

AZ ÉBRESZTŐKÖNYV

Tea Kiadó Kft., Budapest, 2023.

ISBN 9786158233705

DOI: [10.52092/gyosze.2023.4.7](https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.4.7)

Az ébresztőkönyv öt (Ame Panzh jelentése: Mi Öten) roma értelmiségi fiatal online beszélgetéseinek könyvformátumú megjelenése. A fiatalok 2020-ban döntöttek úgy, hogy létrehozzák a Tv Baxtale-t a Fekete Párduc mozgalom eszméjének mentén, hogy újra értelmezzenek – főként – romákat érintő közéleti eseményeket a „másik” perspektívából, gyakran tudományos igénnyel. A könyv (és az Ame Panzh) célja a romákkal kapcsolatos diskurzus befolyásolása, a magyar köz- és akár tudományos gondolkodásba széles körben még be nem került nézőpontokon, fogalmakon keresztül, egyúttal a társadalom ráébresztése azokra a gyakorlatokra, amelyek átszövik a közpolitikát, így a közoktatást.

A könyv négy témakört ölel fel 15 beszélgetésben – intézményi rasszizmus, identitás és reprezentáció, szegregáció és inklúzió, valamint a kisebbségi lét pszichológiája –, amelyhez alkalmanként meghívott, a területen szakértő roma személyek csatlakoznak. A beszélgetések napjaink politikai, jogi és jogellenes intézkedéseit és azok következményeit tárgyalják közéleti eseményeken keresztül. Megvilágítják a kapitalizmushoz szorosan kötődő gazdasági elnyomást, és az ebből kifejtett, de legalábbis hozzá szorosan kapcsolódó társadalmi elnyomást és kizsákmányolást, amelynek pillére a rasszizmus. Egyes csoportok magas társadalmi pozíciójának záloga más csoportok alacsonyabb pozícióban tartása a szegregáció és a diszkrimináció eszközeivel (Ame Panzh, 2023).

A szerkesztés alapján következtethetünk arra, hogy a könyv a különböző jelenségek, események hatásait társadalmi szintről az egyén szintjéig haladva veszi végig, főként a roma és/vagy az LMBTQI+ emberek és/vagy a nők szemszögéből. Hangsúlyosan megjelenik, hogy mindenkinek joga, beleszólása van saját és közössége sorsának alakulásába, de egyetlen ember véleménye sem lehet reprezentatív egy adott – jellemzően heterogén – közösségre nézve. Ahogy a magyar társadalom sem egységes, úgy a roma közösségek, LMBTQI+ közösségek is különböznek eredetük, kultúrájuk, szokásaik, az asszimilációs törekvések és kortárs kulturális hatások révén, ezért a könyv egyik fő üzenete, hogy minden megnyilvánulásunk romákról – szerzőként és



szakemberként – felelőssé tesz minket a romákkal kapcsolatos társadalmi kép alakításáért (Ame Panzh, 2023).

A Fekete Párduc mozgalom 1966-ban kezdett el pártként szerveződni, amelynek alapítói szegénységet és kirekesztettséget megtapasztaló fekete amerikai fiatalok voltak. Céljaik között szerepelt a fekete amerikaiak politikai tudatosságának megteremtése, hogy valós, sorsukat befolyásolni képes hatalom tudjon összpontosulni kezükben, ezzel elérve a fekete közösségek társadalmi pozíciójának változását. Emellett tisztességes lakhatást, méltányos oktatást és foglalkoztatási lehetőségeket szerettek volna elérni, úgy, hogy az elnyomó és kizsákmányoló politikai struktúra megváltozik, az erőszakos szervezetek pedig felhagynak gyakran rasszista és brutális cselekedeteikkel (Seale, 1970). „*Földet akarunk, kenyeret akarunk, lakhatást akarunk, oktatást akarunk, ruházódni akarunk, igazságot akarunk, és némi békét akarunk*” (Seale, 1970, p. 39). Maga a párt növekedését követően nem volt egységes (Seale, 1970), ez is hozzájárult aztán a mozgalom széthullásához. A feketék emberi jogi mozgalmában a szervezetnek kiemelkedő jelentősége volt.

