



BOGDÁN PÉTER¹

A romák oktatásának kérdései az iskola- elméletek összefüggéseinek tükrében 1978 és 1998 között²

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a hangsúlyt az iskolaelméletekre helyezi, azon belül is az évszázadok alatt kialakult iskolamodellekre, s a következőket vizsgálja pedagógiatörténeti alapon: 1. A szakirodalom szerint – az iskolázásért felelősséget vállaló állam gondolkodásmódjában – milyen támogatott vagy megtűrt iskolatípusok léteztek Magyarországon 1978 és 1998 között? 2. Az állam által preferált iskolamodelleknek milyen volt a romaképe, milyen kereteket kínáltak azoknak a nevelési és közoktatási szakembereknek, akik igyekeztek valamilyen megoldást találni a romák oktatásával kapcsolatban? 3. Az állam által kínált/követelt iskolázási formák mennyiben és miként érintették a romákat, azaz a hivatalosan képviselt iskolaelméleteknek (iskolatípusoknak) volt-e privilégiumuk, vagy (cigány vonatkozásban) érvényesülhettek olyan iskolamodell-konceptiók is, amelyek szembefordultak a hivatalos álláspontokkal?

Magyarországon 1978 és 1998 között volt *nevelőiskola*, *munkaiskola*, *tradicionális iskola*, *reformiskola*, *forradalmi iskola* és *piaciskola*. Az állam által preferált, támogatott vagy megtűrt iskolamodellek (iskolatípológiák) elméletei – hazai viszonylatban – semmilyen fogódzót nem kínáltak a romák oktatásának megoldásához, így a nevelési és közoktatási szakemberek magukra maradtak ezzel a kérdéssel. Az iskolaelméletek a roma gyerekek oktatásához is évszázadok alatt rögzült kereteket kínáltak. A Kádár-rendszer a „szocialista embereszmény” ideálját támogatta, s ennek megfelelően mellőzte az etnicitás hangsúlyozását a roma gyermekek esetében, mégis a gyakorlatban az *asszimiláló tradicionális iskola* mellett létezett az etnicitást is figyelembe vevő *szegregáló fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* modellje, a közgondolkodásban pedig megjelent a *piaciskolára* jellemző integrációs nevelés tétele is, azaz a roma oktatási stratégiákban, neveléselméletekben gondolkodók nem követték mindig (sem írásban, sem a gyakorlatban) az állam által megszabott főcsapásokat, hanem kifejezetten szembefordultak azokkal.

A rendszerváltás után szárbá szökött az integrációs oktatási modell, ugyanakkor megmaradt a szegregálás is, ami arra utal, hogy miközben elfogadott tétel a szegregációmentesség elve az állami oktatáspolitikában, a demokráciában a gyakorlat ugyanúgy nem találkozik az általános elvárásokkal, mint a szocialista rendszerben.

¹ E tanulmány szerzője a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének tudományos segédmunkatársa. E-mail: bogdan.peter@tk.mta.hu.

² A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

BEVEZETŐ

A magyarországi pedagógiai szakirodalomban a romák oktatásának kérdései elsősorban alkalmazott nevelésméleti, még inkább tanügyigazgatási, oktatásszociológiai síkon jelennek meg, azaz a neveléstudomány szakemberei arra keresik a választ kísérleti és teoretikus alapokon, hogy a praxisban miként lehet a társadalmi és munkaerőpiaci integráció szempontjából eredményes tanítási és tanulási környezetet teremteni a cigányság számára.

