

TÖRTÉNELEMTANÁR-JELÖLT HALLGATÓK ROMÁK KÉPZÉSÉVEL KAPCSOLATOS ATTITÚDJEI A MISKOLCI EGYETEMEN*

RADA JÁNOS

Szinte közhely: a cigányság társadalmi felzárkóztatása leginkább az iskolapad útján lehetséges, s ennél fogva a roma közösségek integrációja terén roppant fontos feladatok hárulnak a közoktatásra és mind az aktív, mind a leendő pedagógusokra. Északkelet-Magyarországon ráadásul a régió demográfiai adottságaiból és folyamataiból kifolyólag a társadalmi felzárkóztatás ügye rendkívüli jelentőséggel bír. Ennek megfelelően az iskolai hátránykompenzáció és esélyteremtés előmozdítására, valamint a társadalmi felelősségvállalás előtérbe helyezésére kiemelt figyelmet fordítanak a miskolci tanárképzésben. Felmerül azonban az a – cseppet sem elhanyagolható – kérdés: vajon hogyan viszonyulnak a felzárkóztatás missziójához maguk a hallgatók, akik hamarosan pedagógusi diplomával fogják elhagyni képzőhelyüket, hogy aztán többségük remélhetőleg Miskolc, illetve térsége közoktatási intézményeiben álljon munkába. Kérdőívek segítségével kísérletet tettem feltérképezni a miskolci tanárjelölt diákok halmozottan hátrányos helyzetű, s jelentős részben cigány fiatalok képzésével és felzárkóztatásával kapcsolatos attitűdjeit, figyelmet fordítva arra is, hogy egyetemi képzésük során hogyan változtak azok.

1. Roma hátrányok az oktatásban

A roma társadalom felzárkózásának, társadalmi integrációjának előmozdítása olyan égető feladatot jelent napjainkban, amelynek megoldása – a probléma kezelésének mikéntje, hatékonysága, eredményessége – sorsdöntő lehet Magyarország jövőjére nézve. A problémák ráadásul Északkelet-Magyarországon, ezen belül Borsod-Abaúj-Zemplén megyében jóval súlyosabb formában jelentkeznek, mint számos más pontján az országnak. Ezt a demográfiai folyamatok önmagukban is jól alátámasztják: amíg ugyanis B.-A.-Z. megye népessége 2001-ről 2011-re 7,8 százalékkal csökkent, addig a magukat cigánynak vallók aránya ugyanitt 25 százalékkal nőtt. Északkelet-Magyarország lakosságának 7,8 százaléka vallotta magát romának, amely hányaddal a cigányság regionális aránya meghaladta az országos átlagot. A régióon belül éppen B.-A.-Z. megyében volt a legmagasabb a romák részaránya, amely 8,5 százalékra rúgott. Érdemes ugyanitt jelezni, a cigányok 37 százaléka 14 évnél fiatalabb volt a népszámláláskor, míg a helyi lakosság egésze előregedő tendenciát mutatott.¹ A demográfiai folyamatok irányához tehát nemigen férhet kétség. Egy szociológusi előrejelzés szerint 2021-re a romák részaránya regionális szinten meg fogja haladni a 18 százalékot, a 0–14 éves korosztályban

* A tanulmányban ismertetett kutatómunka az EFOP-3.6.1-16-00011 jelű *Fiatalodó és Megújuló Egyetem – Innovatív Tudásváros – a Miskolci Egyetem intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztése* projekt részeként – a Széchenyi 2020 keretében – az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

¹ KSH 2013, 9, 11, 23–25.

pedig 40 százalék fölé fog emelkedni.² A romák oktatáshoz való gyér hozzáféréseinek és szociális gondjainak összefüggésére Borsod-Abaúj-Zemplén megye s ezen belül Miskolc vonatkozásában is rámutattak a kutatások. B.-A.-Z. megye szociális helyzetképét felvázolva Szabó-Tóth Kinga és Lovász Brigitta megállapította például, hogy az iskolai végzettség a foglalkoztatottságot e térségben is jelentősen befolyásolja (a munkanélküliek többségét az alacsony képzettségű rétegek adják, a foglalkoztatottak jelentős része közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezik).³

