

# A HAZAI CIGÁNYSÁG TERÜLETI- TÁRSADALMI MEGJELÉNÍTÉSE A TANKÖNYVEKBEN *A TANKÖNYVSZERZŐ DILEMMÁI*

CSERTI CSAPÓ TIBOR

PTE BTK NTI, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

*Beérkezett: 2023. január 14., elfogadva: 2023. február 28.*

„A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei” című kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a közoktatásban a környezetismeret, a természetismeret és a földrajz tanításához a választható tankönyvek listáján szereplő tananyag-hordozók a hazai nemzetiségekről, fókuszáltnan a cigány, roma népességről tartalmaznak-e olyan releváns információkat, amelyek a Nemzeti alaptanterv (NAT), a Kerettantervek, illetve az ezekre épülő helyi tantervek előírásai szerint kötelező elemei lennének az egyes évfolyamok ismeretanyagának. (Ld. még Orsós 2015, 2016; Cserti Csapó 2016; Andl–Cserti 2017.) Áttekin tettük a témakörben született korábbi eredményeket is (Terestyéni 2005; Balázs et al. 2014; Binder–Pálos 2016).

A tankönyvek első vizsgálata nagyon negatív tapasztalatokkal zárult. A választható tankönyvek elvéve tartalmaztak a nemzetiségekről információkat, a cigánysággal kapcsolatban még inkább érezhető volt ez a negligálás. Bár mindegyik tantárgy alkalmas arra, hogy a nemzeti kisebbségekkel szembeni tartalmi és érzékenyítési elvárásoknak eleget tegyen.

A tankönyvek közül néhányban jelentek meg tartalmak, de ezek kivétel nélkül vagy pontatlanok, vagy inkább a sztereotipikus gondolkodás veszélyét rejtették.

Az is világossá vált, mennyire nehéz feladat a tankönyvszerző számára, hogy egyszerre feleljen meg minden elvárásnak. (Ld. Dárdai 2002; Balázs et al. 2017.) A tanulmány reflektál arra, mit és hogyan lehet tanítani abból a „megrendelői csomagból”, amit a hazai oktatáspolitikai előír a hazai nemzetiségek – köztük a roma, cigány népesség – társadalmi-gazdasági-területi megközelítésével kapcsolatban.

**Kulcsszavak:** cigányok eredete, roma önérvényesítés, roma identitás, közoktatási tankönyvek

\* Levelező szerző: Cserti Csapó Tibor, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: cserti.csapo.tibor@pte.hu

During a research in 2015 on the representation of Roma culture among content regulators and content carriers, as well as their development opportunities, we investigated whether the optional textbooks for teaching in public education contain relevant information about the domestic nationalities, with a focus on the Roma population, which could be mandatory elements of the basic knowledge material according to the requirements of the Hungarian National core curriculum, the Framework Curricula, and the local curricula based on them. (see Orsós 2015, 2016; Csapó Cserti 2016; Andl–Cserti 2017) In the research we reviewed the results of previous studies on this topic (Terestyéni 2004; Balázs et al. 2014; Binder–Pálos 2016).

The first examination of the textbooks ended with very negative experiences. The optional textbooks rarely contained information about nationalities in Hungary, and among them, this neglect was even more noticeable in relation to Roma. Despite the fact that each subject is suitable for meeting the content and sensitization expectations for national minorities set out in the curricula, it conveys social acceptance and a multicultural approach.

Contents were published just in some of the examined textbooks, but these were without exception either inaccurate or rather hid the danger of deepening stereotypical thinking.

It also became clear how difficult task it is for the textbook author to simultaneously meet the curriculum requirements of the education policy, the age characteristics and previous professional knowledge of the students, the professional expectations of the teachers society, and the content, visual and didactic expectations of textbooks (see Dárdai 2002; Balázs et al. 2017), together with social and parental needs, the actual school frameworks and possibilities of teaching geography should also be taken into account (e.g. number of lectures, professional knowledge of practicing teachers, their social sensitivity, etc.).

From this latter point of view, the study reflects on what and how can be taught from the “customer’s package” required by the domestic education policy in relation to the socio-economic-territorial approach of the nationalities, including the Roma population.

**Keywords:** origin of Roma, Roma self-assertion, Roma identity, schoolbooks of public education

## Bevezetés

**T**anulmányunkban azt vizsgáljuk, hogyan alakul a cigány népességről való tudás a tankönyvekben és az ezek által konstruált közoktatási színtérben. A vizsgált tudástartalmat természetesen mindenkor meghatározza a nagypolitika, a kisebbségpolitika, az oktatáspolitikai szándéka és beszédmódja, s ezeken túl a közbeszéd, a kisebbség aktuális identitáskonstrukciója, a hivatalos tudomány állásfoglalásai. A tankönyvrónak ezen tartalmi mezők mentén kell mozognia s megküzdnie emellett a tankönyvekkel szembeni módszertani elvárásokkal.

A téma meglehetősen szerteágazó, ezért írásukban egy kiemelt példa – a cigányság indiai eredetéről, az őshazáról való tudástartalom – megjelenítésén keresztül szeretnénk bemutatni ezeket a dilemmákat. Az Indiából való származás tudata régóta ismert, izgalmas annak vizsgálata, mekkora hangsúlyt kap aktuálisan a fent említett színtereken, s hogyan reprezentálódik hol tudományos igényességgel, máskor kevésbé fókuszáltan a tananyaghordozókban, s ezen keresztül ráláthatunk a tankönyvírás felelősségére.

### Az indiai eredet és az „India-tudat” alakulása a hazai roma közösségekben és a közoktatásban

A vándorló roma csoportokat a kora középkori európai megjelenésük után Egyiptommal hozták kapcsolatba. Ezt az elterjedt és évszázadokig élő eredetmagyarázatot aztán a 18. század végén felváltotta az a feltételezés, miszerint ezek a népcsoportok az indiai szubkontinensről eredeztethetők.

