

PINTES GÁBOR

# INKLUZÍV EDUKÁCIÓ – RÖGÖS ÚT A KIREKESZTÉSTŐL A TELJES, FELTÉTEL NÉLKÜLI BEFOGADÁSIG



Az utóbbi pár év egyik legfrekvenciáltabb és egyben leginkább vitatott témája az ún. inkluzív edukációs környezet kialakításának gondolata és az inkluzív edukáció megvalósításának ideája. Annak ellenére, hogy magáról az inklúzióról és az azzal szorosabban és kevésbé szorosan összefüggő problémakörökről meglehetősen sok szó esik, nem tudnám megnyugtatóan azt állítani, hogy teljes a „világosság” eme témában – a teljes egyetértésről már nem is beszélve. Ami a teljes egyetértést illeti, azt nem is szeretném túlságosan boncolgatni (habár teljesen megkerülni nem lehetséges), mivel mind elméleti, mind gyakorlati síkon lehet támogató és ellenző érveket említeni és sorakoztatni az inkluzív edukációval kapcsolatban. Ezen bevezetőt követő pár bekezdésben inkább az inkluzív edukáció néhány fontosabb részterületére, vitatható és vitatott célkitűzéseire összpontosítanék. Mindezzel az a célom, hogy kissé jobban megvilágítsuk azon eszmét és eszmeiséget, melynek alapjaiban kellene megváltoztatnia az edukációra gyakorolt rálátásunkat és pedagógiai cselekedeteinket.

## KIKET ÉRINT(HET) AZ INKLÚZIÓ IDEÁJA?

Az inklúzióknak és az inkluzív pedagógiának létezik többféle megközelítése, értelmezése. Tágabb értelemben az inkluzív edukációs környezet alatt egy olyan nevelési és oktatási (edukációs) teret értünk, melyben az edukációs diverzitás természetes velejárója mindazon folyamatoknak, melyek azal összefüggnek. Ez alatt az edukációs tényezők sokaságát értjük, s azok sok-

színősége, sokrétősége nem egyszerűen „specifikum”, de sokkal inkább egyetemes és általános jelleg.

Szűkebb értelemben – mely felfogás sokkal inkább elterjedt a fent említett tágabb értelmezéssel szemben – az inklúzió és az inkluzív edukáció a speciális pedagógia fogalma. Ebből kifolyólag a valamely fogyatékkal élők, a fogyatékosok és a sajátos nevelési igényű egyének nevelését és oktatását érinti. Ezen értelmezés szerint az inkluzív edukációs környezet kialakítása egy olyan célkategória, mely a „másság” miatti szegregált edukációtól eljut – az integráció köztes megállóján keresztül – egy feltétel nélküli befogadó és elfogadó edukációs környezetig. Ezen a ponton azt is mondhatnám, hogy az inklúzió szűkebb és tágabb értelmezése összeér. Mégpedig azért, mert az inklúzió leginkább valamiféle eszmeisége, filozófiája annak, amit hosszú éveken, évtizedeken át a szegregált/integrált edukáció dilemmájaként kutattunk elméleti síkon és alkalmaztunk a mindennapi gyakorlatban. Mái dilemmát jelent ugyanis, hogy nem lehet teljes bizonyossággal megállapítani, mikor, kinek és miért jobb szegregálva vagy éppen integrálva nevelni és oktatni. Az inklúzió feloldja ezt a dilemmát – vagy talán tárgyaltanná teszi azt. S lehet, hogy itt el is kezdődnek azok a bonyodalmak, melyek az inkluzív edukáció gondolatának megszületésétől mind a mai napig jelen vannak.

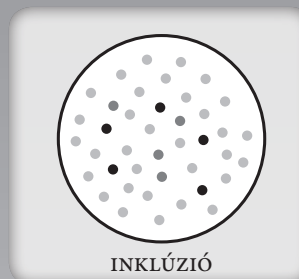
A Salamancai Nyilatkozat már több mint két évtizeddel ezelőtt (pontosan 1994-ben) lefektette a sajátos nevelési igényű egyének nevelésének és oktatá-

sának legalapvetőbb elveit, téziseit. Ha csak ennél a ténynél maradnánk, maradtunk volna, akkor tényleg a neveléstudomány egyik szegmensét érintette volna (konkrétan a speciális pedagógiát) a probléma, és nem fejtett volna ki olyan szemléletbeli kérdéseket és újabb dilemmákat, melyek még ma, 24 évvel az egyezmény megjelenése után is intenzív (kutató és gyakorlati) munkára ösztönzik a témával foglalkozó szakembereket. Ahhoz viszont, hogy megértsük az inklúzióban és az inkluzív edukációban megbúvó dilemmát, foglalkoznunk kell elméleti kiindulópontjaival is.

## MELY ELMÉLETI ALAPOKON, KI- INDULÓPONTOKON NYUGSZIK AZ INKLUZÍV EDUKÁCIÓ?

Első olvasatra talán túlságosan is elvont kérdésnek tűnhet e felvetés, és nehéz lehet gyakorlati kapcsolatot sejteni mögötte. A következő sorokban viszont feltett szándékom eljutni a felvetett kérdés gyakorlati vonatására is. Egy dolgot tényként és alaptézisként kell leszögezni: az inklúzió nem valamiféle „csodaszer”, sem recept mindarra, amit hosszú éveken és évtizedeken keresztül tettünk (rosszul), és még ma is gyakoroljuk. Szintén tény, hogy az inklúzió nem valamiféle magától értetődő szemlélet vagy hozzáállás. Számomra mind a mai napig megválaszolatlan kérdés, hogy intézményi szinten lehetséges-e teljes mértékben inkluzív edukációról beszélni, és megvalósítható-e az inkluzív gondolkodás teljes mértékben (minden feltétel nélkül) az egyén szintjén.