Igaz, országos viszonylatban elmondhatjuk, hogy a cigányság az elmúlt mintegy öt évtizedben jelentős előrelépést tett az iskolázottság terén, vagyis a romák jóval nagyobb arányban fejezik be az általános iskolát, és a középfokú oktatásban is számottevőbb arányban részesülnek. Ám a többségi, azaz nem roma társadalomhoz viszonyított lemaradásuk az érettségi megszerzése terén, s főleg az egyetemi, illetve főiskolai reprezentációjuk alapján csak tovább fokozódott. (Amellett is, hogy egyre többen szereznek érettségit, és nyernek felvételt a felsőoktatásba, mint hajdan.) Ráadásul a rendszerváltás után lezajlott változások során a nyolc általános, valamint a szakiskolai végzettség presztízse, munkaerőpiaci megbecsülése jócskán megcsappant, leértékelődött, ami folytán foglalkoztatottságuk és jövedelemszintjük tekintetében a cigányok – bizonyos fokú iskolázottsági előrelépésük ellenére – még jobban leszakadtak a többségtől.⁴

A kapcsolódó kutatások a középiskolai lemorzsolódásra irányítják a figyelmet, amely probléma itt, Északkelet-Magyarországon jóval nagyobb az országos átlagnál: a lemorzsolódó tanulók aránya a régióban sajnos messze meghaladja a máshol mértéket – a Közép-Dunántúlon regisztrált adatoknak például 2,5-szerese. A tankötelezettségi korhatár leszállításával az adatok tovább romlottak, így a nem tanuló, nem dolgozó fiatalok aránya ugyan csak itt mutatkozik a legmagasabbnak az országban.⁵ Összegezve elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás ugyan középiskolában történik, vagy a középfokú oktatás „az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad”,⁶ ám jellemző, hogy a háttérben a korábbiakra visszanyúló folyamatok, már az általános iskolás tanulmányok során regisztrálható hátrányok rejlenek.⁷ Láthatjuk, a szegénység az alsó- és középfokú oktatásban folyamatosan újratermeli önmagát azáltal, hogy a perifériára sodródott, vagyis a (mély)szegénységből származó fiatalok tanulási motivációja meglehetősen gyenge, amiből kifolyólag többnyire már a nyolc általános osztály teljesítése során megmutatkoznak azok a hátrányok, amelyek a későbbi, a középiskolai lemorzsolódásukat is megelőlegezik. Hátrányos helyzetű B.-A.-Z. megyei fiatalok továbbtanulási hajlandóságait vizsgálva így a Gyukits György–Karlovitz Tibor–Papp Z. Attila szerzőhármasnak is szembeülnie kellett a szegénység szubkultúrájának nevezett jelenséggel, amelyet reménytelenség, ennél fogva a jövőkép majdhogynem teljes hiánya jellemez. A (tovább)tanulás tehát értelmetlen, az iskolai végzettség pedig értéktelen az effajta közegeből érkező fiatalok szemében. A szerzők igen sötét jövőképet vázoltak fel tanulmányuk végén, egy „elsumosodó” régió képét, ahol a roma lakosság országosan felülreprezentált.⁸

² SZABÓ-TÓTH-LOVÁSZ 2013, 18.

³ SZABÓ-TÓTH-LOVÁSZ 2013, 39–41.

⁴ HAJDU-KERTESI-KÉZDI 2014, 265–302.

⁵ FEHÉRVÁRI 2015, 37–38, 41, 45.

⁶ HAJDU-KERTESI-KÉZDI 2014, 265.

⁷ FEHÉRVÁRI 2015, 33.

⁸ GYUKITS-KARLOVITZ-PAPP Z. 2015, 46–49, 61–62.

