

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

4. Oktatási, oktatáspolitikai megközelítések

Varga Aranka: Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer

Az alábbiakban a multikulturális és inkluzív szemléletet történetileg, egymáshoz való viszonyukban, az iskolarendszer és az új pedagógiai módszerek összefüggésében mutatom be. Az iskola és a gyakorlati pedagógia elsősorban példaként szolgál, mivel a multikulturális és az inkluzív szemléletű intézmények, közösségek, rendszerek kialakítására, gyakorlati megvalósítására a társadalom minden szegmensében szükség és lehetőség van. Az inkluzivitás gyakorlatát segítő együttműködés sem kizárólag az iskolai keretek között képzelhető el, működését a társadalom egészében biztosítani kell.

Bevezető

A XIX. század közepétől terjedő széleskörű iskoláztatás egyre inkább fókuszba helyezte az iskolával szembeni társadalmi elvárásokat. Az elvárások között a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett a társadalmi integrációs, azon belül is a mobilitási funkció jelent meg. Mindezek teljesülésének mikéntje túlmutat az iskola falain: áttekintéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatásszociológiai nézőpont, azaz az iskolai jelenségek társadalmi kontextusba helyezése elengedhetetlen vizsgálatukhoz. Az iskolarendszer, mint társadalmi szervezetrendszer folyamatos vizsgálatát az általános kötelező iskoláztatás kezdetekor már jelentkező diszfunkciók feltárása is szükségessé tette. Durkheim ezt így fogalmazta meg:

*Az oktatás az embereket nem olyanra formálja, amilyenek természetüknél fogva lennének, vagy amilyenek szeretnék lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.*⁴⁶

A XX. századi oktatáskutatók egyik alapkérdése – kiindulva a fenti gondolatokból -: vajon az iskola a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének vagy kiegyenlítésének eszköze-e. A kérdésfeltevés abból indul ki, hogy az iskolarendszerben a tanulók és családjaik társadalmi rétegződésben elfoglalt helye a lehető legkülönbözőbb. Azt vizsgálják, hogy az iskola világát és az iskolát használók világát milyen adottságok és feltételek jellemzik,

⁴⁶ Meleg Csilla (1995): Bevezetés. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom I.- JPTE BTK TKI, Pécs.

az iskola miként képes összhangot teremteni az egyes diákok vagy hasonló élethelyzetű diákcsoportok sikeressége érdekében. A vizsgáldások nem tudják megkerülni a kultúra értelmezését, illetve szerepét az iskola és a tanuló viszonyában. Így például alapvető teóriák kiinduló pontja a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyből adódó kulturális tőke⁴⁷, vagy a többség és kisebbség együttélésére született bikulturális szocializáció fogalma. A különböző társadalmak és oktatási rendszerek eltérő fejlődéséből adódik, hogy a hatvanas évektől a nevelésszociológiai vizsgálatok hol inkább a kulturális tőke iskolai érvényesülését hangsúlyozzák, hol pedig a multikulturális társadalmak jellemzőit látják elsősorban az iskolára ható tényezőnek. Mindkét megközelítés magában foglalja, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek az iskola (vagyis a többségi vagy „középosztályi” társadalom) kultúrájától eltérő, azaz „más” kulturális tőkével érkeznek az iskola világába. Az utóbbi majd ötven év állandó kérdésfelvetése, hogy milyen társadalmi és iskolai stratégiák lehetőségek, amelyek meg akarnak vagy meg képesek felelni az oktatási rendszerrel szemben támasztott társadalmi elvárásoknak.

Multikulturalizmus

A multikulturalizmus általános meghatározása⁴⁸

A multikulturalizmus eszméje Európában különböző okok következtében alakult ki. Ezek a gyarmatbirodalmak felbomlása, a gazdasági migráció, a globalizáció, a kommunikációs és információs rendszerek változása, stb. Mindez azt eredményezi, hogy a társadalmi, nemzeti ellentmondások egyre inkább a kultúrák közötti összeütközéseként jelentek meg. A multikulturalizmus jelentése legegyszerűbben úgy foglалható össze, mint elkülönülő kultúrák együttélése. Az együttélés jelenthet egymás mellettiséget és egymásra hatást egyaránt. (Az utóbbit gyakran interkulturalizmusnak mondják.) Az egymásra hatás folyamatát jellemezheti inkulturáció, akkulturáció, asszimiláció stb. Ebből adódóan a multikulturalizmust lehet vizsgálni úgy, mint együttélési esélyeket hordozó lehetőség, de le lehet írni együttélési veszélyként is, illetve fontosak mindezek hátterében álló ideológiai aspektusok is.