Az Ame Panzh ennek mentén a magyar társadalomban a rasszizmus és hozzá kapcsolódó jelenségek ismertetésére és átbeszélésére vállalkozik, ami azért kihívás, mert a roma közösségek etnikai határai nem egyértelműek, nincs egy minden közösségre vonatkozó múlt, egy egyértelműen azonosított származási hely, egy mindenki által beszélt közös nyelv, egy közös vallás (Ladányi & Szelényi, 1997; Binder, 2010; Kállai, 2014; Cserti Csapó, 2018).

Néhány példa a könyvből és az elmúlt évek eseményeiből, amelyek bizonyosan rontottak a romák társadalmi megítélésén és pozícióján, továbbá kimerítik a rasszizmus és diszkrimináció kategóriáit:

- 2020-ban egy gyilkosságot követően neonáci felvonulás, majd a Roma Holokauszt Emlékmű megrongálása, amelyeket a magyar állam érdemi beavatkozás nélkül hagyott.
- A Dikh Tv állami felvásárlása és az eredeti alapítói szándéktól eltérő, szórakoztató csatornává történő átalakítása.
- 2012-ben a szabálysértési törvény módosításával büntethetővé vált a lomtalanítás, a közterületen életvitelszerű tartózkodás, ezzel kriminalizálták a hajléktalanságot, illetve a szegények bevételszerzési lehetőségeit.
- Iskolai szociális munkás hálózat kiépítésének leállítás, helyette iskolaőrseg bevezetése.
- A gyöngyöspatai iskolai szegregációt megállapító bírósági ítélet után Magyarország miniszterelnöke elvitatta a megítélt jóvátételre való jogosultságot, azt munka nélkül szerzett jövedelemként aposztrofálta.
- Egyházi fenntartású, szegregációt elősegítő intézmények támogatása a „szeretetteljes felzárkóztatás” jegyében pl. a huszártelpei görögkatolikus iskola, amely esetében a Kúria megsemmisítette az elsőfokú elmarasztaló ítéletet, mondván, hogy nem nemzetiségi, hanem vallási alapon szervezi az oktatást.

A hírek, történések mentén pedig megismerkedhet az olvasó az intézményi rasszizmus, az interszekcionalitás, a pc és a cancel culture, a kolorizmus, a separate but equal, a white flight, az inklúzió, a meritokrácia, a rózsaszín galléros gettó, a fehér törékenység, a mézeskalács-személyiség, a burn-out és az imposztor szindróma fogalmakkal.

A köznevelés számára mindegyik itt felsorolt fogalom releváns, mert a szervezeti kultúrát alakító tényezők befolyásolják a munkaközösség és tanulói közösség működését. Az oktatási szegregációhoz kapcsolódó fogalmaknak kiemelt jelentősége lehet gyógypedagógus olvasók

számára; ilyen a 'separate but equal' másként *elkülönítve, de egyenlően* elv, amelyről számos vizsgálat bebizonyította a '60-as évek óta, hogy a gyakorlatban nem működik, mert az elkülönítés, különböző tanulásvizsgálatokkal igazoltan, gyakran vezet etnikai alapú szelekcióhoz, és a legtöbb esetben a pedagógia munka alacsony színvonalával jár (Havas & Liskó, 2005; Coleman et al., 1966; Erőss, 2013; Cashman, 2017; Fejes, 2018;). Az ún. reziliens iskolák jellemzője, hogy képesek kompenzálni a tanulók kedvezőtlen családi háttérét (szegénység, lakóhelyi szegregáció, szülők alacsony iskolai végzettsége), így méltányos oktatás mellett esélyt adnak a „kitörésre”, a kompetenciamérések eredményei alapján. Az ilyen iskolák jellemzője, hogy a tanári közösség heterogén például nemzetiségi értelemben, a tanulói közösségben 25%-nál nem magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, továbbá etnikai alapon sem jellemző a tanulók elkülönítése (Patakfalvi-Czirják et al., 2018).