Mit tehet az egyetem? – tehetjük fel a kérdést. A folytatásban a tanárképzésre fókuszálunk, a romák iskolai perspektíváit, eredményeik, valamint kudarcaik okait körüljáró tanulmányok ugyanis gyakran hangsúlyozzák a pedagógus személyének, attitűdjének jelentőségét – az általános és középiskolai eredményekre, valamint továbbtanulási hajlandóságra vonatkozólag egyaránt. A támogató pedagógusok jelentőségére, szerepére egyébként a Miskolci Egyetem cigány származású⁹ tanárjelölt hallgatóival készült interjúk is rávilágítanak, hiszen egyetemi felvételükig ívelő pályájukon a támogató család mellett egy-egy segítő, ösztönző pedagógus is kulcsszerepet játszott elbeszéléseik alapján.

2. Felzárkóztatás és társadalmi felelősségvállalás a miskolci tanárképzésben

A regionális problémák a régió vezető felsőoktatási intézményét is reagálásra sarkallták: a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara a társadalmi felelősségvállalás jegyében pozicionálta újra magát az elmúlt évtizedben, ami a fakultás oktatási és kutatási tevékenységeinek, projektjeinek egyaránt irányt szabott. Borsod-Abaúj-Zemplén megye szociokulturális, gazdasági, társadalmi állapota és főleg a lokális közoktatás problémái komoly kihívás elé helyezték a miskolci tanárképzést is, ami napjainkra egy kifejezetten helyi viszonyokra reflektáló, ennek megfelelően országos viszonylatban is sajátosnak számító pedagógusképzési modell kialakulásához vezetett. A Tanárképző Intézet égisze alatt korábban létrejött a Hátrány és Iskola Szakmai Műhely (HISZEM), amely a regionális hálózatépítést tűzte ki célul, mára pedig a legtöbb egyetemi kurzusban feltűnik a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás tárgyköre. A képzés így nagy hangsúlyt fektet az olyan pedagógiai módszertanok oktatására, illetve terjesztésére, amelyek a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű (HH/HHH) gyermekek hatékonyabb oktatását hivatottak elősegíteni. Ilyen például a diákok kooperációjára s magas szintű csoportmunkák szervezésére épülő Komplex Instruktív Program (KIP),¹⁰ amelynek gyakorlata beépült a miskolci tanárképzésbe.¹¹ A Tanárképző Intézet emellett az önkéntesség kultúrájának terjesztésétől fogva a fakultatív tárgyak keretében szervezett „segítő gyakorlatokon” át egészen a szemináriumokon belüli érzékenyítő foglalkozásokig számos formában törekszik előmozdítani, hogy a hallgatók, azaz a majdani pedagógusok sorában felértékelődjön a társadalmi felelősségvállalásnak, egyúttal a pedagógusi kompetenciákat is fejlesztő segítő jellegű tevékenységeknek a jelentősége.¹² Megjegyezhetjük persze, hogy a nyitott, toleráns és társadalomtudatos attitűdök megerősítése érdekében végzett erőfeszítések teljesen összhangban állnak a fenntartói szándékkal, hiszen az elvárt tanári attitűdökre vonatkozólag a tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló hatályos rendeletben is szerepel, hogy: „A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját.”¹³ A Miskolci Egyetem számos formában próbálja ösztönözni a tanárjelölteket, hogy tanulmányaik idején halmozottan hátrányos helyzetű közegekben vállaljanak gyakorlatot, illetve mentori tevékenységet. A hallgatók ilyesfajta

⁹ A tanulmányunkban cigány hallgatóként aposztrofált diákok a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium volt vagy jelenlegi tagjai, interjúim velük 2017/2018-ban készültek.

¹⁰ Lásd K. NAGY 2013.

¹¹ A KIP országos hatósugarú terjesztése céljából ráadásul 2015-ben – egy kiemelt TÁMOP jóvoltából – KIP Pedagógiai Módszertani Központ létesült a campuson.

¹² Minderről részletesebben: KARLOWITS-JUHÁSZ 2012.

