi cigány, roma gyűjtőnéven ismert közösségek sem történeti, sem néprajzi, sem szociológiai szempontból nem írhatók le homogén, differenciálatlan entitásként.

Ebből a kevésbé tudományos szövegtörzsből kell tehát „nagyot alkotniuk” a népismeretet tanító kollégáknak. Különösen akkor vannak ők nehéz helyzetben, ha nem rendelkeznek ilyen szakirányú végzettséggel (s tapasztalatból tudjuk, ez a jellemző inkább) és legfeljebb az írott, vagy elektronikus szakirodalomban kutakodva próbálnak keresgélni annak korántsem egyenletes színvonalú és tudományosan megalapozott széles tengerében.

Módszertani háttér szolgálat

A fenti okok miatt sokat segíthetne a módszertani háttérhálózatok kiépülése. Ezek szakmai támogatást nyújthatnának a nehéz helyzetben lévő oktató kollégáknak.

A közelmúltban több ilyen kezdeményezés is indult. Az Oktatási Hivatal Országos Pedagógiai Oktatási Központja törekszik arra, hogy hálózatot építsen a pedagógusok számára. A Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológiai Tanszéke a 2023/24-es tanévtől indította el azokat a rendszeres módszertani hírleveleket a nemzetiségi oktatást folytató iskolák, s e programokban dolgozó pedagógusok részére, amelyekben szakmai, módszertani segítséget igyekszik kínálni. Elkezdődött egy népismereti módszertani kiadványsorozat megjelentetése is⁵³. A pécsi Gandhi Gimnázium mellett működő Nemzetiségi Roma Módszertani, Oktatási és Kulturális Központ (NEROK) a népismereti és nyelvoktató tankönyvek fejlesztése mellett módszertani tanácsadást is kínál a tanároknak.

Ezek a hálózatok azonban tapasztalataink szerint az iskolák és a tanár kollégák látókörében nincsenek benne, nem ismertek számukra. Ezt támasztja alá az a vizsgálati eredmény is, amely e programokat működtető iskolák tapasztalatlanságát támasztja alá. A kérdésre (Honnan várnak szakmai segítséget az oktatás minőségének javításához?) (Gergye, 2023) adott válaszok egyharmada szerint a vezetők, a kollégák nem várnak ilyen támogatást, a szükséges fejlesztéseket maguk, szakmai segítség nélkül oldják meg.

A fennmaradó intézmények viszont az Országos Roma Önkormányzatra mutogattak (ez azonban egy jogi képviselői, érdekvédelmi szerv, nem pedig pedagógiai tanácsadó szervezet). Mások a cigány gyermekek családjait, a szülőket említették információforrásként (nekik pedig nem kell szakmódszertani ismeretekkel rendelkezniük, a családok megrendelőkként vannak jelen az oktatási folyamatban). Körülbelül hasonló arányban vártak állami segítséget (az állam sem tud azonban direkt szakmai segítséget nyújtani, ezekbe a fejlesztésekbe a jogszabályi háttér révén vagy a megfelelő szakmai szervezetek létrehozásával és működtetésével tud aktívan belefolyani). A fent említett módszertani hálózatok egyike sem volt azonban az intézmények, s a kollégák látóterében.

⁵³Cserti Csapó, T. (ed.). Tanulmányok, módszertani segéd- és háttéranyagok a cigány népismeret oktatásához.

<https://btk.pte.hu/hu/nevtud/online-tananyagok-0>

Ugyanakkor, ahogy Gulyás is hangsúlyozza (2022) a hátrányos helyzetű és többségében roma, cigány fiatalok oktatási sikertelenségének kezelésében és általában a roma közösségek társadalmi integrációjának megteremtésében fontos, hogy a politikai elitek és a roma fiatalok felsőoktatási tanulmányait támogató szervezetek kommunikációjában mára hangsúlyosan jelenjenek meg a magukat romának valló szakemberek, s hangsúlyos az ő szerepük fontossága a társadalmi felzárkózás és az oktatási integráció folyamatában.

Konklúziók

Tapasztalatainkat összegezve a jövőre nézve jóslatokba nem bocsátkozunk, a fejlesztés lehetőségeire tudunk javaslatokat megfogalmazni. Azt láttuk, hogy bár a kisebbségi oktatás jogszabályi háttere kidolgozott, a joghézagok a gyakorlatban megnehezítik a rendszer gördülékeny működését.