A neveléstudományban tevékenykedő kutatók több eszmei irányzathoz



kapcsolják az inkluzív pedagógia elméletét, melyek számos közös jeggyel rendelkeznek. Bölcsészettudományi síkon a perszonalisztikus filozófia, lélektani és pedagógiai viszonylatban pedig a rogersi személyiségközpontú koncepció és az interakciós modell szolgáltatnak elméleti támpontot. Az itt felvázolt kiindulópontok keresésénél viszont felmerül egy jogos kérdés. Inkluzívnek nevezhetők-e azon elméletek, melyek rendelkeznek az inkluzív edukáció jegyeivel? Vagy inkább arról van/lehet szó, hogy az utóbbi néhány évtizedben dinamikus fejlődésen „átesett” inkluzív pedagógia eszmeiségének konkrét jegyeit sikerült felfedezni olyan elméleti és gyakorlati konstrukciókban, melyek jóval megelőzték az „inkluzív edukáció korát”? Ez persze semmit sem von le az inklúzió progresszív, jövőbe mutató jellegéből. Felvet viszont egy dilemmát, mely szerint az egész inkluzív edukáció koncepciója egy ún. politikai doktrína, mely nem az alulról való építkezés elvét követi. Sokkal inkább egy felülről, politikai szinterről meghatározott irányvonal, mely meg(kell, hogy)határozza a pedagógiai gondolkodás aktuális irányát. Ezzel semmiképp sem az kívánom sugallni, hogy az inkluzív edukáció valamiféle diktátum lenne. Sokkal inkább azt, hogy a „felülről” jövő javaslatok nem mindig olyan mértékben és idődimenzióban találnak fogadtatásra és megvalósításra, mint az a megfogalmazók gondolják és remélik. Nagyon is gyakorlati síkra vetítve az inkluzív edukáció problémáját, világosan kell látnunk, hogy az új/más látás- és szemléletmód kulturális és értékrendszerei

beidegződéseken kíván változtatni. Ez nem opció, mivel megváltozott gondolkodás nélkül nem beszélhetünk inkluzív gondolkodásról és edukációról sem. Azok a változások, melyek közel három évtized alatt régióinkban lezajlottak, sokkal inkább szóltak (s ezért támogatták) a másság és a különbségek kiemelését és kihangsúlyozását. Ez nem elítélendő – leginkább azért, mert ez már-már természetes reakció a korábbi évtizedek egyengondolkodásával szemben. Kulturális, szemléletbeli újjászülésekre ilyen sűrű időintervallumokban nem hiszem, hogy képesek lennének széles néptömegek. Ahhoz ugyanis, hogy inkluzív edukációs környezetről és edukációról beszélhessünk, széles és mondhatni ösztársadalmi konszenzusnak kell születnie azokról az alap-tézisekről, melyekről maga az inklúzió szól. Néhány, az „inklúzió ügyéért” lelkesedő egyén még nem képes inkluzív edukációs környezetet kialakítani. Ehhez tényleg a „tömeg” akarata, meggyőződése és lelkesedése kel. A változásoknak a fejekben kell végbe menniük – ahhoz pedig idő kell. És nem is kevés.

### ZÁRSZÓ HELYETT

Az általam vizsgált témában zárszót írni már csak azért sem lehetséges, mivel az inkluzív edukáció problémája egy élő vitatéma, és mindössze rész-eredményekről, s ezen belül részsikerekről/részkudarokról beszélhetünk. Annyit azért összefoglalásként mégis megjegyeznék, hogy az inkluzív pedagógia egy komplex neveléstudományi gondolkodás- és látásmód, mely alapjaiban változtatja, változthatja meg

az edukációról vallott és gyakorolt nézeteinket, szokásainkat. Szakít azzal a szemléletmóddal, hogy az unifikáció és a homogenitás a nevelő- és oktatómunka kiindulópontja, mely hozzáállások megteremtik a lehető legszélesebb tömegeknek a lehető legjobb edukációt. Az inkluzív szemléletmód alapja az edukációs diverzitás, azaz sokféleség, sokrétűség kiindulópontként való elfogadása. Ez csakis az objektív és szubjektív nevelésméleti és nevelésfilozófiai paradigmák gyakorlatba való átültetésével valósulhat meg és teremthet egy olyan edukációs valóságot, melyben senki sem kerül a kirekesztés „sorsára”, és a „nagy átlag” számára sem jelent lényegi lemondást és kompromisszumot az, hogy a ma még marginalizált esetek és egyének is hasonló figyelmet és törődést kapnak, mint ők. Már csak azért sem, mivel ebben az esetben nehezen beszélhetünk „nagy átlagról”, hiszen esetről esetre, szituációról szituációra változhat az, hogy ki jelenti a „nagy átlagot” és ki nem. Mindez persze egy nagyon hosszú folyamat eredménye lehet, melynek nem csak pedagógiai, de filozófiai, szociológiai, lélektani és kulturologiai vonzatai is vannak.

### AJÁNLT ÉS FELHASZNÁLT IRODALOM

- Lechta, V. (ed.) (2016). Inkluzív pedagógia. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5
- THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION – elérhető: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Warnock, M. (2005). Special educational needs: A new look. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.