A jelen tanulmány szakít ezzel a kutatói gyakorlattal. Nem akar újabb (a romákra vonatkozó) nevelésméletet létrehozni és nem akarja megmondani, hogy melyik a „jó” vagy a „rossz” azok közül az oktatási módszerek, szervezeti megoldások, tananyagszervezési elvek közül, amelyek elsődleges célpontja a cigány közösség, cigány közösségek. A hangsúlyt az iskolaelméletekre helyezi, azon belül is az évszázadok alatt kialakult iskolamodellekre, s a következőket vizsgálja pedagógiatörténeti alapon: 1. A szakirodalom szerint – az iskolázásért felelősséget vállaló állam gondolkodásmódjában – milyen támogatott vagy megtűrt iskolatípusok³ léteztek Magyarországon 1978 és 1998 között? 2. Az állam által preferált iskolamodelleknek milyen volt a romaképe, milyen kereteket kínáltak azoknak a nevelési és közoktatási szakembereknek, akik igyekeztek valamilyen megoldást találni a romák oktatásával kapcsolatosan? 3. Az állam által kínált/követelt iskolázási formák mennyiben és miként érintették a romákat, vagyis a hivatalosan képviselt iskolaelméleteknek (iskolatípusoknak) volt-e privi-

légiumuk, vagy (cigány vonatkozásban) érvényesülhettek olyan iskolamodell-konceptciók is, amelyek szembe mentek a hivatalos álláspontokkal?

A vizsgálódás 1978-as és 1998-as időbeli határait az a pedagógiatörténeti ív igazolja, amely Magyarországon az 1978-as tantervreformtól az 1985-ös Gázsó Ferenc-féle Oktatási törvényen, az 1989–1990-es rendszerváltáson, az 1993-as közoktatási törvényen át az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptantervig terjed.

Szerzőként korlátoztam a kutatás kereteit, mivel a választott téma rendkívül széleskörű (az elméleti háttér szakirodalmi megalapozása mellett a romákra vonatkozó releváns információkat – korábbi sajtótörténeti kutatásaimra is támaszkodva – a megjelölt húsz év pedagógiai szaklapjainak hasábjain lehet megtalálni). Az elméleti háttérrel 1978 és 1998 között rajzolom meg, a konkrét adatokat pedig az 1978 és 1987 közötti időszakra vonatkozóan közlöm a *Köznevelés* című oktatási szaklap írásaira hagyatkozva, amely lapnak a kijelölését az indokolta, hogy a kérdéses időszakban annak fenntartója – az 1989–1990-es rendszerváltás előtt is és után is – a magyar állam (az Oktatási, a Művelődési, illetve a Művelődési és Közoktatási Minisztérium) volt, azaz ezen orgánum jelentette a „félhivatalos” viták terepét a romák oktatásával kapcsolatosan, ami azért minősíthető félhivatalosnak, mert a lap nemcsak az állami oktatáspolitikai állásfoglalásait közölte le, hanem az azokkal szöges ellentétben álló „privát” nézeteket is, miközben nem lehet eltekinteni attól a tényről, hogy a különvéleményeknek mégiscsak egy állami periódika adott helyet.⁴

³ Az „iskolatípus” kifejezést nem a konvencionális, az iskola graduális szerkezetében megkülönböztetett szervezeti formákra értem, hanem az iskola szervezeti működéséből, pedagógiai elveiből, rejtett tantervből képzett „típusokra”, ahogyan ez a kifejezeten nevelésméleti irodalomban – főként Mihály Ottónál – megjelent.

⁴ További kutatásaim tárgya a kifejezeten szaktudományos pedagógiai folyóiratok közleményeinek hasonló célú feltárása.

Ugyanakkor nem hagyom figyelmen kívül a Kádár-rendszerből való átmenet időszakának és a demokratikus berendezkedésnek a téma szempontjából releváns jelenségeit sem, ezért táblázatos és szöveges formában utalásokat teszek arra vonatkozóan, hogy 1988 és 1998 között milyen irányba mozdultak el a romák oktatását illető kérdésfeltevések az iskolatipológiák tükrében.