Fontos, az oktatáspolitikai szintjén megvalósítandó feladat annak elérése, hogy az akkreditált tanárképes szakok (óvodapedagógiai szakokat is beleértve) képzési kimeneti követelményeinek (KKK-ETE) szerves részét képezzék a nemzetiségekre vonatkozó alapismeretek is.

A cigány nemzetiségi oktatás hatékonyságának és színvonalának emelése érdekében mindenképpen el kellene érni, hogy a pedagógus szakmára a szakos képzettség növekedése legyen jellemző. Ha ezt a szakos diploma kötelezővé tétele - mint hosszú távú cél - a jogszabályok változtatásának lassúsága miatt - nem is tudja egyhamar garantálni, arra törekedni kellene (valamiféle ösztönzővel, szakmai továbbképzések keretében, mikrotanúsítványok megszerzésével), hogy a pályán lévő pedagógusok emelni tudják szaktudásukat, annak érdekében, hogy az iskolai gyakorlatban ne a népismereti könyvek jelenleg jellemző tudománytalan, etnicizáló, nacionalista hangvételű tartalma legyen a meghatározó.

Emelni kellene a kisebbségi önkormányzatok tudatosságát is a nemzetiségi oktatásban kifejtendő szerepükre vonatkozóan. Ez természetesen tagjaik szakmai felkészültségét is igényli, hogy ne csak kvázi felügyeleti szervként, de hatékony tanácsadóként léphessenek fel a gyakorlatban, s ők is a pedagógiailag, szakmailag és kisebbségpolitikailag releváns tartalmat várják el a nemzetiségi oktatástól. Direkt, kényszerítő módon erre hatni nem lehet, de ösztönözni kellene őket hasonló - ha nem is tanári szakos mélységű - romológiai képzések elvégzésére. E tekintetben nyilván az ilyen képzést kínáló

intézmények marketing tevékenysége volna megfelelőbb, mint a jogszabályi beavatkozás.

Elengedhetetlen a nemzetiségi tanulók kezébe kerülő tankönyvek újragondolása, szakmai fejlesztése és a közismereti tankönyvekhez fogható minősítési rendszer bevezetése, amely nem presztízs-, vagy ismeretségi alapon működik, de biztosítja a korszerű tudományos eredmények beépülését a tananyagokba. A tankönyvpiac vissza liberalizálása, a piaci versenyhelyzet - bár nem a mainstream tankönyvekről van szó - talán e területen is minőségi változást, szerkesztői és szakmai igényességet, valódi korrektúrát eredményezhetne.

A rendszer hatékonyságának növelése igényelné a módszertani hálózat fejlesztését, az e téren tevékenykedő szervezetek összekapcsolását, a módszertani tudás megosztásának lehetősége érdekében. S szükség volna a pályán lévő pedagógusok naprakész adatbázisára, s az ő hálózatba szervezésükre is. E rendszerek működtetése elsősorban az oktatásirányítás aktív koordináló szerepét feltételezi.

Nyilván a nemzetiségi oktatás megbecsültsége és annak oktatáspolitikai fontossága a finanszírozás korrekt és támogató volta révén fejeződne ki a legmarkánsabban. Arra azonban figyelni kell, hogy - mint azt láttuk - a finanszírozás szintje, módja közvetlenül a hatékonyságra, a szakmai minőségre, áttételesen a programok létrehozásának motivációjára, a tanárok szakképzettségének alakulására, a tanulólétszámra is kihat - tulajdonképpen a rendszer egészének meghatározója és alakítója.

Felhasznált irodalom

Andl, H. & Cserti Csapó, T. (2017). Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben. In Mrázik Julianna (ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 28-46). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

Andl, H., Beck, Z., Cserti Csapó, T. & Lakatos, Sz. (2019). Romológiai ismeretek és tanárképzés. In Arató Ferenc (ed.), *Áttekintés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 177-191). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

Bagi, N. D. (2021). A Magyarországon élő nemzeti kisebbségek helyzete az oktatás területén. <https://www.ludovika.hu/blogok/ot-perc-europa-blog/2021/07/05/a-magyarorszagon-elo-nemzeti-kisebbségek-helyzete-az-oktatás-területén/> (2026. 03. 25.)

Balázs, A., Horváth, B., Menesi, L. & Varga, K. (2014). A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben. Monitor - kritikai platform és nyitott műhely (Fekete Pont 2014). https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk/1 (2022. 11. 12.)