A vonatkozó magyarországi vizsgálatok domináns szerinti működést azonosítottak az iskolarendszerben, mely a szelekciós mechanizmusok révén szegregál, amivel újratertem a kiszolgáltatottságban élő rétegeket. A láncreakció egy gyakori scenáriója, hogy ahol magasabb a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók aránya, a szabad iskolaválasztás lehetősége miatt a többségi szülők elviszik gyermekeiket másik intézménybe (white flight), majd a spontán szegregáció következtében a tanulással szembehelyezkedő kultúra alakulhat ki, ami a kontextuális hatások révén az egész osztályközösségre negatívan hat, rontja az eredményeket. Ez pedig felerősíti a pedagógusok negatív viszonyulását a hátrányos helyzetű tanulókkal szemben, ami visszahat a tanulmányi eredményekre, motivációkra és erősíti a tanári kontraszelekciót is, ami pedig alacsonyabb színvonalú oktatáshoz vezet (Cs. Czachesz & Radó, 2003; Fejes, 2018; Kiss, 2018; Radó, 2018). Az etnikai és jövedelmi alapú szelekció nem csupán igazságtalan, hanem az egész társadalom számára káros az alacsonyabb iskolai teljesítmény miatt, ami hosszú távon egy nagyszámú csoport gazdasági kiszolgáltatottságát eredményezi. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozás nem feltétlenül jár együtt hátrányos helyzettel, a szegénység ugyanakkor gyakrabban érinti a különböző kisebbségekhez, így Magyarországon is a roma kisebbséghez tartozókat (Bernát, 2014; Varga, 2018). A „kitörés” valójában a meritokrácia mítosza; akik sanyarú helyzetük ellenére mégis eredményesek a tanulásban és kapitalista mércével mérve boldogulnak az életben, sikeres példaként mutogatják a civil szervezetek és média is. Ennek hatása a roma személyekre nézve kedvezőtlen, mert elhitetik a többséggel, hogy a problémák nem rendszerszintűek, hanem az eredményesség az egyéni képességtől és akaratától függ (Ame Panzh, 2023).

Néhány vizsgálat foglalkozott már a magyarországi romák identitását alakító tényezőivel, ezek azt állapították meg, hogy a cigány identitást gyakran a többségben élő cigánykép formálja. Ez a konstruált cigánykép a rendszerváltás óta fokozatosan romlott, amelyben nagy felelőssége van a médianak, és a pro-roma szervezeteknek is (Kállai, 2014; Ame Panzh, 2023). A többségi cigányképpel való azonosulás és a negatív identitás gyakori jelenség, amikor az adott személy megveti saját közösségét, maga is kettéválasztja a romákat érdemesség, tisztességesség mentén (Kállai, 2014; Szentpétery-Nagy, 2022).

A különböző intézményrendszerek és szereplők összjátéka ellehetetleníti a romák érvényesülését, a közösségi érzés és a többségtől független önazonos kép kialakulását. Ez tulajdonképpen az intézményi vagy intézményesült rasszizmus (Derman-Sparks & Brunson Phillips, 1997).