ISKOLAELMÉLETI (ISKOLATIPOLÓGIAI) HÁTTÉR

Az iskolaelméletekre vonatkozó szakirodalom rendkívül gazdag, de a vizsgált húsz éves időintervallumra (1978–1998) nézve az iskolatipológiák vonatkozásában rendkívül kevés. A szakkönyvek, szakcikkek általánosságban fogalmazzák meg az iskolaelméleteket. Nem közölnek konkrét iskolatipológiát. Csak közvetve, egyedi esetekre alkalmazva lehet kikövetkeztetni iskolatípusokat abból, ahogyan leírnak egy-egy iskolamodellt. Az mindenesetre

kimondható: nem számolnak azzal, hogy a roma diákok nevelésével, oktatásával kapcsolatos stratégiák miként viszonyultak ezekhez. Beleilleszkedtek-e az általános trendbe, vagy attól eltértek? A rendszerváltás utáni időszak értelmezésére vonatkozóan romológiai szakirodalmat is be kellett vonni (Forray R. és Hegedűs T., 1990; Szőke, 1998a; Szőke, 1998b; Takács, 2009), mert habár ezek a szakmunkák elsősorban nem az iskolatipológiára fókuszáltak, mégis elmondható róluk, hogy sugalltak, elvártak, megfogalmaztak olyan iskolaelméleti koncepciókat, amelyeknek a lényege az volt: a hazai oktatási-nevelési rendszernek valamilyen formában idomulni kellene a roma gyermekek sajátosságaihoz is.

A jelen tanulmányban az elemzés kiindulási alapját Gáspár László és Mihály Ottó iskolatipológiai jelentik.

Gáspár László a Kelemen Elemérrel írt *Neveléstörténet problémátörténeti alapon* című munkájában háromféle iskolamodellt különböztetett meg (Gáspár és Kelemen, 1999, 71-72. o.), megjelölve kialakulásának történeti idejét is (1. táblázat):

1. TÁBLÁZAT

Gáspár László iskolamodelljei

oktatóiskola	nevelőiskola	munkaiskola
17. század közepe	19. század vége – 20. század eleje	20. század eleje

FORRÁS: Gáspár és Kelemen, 1999, 71-72. o.

A neveléstudós rendszerezése szerint az *oktatóiskola* a 17. század közepén formálódott és „lehetett a 17–19. században ’progresszív’, de a 20. századra a maga egyoldalúságaival, merevségével a progressziót gátló, az emberi képességek kibontakozását

korlátozó tényezővé vált.” (Zrinszky, 2000, 49. o.) Valószínűleg ennek a következménye a következő iskolatípusnak, a *nevelőiskolának* a kialakulása is a 19. század végén és a 20. század elején. Gáspár szerint ez az iskolamodell „nem szűkített, hanem

kiszélesedett – sokoldalú és differenciált – pedagógiai tartalmat közvetít. Az átfogó közösségi életgyakorlat megszervezésével lehetővé teszi, hogy a diákok megtanuljanak [...] másokkal együtt élni és önállóan élni [...] a tudásbővítés mellett magában foglalja a képességfejlesztést és kutatói attitűdök formálását [...].” Valamint: „A [...] tevékenység szervezése nemcsak rugalmas, nemcsak a gyermeki szükségletekre támaszkodik, hanem feltételezi – előhívja – a gyermekek, a növendékek öntevékeny közreműködését is. A gyermekek aktív részesei saját iskolai életük megszervezésének.”⁵ (Gáspár és Kelemen, 1999, 74. o.)

A 20. század elejének társadalma más reakciót is adott az *oktatóiskola diszfunkcióira*, mégpedig a *munkaiskolát*, amelyben a „pedagógiai tartalom központi elemei a „megtanulni dolgozni” követelmény köré rendeződnek”, de fontos „a munkában, a közös tevékenységben való aktív részvétel és az így szerzett munka- és élettapasztalatok közös feldolgozása” is (l.m., 76. o.).