Beck, Z. (2004). Tekintély és szöveg (Miért van baj a cigány népismerettel?). *Educatio*, 13(2), 314-318. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/tekintely-es-szoveg-miert-van-a-baj-a-cigany-nepismerettel> (2022. 11. 11.)

Berek, S. (2012). Cigány/roma népismeret-megközelítések. *Mediárium*, 6(4), 55-68. <https://docplayer.hu/158787312-Cigany-roma-nepismeret-megkozelitesek.html> (2022. 10. 30.)

Binder, M. & Pálos, D. (2016). Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf> (2022. 11. 11.)

Bocz, J. (2002). Társadalmi integráció?! De ez mit jelent?! <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/bocz2002MSZT.htm> (2006. 11. 22.)

Borbándi, B. (2025). A cigányság megjelenítése az ezredforduló utáni hazai tankönyvekben. In Rosenberg, M. (ed.), *Identitáskonstrukciók - közösség és individuum* (pp. 87-99). PTE BTK, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Cserti Csapó, T. (2008). Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In Cserti Csapó, T. (ed.), *„Tízéves a*

romológia”(pp. 70-79). PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Cserti Csapó, T. (2021). A cigányság reprezentációja a tankönyvekben és a közoktatásban. In Márfi, A. (ed.), *Cigánysors IV* (pp. 109-134). Erdős Kamill Cigány Múzeum, Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület.

Cserti Csapó, T. (2024). A 2022. évi népszámlálás nemzetiségi adatainak oktatáspolitikai konzekvenciái és az oktatás lehetőségei a hazai cigány, roma népesség példája alapján. In Varga, A., Fridrich, M. & Arató, F. (eds.), *Áttekintés II* (pp. 285-302). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága - PTE BTK NTI.

Dezső, R. A. (2011a). Roma/cigány diákok számára létrehozott oktatási intézmények Magyarországon a rendszerváltás után. In Dezső, R. A. (ed.), *„Hogy mind tanulhassunk...” A pedagógia néhány interkulturális aspektusa. Szöveggyűjtemény.* PTE BTK.
https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_ped_dra/2_fejezet_dezs_renta_anna_romacigny_dikok_szmra_ltrehozott_oktatsi_intzmnnyek_magyarorszgon_a_rendszervlts_utn.html (2026. 03. 22.)

Dezső, R. A. (2011b). A magyarországi cigányság társadalmi inklúziójának lehetséges értelmezési keretei. In Dezső, R. A. (ed.), *„Hogy mind tanulhassunk...” A pedagógia néhány interkulturális aspektusa. Szöveggyűjtemény.* PTE BTK.
https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_ped_dra/1_fejezet_dezs_renta_anna_a_magyarorszgi_cignysg_trsadalmi_inklzijnak_lehetsges_rtelmezsi_keretei.html (2026. 03. 22.)

Dupcsik, Cs. (2009). A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008. Osiris Kiadó.

Föglein, G. (2004a). Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945-1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4-5). 156-166.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617> (2026. 03. 23.)

Föglein, G. (2004b). Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9). 82-94. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> (2026. 03. 23.)

Gergye, E. (2023). A magyarországi roma nemzetiség nyelvei és kulturális szimbólumai a magyarországi roma nemzetiségi iskolák nyelvi tájképében.

Doktori (PhD) értekezés. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu> (2026. 03. 01.)

Gulyás, K. (2022). Roma/cigány fiatalok pályaválasztási preferenciái. *Acta Medicinae et Sociologica*, 34(13), 33-62. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/2>

Harsányi, E.& Radó, P. (1997). Cigány tanulók a magyar iskolában. *Educatio*, 6(1), 48-59.

Havas, G. (ed.) (2007). Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák és a támogató intézmények. Erasmus Kollégium Egyesület.

Kádár, A. (2009). A magyarországi romák oktatására vonatkozó jogi szabályozás áttekintése. Oktatási Hivatal. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/esely-egyuttnevelésre/magyarorszag-romak> (2026. 03. 26.)

Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. *Régió*, 31(1), 104-132.

Katus, L. (2015). A Lex Apponyi. *Rubicon Online Plusz*, 2015(2). https://old.rubicon.hu/magyar/oldal/a_lex_apponyi/ (2026. 04. 02.)

Kéri, K. (1997). Az 1879: XVII. törvénycikktől a „Lex Apponyi”-ig. (Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez.) In Hanák, P. (ed.), *Híd a századok felett*. Universitas Press.