Elsőként a tudományos érdeklődés fordult az európai cigányság indiai gyökerei felé. A roma politika és önszerveződés világa csak a 20. század közepétől emeli be a hangsúlyos témák közé az indiai kapcsolatokat. Legkésőbb pedig talán a közbeszéd terén, a mindennapi emberek gondolkodásában tematizálódik ez, Magyarországon inkább csak a rendszerváltozás után, az ezredforduló idején. Terjedelmi okokból nincs lehetőségünk részletezni ezt az izgalmas és más szerzők által jól feltárt folyamatot, csak a legfontosabb momentumait említjük.

Először a 18. században, mintegy 200 évvel ezelőtt merült fel a romani nyelv indiai eredetének feltételezése. A Vályi István felfedezéséről szóló beszámoló 1776-ban jelent meg egy bécsi folyóiratban, és ezzel megnyitotta a kaput a későbbi ind-cigány összehasonlító nyelvészeti és történeti kutatások előtt (Pillai 2013; Kenrick 2004; Hancock 1992). Ezt követően írta meg H. Grellman *A cigányok* (1783) című könyvét, s a feltevést modern tanulmányok is megerősítik. Ez a nyelvi rokonság kétségtelen, annak ellenére, hogy a romani igen sok, a vándorlás során felvett egyéb kölcsönellelemmel, mondattani jellegzetességgel rendelkezik. (Friedman 1986.)

Meg kell azonban jegyezni, hogy léteznek az indiai eredet elméletét – részben – elvető kutatók is. Majd csak a 20. század második felében elvégzett orvosantropológiai és genetikai vizsgálatok erősítik meg a korábbi feltételezést. De ezek sem azt támasztják alá, hogy az európai cigányok teljes körűen indiai eredettel rendelkeznek. Kutatások igazolták, a cigány népcsoporton belüli vérminták az európai átlagnál sokkal gyakrabban tartalmazzák a „B” vércsoportot (ennek jelenléte az indiai szubkontinens népességében kétszerese az európainak), s hasonló rokonságokat mutatott ki az Rh-faktor analízise is. (Fraser 1992, 1996.) Ezeken túl a későbbi genetikai vizsgálatok is igazolták – a kromoszómaállomány rejtett mutációinak összehasonlító vizsgálata, a ritka genetikai betegségek előfordulási gyakoriságainak összevetése, a genetikai variabilitás követése révén –, hogy ha nem is teljes körűen, de részben fellelhetően ezek az egyezések is viszszavezetnek a Dekkánra. (Ld. Kalaydjieva et al. 2001; Kenrick 2004; Martínez-Cruz et al. 2016.)

Judith Okely angol antropológusnő angliai cigányok között végzett kutatásai nyomán például „arra a következtetésre jutott, hogy a cigányok ősei valószínűleg olyan gádzsók, akik a reneszánsz idején váltak az angol társadalom kitaszítottjaivá”. Ezzel persze nem azt állítja, hogy az európai cigányoknak nincsenek indiai gyökereik, csu-

pán, hogy a jelenlegi kultúrájukra semmiképpen sem az indiai eredet szolgál magyarázatul (Binder 2008: 10). Emellett felmerül az a probléma is, hogy még az egy csoporton belül használt azonos nyelv sem feltétlenül jelent azonos eredetet (Törzsök 2000), más szerzők is a több szálú eredetet feltételezik (Nagy 2012; Ladányi–Szelényi 1997). Nagy Pál (2019) szerint pl. a magyarországi cigányság egy kisebb csoportját képező, beásnak nevezett cigányok történetileg közös etnikai eredete is kétséges, sőt egyáltalán, indiai származásuk sem alátámasztható.

A második színtere az indiai őshaza megélésének a roma politika, roma érdekképviselet területe. 1971, az első roma világkongresszus igen fontos mérföldkő a roma nemzeti mozgalom történetében, mert itt fogalmazódott meg, s vált széles körben elfogadottá a formálódó roma értelmiség körében a nemzetek feletti roma nemzet gondolata. A szaktudományok mellett pedig a „naiv tudomány” képviselői is elkezdtek publikálni a roma történelemről, kultúráról. (Binder 2006, 2008.) A gondolatmenet szempontjából talán ez lesz a leghangsúlyosabb tény.

Ezek, a történelmet „nemzeti látószögből” szemlélő, önjelölt történészek, akiket a „naiv tudomány” („populáris tudomány”) (Mikos 2013) művelői közé sorolhatunk. Mint Kovalcsik és Réger (2005: 31) írta: „Megjelent az autodidakta tudomány, melynek egyes művelői azt kívánták igazolni, hogy a cigányság a nemzetté válás útjára lépett... elérkezett a saját »magas kultúra« megteremtésének pillanata.” S míg a pártállami évtizedek központositott rendszere nem hagyta szóhoz jutni ennek a népszerűsítő populáris írásmódnak a termékeit, a rendszerváltozás után elkezdtek szaporodni a dilettantizmus tudományosnak tételezett eredményeit népszerűsítő kiadványok (Mikos 2013).

A nemzeti identitás kialakításában kulcsfontosságú szerepet játszó történelmi tudat legfőbb alkotóelemeiv az indiai őshaza, a vándorlás (a szabadság szimbóluma) és a közösen elszenvedett üldöztetések, kiváltképp a Pharrajimos (a cigányság üldöztetésének tragikus eseménye a II. világháború alatt végbement népirtás, roma Holocaust) válnak majd (Binder 2008). A származás tudata mellett egyes szerzők több roma „kulturális sajátosságot” is minden alapot nélkülöző módon visszavetítenek az indiai őshazába.

Az őshaza gondolata mellett a nyelv is központi szerepet tölt be a nemzetté válás folyamatában. A romani nyelv éppen a roma nemzeti ideológia egyik legfontosabb legitimációs eszköze. Ez a fajta túlhangsúlyozó retorika azután különösen a rendszerváltás után terjedt át a roma közösségek mindennapi beszédtemáái közé, a helyi közösségek szintjére, s vált a kisember, a helyi közösségek közös történeti tudatának részévé a folyamat harmadik állomásaként az indiai származás ténye, annak inkább a felületes, népszerű képeivel, s kevésbé a tudományos tényeivel, kérdőjeleivel, árnyaltabb problémakezelésével megtámasztva.