Mihály Ottó az iskolatipológiák tekintetében másfajta megközelítéseket alkalmazott, mint Gáspár (Mihály, 1999b, 131. o.), s ennek megfelelően nem három-, hanem négyféle történeti-elméleti iskolamodellt különböztetett meg (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Mihály Ottó iskolamodelljei

Iskola, mint „töltő-állomás”	Az iskola mint „melegház”	Az iskola mint „eszköz”	Az iskola mint „piac”
Tradicionalis iskola	Reformiskola	Forradalmi iskola	Agóraiskola (egyezkedésre alapozott iskola)
A gyermek mint üres „edény”	A gyermek mint növény	A gyermek mint a társadalmi változás ágense (az „új ember kovácsa”)	A gyermek mint problémamegoldó „alkusz”

FORRÁS: Mihály, 1999b, 131. o.

Mihály Ottó szerint a tradicionalis iskola a tudásnak, valamint a hagyományos értékeknek és normáknak az átadására törekszik. A tanár előadást tart, a tanuló felel, a pedagógus pedig leellenőrzi az átvett tudás mennyiségét és minőségét. A

reformiskola abban tér el ettől, hogy ott a tudás iránti igény felkeltése a cél, a tanulók az egyéni érdeklődésük szerint tanulnak, minimálisan van jelen az autoritás, konszenzusos döntések vannak, a problémákat demokratikusan oldják meg, a diákok

⁵ Megjegyzem, hogy Gáspár a könyvében nem hivatkozza a 20. századelő jelentős iskolareformer gondolkodóit és iskolateremtőit (Dewey, Steiner stb.), de a szemléletmód, ti. az iskolának a teljes személyiségre, különösen annak (Bábosikkal szólva) „reguláló apparátusára” – érelyre, jellemre – fejlesztő figyelmet fordító hatása alapján véve ugyanaz.

választják a tantárgyat és a tanulmányi tevékenységet, a tanulók kérdeznak, a pedagógusok válaszolnak, a „személyiségben rejlő” adottságok kibontakoztatása a folyamat lényege. (I.m., 132-133. o.)

Mihály szerint a forradalmi iskolában az a cél, hogy megváltoztassák a társadalmat, s ennek egyik eszköze a tanuló. A diákok az alapvető forradalmi doktrínákat tanulják, a hangsúly a társadalmi és politikai öntudaton, illetve – Leontyevvel, Makarenkóval, a NÉKOSZ-pedagógiájával, sőt a Feuerbach-téziseket fogalmazó Marx-szal szólva – a „valóság forradalmi átalakításában” való közvetlen részvételen mint a személyiségre hatást gyakorló nevelőtevékenységen van. A pedagógus felelős azért, hogy a tanítványai mennyiben lesznek doktrínerek. Ezzel szemben a piaciskola, az agóra iskolája a felnőttek és a diákok együttműködésére, alkúira épít, akik közül ez utóbbiak egyénileg kapcsolódnak be különböző olyan tevékenységekbe, amelyeket a pedagógusokkal együtt határoztak meg. Ezt az iskolatípust jellemzi a kooperáció, a kölcsönös függőség, a formális és nem-formális normák. Bevonják a döntéshozatalba a közösséget, a szülőket. (I.m., 134-135. o.)

A Mihály-féle iskolatipológia fejlődéstörténeti (kronológiai) sorrendjére vonatkozóan (Gáspáréval ellentétben) nincsen iránymutató szakirodalmi hivatkozás, csak feltételezhető, hogy a 2. táblázat sorrendje (tradicionális iskola, reformiskola, forradalmi iskola, piaciskola) egyfajta történeti (időbeli) egymásutániságot is tükröz, ugyanakkor ez a megközelítés bizonyos mértékig irreleváns is, amennyiben az itt

szereplő iskolatípusok egy idő után párhuzamosan léteztek.