¹³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

feladatvállalását speciális ösztöndíjprogramok, pályázati lehetőségek is támogatják.¹⁴ 2016-tól a teljes intézmény komplex megújulását célzó „Főnix ME” projekt a fokozottabb regionális társadalmi felelősségvállalás jegyében szintén támogatja – éspedig speciális ösztöndíjak juttatása által –, hogy a pedagógusjelöltek HHH járásokban teljesítsenek szakmai gyakorlatot.¹⁵

3. Történelem szakos hallgatók a fókuszban

Túl azon, hogy jómagam is a Történettudományi Intézet oktatója vagyok, a történelem szakos hallgatók választása mellett szívesen szólnék a korábbi kutatások leginkább a történelem szakos hallgatókat vizsgálva irányozták a figyelmet az előítéletesség helyenként „drámáinak” ítélt mértékére. A szakmai, valamint a közéleti diskurzustérben ennek megfelelően több figyelem irányult a leendő történelemtanárookra, akik – ahogy azt magam is gondolom – fokozott hatást fognak gyakorolni a fiatalok formálódó szellemi-ideológiai arculatára, közéleti attitűdjeire. A társadalmi felzárkózás iskolapad útján való előmozdítása szempontjából márpedig lényegi jelentőségű, hogy a leendő pedagógusok hogyan viszonyulnak a roma kisebbséghez. Érdemes itt röviden szemügyre venni, hogy az évezredforduló után nagy vihart kavarázó kutatások milyen eredményekre jutottak a pedagógus- és főleg a történelemtanárjelöltek között. Ezek ugyan időben eléggé távoli viszonyítási pontokat jelentenek, mégsem teljesen elhanyagolhatóak – annak ellenére sem, hogy most elsősorban – közvetlen módon – nem a cigánysággal szembeni esetleges előítéletességet, hanem a cigányok, illetve általában a (halmozottan) hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásához való viszonyulást vizsgálom.

Egy 2002-ben publikált és a kisebbségi ombudsman megbízásából végzett vizsgálat lesújtó képet festett a leendő pedagógusok cigányokkal kapcsolatos attitűdjeiről: a felmérés szerint a tanárjelöltek 14 százaléka kifejezetten rasszista volt, 39 százalékuk előítéletes, további 36 százalékuk pedig enyhén előítéletes szemléletmóddal viszonyult a cigánysághoz. A felmérés mindössze 7,4%-ot talált valóban toleránsnak, előítéletektől mentesnek, nyitottnak.¹⁶ 2003-ban Vásárhelyi Mária és kollégái az ország történelem szakos hallgatói körében végeztek széles körű attitűdfelmérést,¹⁷ amely során interjúk segítségével mérték fel 500 jövőbeni – napjainkra minden bizonnyal már gyakorló – történelemtanár érték- és ideológiai orientációját, beállítottságát, valamint tanári hivatással kapcsolatos elképzeléseit.¹⁸ Kutatásuk alanyairól írva Vásárhelyi is megállapította, „*hogy a történelemtanárookra különleges felelősség hárul a diákok szocializációjának folyamatában, hiszen jelentős szerepük van abban, hogy a fiatalok mit tudnak a történelemről, és mit tanulnak a történelemből*”. Ami kutatási eredményeiket illeti, a cigányellenesség jelenlétét a pedagógusjelöltek sorában egyenesen „*drámáinak*” ítélték, hiszen 36 százalékra rúgott az egyértelműen rasszista beállítottságú hallgatók aránya, míg mintegy negyedük esetében vegyültek a rasszista és a demokratikus attitűdre jellemző

¹⁴ Mint például a Zima Elek vállalkozó felajánlása alapján hirdetett a „ZETA” ösztöndíjak.

¹⁵ „Főnix ME” – Megújuló Egyetem Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében EFOP-3.4.3-16. Megvalósíthatósági tanulmány. 2016. december.

¹⁶ *Beszámoló* 2001.

¹⁷ VÁSÁRHELYI 2004.

¹⁸ Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem mellett két egyházi intézmény, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem hallgatói körében vizsgáldtak.

jegyek, és csupán 36 százalékuk képviselt valóban antirasszistának, demokratikusnak ítélt álláspontot.

