



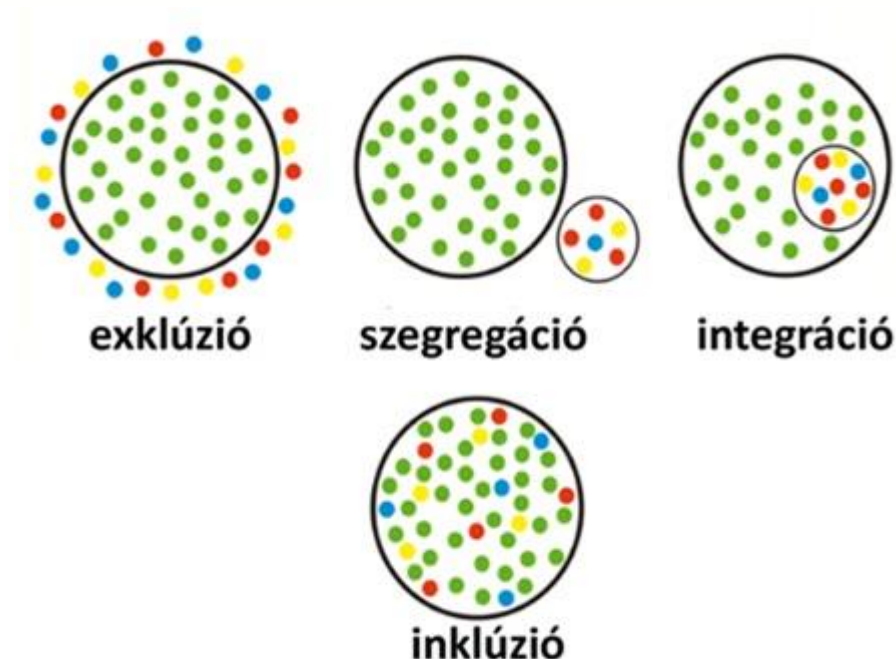
Tóth-Bakos Anita: A puszta befogadáson túl: Az inkluzív nevelés elméleti és strukturális dekonstrukciója – Az inklúzió 21. századi újradefiniálása a merev keretektől a rugalmas rendszerekig

Bevezetés

A jelenkori pedagógiai diskurzusban az inklúzió fogalma egyszerre vált természetes változási irányvá és mindennapos elvárássá. A köznevelési intézmények felé megfogalmazott szakpolitikai elvek szintjén a befogadás magától értetődő alapvetésként jelenik meg, a gyakorlati megvalósítás azonban helyenként komoly kihívásokba ütközik. Ezen elméleti és gyakorlati nehézségek egyik fő oka a fogalmak tisztázatlansága: a mindennapi pedagógiai reflexiókban és gyakorlatban sokszor elmosódik a határvonal az integráció és az inklúzió között (Ainscow et al., 2006). A diskurzusban az inklúzió gyakran egyfajta „jobb”, humanizáltabb integrációként definiálódik – mintha csak ugyanannak a folyamatnak egy magasabb szintjéről lenne szó (Csányi, 2007).

A két fogalom közötti különbség azonban ennél lényegesen sokrétűbb és radikálisabb. A pedagógiai szakirodalom többsége mindmáig egy olyan leegyszerűsített, statikus modellelméletet használ, amely konzerválja ezt a fogalmi pontatlanságot. Ez a klasszikus ábrázolásmód egy merev binaritásra épül: adott egy homogén többség (amelyet a grafikákon egyöntetűen zöld pöttyök szimbolizálnak), és adott egy szintén homogén, az átlagtól eltérő kisebbség (különböző színű pöttyök) (Ábra 1). Az inklúzió ebben a modellben annyit tesz, hogy a színeket „beengedjük” a zöldek közé, de a rendszer alapstruktúrája változatlan marad (Booth és Ainscow, 2002). Így az inklúziót úgy tekintjük, hogy a színes pöttyök jobban elszóródnak és a rendszer befogadja őket, ezzel azonban elvétjük a szemlélet lényegét – a befogadás nem csupán helyrajzi kérdés, hanem érinti az egész rendszert és alapjaiban az attitűdöt, annak mindhárom komponensét (érzelmi, kognitív és viselkedési).

Ez a megközelítés a 21. század társadalmi és oktatási valóságában tarthatatlan. A modell alapvető tévedése ugyanis az, hogy feltételezi egy egységes, standardizálható „norma” vagy „átlag” (a többségi zöld csoport) létezését, amelyhez képest a „másság” (a színes csoport) a rendszer módosítása nélkül egyszerűen beilleszthető, ezzel együtt befogadottá is válik.