Kérdés, hogy a felszínes, a nemzetiség történetére, kultúrájára vonatkozó sztereotip információkat hogyan lehet elmozdítani a tudományos igényű, pontosabb ismeretek irányába. Ennek egyik legfontosabb terepe az oktatás, ezért a következőkben választott mintapéldánkkal kapcsolatban arra fókuszálunk, hogy milyen minőségű ismeretek jelennek meg a közoktatásban használt tankönyvek szintjén.

## Az indiai eredet reprezentációja a közoktatás tankönyveiben

Nemzetiségeink, szűkebben a cigány népesség társadalmi helyzetére, történetére vonatkozó információk fontos forrása az iskola. Az oktatási folyamat során, a tankönyvekben

sincs azonban kellően reprezentálva a téma. Ennek részben rendszerszintű objektív okai is vannak, másrészt a mindennapok valósága, a közoktatás tényleges feltételei és keretei korlátozzák a téma megfelelő érvényre jutását.

A cigánysággal kapcsolatos oktatási tartalmakra korábban is irányultak vizsgálatok (ld. *Terestyéni 2004; Balázs et al. 2014; Binder–Pálos 2016*). Érdeklődésünk fókuszába azonban akkor került a téma, amikor az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a közoktatásban a választható tankönyvek listáján szereplő tananyaghordozók megjelentetéséhez kapcsolódó kutatási és fejlesztési folyamatba kutatócsoportunk aktívan is bekapcsolódhatott 2015-ben. A kutatás egyik célja volt annak vizsgálata, hogy a hatályban lévő jogszabályok és tartalmi szabályozók előírásai, valamint a cigány/roma kultúra reprezentációja a közoktatás gyakorlatában mennyire van paritásban a napi pedagógiai tevékenységet leginkább segítő tartalomhordozókon keresztül. További cél volt elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok megkérdezése a témához kapcsolódó korábbi fejlesztések céljairól, eredményeiről, valamint a további fejlesztések lehetséges irányairól az oktatáspolitikai és a tartalomfejlesztés területén (*Orsós 2015*).

Az elemzés fő kérdése az volt, hogy a közoktatásban elérhető tankönyvek a hazai nemzetiségekről, fókuszáltnak a cigány, roma népességről tartalmaznak-e olyan releváns információkat, amelyek a NAT, a Kerettantervek, illetve az ezekre épülő helyi tantervek előírásai szerint kötelező elemei lennének az egyes évfolyamok ismeretanyagának (*Andl–Cserti Csapó 2017*). A kutatás során a magyar nyelvtan, magyar irodalom, történelem, környezetismeret, természetismeret, földrajz, erkölcstan-etika, ének, vizuális kultúra tantárgyakhoz tartozó tankönyveket vizsgáltuk meg, melyek száma összesen 258 db. Ezek közül ezen írásban csak a Földünk és környezetünk műveltség terület földrajz-termetismeret tantárgycsoport tananyaghordozóival kapcsolatos kutatási eredményekre koncentrálunk. A történelem mellett a földrajz az a tárgy, ahol az India téma leginkább megjeleníthető.

A romológiai tartalmak a jelenlegi szabályozást tekintve kétféle módon jelenhetnek meg a közoktatásban: a nemzetiséghez nem tartozó (vagy inkább: nemzeti oktatásban nem részt vevő) tanulók nevelése-oktatása és nemzeti oktatás révén. A cigány, roma nemzeti oktatás a nemzeti oktatás tanulók számára fontos identitás erősítő, kultúraépítő funkcióval bír. A nemzeti oktatás mellett azonban kiemelt jelentősége van annak is, hogy a romológiai ismeretek a közoktatás minden lehetséges színterén megjelenjenek. (*Cserti Csapó 2021*.)

A Nemzeti alaptanterv<sup>1</sup> „fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.” A Kerettanterv erre reflektálva határozza meg a célokat és tartalmi elemeket.<sup>2</sup> Újabb jogszabály a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Ebben szerepel, hogy a „7.§ (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza a

<sup>1</sup> 110/2012. (VI. 4.) számú Korm. rendelet

<sup>2</sup> 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára

nemzetiséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzetiség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot”. Vagyis a nemzetiségi tartalmakat – így a romológiai tartalmakat is – be kell építeni az iskola pedagógiai programjába, az egyes tanórai és tanórán kívüli tevékenységekbe. (Cserti Csapó 2016; Andl–Cserti Csapó 2017.)

A Földünk és környezetünk műveltségi területre irányuló kutatás egy előzetesen rögzített szempontrendszer alapján a tankönyvi tartalmak szövegelemzésével – kiegészítve ezt a képek, ábrák vizsgálatával – folyt, 47 tananyagfordozót vizsgálva<sup>3</sup>, kvantitatív és kvalitatív megközelítéssel. Miután jelen írásnak nem célja az egyes könyvek bírálata, csak az általános jelenségre való rámutatás, nem nevesítjük a vizsgált anyagokat. Ez azért sem volna célszerű, mert a tankönyvek folyamatos fejlesztés alatt állnak, s a tananyagok újabb és újabb kiadásai a későbbi elemző körökben mutattak is pozitív előrelépést egyes olyan szöveghelyeken, amelyeknek problémás vagy hiányos voltára korábban rámutattunk.

A vizsgálat általános tapasztalatai alapján elmondható, hogy nagyon kevés információt tartalmaznak a tananyagfordozók a nevezett témával kapcsolatban. (A földrajz tantárgyhoz tartozó 18 kiadványból pl. csak 4-ben találtunk ilyen tartalmat, 13-ban nem, 1 esetben ez nem is volt releváns.) Az evidensen lehetőséget kínáló helyeken sem jelennek meg a legtöbb esetben ilyen információk, miközben a NAT irányelveinek megfelelően számos európai ország lakosságával és a szomszédos államokkal kapcsolatban is beépítenek a szerzők az ottani nemzetiségekre vonatkozó ismereteket. A megjelenő szórványos tartalmak fogalmi rendszerében, definícióiban nincs egység, nem kellően tisztázott célú, ellentmondó tartalmak kerülnek a szövegekbe. (Andl–Cserti Csapó 2017.)