Látható, hogy már a multikulturalizmus eszméjének terjedése kezdetén is a lehető leg szélesebb körben – a társadalom legkülönbözőbb területein – vizsgálják és tárják fel a sokféle kultúra egymásra hatásának társadalmi szempontból ideális lehetőségeit. Azaz olyan együttélési formákat írnak le, amelyek a befogadó társadalmi környezet irányába mutatnak.

47 Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.

48 Kiss Gabriella (1997.): Multikulturalizmus – korunk alapszava? In: Kiss Gabriella (szerk.): Multikulturalizmus I. KLTE, Debrecen. 19-38.

A multikulturalizmus értelmezési típusai⁴⁹

A világméretű mozgások eredményeként a multikulturalizmus körül kialakuló új diskurzus a kulturális sokszínűség újraértékelését jelentette. Az újraértékelés során a hangsúly elsősorban a különbözőségekre helyeződött, melynek központi elemei a kultúra, az identitás és az ezzel kapcsolatos politikák.

A multikulturalizmus értelmezését alapvetően az határozza meg, hogy – a fenti központi fogalmak mentén – a jelenséget elemzők miként viszonyulnak a társadalomban megjelenő különbözőségekhöz.

- A deskriptív (leíró) álláspont a multikulturalizmust tényként, a globalizáció eredményeként kezeli, elsősorban „fogyasztói multikulturalizmusként” értékeli.
- Ennél gyakoribb értelmezés normatív, amely a kulturális különbségekre vonatkozó szabályokat bírálva új szabályok megalkotását sürgeti. Ezen alapul a pedagógiai multikulturalizmus is, mely a különböző kultúrák egyenrangúságának gondolatából kiindulva fontosnak tartja, hogy az oktatásban megjelenő kulturális kánon foglalja magába a kisebbségi kultúrákat is. A normatív értelmezés azért bírálható, mert a különbözőségekre épít, ami magában rejtje az egyes csoportok merev elkülönülésének lehetőségét is.
- A kritikai multikulturalizmus az uralkodó és kisebbségi kultúrák fogalmainak felülvizsgálatával kíván nyitott és közös kultúrát megalkotni. A fennálló kánonokat a heterogenitás központi fogalmának nézőpontjából bírálja. Célja a kultúrák között húzott határok lebontása és a kulturális kölcsönhatások, valamint a párbeszéd működtetése.

A multikulturalizmus eredete és szintjei⁵⁰

A multikulturalizmus megjelenése történelmileg és kiterjedésének mértéke szerint is meghatározható. Mindezek befolyásolják a rájuk irányuló figyelem és aktivitás mértékét, a velük kapcsolatos cselekvések mikéntjét. Az azonban szinte minden helyzetre elmondható – még akkor is, ha összetettségüknél fogva alapvetően különböznek -, hogy valamiféle konfliktus jön létre a különböző kultúrák együttélése során.

A multikulturalizmus kialakulásának eredője lehet

- hosszú távú történelmi folyamat (például a népvándorlások vagy a gyarmatosítások),
- középtávú – migrációs – esemény (például a napjainkban is zajló munkaerőpiaci alapú mozgások),

49 Feischmidt Margit (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa In: Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Osiris, Bp. 7-29.

50 Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. OKI-Új Mandátum, Bp. 13-47.

- rövid távú politikai fordulat (például a világháborúk befejeztével történő határrendezések).
- A multikulturalizmus kiterjedését tekintve különböző szinteken figyelhető meg
- globális: nemzetek feletti közösségek (például az Európai Közösség),
- makroszintű: szövetségi államok (például Svájc vagy a már felbomlott Jugoszlávia),
- mezzoszintű: többféle etnikumból álló országok (például az USA),
- mikroszintű: kisebb csoportok (például a bevándorlók közösségei),
- egyéni szint: egyetlen személy, aki identitását több kultúrában határozza meg.