Kovats, M. (2001). Hungary. Country report. In Pinnock, K. (ed.), *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children in Europe* (pp. 108-135). Save the Children.

Láczay, M. (2022). A cigány/roma közösségek kutatásának hazai irányai és legismertebb eredményei. *Acta Medicinae et Sociologica*, 34 (13), 5-32. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/1>

Nemesné Kis, Sz. (2008). Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. *Anyanyelv-Pedagógia*, 1 (2), 1-18. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=49> (letöltés ideje: 2026. 04. 03.)

Orosz L. (é.n.). Az ellenforradalmi rendszer első kísérlete a nemzetiségi népiskolai oktatás megreformálására. *Veritas - Mindennapi történelem*, <https://veritasintezet.hu/hu/mindennapi-tortenelem/7197-az-ellenforradalmi-rendszer-elso-kiserlete-a-nemzetisegi-nepiskolai-oktatas-megreformalasar> (letöltés ideje: 2026. 03. 27.)

Orsós, A. (2015a). A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/%C3%96sszegz%C5%91_tanulm%C3%A1ny_a_kutat%C3%A1si_eredm%C3%A9nyekr%C5%91_honlap.pdf (2022. 11. 12.)

Orsós, A. (2015b). Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló. Wlisslocki Henrik Szakkollégium - PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
<https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/136e309e-196f-4f26-abae-011bcd17d691/content> (2026. 04. 06.)

Orsós, A. (2015c). Jogos-e a cigány nemzetiségi oktatás? Egy kutatás tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 13 (42). 25-40.
https://www.researchgate.net/publication/349114746_Jogos-e_a_cigany_nemzetisegi_oktatas (2026. 04. 05.)

Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók - avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3). 394-408.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5> (2026. 04. 07.)

Radó, P. (2009). A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. Oktatási Hivatal.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/nemzeti-etnikai> (2026. 04. 07.)

Setényi, J. (1996). Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban. *Regio*, 2(7). 140-149.

Takács, G. (2009). Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei. Osiris Kiadó.

Terestyéni, T. (2005). Középközpontú tankönyvek etnikai tartalmai. In Neményi, M. & Szalai, J. (eds.), *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai* (pp. 283-315). Új Mandátum Kiadó.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_nemzetisegek/romak/kisebbségek_kisebbsége/pages/kk_09_terestyeni.htm (2022. 10. 30.)

Vámos, Á., Bodonyi, E., Kovács, A. & Müller, R. (2004). Kisebbségi népművelés oktatása a nemzetiségi iskolákban I. *Új Pedagógiai Szemle* 54(9). 23-34.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-ta-Tobbek-Kisebbségi.html> (2026. 03. 22.)

Varga, A. (2006). Multikulturalizmus - inkluzív oktatási rendszer. In Forray, R. K. (ed.), *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz* (pp. 145-159). Pécsi Tudományegyetem.

Varga, A. (2015). Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék - Wlilocki Henrik Szakkollégium.

További források

1849. évi VIII. törvénycikk a nemzetiségekről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=84900008.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D27>

1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800044.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D28>

1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev)

1907. évi XXVII. és XXVIII. törvénycikk

1990-es, az önkormányzatokról szóló LXV. törvény

1993. évi LXXVII. Törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-77-00-00>

35/1995. (IV. 7.) OGY határozat a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának megerősítéséről és a Magyar Köztársaság 2. Cikk 2. pontja szerinti kötelezettségvállalásairól. <https://njt.hu/jogszabaly/1995-35-30-41>

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet módosításáról. https://jogkodex.hu/jsz/2002_58_om_rendelet_1024115

2003. évi LXI. törvény - a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2003-61-00-00>

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.0>

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

Oktatási Hivatal chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2012/02/nat_20122.pdf

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-51-20-5H>

283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>

2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról

501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txreferer=00000003.TXT>

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
<https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm>

63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről

A cigány, beás, romani nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/nemzetisegi_nevelés_oktatás_kerettantervei/cigany_beas_romani

A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárítása. Országjelentés. Open Society Institute, 2007.
https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/dd8ebaf6-f178-479d-a6d6-3ce1ac5b8310/hungary2_20070329_0.pdf

Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 2000. január 1. - 2000. december 31. (2001). Országgyűlési Biztosok Hivatala.