A jelen tanulmányban középpontba állított téma, az indiai eredet és a vándorlás ténye egyáltalán nem jelent meg a földrajz tankönyvekben. Számos tankönyv a társadalomföldrajz, népességföldrajz, regionális földrajz, településföldrajz témaköreiben olyan általános, alapinformációk szintjén mozog, hogy a nemzetiségekkel, roma, cigány népességgel kapcsolatos tartalmak erőltetetten lennének illeszthetők a könyv szövegébe, kontextusába. Sokszor még annak említése is hiányzik, hogy hazánkban 13 hivatalosan elismert nemzeti kisebbség él. Pedig számos olyan tartalmi egységre rámutattunk, ahol ezeknek az információknak természetes helyük kínálkozik. A teljesség igénye nélkül, például az általános társadalomföldrajznál, a nyelvcsaládok tárgyalásakor, amikor kiemelik a magyar nyelv finnugor rokonságát, megemlíthető, hogy a nemzetiségek által használt nyelvek hol helyezkednek el az indoeurópai nyelvcsaládban, és különösen érdekes a romani nyelv helyére és kapcsolataira utalni. Vagy a regionális földrajzban India földrajzának tárgyalásakor kínálkozik a lehetőség, hogy megemlítsük a cigányság indiai eredetét, s a romani nyelv nyelvrokonsági kapcsolatát a hindivel. India megismerésénél talán egy megjegyzést mégér, ha érdekesség címen feltüntetjük a cigányok indiai eredetét – akár meg is kerestethetjük az őshazaként feltételezett Punjab tartományt a térképen. Amikor szó esik a nagy földrajzi felfedezések után meginduló interkontinentális vándorlásról, esetleg a lényegesen korábban lezajló népvándorlást is meg lehetne említeni példaként, s a népvándorlás utolsó hullámai közt nevesíthetnénk a 9–11. században Indiából elinduló cigány népcsoportokat is. Amikor pl. Ázsia népeinek bemutatása során a tankönyv említi a Szibériában élő finnugor népeket, nyelvrokonainkat, akkor hasonlóképpen indokolt volna megemlíteni, hogy Magyarország népességének egy jelentős része – a roma, cigány

<sup>3</sup> Környezetismeret 3–4., természetismeret 5–6. és földrajz 7–10. évfolyamok számára írt, zömében 2013–2016 között megjelent kiadványok.



népesség – eredetét tekintve Indiához kötődik, illetve közülük a romani nyelvet beszélő oláh cigányok nyelve rokonságot mutat Észak-India nyelveivel. A nagyasszokra vonatkozó állítások közé beilleszthető: ebbe a nagyasszba tartoznak az indiai szubkontinens népei és a roma, cigány népesség.

Valójában a könyveket az elhallgatás jellemzi. *„Az etnikai összetételt tekintve nemzetállammá váltunk.”* Ezzel szemben, ha a szerző eleget akar tenni az elvárásoknak, maximum olyan alaptényeket említ mindenféle elemző kontextus nélkül, melyek inkább az amúgy is meglévő negatív tudást erősítik:

*„Különös figyelmet érdemel az etnikai kisebbségek közül a kb. 600-700 ezer főnyi cigányság (romák). Közülük kevésnek van szakképzettsége, ezért nehezen találhatnak munkát, és a megélhetési gondokon kívül az előítéletek is nehezítik a társadalomba való beilleszkedésüket.”* (Megjegyzendő, az idézett tankönyv továbbfejlesztett változatában értő és értető módon nyúlt a szerző a témához.) Vagy olyan erőltetett módon kerül be a szövegkorpuszba, hogy elveszti célját. (Amikor pl. az egyik munkafüzet népszámlálási adatok segítségével kíván rámutatni a cigányság lélekszámának növekedésére, a pontatlan megfogalmazás miatt a diák matematikailag az örmény nemzetiséget kell, hogy kikövetkeztesse.)

De nézzük azokat az objektív, rendszerszintű háttértényezőket, amelyek ehhez a helyzethez vezetnek! Nyilvánvaló, hogy a földrajz tárgy tanítására fordítható órákeret messze nem elég arra sem, hogy a tantárgy „klasszikus” tudástartalmait átadjuk. A földrajz tantárgyi korpuszába a természetföldrajz alterületeitől (kőzettan, a légkör jelenségei, éghajlat, növény- és állatföldrajz, csillagászat stb.) a gazdaságföldrajz, társadalomföldrajz, regionális földrajz ágain keresztül a pénzügyi ismeretekig, környezeti problémákig, természetvédelemig annyi minden tartozik, hogy ezekhez képest a nemzetiségek története, kultúrája hagyományosan a margóra szorul. S ezekre nemcsak órákeret vagy tankönyvi karakterszám nem áll rendelkezésre, de a tankönyvszerzőnek e számos diszciplináris területen naprakész szakértőnek kell lennie. Honnan szerez e témával kapcsolatban korrekt információkat, mikor – mint láttuk a fentiekben – a megjelenő szakpublikációk egy jó része sem tudja kellően árnyaltan s szakmailag korrekten megragadni a témát.