A Miskolci Egyetemen 2018-ban, azaz kutatásom adatfelvétele idején, osztatlan tanárképzésen, ezen belül nappali tagozaton összesen 74 olyan diák tanult, akinek valamelyik szakja a történelem volt (a képzés kizárólag szakpáros). Közülük 25 főt kérdeztem meg a kutatás során – mégpedig úgy, hogy az I. és a II. évfolyamot (21, ill. 16 főt) kihagytam a vizsgálatból, hiszen ők egyelőre még csekélyebb tapasztalatokkal rendelkeznek a képzésről, amelynek attitűdformáló hatásait próbáltam görcső alá venni. A Likert-skálás¹⁹ kérdőívek kitöltése szigorúan anonim módon történt 2018. január–februárban. A folytatásban dolgozatom ennek eredményeibe enged bepillantást.

4. A miskolci hallgatók attitűdjei

Vajon hogyan viszonyulnak a miskolci történelemtanár-jelölt hallgatók a romák képzésének, illetve oktatási-társadalmi felzárkóztatásának missziójához? A roma fiatalok felsőoktatásba való bejutásának elősegítése stratégiai célt jelent az északkelet-magyarországi egyetemen, ennek megfelelően a kérdőív egyik releváns kérdése is ezzel függött össze. A megkérdezett hallgatóknak valamivel több, mint fele, egész pontosan 52 százaléka (13 fő) értett egyet azzal az állítással, hogy: „*Fontos, hogy egyre több roma kerüljön be a felsőoktatásba.*”: 28 százalékuk (7 fő) az inkább egyetértő lehetőséget választotta, míg 20 százalékuk (5 fő) helyezkedett teljes mértékben a fenti álláspontra. Ezzel szemben 16 százalékot (4 fő) tett ki azok aránya, akik egyáltalán nem értettek egyet, 32 százalék (8 fő) pedig az „egérutat” jelentő, vagyis a választ elhárító opciót jelölte meg. A fentebb hivatkozott kutatások a romákkal kapcsolatos kérdések esetében a válaszmegtadást hajlottak az ellenszenv leplezéseként, rejtett formájaként értelmezni, ami esetünkben azt jelenti, hogy az adott hallgatók valójában nem helyeslik az állítást, ám nem vállalják fel nyíltan azt, hogy nem tartják fontosnak, hogy a felsőoktatásban súlyosan alulreprezentált cigányok többen jussanak el az egyetemekre, illetve főiskolákra. Magam úgy látom, bár előfordulhat az ilyesféle vélemény implicit kinyilvánításának a lehetősége is, közel sem feltételezhetjük ezt minden esetben. Főleg úgy, hogy volt néhány olyan alany is, aki jelen kérdésre ugyan nem válaszolt, ám a folytatásban olyan válaszokat adott, amelyek szerint igenis támogatja a felzárkóztatás ügyét, és maga is cselekvőleg venne részt annak előmozdításában.

A kérdőív egy központi jelentőségű, a pedagógusképzés tartalmára vonatkozólag roppant fontos állítása úgy szólt: „*Támogatandó, hogy a felsőoktatásban és főleg a tanárképzésben fókuszba kerüljön a hátrányos helyzetű és/vagy roma csoportok, valamint a társadalmi felzárkóztatás ügye.*” A hallgatók abszolút, mondhatni elsőprő többsége azonosult a citált állásponttal, egész pontosan 76 százalékuk értett egyet (19 fő): 48 százalék (12 fő) inkább, 28 százalék (7 fő) teljes mértékben. 12, illetve 12 százalék (3-3 fő) volt mindössze, aki vagy nem adott választ a kérdésre, vagy inkább nem értett egyet a felvetéssel. Teljes mértékben így – nyíltan legalábbis – senki sem utasította el a képzőhely ilyesfajta irányú erőfeszítéseit. Úgy gondolom, ez is jelezheti, hogy a hallgatók döntő többsége igenis tisztában van a problémakör régióbeli súlyával, jelentőségével. Jóval megosztóbbnak bizonyult viszont az a bizonyos gondolat, hogy: „*A közoktatásban a pedagógusoknak kiemelt figyelmet kell fordítaniuk a roma tanulóakra – a célból, hogy egyre többen jussanak be közülük a felsőoktatásba.*” Itt csak 44 százalék

¹⁹ Az egyetértési skála 4 pontja ([1] egyáltalán nem értek egyet – [2] inkább nem értek egyet – [3] inkább egyetértek – [4] teljes mértékben egyetértek) kiegészült egy ötödik, *nem tudom megítélni, nem akarok válaszolni* opcióval is.