Az ébresztőkönyv ugyanakkor az identitáslevesben nem főz fogyatékosággal (Interszekcionalitás-Ki kér a feketelevesből? Ame Panzh, 2023, p. 38). A fogyatékoságot a romáktól igyekszik – talán nem szándékosan – távolítani, a két csoport egymással kapcsolatos szolidaritását nem veti fel, és fel sem merül, hogy a fogyatékoság és roma identitás/származás interszekciójában gondolkodjon, esetleg olyan személyt invitáljanak körükbe, akik mindkét vagy -három területen érintettek. Mit veszítenek? Egyrészt a szolidaritás hídja a különböző kisebbségi csoportok között egy másik jelentős csoport kizárásával nem tud megvalósulni. Jó példája az, hogy a holokauszt tárgyalása kapcsán a romákat „elfeledett” kisebbségként tekintik, akik kimaradtak a kárpótlásból veszteségeikért; nem részesei a közös emlékezetnek. A könyvben megemlékeznek a melegek üldözéséről, mint a holokauszt harmadik csoportjáról, és megfeledkeznek a fogyatékos emberekről – a T4-akcióról –, akik a holokausztot megelőző első áldozatok voltak. Ugyanez a feledékenység a „Semmit rólunk, nélkülünk elv” megemlékezésénél is megjelenik, itt egyébként kivételesen a szlogen mögé nem állítanak tudományos forrásokat. Nothing about us without us: A mondat eredete nem tisztázott, azonban széles körben először a fogyatékos személyek aktivista emberi jogi mozgalmi használták a '90-es évek elején (Charlton, 2000). Nem a szlogen eredete a lényeges, hanem a gesztus hiánya, amelyet egyébként gyakran szemére vetnek. Az ébresztőkönyvben az LMBTQI+ közösségeknek; akik nem szolidárisak a romákkal szemben, sőt kirekesztők. Az interszekcionalitásban való gondolkodás nem megy mélyre a cross-movement szolidaritásba, így az olvasók nem ismerhetik meg a Feminist of Color Disability Studiest, vagy a Sins Invalid performanszt, amelyek szemléleti keretükbe foglalják minden interszekció mentén az elnyomott csoportokat (Sins Invalid, 2017; Schalk & Kim, 2020). A fogyatékoság beemelése a diskurzusba új horizontokat nyithatna meg, mert a fogyatékoság etnikai színezettel, csak a roma tanulók sajátos nevelési igényűként való elkülönítésének egy mondatos említésében jelenik meg (Ame Panzh, 2023, p. 169).