Emellett természetesen figyelembe kell vennie az aktuális oktatáspolitikai irányelveit, a társadalmi környezet korszerű tananyagtartalmakkal szembeni elvárásait, az IKT beilleszthetőségét (ld. Dárdai 2002; Balázs et al. 2017). Nem mellékes az adott korosztály életkora, pszichológiai, szociális érettsége, aminek megfelelően kell a tananyag kifejtésének mélységét megterveznie. Figyelemmel kell lenni napjaink fokozott érzékenységre az ilyen kényesnek számító témák iránt. Hogyan beszélhetünk korrekt módon e témákról, hogyan reagálja ezt le majd a pedagógus társadalom, a szülői közeg s a diákok, akik jelentős része köztudottan elég előítéletes s sztereotip módon gondolkodik (nem csak cigányokról). Előfordul emiatt, hogy a témához való közelítésük bizonytalanságot tükröz. A tananyagok bővítésénél semmiképpen nem koncentrálnunk csak a cigány/roma népességre vonatkozó információk beépítésére. Magyarországon 13 nemzeti kisebbség él, s ha nem is azonos mélységben és terjedelemben, de számosságuknak megfelelően arányosan a többi 12 nemzeti kisebbség esetében is indokolt ezeket a változtatásokat megtenni. Csak a cigány, roma tartalmak fejlesztésével aránytalanná válna a nemzetiségek reprezentációja, s a közvéleményt sem formálná abba az irányba, ami egy ilyen tartalmi fejlesztésnek a végső célja: az elfogadás ismeretek révén.

A tartalmi közlések mellett ahhoz, hogy a többségi társadalomba tartozó gyermekeket érzékenyítsük a cigány, roma népesség helyzete, problémái iránt, egyrészt fontos az ok-okozati háttértényezők megismertetése és elemzése, másrészt a száraz tananyagtartalom mellett annak órai feldolgozási módja is. A komplex társadalmi-gazdasági problémákör megértetése az alsóbb évfolyamokban a tanulók előzetes ismereteinek hiányába, gondolkodási mechanizmusaik fejletlenségébe, illetve életkori adottságaikba, pszichológiai fejlettségük fokába ütközik. A középiskolában erre már szélesebb lehetőségek kínálkoznak.

Nem lehet az a célja e fejlesztésnek, hogy mennyiségileg minél több helyen jelenjen meg a cigány vagy roma lexéma, inkább balanszírozni kellene az ésszerűség és a szakszerűség, a jogos érdekképviselő és reprezentáció, illetve a megjelenés valós társadalmi, közbeszédbeli hatása között. Ez utóbbiak már inkább a mindennapi gyakorlat szubjektív tényezői. Ugyanezek a dilemmák és nehézségek jelennek azután meg az iskolában, amikor a témakörhöz mégiscsak érzékenyen s elszántan nyúlni kívánó tanár nem kap megfelelő segítséget.

Különösen hangsúlyos problémaként jelent meg ugyanis a gyakorló tanárokkal készült interjúkban az a vélemény, hogy a tanárképzésért felelős felsőoktatási intézmények nem adnak útavalót e feladatok elvégzéséhez a tanári pályán elhelyezkedőknek (Orsós 2015.) Megvannak azok a pedagógusképző helyek hazánkban, ahol tudatos törekvésként jelenik meg ezen ismeretek beépítése a képzési folyamatba. Így a PTE BTK Neveléstudományi Intézetében, ahol a tanárok felkészítésének kötelező elemei a romológia kurzusok. (Ld. erről bővebben: Andl et al. 2019.) Másutt opcionálisan hallgathatnak a tanárjelöltek kapcsolódó tárgyakat. A tanárképzés gyakorlatának azonban napjainkig nem természetes és általános része ez a tartalom.

Fontos, oktatáspolitikai szinten megvalósítandó feladatnak tekintjük annak elérését, hogy az akkreditált tanárképzéses szakok képzési kimeneti követelményeinek részét képezzék a nemzetiségekre vonatkozó alapismeretek, amelyek így a tanár – és óvoda-pedagógus-képzés alapozó képzése során meg is valósulnának.

Ugyanilyen fontosnak véljük a már a pályán lévő óvodapedagógusok, tanárok továbbképzési rendszerének teljes átgondolását és olyan továbbképzési rendszer kidolgozását, 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 2015.)

A tanár felelőssége nagy fokú abban, hogy az órai feldolgozás milyen módon valósul meg, az, hogy az érzékenyítés valóban megtörténjen, s a tananyagok bővítése ne csak egy teljesített mennyiségi mutató legyen, esetleg pont az ellenkező hatást, ellenérzést kiváltva mind a pedagógusok, mind a diákok s szüleik körében.

A bonyolult háttértényezők s számos megfelelési kritérium miatt nehéz tehát előre lépni a közoktatás tankönyveivel s tartalmával kapcsolatos elvárásaink terén. S miután csak javaslatokat tudtunk megfogalmazni, de mindenható és konkrét megoldást nem lehetséges kínálni, kalandozunk most a közoktatás egy másik terepe, a cigány, roma nemzetiségi oktatás felé, hiszen indokolt itt is megvizsgálni, mennyiben jelennek meg a korábbiakban általánosan megfogalmazott problémák, hogyan reprezentálódik, árnyalódik a cigányságra vonatkozó tudás ezekben a fontos programokban.



## Az indiai eredet reprezentációja a népismeret tankönyveiben

A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés / nemzetiségi nevelés-oktatás néven futó programokat fenntartó intézmények listáján 2023 januárjában 389 intézmény neve szerepel (175 óvoda, 214 általános iskola) összesen 28 668 tanulóval. Emellett 5 helyen folyik anyanyelvű romani, 6 intézményben hagyományos nyelvoktató beás, és 6-ban romani nyelvű program, 2 helyen kétnyelvű beás oktatás (*KIR adatbázis*). Bizakodunk benne, hogy e fontos programok létrejöttét nemcsak az adott iskola profiljának színesítése vagy a meglévő tanerő óraszámának biztosítása generálja, hanem a szülők akaratával áll összhangban, s a roma, cigány diákok identitáserősítésének szándéka, a kisebbségi kultúra és értékek ápolásának, megőrzésének célja motiválja.