A multikulturalizmus történetisége és együttélési stratégiák

A multikulturalizmus térhódítását, a téma fókuszba kerüléséhez vezető utat az alábbi jellemzők mentén szakaszolhatjuk:⁵¹

- „Laissez faire” szakaszban figyelmen kívül hagyják a kulturális sokszínűség jelenlétét. Ez az elutasítás a 19. századi nemzeti nacionalizmusok időszakát jellemzi leginkább.
- „Asszimilációs” fázisban a különbözőség érzékelése nyomán olyan intézkedések születnek, amely a kisebbségi csoport gyermekeinek marginalizálódásához vezetnek.
- „Deficit” vagy „integracionalizmus” szakaszában legitimálnak a különböző kultúrák, azonban hátrányt jelent, hogy az etnikum az iskolarendszer egyes elemeiben jelenik meg.
- „Multikulturális” fázis kultúrájában heterogén társadalmat és iskolát eredményez, mely sikereket jelent valamennyi résztvevő számára.
- „Antirasszista” fázisban társadalmi szinten is érvényesül, hogy a kulturális különbözőség nem eredményezhet hatalmi különbözőségeket.

A multikulturalizmus, azaz a társadalom különböző csoportjainak együttélése során különféle elvárások és stratégiák alakultak ki a többség és a kisebbség részéről. Ennek megfelelően a kisebbségi csoport

- asszimilációjáról: saját kultúra elvesztésével járó beolvadásáról,
- marginalizálódásáról: a társadalom peremére kerüléséről,
- szegregációjáról: erőszakos elkülönítéséről,

51 Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (1999): Cigány gyerekek szocializációja. Aula, Bp. 144.

- szeparációjáról: önkéntes elkülönüléséről,
- integrációjáról: a saját kultúra megtartási lehetősége mellett az együttélés megteremtéséről,
- inklúzióról: a sokszínűsége építő befogadó társadalmi környezetről beszélhetünk.

A különböző kultúrák együttélési formáinak kialakulásában és ehhez nyújtott minták adásában jelentős szerepet játszik az oktatási rendszer stratégiája is. Ezeket – Kozma Tamás⁵² terminusa szerint – „etnocentrizmus” gyűjtőfogalommal lehet összefogni. A történelem során az alábbi főbb oktatáspolitikai stratégiák honosodtak meg:

- „Olvasztótégely iskola” egynyelvű és egykultúrájú állam polgárainak nevelésére törekszik, legfőbb megjelenési helye a gyarmatbirodalmak voltak, ahol az együttélés ilyen formájú biztosítása egyben a történelem sajátos látásmódu kezelését is jelentette; az „olvasztótégely” („melting pot”) az USA társadalmának és iskolarendszerének sokáig érvényesnek tűnő vezéreszméje volt.
- „Kétnyelvű oktatás” – elsősorban az anyaállamokkal rendelkező kisebbségek számára – önálló iskolák, kulturális intézmények működtetését engedi, ennek történelmi hagyományai is vannak, fenntartását a Trianon utáni határrendezések teszik szükségessé Magyarországon és a térség több országában..
- „Internacionalista nevelés” a szocialista embertípus politikai ideológiáját támogató egységesítő rendszerként működött a második világháborútól a szocialista blokk 80-as évek végi összeomlásáig.
- „Multikulturális oktatás” olyan oktatáspolitikát jelent, mely a kisebbség számára is – kulturális sajátosságai megtartása mellett - előnyös oktatási helyzetet teremt.

Fontos kérdés, hogy az iskolarendszer a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni, és milyen eredményeket ér el a különböző társadalmi-kulturális környezetből érkező gyerekek iskolai sikerességében.

*A multikulturális nevelés történeti szakaszai és dimenziói*⁵³

*„A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltást is, amely magával hozza a különböző gondolkodásmódok értékékként való elfogadását, és egyszerűen természetesnek veszi a máságot.”*⁵⁴

52 Kozma Tamás (1993.) Etnocentrizmus. *Educatio* 2/2

53 Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthori Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Bp. 111-125.

54 Torgyik Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-5. 4-14.

A multikulturális nevelés demokratikus oktatási rendszert feltételez, ahol a diáknak joga van saját kultúrája megtartása mellett a sikeres társadalmi integrációra. Történetisége – az alábbi amerikai példa alapján - szakaszokra bontható, melyek - mint szemléleti módok ma is – jelen vannak.