A romák Európa-szerte néznek szembe a speciális oktatásba szorítással, így a 2000-es években állami kísérlet volt arra, hogy roma tanulókat helyezzenek vissza a gyógypedagógiai iskolákból (Bass, 2008). Azonban a felülvizsgálatok csak 10%-os arányban tudtak hibás áthelyezést bizonyítani, ezért a szakemberek figyelmébe a vizsgáló tesztekre és a standardizált eljárásokra (Bass, 2008; Erőss, 2013), egységes gyermekút kialakítására irányult, amivel közvetve valószínűleg hozzá tudtak járulni a hibás, jogszerűtlen iskolai el/áthelyezések csökkenéséhez (Kereki, 2020). Emellett napjainkban a sajátos nevelési igényű tanulók többsége integráltan tanul, ami – szintén közvetve – csökkentette a roma tanulók arányát a gyógypedagógiai típusú különnevelő iskolákban (KSH, 2022). Valójában nincsenek statisztikai adatok arról, hogy a gyógypedagógiai típusú különnevelő iskolákban hogyan alakul jelenleg a roma tanulók aránya, csak vélelmezett a korábbi vizsgálatok alapján, egyéb változások figyelembevétele nélkül. Az utolsó ilyen adatok Cserti Csapó cikke alapján 2014 előttről származnak (Cserti Csapó, 2019, p. 66). Visszatérve, ezért érdemes volna a jogtalan sajátos nevelési igény diagnózis és áthelyezés témáján túlmutató diskurzusban nagyobb hangsúlyt adni majd a folytatásban a fogyatékoság és etnikai identitás/származás keresztmetszetének, hogy láthatóságot biztosítsanak az érintettek problémáinak, nehézségeinek, akár örömeinek. Jelenleg ezeket csak elképzelni tudjuk. Ahogy ők maguk, a tapasztalataik is láthatatlanok.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ame Panzh (Ed.). (2023). *Az ébresztőkönyv*.
- Bass, L. (2008). Az Utolsó Padból Program tapasztalatai az iskolai szelekció néhány jellemzőjéről. In *Utolsó Padban...Egy program utóélete. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15.* (pp. 101–115). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Bernát, A. (2014). Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi Riport 2014*, 246–264.
- Binder, M. (2010). „Elképzelt kultúra”. A roma/cigány kultúra egy lehetséges értelmezése és félreértelmezési. *Eszmélet*, 172–195.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595–608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- Charlton, J. I. (2000). *Nothing about us without us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press.
- Coleman, J. S., Cambell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity, reexamined*.
- Cs. Czachesz, E., & Radó, P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 349–375). Országos Közoktatási Intézet.
- Cserti Csapó, T. (2018). A cigányság a szociológiai vizsgálatok tükrében. In *Alapismeretek a cigány, roma közösségekről* (pp. 107–130). Magyar Cserkészszövetség.
- Cserti Csapó, T. (2019). Az uniós roma oktatáspolitikai – magyar tanulságok. *Educatio*, 28(1), 58–74. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.5>
- Derman-Sparks, L., & Brunson Phillips, C. (1997). *Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach*. Columbia University, Teachers Collage.
- Erőss, G. (2013). A sajátos nevelési igény normalizálása. Utolsó Padból Program és inklúzió. In E. Berényi, G. Erőss, & E. Neumann (Eds.), *Tudás és Politika. A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában* (pp. 169–188). L'Harmattan Kiadó.
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 111–125). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Havas, G., & Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kállai, E. (2014). Vannak-e cigányok, és ha nincsenek, akkor kik azok? *REGIO. Kisebbség Kultúra Politika Társadalom*, 22(2), 114–146. <https://doi.org/10.17355/rkkt.v22i2.26>
- Kereki, J. (2020). *A kora gyermekkori intervenciók rendszer működése és fejlesztési lehetőségei az egységes ellátási út tükrében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai És Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kiss, M. (2018). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 147–176). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Ladányi, J., & Szelényi, I. (1997). Ki a cigány? In J. Ladányi, G. Csanádi, Z. Gerő, I. Liskó, I. Szelényi, T. Virág, & A. Nemeskéry (Eds.), *Szociális és etnikai konfliktusok. Válogatott tanulmányok (1975-2010)* (pp. 146–153).
- Patakfalvi-Czirják, Á., Papp Z., A., & Neumann, E. (2018). Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3), 474–480. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.9>

- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 31–56). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Schalk, S., & Kim, J. B. (2020). Integrating race, transforming feminist disability studies. *Signs*, 46(1), 31–55. <https://doi.org/10.1086/709213>
- Seale, B. (1970). *Seize the Time: The Story of the Black Panther Party and Huey Newton*. Fuck copyright. Feel free to mirror this book, print it out, quote parts of it, or better yet -- ACT upon it!
- Szentpétery-Nagy, M. (2022). Roma fiatalok lehetőségei a gyógypedagógiai iskola után. In E. K. Nagy, T. Egri, & M. Jaskóné Gácsi (Eds.), *Tanulmánykötet a XIII. országos Tanít-tanít konferenciáról „Értékteremtés – Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben”* (pp. 27–46). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Sins Invalid. (2017). Skin, Tooth, and Bone – The Basis of Movement is Our People: A Disability Justice Primer. *Reproductive Health Matters*, 25(50), 149–150. <https://doi.org/10.1080/09688080.2017.1335999>
- Varga, A. (2018). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 67–88). Motiváció Oktatási Egyesület.

Egyéb forrás

KSH. (2022). *Oktatási adatok, 2020/2021*.

Szentpétery-Nagy Melinda