A forgalomban s használatban lévő cigány népismereti könyvek köre nem túl széles. Bár a rendszerváltás után elindult, elsősorban alulról jövő szerzői szándékból, a közösségi igényre reflektálva az a folyamat, amely azóta is újabb és újabb népismereti könyvek megalkotására ösztönözte a szerzőket, majd később az oktatáspolitikai is elkezdte támogatni ilyen tankönyvek megjelenését, a tevékenység máig nem hozott átütő sikert. A népismereti könyvek fejlesztése számos nehézséggel küzd, tartalmuk sok kívánnivalót hagy maga után. Ezekre korábbi elemzések is rámutattak (ld. Beck 2004; Berek 2012). Talán a hivatalos tankönyvekkel szemben itt a legsúlyosabb teher, hogy íróik gyakran abba az önjelölt, a tankönyvek széles diszciplináris tartalmi mezőjéhez képest szűkebb szakértelemmel, kevésbé mély tudással s a tanulók életkori, pedagógiai, pszichológiai sajátosságait, de a tankönyvekkel szembeni módszertani, szakmai kritériumokat is kevésbé ismerő vagy figyelembe vevő szerzők körébe tartoznak, akiket a bevezető egységben a naiv publicista körbe soroltunk. Azt, hogy mi, s mennyire pontos tartalmak kerülnek be ezekbe a könyvekbe, csak részben határozzák meg a központi szabályozók. A tankönyvvé nyilvánítás folyamata is sokszor problémás, találkozunk azzal, hogy szerző és bíráló szakértő nem függetlenek egymástól, vagy esetleg ha a szakmailag korrekt és alapos szakértő rámutat a problémákra, egy másik lektor mégis elfogadja az anyagot. A munkák közt találunk olyan házi kiadásokat is, amelyek nem mennek át e minősítési eljáráson. Jellemzője ezeknek a szövegeknek a tudományos leírás formális igénye. Sokszor azonban a tudománytalanság tipológiája olvasható ki belőlük. (Beck 2004: 317.)

A cigány-roma nemzetiségi tankönyvekre irányuló kutatásunk során 16 anyag (14 tankönyv s 2 munkafüzet) került a látókörünkbe a 2000-es évtől 2021-ig tartó periódusból. Ezek közt vannak olyanok, amelyeket azóta kivontak a forgalomból a problematikuságuk, szemléletük miatt, s olyanok, amelyeket máig használnak.

Ismét nem célunk az egyes szerzők pellengérré állítása, hanem a tankönyvszerzés nehézségeiről fogalmazunk meg általános állításokat, a művek konkrét nevesítésének mellőzésével. Érthető módon e könyveknek fontos elemük az őshaza, az onnan történő elvándorlás. E témák feldolgozása, kezelése azonban gyakran megmutatja a nem szakmai megközelítés hiányosságait. Jellemzően az egész cigányságra vonatkozó tényként kezelik az indiai eredetet, nem mutatnak rá a nyelvrokonság és a genetikai rokonság nem feltétlenül összefüggő voltára. A cigányság történeti és jelenkori társadalmi, kulturális sajátosságait, helyzetét évezredek távlatából vezetik le analóg módon, nem ismerve fel a változás, a kultúrák egymásra hatásának, változásának a tényét. Sokszor esszencialista módon gondolkodnak a cigányság általánosított sajátosságairól (ld. Berek 2012), sztere-

otipizált, s valljuk be, gyakran előítéletes, kellemetlen megközelítések is belevegyülnek ezekbe az írásokba.

Néhány, a tankönyvszerzők által nem kellően kontextusba helyezett, nem kifejezett szövegrésszel érzékeltetjük ezt a problémát:

„A cigányság indiai eredetét mutatja a cigányok testalkata (pl. sötét bőrszín, fekete haj...)”

„Az itt élő vándorló népcsoportok, különösen az asszonyok, szeretik a színes (piros, sárga, kék, zöld) ruhákat, ahogyan ez a cigányokra is jellemző. Kedvelik a fűszeres ételeket.”

„Érdemes elgondolkodni azon, hogy bárhol bukkantak is fel a romák, sohasem fegyverrel érkeztek. Talán az egyetlen nép, amelynek sosem volt hadserege! Ez kulturális bizonyítéka lehet az indiai származásnak...”

„Az ősök Indiából hozott mestersége apáról fiúra szállt, ezért azokat nem felejtették el, de nem is fejlesztették tovább.”

„Az Indiából hozott szokást, a kézzel való étkezést megtartották” – hozzák az eredet nem teljesen bizonyító erejű, de számukra perdöntő bizonyítékait.

„A híres perzsa költő, Firdauszi, megemlíti, hogy Bahrák Gó perzsa király (Kr. u. 421–438) 12 000 lurit kért Sankal indiai királytól, hogy muzsikussai és mulattatói legyenek. [...] Ez a legendás történet talán a cigányok legelső irodalmi említése. Jelzi a cigányság megjelenését Perzsiában.”

„A cigányok 1416-ban és 1917-ben nagy számban jelennek meg Európában” – mutatják be a vándorlás nem igazoló erejű, s időben sem mindig egybeálló, de e szerzőknek nem kétséges állomásait.

„Észak-Indiát jelentős támadások érték a Kr. u. 5–11. század között. Az első a hunok támadása volt 470 körül. [...] Végül pedig a muzulmán hódítás jelentette a döntő csapást. Mahmud, gaznai (Afganisztán) szultán, 1001-ben meghódította Észak-India jelentős részét, többek közt Pandzsáb tartományt és Delhi környékét is. 1018-ban sok indiait Perzsiába telepített. Valószínűleg ezek elől a hódítások elől menekültek el a mai cigányok ősei Indiából.”

„A másfél évszázados perzsi tartózkodásnak a fenyegető mongol betörések vetettek véget. A továbbvándorlás délnyugati irányban folytatódott, a cigányok Kis-Ázsiába, Örményországba jutottak el. Körülbelül 400 évet tartózkodtak a romák/cigányok ezen a területen. (akkor 1250-1550 körül kell járnunk! – sic.) Az ezredforduló idején azonban a szeldzsuk-törökök támadásokat kezdtek indítani az örmények ellen. A támadások elől indulhattak el újra a cigány csoportok. Egy részük Kis-Ázsián át déli irányban indult el, míg a nagyobb csoport nyugat felé, a Balkán-félsziget irányába tartott. A cigányok konstantinápolyi jelenlétére először az 1068-ból származó »Remete Szent György élete« című grúz legenda utal.” – kezelik tetszés szerint a történeti időt, s ez utóbbi szövegrészben a földrajzi teret.

