2026. november–december, XXXIV. évfolyam, 3–4. szám, ISSN 2729-9066

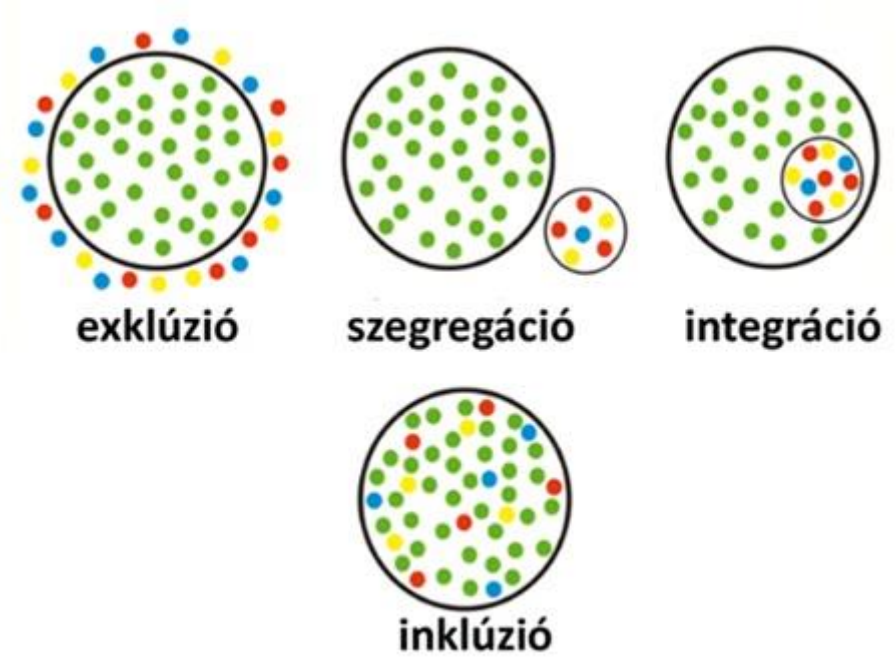
Tóth-Bakos Anita

Az inklúzió 21. századi újradefiniálása a merev keretektől a rugalmas rendszerekig

A jelenkori pedagógiai diskurzusban az inklúzió fogalma egyszerre vált természetes változási iránnyá 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 a zöld pöttyök szimbolizálnak) és adott egy szintén homogén, az átlagtól eltérő kisebbség (a különböző színű pöttyök) (1. ábra). 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 az egész rendszert és alapjaiban az attitűdöt, annak mindhárom komponensét (érzelmi, kognitív és viselkedési) érinti.

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.

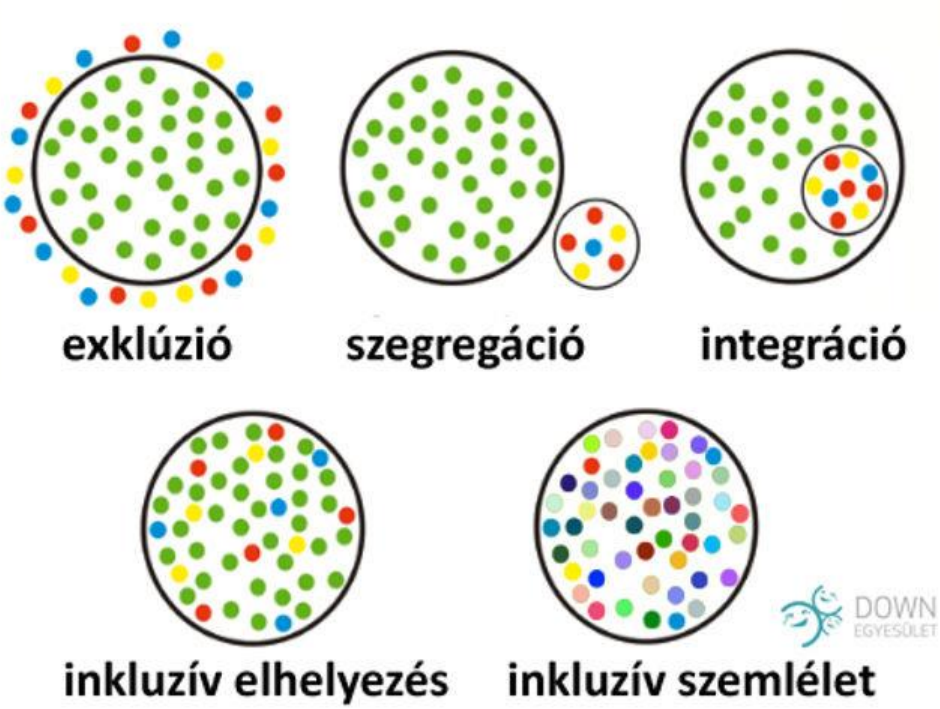


1. ábra: Az inklúzió fogalmának szakirodalmi ábrázolása
Forrás: https://downbaba.hu/wp-content/uploads/2016/07/inkluzio1b.jpg

Az 1. ábrán látható szemléltetésből az is kiderül, hogy a folyamat teljes átalakulása során a kirekesztéstől 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 oktatáselmélet kritikus képviselői már rámutattak arra, hogy a statikus, színes pöttyös illusztrációk érvényessége és aktualitása teljes mértékben megszűnt. Az inklúzió vizuális reprezentációjának a 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 (2. ábra):



2. ábra: 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 az „átlagos gyermek” kifejezése teljesen elveszítette a 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 ún. „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 az egyedi igényeiket (3. ábra).