ISKOLATIPOLÓGIA ÉS NEVELÉSELMÉLET

A magyarországi iskolatipológiai szakirodalom nem tárgyalta az etnicitás témakörét, szemben a radikális kritikai amerikai pedagógiai szakirodalommal, amely erősen kötődött a fekete és latin amerikaiak oktatása kapcsán a „forradalmi iskola” eszméjéhez,⁶ ezért a vonatkozó szakirodalom feltárásának eredményéből az derül ki, hogy hazai tekintetben jelen tanulmány szerzőjének kell vállalkoznia arra, hogy a *Köznevelés* roma nevelési modelljeit, stratégiáit értelmezze Gáspár László és Mihály Ottó elméleti-történeti (iskolatipológiai) modelljeinek kontextusában.

A feltárt szakirodalom szerint 1978 és 1998 között a Gáspár-féle *oktatóiskola* már nem volt jellemző, mert bár ezzel a modellel a Mihály-féle – a jelzett időszakban nagyon is jellemző – *tradicionális iskola* sok rokon vonás mutat, utóbbit az ideológiai indoktrináció elvárása sokszor eltérítette az oktatóiskolára jellemző konvencióktól. *Nevelőiskola* viszont a maga sajátos módján létezett (Mihály, 1999a), mint ahogyan a *munkaiskola* is jelen volt – a hrucsovi korszak elbukott „politechnikai” oktatási törekvéseit meghaladó Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete révén (Torgyik, 2004). A *tradicionális iskola* (Mihály, 1999a) pedagógiai gyakorlat volt – a

⁶ „Pedagógiai szempontból a politizált iskola híveinek szembe kell nézniük azzal a váddal, hogy az iskolát a politikai indoktrináció terepévé akarják változtatni. E vád az olyan iskolák számára (...) irreleváns, amelyek közvetlenül politikai irányzathoz kötődnek, mint pl. a Fekete Párduc Szervezet „felszabadító iskolái”, amelyek deklaráltan vállalják a faji-politikai és harcos öntudat kialakítását.” (Mihály, 1999a, 112. o.)

szocialista államhatalom filozófiájából, az alapvetően az establishmentet védő, visszarendeződő, konzervatív pedagógiai hitvallásából eredően –, ugyanakkor a diktatúra bomlásának első jelei után helyet kért magának a *reformiskola* (Kereszty és Pólya, 1998), s felvillant a *forradalmi iskola* (Takács, 2009) és a *piaciskola*⁷ (Takács, 2009; Szőke, 1998a; Szőke, 1998b) is, amelyek szintén jellemzői voltak a kiválasztott pedagógiai korszaknak. A praxis gazdag eklektikában érvényesítette e modellek komponenseit.

A romák oktatását illetően az állapítható meg, hogy 1978 és 1998 között lehetett beszélni asszimilációról, szegregációról, reformpedagógiáról, forradalmi pedagógiáról, inter- és multikulturális, valamint alternatív pedagógiákról, inklúzióról és integrációról.

A korábban jellemzett iskolatípusok jellemzői, céljai alapján az *asszimiláló modellek* leginkább a *tradicionális iskola* keretébe illeszthetők bele, az *inter- és multikulturális modellek*, valamint az *integrációs és inklúziós* elvek a *piaciskola* keretébe, míg például a csenyétei rogersianus modell, valamint a magyarmecskői iskolakísérlet és a Collegium Martineum a reformiskolák keretébe. Egyedül a Gandhi Gimnázium az, amely kezdetben forradalmi iskolaként indult, de a legújabb kutatások azt mutatják, hogy ma már inkább a *tradicionális iskola* mintáit követi (Trencsényi, 2015).

A *szegregáló modell* nem illeszkedik bele Mihály Ottó iskolatipológiájába. Lehetne azt vélelmezni, hogy a *tradicionális iskola* keretébe tartozik, de a szegregálás esetén a tudásátadás nem olyan hangsúlyos, mint

egyébként, ezért bármily furcsa, leginkább a nevelőiskola vonulatába tartozik (erőtéljes szocializációs küldetés-ideológiájával), ám olyan formában – s e vonatkozásban Gáspártól eltérően –, hogy abban a *fekete pedagógia* alkalmazása is megjelenik. (Jelzem, hogy a *fekete pedagógia* kifejezést ez esetben sajátos értelemben használom a források által felkínált iskolatipológiákon belül; azért, hogy árnyaljam a *nevelőiskola* fogalmát).