Egy olyan tankönyvet találtunk, amely törekszik ezen információk árnyaltabb, a kétségeket, bizonytalanságokat is felvető megjelenítésére, s ezt a szövegben használt „talán, feltételezhetően, a legtöbb bizonyíték arra utal...”; arra a következtetésre juthatunk [...], valószínűleg [...], bár ez nem teljesen bizonyított” típusú megfogalmazások tükrözik.

Ebből kell tehát dolgozniuk a népismeretet tanító kollégáknak. Különösen akkor vannak nehéz helyzetben, ha nincs ilyen szakirányú végzettségük – hisz tapasztalatból tudjuk, inkább ez a jellemző –, és legfeljebb az írott vagy elektronikus szakirodalom-

ban kutakodva próbálnak keresgélni annak – mint az első egységben láttuk – korántsem egyenletes színvonalú és tudományosan megalapozott tengerében.

A népismeret s a roma, cigány nyelvek oktatásának szabályozása sajnos napjainkig ellentmondásokat s hiányosságokat mutat. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről különbségtétel nélkül minden nemzetiség számára előírja a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás 5–12. évfolyamán a nemzetiségi nyelvtanár alkalmazását, de nem oldotta meg a problémát, mivel az ilyen szakemberek képzése hiányt mutat. A nemzetiségi programot működtető iskolák, mivel szakképzett tanáraik nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható és a hatályos jogszabályoknak ellentmondó módon próbálják a feladatot megoldani. A törvény megengedő, és elegendő, ha az oktató az adott cigány nyelvből legalább közép fokú „komplex” típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik (MK11-162: 2011: 69).

A Pécsi Tudományegyetemen 2013-tól létezik beás nyelv és kultúra, illetve romani nyelv és kultúra tanára szak. Ugyanitt rövid ciklusú (szakos kiegészítő) képzés keretében is lehet végzettséget szerezni, s indult egy Roma társadalomismeret szakirányú továbbképzési szak is.<sup>4</sup> Az azóta eltelt időben 10–20 közé tehető csupán a diplomát szerzők száma. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán Budapesten s Vácott, valamint az Eötvös József Főiskolán Baján s a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karán Szarvason is folyik cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógus diplomát lehet szerezni.

Mínthogy azonban a cigány, roma nemzetiségi oktatáshoz szükséges végzettség előírása máig megoldatlan probléma, alacsony az érdeklődés e szakok iránt. Egy 2015-ös vizsgálat (Orsós 2015b) kimutatta, hogy az intézmények között nem egy olyan volt, amelyben a cigány, roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak nem volt valódi tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeztek azzal a tudással és azokkal a tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének a tantárgyak oktatásához (Orsós 2020).

## Összegzés

A tananyaghordozókat vizsgálva nem mehetünk el szó nélkül azon kettősség mellett, hogy miközben a közoktatás tankönyvei teljesen figyelmen kívül hagyják a cigányság eredetét (s ez nem helyes), a népismereti könyvek nemcsak tematizálják (ez természetes és szükséges), de sokszor évezredek távlatból máig mindent meghatározó erővel és forrással ruházzák fel az őshazát (ez káros és téves). Ez a gesztus persze nem teljesen ismeretlen és egyedi számunkra. Ahogy a 20. század második felében elinduló roma nemzetépítés folyamatát gyakran párhuzamba állítják a reformkor magyar nemzeti identitást építő folyamatával, úgy a hazai tankönyvek és oktatáspolitikai történetében is nevesíthetők azok a periódusok, amikor a tankönyvek ugyanúgy szolgálták az egységes nemzetállam megteremtésének gondolatát, mint a nacionalista álmok és célok kergetését.

Az India vezérmotívum csupán arra szolgált, hogy írásunkban ennek feldolgozásán, megjelenítésén át, egy konkrét példán keresztül tudjunk rámutatni azokra a nehézsé-

<sup>4</sup> <https://btk.pte.hu/hu/nevtud/romologia-kepzesek>

gekre és hiányosságokra, amelyek a cigányság tankönyvekben való reprezentációját meghatározza.

Mint láttuk, a háttértényezők összetettek, egymást erősítők. Nem tudunk egyértelmű megoldást javasolni arra, hol kellene beavatkozni, hogy a helyzet mihamarabb megváltozzon, s akár az általános, akár a népismereti tankönyvekben kellő mértékű, arányos és szakszerű ismeret kapjon helyet a témában. Az biztos, hogy a népismereti programok színvonalán sokat lendíthetne – s ezzel ennek presztízsét is emelhetné – ha megoldódna, hogy szakképzett pedagógusok oktathassák a roma-cigány kultúrát, s a romani, illetve beás nyelveket.