- „Ethnic studies” szakasza az 1960-as, 70-es évektől a kisebbségre vonatkozó tananyagtartalmakat jelenít meg az iskolai curriculumban.
- „Multietnikus oktatás” szakasza, mely a kisebbség különböző igényeire reagáló oktatási rendszer kialakítását célozta a nagyobb esélyegyenlőség biztosítása érdekében, ez a rendszer a kisebbségi tananyagtartalmak megjelenítése mellett a többségi diákok érzékenyítését is fontosnak tartja.
- „Nők és fogyatékkal élők” oktatási jogainak teljes körű biztosítását jelenik meg a harmadik szakaszban.
- „Elmélet és gyakorlat” összefüggéseit, kutatásokkal való segítségét tartotta szem előtt a negyedik szakasz.
- A multikulturális nevelés megvalósításának lehetőségei a következő dimenziók mentén írhatók le:
 - A tartalmi integrációt az jelenti, ha a különböző tantárgyak tananyagtartalmaiban megjelennek a kisebbségekre vonatkozó tudástartalmak. Fontos kérdés, hogy mindez tartalmilag és oktatásszervezési módját tekintve miként valósul meg.
 - A tudáskonstrukciók figyelembe vétele azt jelenti, hogy az iskolai oktatás hogyan segíti a különböző kultúrájú csoportok tanulási folyamatában megjelenni a tudáselsajátítás otthon megszokott módjait.
 - Előítéletek csökkentése a többség és kisebbség viszonyára ható tényező: a sztereotípiák háttérbe szorítása és az együttműködés szociális kompetenciájának fejlesztése a cél.
 - Esélyegyenlőség pedagógiája biztosítja a kulturális hovatartozástól független iskolai sikerességet eszközrendszerével.
 - Az iskola kultúrája és szervezete, mint a befogadó környezet komplex fejlesztése elkerülhetetlen az iskolai befogadás megvalósításához.

Mindezek összefoglalóan – Banks⁵⁵, a téma egyik legtekintélyesebb tudósa szerint - a következőket jelentik:

A multikulturális nevelés fogalma megközelíthető úgy, mint elképzelés, mint reformmozgalom és mint folyamat. Amennyiben, mint elképzelést tekintjük, akkor az

⁵⁵ Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives. Allyn and Bacon, Boston. 3-31

esélyegyenlőség fogalmát jelenti különös tekintettel a különböző faji, etnika és társadalmi csoportból származó diákokra. Mindez a gyakorlatban egy olyan reform-mozgalom hatására fejlődik, mely egyben az oktatási környezet megváltoztatását eredményezi, beépítve rendszerébe a különböző kultúrák sajátosságait. A változás pedig folyamatként képzelhető el, mely folyamat a multikulturális nevelés ideája felé vezet.

A multikulturális nevelés mellett az utóbbi két évtizedben egyre inkább az interkulturális nevelés fogalma kerül előtérbe. Bár a fogalmak gyakran szinonimaként használatosak, és pontos elhatárolás nem történt, mégis fontos azt a különbséget hangsúlyozni, amely az inkluzív oktatás irányába visz. Ebben az értelemben az interkulturális nevelés egy dinamikus állapot szemben a multikulturális nevelés elsősorban statikus egymás mellettséget megjelenítő sokszínű kulturális helyzettel. A jelentéstöbbletet az „inter” előtag konnotációja hordozza, amely a kölcsönös, egyenrangú kapcsolat és átjárhatóság fogalmaihoz vezet. Mindez szemléletbeli elmozdulás a nyitott és befogadó társadalom és iskola irányába, azonban még mindig a kulturális aspektus túlhangsúlyozásán alapul. A továbblépés – a valódi paradigmaváltás – az lehet, ha a társadalmat és iskolát, mint inkluzív rendszereket tekintjük, melyek ugyan támaszkodnak az interkulturalizmus szemléletére, de csak egy aspektusként kezelve a sokféle adottságú egyéneket és csoportokat befogadó inkluzív rendszerek kialakításában. Ennek szükségességét mi sem támasztja alá jobban, mint a közelmúlt – többek között franciaországi – eseményei, melyek azt jelzik, hogy a kulturális különbségekre helyezett hangsúly – még ha interkulturális szemléleten is alapul – a társadalmi együttélés során kielezheti az etnikai ellentéteket.