(11 fő) értett egyet, s ezen belül is csak 8 százalék (2 fő) helyezte teljes mértékben a fenti tézist. 12 százalék (3 fő) teljesen, 20 százalék (5 fő) pedig inkább elutasította az állítást, míg 24 százalék (6 fő) jelen témában nem vállalta az állásfoglalást.

Mivelhogy több egyetemi program, projekt és ösztöndíj próbálja előmozdítani, hogy a hallgatók halmozottan hátrányos helyzetű környezetben (is) tevékenykedjenek, és a háttérben rejlő célt nyilván nem más jelenti, mint hogy legyenek olyan pedagógusok, akik felelősségtudattal és megfelelő módszertani tudással felvértezve a régió nehezebb sorsú közegeiben is helyt állnak, releváns kérdésnek véltem, hogy a tanárjelölt diákok vajon mennyiben készülnek, s készülnek-e egyáltalán ilyesfajta feladatokat vállalni a jövőben. Kutatásom során a hallgatóknak éppen kevesebb, mint fele (48 százalék, 12 fő) nyilatkozott úgy, hogy valóban motiváló feladatnak tartaná, ha tanári pályára lépve hátrányos helyzetű gyermekek képzésével foglalkozhatna:²⁰ 16 százalékukat (4 fő) teljes mértékben, 32 százalékukat (8 fő) pedig inkább motiválná, mint nem. Teljes mértékben elutasító választ csak 12 százalék (3 fő) adott, két fő nem válaszolt. Elutasító itt összesen éppen úgy 44 százalék (11 fő) volt,²¹ mint arra a szorosan kapcsolódó állításra vonatkozólag, amelyben az állt: *„Akkor sem hagynám el diplomásként Északkelet-Magyarországot és a tanári pályát, ha csak olyan iskolában jutnék munkahelyhez, ahol igen nagy arányban hátrányos helyzetű diákok tanulnak.”* 40 százalék (10 fő) egyébként egyetértett ezzel (6 fő inkább, 4 fő teljes mértékben), 16 százalék (4 fő) pedig nem válaszolt. Tegyük hozzá mindehhez: két, ugyancsak történelem szakos cigány szakkollégista hallgatóval, akik jelen vizsgálatban nem vettek részt, interjú készült, amely beszélgetések keretében – jövőbeni céljairól beszélve – mindkettőjük elmondta, hogy diplomaszerezés után, gyakorló pedagógusként szívesen helyezkednének el halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó képzőhelyeken.

Lényeges kérdést jelent, hogy saját megítélésük alapján vajon változott-e a hallgatók attitűdje egyetemi képzésük során? 48 százalék (12 fő) válaszolt igennel e kérdésre, 8 százalék (2 fő) nem tudta vagy nem akarta megítélni. 44 százalék (11 fő) nemmel felelt. Véleményem szerint ez mindenképpen a képzés szemléletformáló erejét bizonyítja. Közöttük, vagyis a változást tapasztalók között, ráadásul jóval magasabb volt azok aránya, akik több romát látnának a felsőoktatásban. A kérdőív végén a válaszadó diákok megjelölhették, hogy leginkább mely tényezők befolyásolták az elmúlt években a cigányságról formált véleményüket. 44 százalék (11 fő) itt a cigány hallgatótársak megismerését is megjelölte, ami világosan visszaigazolja, hogy mennyire fontosak a személyes kapcsolatok, interakciók, amelyek által a diákok előítéletek, sztereotípiák helyett személyes tapasztalatokkal gazdagodnak. Fontolgtatva, hogy mi minden formálta szemléletmódját, az *„oktatási gyakorlatok során szerzett tapasztalatok”* opciót 15 hallgató (vagyis 60 százalék) jelölte meg, így ez bizonyult a legnépszerűbb választásnak. 12 jelölést kaptak a képzés keretében az oktatókkal, illetve a hallgatótársakkal folytatott kötetlen beszélgetések (48 százalék). A képzéssel kapcsolatos önkéntesség szintén gyakori választás volt (10 jelölés, 40 százalék). Figyelemre érdemes ellenben, hogy a *„tananyagok, kötelező olvasmányok”* opció melletti négyzetbe egyetlen fő sem tett X-et.