## IRODALOM

- 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*. Pécs, PTE BTK NTI. pp. 177–191. (Autonómia és felelősség tanulmánykötetek V.)
- ANDL H. & CSERTI CSAPÓ T. (2017) Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben. In: MRÁZIK JULIANNNA (ed.) *A tanulás új útjai*. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. pp. 28–46.
- BALÁZS A., HORVÁTH B., MENESI L. & VARGA K. (2014) *A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (szerzői közösség). *Fekete pont* 2014.
- BALÁZS B., SZILASSI P. M., CSÁSZÁR ZS., PÁL V., TEPERICS K., JÁSZ E. & FARSANG A. (2017) Milyen a jó földrajztankönyv? *GeoMetodika*, Vol. 1. No. 1. pp. 35–48. <https://doi.org/10.26888/geomet.2017.1.1.3>
- BECK Z. (2004) Tekintély és szöveg (miért van baj a cigány népismerettel?) *Educatio*, Vol. 13. No. 2. pp. 314–318.
- BEREK S. (2012) Cigány/roma népismeret-megközelítések. *Mediárium*, Vol. 6. No. 4. pp. 55–68.
- BINDER M. (2006) „Felébredt ez a nép...” A magyarországi romák/cigányok etnikai-nemzeti önszerveződési folyamatairól. In: GERGELY JENŐ (ed.) *A múlt feltárása – előítéletek nélkül*. Budapest, ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola.
- BINDER M. (2008) A roma nemzetépítés – történeti és kulturális antropológiai keresztmetszetben. *Eszmélet*, Vol. 20. No. 77. pp. 130–160.
- 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> [Letöltve: 2022. 11. 11.]
- CSERTI CSAPÓ T. (2016) A roma kultúra reprezentációja a földrajz tankönyvekben. In: CSERTI CSAPÓ TIBOR (ed.) *Horizontok és Dialógusok 2016*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. pp.144–192.
- CSERTI CSAPÓ T. (2021) A cigányság reprezentációja a tankönyvekben és a közoktatásban. In: MÁRFI ATTILA (ed.) *Cigánysors IV. A cigányság történeti múltja és jelene*. Pécs, Erdős Kamill Cigány Múzeum, Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület.
- DÁRDAI Á. (2002) *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, 2002.
- DUPCSIK CS. (2009) *A Magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890–2008*. Budapest, Osiris Kiadó.

- FRASER, S. A. (1992) *The Gypsies*. Oxford, John Wiley and Sons, Ltd.
- FRASER, S. A. (1996) *A cigányok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- FRIEDMAN, V. (1986) Linguistics, Nationalism, and Literary Languages: A Balkan Perspective. In: V. RASKIN & P. BJARKMAN (eds) *The Real World – Linguist: Linguistic Applications in the 1980's*, Norwood. pp. 287–305.
- GRELLMANN, H. M. G. (1783) *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprunge*. Dessau/Leipzig.
- HANCOCK, I. (1991) The East European Roots of Romani Nationalism. *Nationalities Papers*, Vol. 19. No. 3. <https://doi.org/10.1080/00905999108408203>
- HANCOCK, I. (1992) *The hungarian student Vályi István and the indian connection of Romani*. The Romani Archives and Documentation Center, The University of Texas at Austin.
- KALAYDJIEVA, L., CALAFELL, F., JOBLING, M. et al. (2001) Patterns of inter- and intra-group genetic diversity in the Vlax Roma as revealed by Y chromosome and mitochondrial DNA lineages. *European Journal of Human Genetics*, Vol. 9. pp. 97–104. <https://doi.org/10.1038/sj.ejhg.5200597>
- KENRICK, D. (2004) *Gypsies: From the Ganges to the Thames*. Univ of Hertfordshire Press.
- KIR adatbázis, Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek](https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek) [Utoljára megnyitva: 2022. 12. 02.]
- KOVALCSIK K. & RÉGER Z. (1995) A tudomány mint naiv művészet. *Kritika*, Vol. 24. No. 2. pp. 31–34.
- LADÁNYI J., SZELÉNYI I. (1997) Ki a cigány? *Kritika* Vol. 26. No. 12. pp. 179–191.
- MARTÍNEZ-CRUZ, B. MENDIZABAL, I., HARMANT, C. et al. (2016) Origins, admixture and founder lineages in European Roma. *European Journal of Human Genetics*, Vol. 24. pp. 937–943. <https://doi.org/10.1038/ejhg.2015.201>
- MENDIZABAL, I., VALENTE, C., GUSMAO, A., ALVES, C., GOMES, V., GOIOS, A., et al. (2011) Reconstructing the Indian origin and dispersal of the European Roma: a maternal genetic perspective. *PLoS One* 2011; 6: e15988. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015988>
- MIKOS É. (2013) *Hiányzó hősköltészet – amatőr műltszemlélet. Folklorisztikai tanulmány a tudományos dilettantizmusról*. [https://nti.abtk.hu/images/evkonyv/2013/07\\_mikos.pdf](https://nti.abtk.hu/images/evkonyv/2013/07_mikos.pdf) [Letöltve: 2022. 10. 10.]
- NAGY P. (2012) *A cigány sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot*. <https://reformatus.hu/kuldetesunk/hirek/a-cigany-sokkal-inkabb-életmodot-jelent-mint-etnikumot/> [Letöltve: 2022. 10. 12.]
- NAGY P. (2019) *Beás cigányok a Kárpát-medencében (Historikus metszetek a 18–19. századból)*. Gypsy Studies 43. Pécs, PTE BTK NTI.
- ORSÓS A. (2015) „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei.” Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- ORSÓS A. (2015b) *Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló*. Pécs, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2015.ksz.02>
- ORSÓS A. (2016) Ami a tankönyvben meg van írva ... In: CSERTI CSAPÓ TIBOR (ed.) *Horizontok és Dialógusok 2016. V. Romológus konferencia*. PTE BTK NTI, PÉCS.
- ORSÓS A. (2020) Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 394–408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5>

- PILLAI, MADHAVANKUTTY (2013) *The Gypsy Chronicles*. <https://openthemagazine.com/art-culture/the-gypsy-chronicles/> [Letöltve: 2022. 10. 30.]
- ROSTÁS-FARKAS GY. (2001) *A cigányok története. Le romengi historija*. Budapest, Cigány Tudományos és Művészeti Társaság.
- SZUHAY P. (1995) A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról. *BUKSZ*. Vol. No. 3. pp. 333–334.
- TERESTYÉNI T. (2005) Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: NEMÉNYI MÁRIA – SZALAI JÚLIA (eds) *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest, Új Mandátum. pp. 283–315.
- TÖRZSÖK J. (2000) Kik az igazi Cigányok? In: KOVALCSIK KATALIN (ed.) *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. (Tanítók kiskönyvtára 9.) Budapest, ELTE\_IFA\_OM.

### Rendeletek, szabályozók

- 110/2012. (VI. 4.) számú Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- 20/2012. (VIII. 31.) számú EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat) [Letöltve: 2022. 12. 28.]