3. ábra: Inklúzió valósabb ábrázolásban
Forrás: A szerző saját szerkesztése

A 3. ábrán tehát a tiszta kategóriák helyett a diverzitás dominál, amit nem lehet egy szabályos, fix kerek formával körbefogni. Ez a diverzitás nemcsak a gyermekek sokszínűségére utal, hanem arra a változásra is, hogy 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, miszerint 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 együtthatója 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 „fogyatékosság”, vagy a speciális-pedagógiai és gyógypedagógiai kontextusban beágyazott „sajátos nevelési igény”, illetőleg a „kiemelt figyelmet igénylő gyermek”, a „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 az oktatási–nevelési sajátosságokat (Zoničová, 2020). A folyamatosan megújuló és bővülő kutatási eredmények és ismeretek értelmében a tünetegyüttesek és a 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 gördülékenységére egyaránt.

A nemzetközi szakirodalomban és a haladó oktatáspolitikai rendszerekben ezzel szemben egyre erőteljesebben jelennek meg azok a törekvések, amelyek ezt a típusú kategorizálást teljesen elhagyják, 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 *(podpůrná 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 a hazai és a külföldi pedagógiai reformtörekvésekben is megjelennek. Egyrészt a neurodiverzitás fogalmának az elterjedésével nemcsak a sokféleség elfogadása, de annak pozitív értékelése is előtérbe került – hiszen az emberi agy sokfélesége a faj fennmaradásának a szempontjából kulcsfontosságú lehet. Magyarországon a „kiemelt figyelmet igénylő gyermek” fogalma is az inklúzió szemléletére irányítja a figyelmet a differenciálás és az egyedi igények figyelembevétele mentén. Szlovákiában ugyan az SNI kifejezés az általánosan elfogadott, de a most bevezetett Támogató intézkedések katalógusa *(Katalóg podporných opatrení),* valamint a multidiszciplináris Támogató csapatok *(Inkluzívne tímy)* működési lehetőségei a jelenlegi oktatáspolitika legfontosabb gyakorlati eszközei a lemorzsolódás és az egyenlőtlenségek kezelésében, irányadó lépésekként az inkluzív szemlélet gyakorlati megvalósulása felé.

A strukturális és a 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, a tartalmi megkötésekkel és a 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 elmossa 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 igazítunk egy merev iskolaszerkezetbe – az ugyanis csupán az integráció egy felszínes formája lenne, amely fenntartja a rejtett kirekesztést. Ezt a jelenséget Gyarmathy Éva (2010, 2014) a „visszaillesztés csapdájának" nevezte, egyfajta rendszerszintű kritikának tekintette, 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" (Gyarmathy, 2014).

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.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

Felhasznált irodalom

Ainscow, Mel – Booth, Tony – Dyson, Alan (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Björn, Pia M. – Aro, Mikko T. – Koponen, Tuire K. – Fuchs, Lynn S. – Fuchs, Douglas (2016): *The response-to-intervention framework in Finland*. In: *Learning Disability Quarterly*, 39. évf., 2. sz., 109–121.

Booth, Tony – Ainscow, Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Csányi Yvette (2007): *Befogadó oktatás, inkluzív pedagógia*. In: *Educatio*, 16. évf., 4. sz., 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, Lani (szerk.) (2014): *The SAGE Handbook of Special Education*. SAGE Publications.

Gore, Jennifer M. (2021): *Whither educational research? If diversity is the norm, inclusion is the challenge*. In: *Australian Educational Researcher*, 48. évf., 1. sz., 1–18.

Gyarmathy Éva (2010): *Atipikus agyfejlődés – különleges tehetség. A tanulási zavarok specifikus és nem specifikus formái*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Gyarmathy Éva (2014): *A tehetség – Háttere és gondozása*. Veszprém, Iskolakultúra.

Scottish Government (2018): *Review of support for learning implementation: report*. Edinburgh, Scottish Government.

UNESCO (2020): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

Zapletalová, Jana (2019): *Společné vzdělávání v české praxi: Reforma podpůrných opatření*. In: *Pedagogika*, 69. évf., 3. sz., 312–328.

Zoničová, Zuzana (2020): *Od integrácie k inklúzii: Terminologické posuny v slovenskom a medzinárodnom kontexte*. In: *Pedagogická revue*, 67. évf., 1. sz., 45–59.