Ábra 1: Inklúzió fogalmának szakirodalmi ábrázolása (forrás: <https://downbaba.hu/wp-content/uploads/2016/07/inkluzio1b.jpg>)

Az 1. ábrán látható szemléltetésből az is kiderül, hogy a folyamat teljes átalakulása során, a ki-rekesztéstől az inklúzióig a keretrendszer változatlan marad, csak a pöttyök áthelyezése figyelhető meg. Ez nagyon jól utal a pedagógiai gyakorlat kihívásaira, miszerint a folyamatosan változó körülményekhez és igényekhez változatlan keretek mellett kell igazodni.

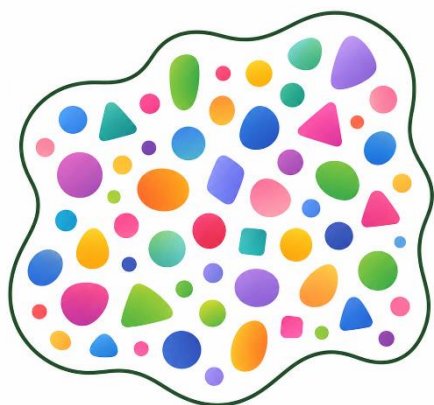
A diverzitás mint alapállapot: a statikus inklúziós modellek kritikája

Az oktatásemélet kritikus képviselői már rámutattak arra, hogy a statikus, színes pöttyös illusztrációk érvényessége és aktualitása teljes mértékben megszűnt. Az inklúzió vizuális reprezentációjának megújítására hazai környezetben a Down Alapítvány (2018) tett figyelemreméltó kísérletet: az általuk publikált progresszív illusztráció szakít a bipoláris (zöld-színes) felosztással, és a társadalmat, illetve az osztálytermet eleve a színek változatos diverzitásaként mutatja be (Ábra 2):



Ábra 2: Inkluzív szemlélet a Down Alapítvány szerint Szirányi Mariann *Exkluzív-e az inklúzió* című cikkében (forrás: <https://www.egysimaegyforditott.com/post/exkluziv-e-az-inkluzio>)

A modern osztályteremben ugyanis az „átlagos gyermek” kifejezése teljesen elveszítette definiálhatóságát, és a másság fogalma minden létező dimenzióban kiterjedtebbé, komplexebbé vált. A mai pedagógiai valóság, vagyis az iskolarendszerben, az osztálytermekben együtt tanuló gyermekek diverzitása ennél még szélesebb spektrumon mozog. A gyermekek összességét nem tiszta, egymástól élesen elkülönülő színek alkotják, nincs egy többségi szín, az „átlagos gyermek”. Jelenleg az oktatási intézményekben tanuló gyermekeket egy olyan dinamikus és színes halmazként definiálhatjuk, amelyben a létező összes színárnyalat, színélesség, fényerő és a kevert színek és formák széles palettája egyszerre van jelen – szimbolizálva a gyermekek egyediségét és egyedi igényeiket (Ábra 3).



inkluzív szemlélet

Ábra 3: Inklúzió valósabb ábrázolásban (saját szerkesztésű ábra)

A 3. ábrán tehát a tiszta kategóriák helyett a diverzitás dominál, amit nem lehet egy szabályos, fix kerek formával körbefogni. Ez a diverzitás nem csak a gyermekek sokszínűségére utal tehát, hanem arra a változásra is, hogyan és miképp öleljük közre, fogjuk egybe és fogadjuk be a gyermekeket ezen sokszínűségükben – a gyermekeket igazítjuk a rendszerhez, vagy a rendszert adaptáljuk a gyermekekhez. Jelen ábra tehát vizuális ábrázolása a neurodiverzitásnak, mi szerint minden ember idegrendszere egyedi.

Ebben a sokszínű mátrixban a gyermekek egyéni sajátosságait nem lehet egy-egy fix etnikai, szociális vagy diagnosztikai kategóriával leírni. Egy tanuló pozícióját és szükségleteit a szocioökonómiai státusz, a családi háttér, a mentális egészség, a nyelvi kódok és a kulturális identitás folyton változó együttthatója határozza meg (Florian, 2014). Ebből a felismerésből fakad a 21. századi inklúzió legfontosabb elméleti alapelve: a diverzitás és a másság nem a kivétel, hanem az egyetlen létező társadalmi norma. Ha minden egyes egyén egyedi színárnyalatot képvisel, akkor nincs olyan homogén bázisszín, amelyhez képest a többieket integrálni kellene. Az inklúzió tehát nem az egyének beillesztését jelenti egy meglévő struktúrába (ami az integráció feladata volt), hanem magának a struktúrának a teljes átalakítását a kezdetektől fogva, elismerve, hogy a csoportot eleve a sokszínűség alkotja (Gore, 2021).