A fentiekben kifejtettek alapján, s figyelembe véve azt, hogy kizárólagosan a romákra specializálódó – a gazdasági termelést középpontba helyező – pedagógiai koncepció magyarországi viszonylatban nem született 1978 és 1998 között, a romák oktatására vonatkozó nevelésemleketet a 3. táblázatban látható módon lehet az iskolatípusokhoz társítani.

ISKOLATIPOLÓGIA 1978 ÉS 1982 KÖZÖTT⁸

1978 és 1982 között 51 roma tematikájú írás jelent meg a *Köznevelés* hasábjain. Ezek közül mindössze három olyan szöveg volt, amely érdemben foglalkozott olyan nevelésemleleti modellel, amely iskolatipológiai keretek között is értelmezhető. A három elképzelés vagy az *asszimilációra* vagy a *szegregációra* fókuszált, s csak egy volt olyan, amely haladó szellemben integrációt kívánt megvalósítani (4. táblázat). A fennmaradó 48 írás az „*egyéb*” kategóriába került, de ki kell emelni, hogy ezek között akadt két írás, amely azért kerül ebbe a rovatba, mert egyaránt jellemezte bizonyos elemeiben az

⁷ Figyelmeztetjük az olvasót: a piac itt nem az iskolai szolgáltatások „fizetőségét” jelenti a modell leírásában, hanem metafora: a növendékek és nevelők állandó alkuit hasonlítja a szerző a piaci interakciókhoz.

⁸ Bogdán Péter (2011): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). In: *Iskolakultúra*, 6–7. sz., 68.o.

integrációs és a szegregációs szándék. Iskolatípológiai szempontból ezekben a modellekben ötvöződtek a *tradicionális iskola* és a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* vonásai.

Az mondható el erről az öt évről, hogy viszonylag erős volt a romákra vonatkozó információigényük a *Köznevelés* olvasóinak, amennyiben 11 írás *hírt* tartalmazott, 14 pedig roma gyerekekre vonatkozó *információt* – ugyanakkor alig gondolkod(hat)tak el azon, hogy milyen iskolázási forma lenne a leghatékonyabb a roma gyermekek számára. Két konzekvencia azonban levonható: 1. Valószínűleg nem véletlen a

*tradicionális iskolára és a fekete pedagógián alapuló nevelőiskolára jellemző asszimilációs és szegregációs elképzeléseknek a megjelenése, hiszen a szocializmusban 1978 és 1987 között (a munkaiskolát ide nem számítva) ez volt a két uralkodó iskolatípus 2. A szakcikkek tartalmán érződik a rendszerváltás közeledte, amennyiben az integráció, a *piaciskola* igénye is egyértelműen kimondatik, sőt két írás esetében az is kiderül, hogy a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* kihívója némely esetben már nem a *tradicionális iskola*, hanem az *agóraiskola*.*

3. TÁBLÁZAT

Az iskolatípusok és a romák oktatásában érvényesülő pedagógiák társítása, példákkal

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reformiskola	forradalmi iskola	piaciskola
asszimiláció	szegregáció	reformpedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció
		csenyétei iskolakísérlet, magyarmecskei iskolakísérlet, Collegium Martineum, Kis Tigris Gimnázium, Szakiskola és Szakközépiskola, Dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Általános Iskola	Gandhi Gimnázium és Kollégium	Józsefvárosi Tanoda-modell Budaörsi Tanoda-modell

4. TÁBLÁZAT

Az 1978 és 1982 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reform-iskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
1	1			1	48

FORRÁS: Saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

Az 1983 és 1987 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reform-iskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
1	11			4	93