Középiskolások körében folytatott kutatások is rávilágítottak már, hogy az előítéletek felszámolásában, de legalábbis bizonyos fokú feloldásában roppant nagy a személyes interakciók, tapasztalatok jelentősége – ami miatt előnyösebb volna, hogy a szocializálódó fiatalok integrált osztályokba járjanak, vagyis olyan közegben éljék meg iskolai mindennapjai-

²⁰ *„Jelenleg (mint tanárszakos hallgató) motiváló dolognak tartom, hogy tanári pályára lépve hátrányosabb helyzetű gyermekek képzésével foglalkozhatok majd.”*

²¹ Öt hallgató helyezkedett teljesen elutasító álláspontra.

kat, ahol romák és nem romák egyenrangú helyzetekben, egymástól kölcsönösen függve, együttműködve érintkeznek egymással. Egy-egy cigány osztálytárs jelenléte képes lehet osztályszinten, vagyis a közösség egészének szintjén is csökkenteni a cigánysággal szemben jelentkező előítéletességet.²² Az oktatási szegregációra vonatkozólag, amely leginkább a cigány fiatalokat érinti, a kérdőív egy olyan szegregációpárti állásponttal szembesítette a hallgatókat, amely úgy szólt, hogy: „*A hátrányokkal küszködő fiataloknak is jobb, ha olyan osztályokban tanulhatnak, ahol speciálisan rájuk szabott képzésben részesülnek.*” A hallgatók jelentős többsége, egész pontosan 68 százalék (17 fő) egyetértett ezzel, 44 százalék (11 fő) inkább, 24 százalék (6 fő) pedig teljes mértékben. 16 százalék (4 fő) az „inkább nem” opciót választotta. Mindösszesen 8 százalék (2 fő) utasította el egyértelműen a fenti felvételt, és ugyanennyien voltak azok, akik nem tudtak, illetve nem akartak válaszolni. Figyelemre érdemes, hogy akik teljes mértékben azonosulni tudtak azzal az állásponttal, amely szerint több cigány hallgatóra volna szükség a felsőoktatásban, szinte mindannyian osztották a fenti, a szegregáció melletti érvelésekre jellemző véleményt is. Ez is visszaigazolhatja, hogy néha az elkülönítés esetleges elfogadása is összekapcsolódhat a felzárkóztatás céljával, vagyis nem tükröz feltétlenül ellenszenves, esetleg rasszista álláspontot. Egy, a szegregációt elutasító hallgatói álláspontot felvillantva egy olyan alany véleményét idézhetjük, aki egyáltalán nem értett egyet a fenti véleménnyel, majd a kérdőíve végén élt a lehetőséggel, hogy megjegyyezze: „*A középiskolai képzés szerintem egyik legfontosabb eleme a szegregáció elkerülése. Hiszem, hogy lehetséges a romák integrálása bármilyen osztályba, és nem szorulnak különleges bánásmódra, csak azért, mert romák.*”