Oktatáspolitikai trendek és terminológiai váltások a nemzetközi gyakorlatban

Az integráció korai szakaszához szervesen hozzátartoztak az olyan orvosi-pedagógiai fogalmak, mint az „átlagostól való eltérés”, a „fogyatékoság”, vagy a speciális-pedagógiai és gyógypedagógiai kontextusban beágyazott „sajátos nevelési igény” vagy „kiemelt figyelmet igénylő gyermek”, „különleges bánásmódot igénylő gyermek”. Ezek a kifejezések az integratív



szemlélet termékei és velejárói: arra szolgáltak, hogy kijelöljék, kategorizálják és definiálják azokat a csoportokat, akiket a többségi rendszerbe „be kell fogadni”. Ezek a kifejezések azonban akaratlanul is fenntartják a szegregáló logikát, és egy deficitmodell alapú definiálás mentén szabályozzák oktatási-nevelési sajátosságokat (Zoničová, 2020). A folyamatosan megújuló és bővülő kutatási eredmények és ismeretek értelmében a tünetegyüttesek és diagnózisok száma kiszélesedő, a diagnosztizált integrálható gyermekek száma ezzel együtt növekvő tendenciát mutat a mai napig. Ez a jelenség egyre nagyobb terhet ró a pedagógiai ellátórendszer teljes egészére és a szakmai együttműködés gördülékenységre egyaránt.

A nemzetközi szakirodalomban és a haladó oktatáspolitikai rendszerekben ezzel szemben egyre erőteljesebben jelennek meg azok a törekvések, amelyek teljesen elhagyják ezt a típusú kategorizálást, közelebb lépve a valódi inklúzióhoz (a felsorolás a teljesség igénye nélkül egy-egy konkrét példát mutat be):

Finnországban a diagnózisalapú besorolás helyett a háromlépcsős támogatási modellt (*kolmiportainen tuki*) alkalmazzák, ahol a hangsúly nem a gyermek címkézésén, hanem az általános, intenzív vagy speciális oktatási támogatás szintjein van (Björn et al., 2016).

Csehországban a közelmúlt reformjai szintén a támogató intézkedések (*podporná opatření*) rendszerére helyezték a hangsúlyt, háttérbe szorítva az orvosi bélyegeket (Zapletalová, 2019).

Dánia és az Egyesült Királyság egyes régiói (különösen Skócia) szintén tudatosan távolodnak el az „SNI” jellegű merev definícióktól, és a fogalmakat az „egyéni tanulási igények” (*additional support needs*) irányába tolják el (Scottish Government, 2018).

Ez a terminológiai fordulat világos üzenetet hordoz: az egyéni differenciálás és a specifikus oktatási támogatás joga nem egy diagnózishoz vagy egy „más” kategóriához kötött kiváltság, hanem minden egyes tanulót alanyi jogon megillető pedagógiai minimum, függetlenül attól, hogy a humán spektrum melyik színárnyalatát képviseli (European Agency, 2018).

A felsorolt változások megjelennek a hazai és külföldi pedagógiai reformtörekvésekben is. Egyrészt a neurodiverzitás fogalmának elterjedésével nemcsak a sokféleség elfogadása, de annak pozitív értékelése is előtérbe került – hiszen az emberi agy sokfélesége a faj fennmaradásának szempontjából kulcsfontosságú lehet. Magyarországon a „kiemelt figyelmet igénylő gyermek” fogalma is az inklúzió szemléletére irányítja figyelmet a differenciálás és az egyedi igények figyelembevétele mentén. Szlovákiában ugyan az SNI kifejezése az általánosan elfogadott, de a most bevezetett Támogató intézkedések katalógusa (*Katalóg podporných opatření*), valamint a multidiszciplináris Támogató csapatok (*Inkluzívne tímy*) működésének lehetőségei a jelenlegi



oktatáspolitikai legfontosabb gyakorlati eszközei a lemorzsolódás és az egyenlőtlenségek kezelésében, irányadó lépésekként az inkluzív szemlélet gyakorlati megvalósulása felé.

A strukturális és módszertani rugalmasság feltételrendszere az inkluzív nevelésben

Ezt a végtelen színárnyalatú humán spektrumot és a dinamikusan változó támogatási igényeket a pedagógiai gyakorlatban nem lehet egyetlen merev, statikus körrel összefogni. A hagyományos iskolarendszer legfőbb problémája, hogy a standardizált követelményekkel, tartalmi megkötésekkel és bürokratikus dokumentációs kötelezettségekkel lehetetlen lépést tartani egy alapvetően sokszínű és sokrétű, folyton változó dinamikával. A valódi inklúzió megvalósításához egy olyan rugalmas keretrendszerre (*flexible framework*) van szükség, amely nem korlátozza vagy uniformizálja a színeket, hanem képes együtt lélegezni és tágulni a mindenkori szükségletekkel (UNESCO, 2020).