FORRÁS: Saját szerkesztés

ISKOLATIPOLÓGIA 1983 ÉS 1987 KÖZÖTT

1983 és 1987 között 109 olyan írás volt megtalálható a *Köznevelés* hasábjain, amely valamilyen módon köthető volt a roma tematikához. Az 5. táblázat szerint a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* és a *piaciskola*

„harcából” a szegregációs elképzelésekkel az előbbi iskolatípus került ki győztesen. Eközben az integrációs nevelésméletek is erősödtek, a *tradicionális iskola* preferálása pedig háttérbe szorult. Fontos megemlíteni azt is, hogy a képet tovább árnyalja négy olyan írás, amely szintén azért került az „*egyéb*” kategóriába, mint az előző öt éves ciklus két írása; vagyis olyan iskolamodellt

képviseltek, amely a gyakorlatban nem létezett: a *fekeete pedagógián alapuló nevelőiskola* és a *piaciskola* öszvér képzetét.

Az adatokból kiderül: az 1978 és 1982 közötti időszakhoz képest (három helyett 15 írás) némileg megnövekedett az érdeklődés az írás iránt, hogy miként is lehet sikereket elérni a romák oktatásakor, de ez még mindig nem volt hangsúlyos elem, hiszen a tájékozódó-tájékoztató jellegű publicisztikák száma is emelkedett (14

hír, 13 roma gyerekekre vonatkozó *információ*). Mindemellett meg kell említeni azt is, hogy miközben a *szegregáció* gondolata erősödött, azzal párhuzamosan megjelentek a *Köznevelés* lapjain azok az írások is, amelyek a cigány kérdést etnikus alapon kezelték (14 esetben). Ehhez képest 1978 és 1982 között a talált 51 vonatkozó írás közül egyetlen egy sem képviselt „etnikus álláspontot”.

6. TÁBLÁZAT

Az 1978 és 1987 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekeete pedagógián alapuló nevelőiskola	reformiskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
2	12			5	141

FORRÁS: Saját szerkesztés

ISKOLATIPOLÓGIA 1978 ÉS 1987 KÖZÖTT

Összegezve az 1978 és 1987 közötti adatokat, a következő megállapításokat lehet tenni: tíz év alatt a *tradicionális iskola*, azaz az *asszimilációs* oktatási stratégia a romák oktatását illetően nagyrészt kiszorult a közgondolkodásból, s két kihívója volt: a *fekeete pedagógián alapuló nevelőiskola*, valamint az egyezkedésre építő *piaciskola*. A „csatában” az előbbi iskolamodell győzött a *szegregációs* törekvések felerősödésével, valamint a cigánykérdés egyre in-

kább etnikus alapokon történő kezelésével (6. táblázat).

A jelenkori tapasztalatok azt mutatják, hogy a rendszerváltás után is erős pozíciói vannak a *fekeete pedagógián alapuló nevelőiskolának*, akkor, amikor a romák oktatásának útjait keresik, de az is elmondható, hogy 1989 után volt reformiskolai kezdeményezés Csenyétén, Collegium Martineum Mánfán, volt forradalmi iskola Pécsen, a Gandhi Gimnázium és Kollégiumban (Trencsényi, 2015), amely a szovjet mintákkal ellentétben nem a kommunista embereszményt akarta kitermelni, hanem a roma értelmiségi réteg megerősödését,

izmosodását akarta elérhető közelségbe hozni, s persze nem szabad megfeledezni a *piaciskola* szellemében alapított Tanodamodellekről sem.