*

Összegezve bátran elmondhatjuk, hogy a felmérés eredményei semmiképpen sem festenek olyan módon „drámai” képet, mint ahogy a korábbi generációkat vizsgáló kutatások eredményei. A megkérdezett diákok gyakorta bizonytalanok, kétségek gyötrik őket a romák felzárkóztatásának lehetőségeit illetően, de jelentősebb részben nyitottak és nem rasszisták. A halmozottan hátrányos helyzetű csoportok problémáinak és a társadalmi felzárkóztatás céljainak a felkarolását alapjaiban még azok sem kérdőjelezik meg, akik a problémakör előtérbe helyezését arányaiban talán túlzásnak tartják. A képzés szemléletformáló hatása jól visszatükröződött a kitöltött kérdőíveken – még ha nem is mindenkinél egyforma módon és nem egyforma mértékben. Az egyformáságnak azonban sohasem szabad célt jelentenie, tehát sohasem lehet normatív elvárás, hogy minden fiatal, aki – például a történelem iránt érdeklődve – a történelemtanári pályát választja, egyúttal a hátrányokkal küzdő fiatalok képzésében is inspiráló feladatot lásson. Ami valójában fontos, az jóval inkább az, hogy valóban adott a diákságnak egy olyan jelentékeny csoportja, amelynek tagjai nem idegenkednek attól, hogy tevőleges szerepet vállaljanak a HH/HHH gyermekek képzésében, ezáltal felzárkóztatásában, és szemléletükben, hivatástudatukban képzőhelyük szellemiségét képviselik.

Bibliográfia

Beszámoló 2001

Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 2001. január 1. – december 31.

Internet: www.kisebbségiombudsman.hu (Utolsó letöltés: 2018. 02. 07.)

²² LIGETI 2000, 25–26.

F. LASSÚ–ELEKNÉ SZARVAS 2000

F. LASSÚ Zsuzsa–ELEKNÉ SZARVAS Anett: Jane Elliott nyomában. Az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia* 100/2. 2000, 227–242.

FEHÉRVÁRI 2015

FEHÉRVÁRI Anikó: Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány. Oktatás–Kutatás–Innováció* 3/3. 2015, 31–47.

FORRAY R. 2009

FORRAY R. Katalin: Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio* 18/4. (Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989–2009.) 2009, 436–446.

GYUKITS–KARLOVITZ–PAPP Z. 2015.

GYUKITS György–KARLOVITZ János Tibor–PAPP Z. Attila: A középiskola-választás szociális háttere a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei nyolcadikos tanulók körében. *Szellem és Tudomány* 3–4. 2015, 40–65.

HAJDU–KERTESI–KÉZDI 2014

HAJDU Tamás–KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor: Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. *Társadalmi Riport* 12/1. 2014, 265–302.

K. NAGY 2013

K. NAGY Emese: KIP. A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának előnyei. *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. 2013. 09. 08.
Internet: www.tani-tani.info (Utolsó letöltés: 2018. 02. 25.)

KARLOWITS–JUHÁSZ 2012

KARLOWITS–JUHÁSZ Orchidea: Önkéntesség, közösségi szolgálat, pedagógusképzés. In: *Docēre et movēre – Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Szerk. ILLÉSNÉ KOVÁCS Mária. Miskolc, ME BTK, 2012, 277–289.

KSH 2013

2011. évi népszámlálás. 3. Területi adatok 3.5. Borsod-Abaúj-Zemplén megye. Központi Statisztikai Hivatal. Felelős kiadó: Dr. VUKOVICH Gabriella. Miskolc, 2013.

LIGETI 2000

LIGETI György: Mit tehet az iskola? Roma-kép az iskolában. *Iskolakultúra* 12. 2000, 16–26. 25–26.

SZABÓ–TÓTH–LOVÁSZ 2013

SZABÓ–TÓTH Kinga–LOVÁSZ Brigitta: *Szociális helyzetkép Borsod-Abaúj-Zemplén megyéről*. [h. n.] 2013.
Internet: www.regsom.sk (Utolsó letöltés: 2018. 03. 15.)

VÁSÁRHELYI 2004

VÁSÁRHELYI Mária: Taní-tani – de hogyan? Kirekesztő és demokratikus attitűdök a leendő történelemtanárok körében. *Élet és Irodalom* 48/7. 2004.
Internet: www.es.hu (Utolsó letöltés: 2018. 02. 07.)