Inkluzív oktatási rendszer

*Inkluzív nevelés fogalmának kialakulása*⁵⁶

Az inkluzív nevelés fogalma kezdetben a különböző fogyatékkal élők együttnevelésének módját, lehetőségeit jelentette.⁵⁷ A hazai és a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban is egyre inkább előtérbe kerül az inkluzív nevelés értelmezési keretének tágítása.

Az inklúzió - mint az exklúzió, a kirekesztés ellentétes irányú folyamata –, amennyiben meghatározója lesz az oktatási formákban és közösségekben, elősegíti az eredményesség növelését. Alapvető célja, hogy eszközrendszerével csökkentse a kizárásra irányuló nyomást az iskolában és a társadalomban. Az inklúzió azt jelenti, hogy az egyes kultúrákhoz és közösségekhez tartozók befogadása soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor a társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. A befogadó iskola forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás - cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért.

⁵⁶ Kalocsainé Sántha Hajnalka – Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz 204-208.

⁵⁷ Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra* 10. 3-13.

Az inklúzió/exklúzió fogalmak történeti alakulására szemléletes példát nyújt Birmingham oktatási rendszerének alakulása.⁵⁸ A városban széles körben elterjedt befogadó szemlélet elsőként az oktatásban jelent meg. Kezdetben a fogalom szűk körű értelmezése összekapcsolódott a fogyatékos gyerekekkel, mint célcsoporttal, vagyis a "speciális igényű tanulók oktatásával". Ugyanekkor az exklúzió fogalma kizárólag olyan értelemben volt használatos, mint fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből.

A fogalom használata a kilencvenes évek közepétől az exklúzió jelentéstartalma bővült: a fogalom ettől kezdve "társadalmi kirekesztés"-ként használatos, így jóval átfogóbban fedile az emberek részvételére vonatkozó társadalmi korlátozás területeit a szegénységtől a tizenévesek problémáira való reagálásig. Ennél is erőteljesebb átalakulás jellemzi az inklúzió fogalmát, mely elsősorban szemléletbeli váltásként jelent meg. E szemlélet lényege, hogy a felnőttek és a gyerekek is teljes emberek, sokszoros és összetett identitással. Az eddig használt fogalom – amely a tanulói identitások egyes, sztereotipizált elemeire vonatkozott ("csökkent képesség", "etnikai hovatartozás"), az inklúziót leszűkítette. A szűkítés egyben a befogadással ellentétes szemléletet sugallt. Amikor az inklúzió fogalma összekapcsolódik egy-egy leértékelő címkével, például "speciális nevelési igényű", „hátrányos helyzetű” (vagy itthon „roma”), akkor a kategorizálás ellentmondást hordoz, mivel a befogadás az osztályba sorolás feloldását is jelenti. Az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is. Az egyenlőség abban fejeződik ki, hogy mindenki másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyanoknak, amilyenek.

A befogadó oktatás értelmezéséhez – ahogy a birminghami kutatók tették - szükséges a kultúra fogalmának oktatási szempontú tisztázása. A kultúra egy olyan állandónak tekinthető életmóddal azonosítható, mely csoportokra osztja az embereket, generációk között öröklődik, és egyben hozzájárul az identitás meghatározásához. A kultúra közvetítője a nyelv, alapját jelentik az értékek, valamint a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit szabályok. A befogadó kultúra azon felismerésen alapul, hogy különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagítja mindegyik résztvevőt.

A befogadó oktatáshoz szorosan kapcsolódó fogalom a közösség, mint a családi kötelékeken túlmutató sajátos variációja az emberi kapcsolatoknak, és melynek hosszan tartó és közös érdeklődés az alapja. A közösségek és a kultúrák kölcsönösen fenntartóak: a befogadó oktatás érdekelt a közösség alkotásában és fenntartásában az iskolán belül és kívül.

A valódi befogadás szemléletét és szándékát egyaránt korlátozhatja, ha csak az oktatásszervezés szintjén jelenik meg (ha például csak abban merül ki, hogy nem különíti el szervezeten a

58 Potts, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London; New York. 190.

személyek egyes csoportjait), de tartalmában beolvasztó szemléletű. A beolvasztás iskolai megtestesítője a tananyag és a tanítási mód, mely elvárja az uralkodó kultúrának való kizárólagos megfelelést. A birminghami kutatások szerint az eredményes részvétel és az inkluzív kultúrák fejlődése szempontjából szükséges a beolvasztó szemlélet átalakulása. Az átalakulás az multikulturális nevelés szemléletének jellemzőivel írható le: az átalakulási folyamat a diákok közötti különbözőség felismerésével, értékelésével kezdődik, mely újabb tudástartalmak, tanulási lehetőségek gazdag tárházát nyitja meg. A kialakuló új szemléletű iskola nem csak oktatásszervezési formájában, hanem tartalmában is befogadóvá válik. Azaz a diákjaihoz való folyamatosan alkalmazkodása során az intézmény az általa közvetített tananyagtartalommal és tanítási módokkal nagyban épít az oda járó diákok identitására, tapasztalataira, a tudására és képességeire.