ÖSSZEGZÉS

A szakirodalom szerint Magyarországon 1978 és 1998 között volt *nevelőiskola, munkaiskola, tradicionális iskola, reformiskola, forradalmi iskola és piaciskola*. A romák oktatásának aspektusából a *munkaiskola* fogalma irrelevánsnak tekinthető, amennyiben sem a szakirodalom, sem a *Köznevelés* szakcikkei nem ábrázoltak olyan munkaközpontú iskolamodellt, amely kifejezetten csak a cigányságot célozta volna. (Miközben a cigányság közösségeit fejlesztő, mondhatni, andragógiai ihletésű közösségfejlesztési modellekben a munka mint nevelőtevékenység többször is megjelent, például Lakatos Menyhért téglagyárának esetében. Minderről azonban a *Köznevelés* nem tudott vagy nem kívánt tudni; valószínű, hogy tradicionális iskolaképébe ezek az innovációk már nem fértek bele.) Az állam által preferált, támogatott vagy megtűrt iskolamodellek (iskolatiológiák) elméletei – hazai viszonylatban – semmilyen fogódzót nem kínáltak a romák oktatásának megoldásához, így a nevelési és közoktatási szakemberek magukra maradtak ezzel a kérdéssel. Az iskolaelméletek a roma

gyerekek oktatásához is évszázadok alatt rögzült kereteket kínáltak. A *Köznevelés*ben közzétett kormányzati szakmai állásfoglalásokból és politikusi megnyilatkozásokból az derül ki, hogy 1978 és 1987 között a Kádár-rendszer a „szocialista embereszmény” ideálját támogatta, s ennek megfelelően mellőzte az etnicitás hangsúlyozását a roma gyermekek esetében, s mégis, az *asszimiláló tradicionális iskola* mellett a gyakorlatban létezett az etnicitást is figyelembe vevő *szegregáló fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* modellje, a közgondolkodásban pedig megjelent a *piaciskolára* jellemző integrációs nevelés tétele is, azaz a roma oktatási stratégiákban, nevelésméletekben gondolkodók nem követték mindig (sem írásban, sem a gyakorlatban) az állam által megszabott főcsoportokat, hanem kifejezetten szembefordultak velük.

A rendszerváltás után szársa szűkült az integrációs oktatási modell, ugyanakkor megmaradt a szegregálás is, ami arra utal, hogy miközben elfogadott tétel a szegregációmentesség elve az állami oktatáspolitikában, a demokráciában a gyakorlat ugyanúgy nem találkozik az általános elvárásokkal, mint a szocialista rendszerben.

Az adatokat illetően a tételes szövegelemzés még sok mindent fel tudna tárni, de a jelen terjedelmi keretek között erre nem kerülhetett sor. Egy ilyen típusú analízis újabb tanulmány megírását igényli.

IRODALOM

- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadói Kft., Budapest, 69–80.
- Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán (szerk., 1998): *Csenyété antológia*. BÁR Kiadó.
- Mihály Ottó (1999a): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (1999b): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Szöke Judit (1998a): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány, Budapest. (Soros Oktatási Füzetek)
- Szöke Judit (1998b): Józsefvárosi Tanoda. *Iskolakultúra*, 2. 8. sz., 85–93. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_085-093.pdf (2017. 07. 01.)
- Takács Géza (2009): *Kiútkeresők. A cigányok iskolai reményei*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. 1. sz. Letöltés: http://www.kjf.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&trovat_mod=archiv&cid=24&rid=1&id=206 (2017. 07. 01.)
- Trencsényi László (szerk., 2015): *A jelszó: Gandhi. Kutatói terepgyakorlaton az ELTE doktoranduszaiával*
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest.

TOVÁBBI FELHASZNÁLT IRODALOM

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform – A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet Kft., Budapest.
- Bogdán Péter (2011): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz.
- Bogdán Péter (2015): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat 1983 és 1987 között megjelent cikkeinek tükrében. *Régió*, 23. 4. sz.
- Gombocz János és Trencsényi László (2007): *A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1999c): *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- Mihály Ottó (1999d): *Liberális értékek – alternatív iskolák*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Sáska Géza (2011): *Az új társadalomban új embert és új pedagógiát! A 20. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*, Gondolat Kiadó, Budapest (Universitas Pannonica).
- Sáska Géza (é.n.): *Igény az igazság monopóliumára – A politikai és a filozófiai marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában*. Kézirat.
- Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszertanában”, In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa-Pécs