A rugalmas keret bevezetése egy olyan rendszerszintű dominóeffektust indít el, amely az oktatás minden szegmensét radikálisan át kell, hogy alakítsa.

Első lépésként újra kell definiálni az elvárások, a követelmények és az oktatási stratégiák rendszerét, feladva a „mindenkire egyformán érvényes” standardok hagyományát. Az iskolák felkészültségét nem papíron, rendelkezésekben, hanem anyagi, tárgyi és személyi téren kell megerősíteni. Ez magában foglalja a multidiszciplináris támogató csapatok, az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek állandó, rendszerszintű jelenlétét, valamint a pedagógusokat érintő dokumentációs kötelezettségek radikális leépítését.

Ez a strukturális rugalmasság közvetlen hatással kell, hogy legyen a pedagógusképzés reformjára is – tartalmi és rendszerszintű változásokat hozva. Második lépésként a jövő tanárait nem fiktív, ideális diákokra tervezett tanítási módszerekkel kell felvértezni, hanem a diverzitás menedzselésére, a reflexióra és a folyamatos pedagógiai adaptációra alkalmas pedagógiai eszköztárral kell megismertetni. Fontos továbbá, hogy a pedagógusok elméleti és gyakorlati képzése is igazodjon az inklúzió elvárásaihoz természetesként véve a diákok sokszínűségét.

- Harmadik és egyben legfontosabb lépésként egy általános paradigmaváltásként az „átlagos”, „nem átlagos” fogalmainak újradefiniálásaképp a „neurodiverzitás fogalmát lenne szükséges alapvető jelenségként tekinteni. Ennek értelmében minden ember, minden emberi idegrendszer egyedi és sajátosan működő – ez határozottan elmosza az integráció határait, előtérbe helyezve a mindenki elfogadását és befogadását jelentő inklúzió fogalmát.



Az inklúzió 21. századi követelménye messze túlmutat azon, hogy minden gyermeket egységesen igazítsunk egy merev iskolaszervezetbe – az ugyanis csupán az integráció egy felszínes formája lenne, amely fenntartja a rejtett kirekesztést. Ezt a jelenséget Gyarmati Éva (2010, 2014) a „visszaillesztés csapdájának” nevezte, mint egyfajta rendszerszintű kritika, miszerint „az intézményrendszer évtizedeken át szegregálta a normától eltérő gyermekeket – ezzel párhuzamosan elsorvasztva a többségi pedagógusok diverzitáskezelési kompetenciáit –, az integrációs törekvések jegyében ugyanezeket a tanulókat strukturális, módszertani és személyi felkészítés nélkül kényszerítette vissza a merev iskolai keretek közé”.

Az igazi fordulatot az a teljes körű szemléletformálás jelenti, amely megváltoztatja az iskoláról és a pedagóguspályáról alkotott képet a szülők, a fenntartók, a jogalkotók és minden olyan szereplő szemében, aki közvetett vagy közvetlen kapcsolatban áll az oktatással.

A rugalmas keretrendszer elveinek és a címkék nélküli pedagógiának az elterjedése az egyetlen út ahhoz, hogy az iskola ne a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő, szelektív gépezet legyen, hanem egy olyan befogadó közeg, ahol a másság természetessége nem pedagógiai problémaként, hanem a közösség alapvető értékeként és gazdagságaként jelenik meg.



Irodalomjegyzék / References

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2016). The response-to-intervention framework in Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 109-121.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Csányi Y. (2007). Befogadó oktatás, inkluzív pedagógia. *Educatio*, 16(4), 543–553.
- Down Alapítvány (2018). Sokszínűség és inklúzió a vizuális nevelésben. Budapest: Down Alapítvány Kiadó.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Key Principles for Supporting High-Quality Inclusive Education. Odense, Denmark.
- Florian, L. (Ed.). (2014). The SAGE Handbook of Special Education. SAGE Publications.
- Forlin, C. (Ed.). (2012). Future directions for inclusive teacher education. Routledge.
- Gore, J. M. (2021). Whither educational research? If diversity is the norm, inclusion is the challenge. *Australian Educational Researcher*, 48(1), 1-18.
- Scottish Government (2018). Review of support for learning implementation: report. Edinburgh: Scottish Government.
- Gyarmati É. (2010): Atipikus agyfejlődés – különleges tehetség. A tanulási zavarok specifikus és nem specifikus formái. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Gyarmati É. (2014): A tehetség – Háttér és gondozása. Iskolakultúra, Veszprém.
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO.
- Zapletalová, J. (2019). Společné vzdělávání v české praxi: Reforma podpůrných opatření. *Pedagogika*, 69(3), 312-328.
- Zoničová, Z. (2020). Od integrácie k inklúzii: Terminologické posuny v slovenskom a medzinárodnom kontexte. *Pedagogická revue*, 67(1), 45-59.