Inkluzív nevelés a magyar oktatáspolitikában

A különböző kultúrák találkozása mentén, a roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született az a hazai - inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző – szakirodalom⁵⁹, mely paradigmaváltást javasol az eddigi iskolai stratégiákkal és gyakorlattal szemben. Ez az új szemléleti megközelítés – hasonlóan az angliai példához és merítve a nemzetközi tapasztalatokból - a roma diákokat nem címkézéssel (mássága, deficitjei megnevezésével) kategorizálja, hanem minden tanulót egyéni entitásként kezelve javasol pedagógiai módszereket. Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvein nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep).

Az inkluzív iskola folyamatosan fejlődő rendszer, amely állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközrendszerének széles tárháza, az iskolavezetési és tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet).

A fentiek egyidejű megjelenése szükségszerűen paradigmaváltást eredményez a tudáselsajátítási és szocializációs folyamat formális keretei között. Úgy is fogalmazhatunk: a létrejövő új szemlélet és az azt érvényesítő gyakorlat - például a multikulturális nevelés megvalósításához is - keretet jelent újabb kategóriák és határvonalak meghúzása nélkül a diákok igényei és iskolai sikerei érdekében. Ez a szemlélet a diákot, mint önálló személyiséget

59 Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó, Bp. 2004. 231-245.

tekinti elsődlegesnek a maga komplexitásában, aki pontosan a jellemzők végtelen variációi mentén kialakuló egyedisége miatt nem kategorizálható, és kizárólag az egyediségében megfogalmazódó. A folyamatosan változó igényekre való reagálás jelent valódi inklúziót a mindennapok gyakorlatában.

Integráció, mint esélyegyenlőséget biztosító oktatásszervezési keret

Az utóbbi száz esztendő oktatási expanziójának következménye az a társadalmi igény, mely az oktatási rendszer demokratizálását várja el, azaz olyan eszközzé válását, mely a társadalom tagjai számára helyzetüktől függetlenül képes adottságaik kibontakoztatását, és társadalmi mobilitásuk megvalósítását szolgálni. Szociológiai, nevelésszociológiai elméletek és kutatások érvelnek ennek megvalósíthatósága mellett és ellen. Az elméletek és a kutatások között pedig ott van a napi pedagógiai gyakorlat: újabb és újabb diákok sikerekkel vagy kudarcokkal, fiatalabb és idősebb pedagógusok hagyományos módszerekkel vagy újító szándékkal, és a különböző társadalmi helyzetű családok, akik mind ugyanazt szeretnék az iskolától: a lehető leggondosabban járjon el a gyermekeik sikeres felnőtté válásának folyamatában. A gondosság, mint minőségi oktatási környezet azt jelenti, hogy az iskola a lehető leghatékonyabban hasznosítja a meglévő anyagi és humán-erőforrásokat az oktatásszervezés és a tanulási folyamat során, a kimenet valódi eredményeket mutat, és mindez valamennyi diákra érvényes, vagyis az iskolára a méltányosság is jellemző.⁶⁰

A 2000-ben és 2003-ban lezajlott PISA vizsgálatok eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. Ezek szerint Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttér és a települési környezet nagy mértékben befolyásolja az iskolai pályafutást és a munkaerő-piaci esélyeket.⁶¹ Ez azt is jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező diákok számára, vagyis iskolarendszerünk nem felel meg a minőségi oktatás kritériumainak. Ennek egyik oka, hogy a magyar iskolarendszerben működő szelektációs mechanizmusok már az iskolarendszer bemeneti szakaszában erőteljesen érzékelhetőek. Az iskolai szelekció e formája – többek között - a homogén összetételű osztályok kialakulását eredményezi, a hátrányokat felerősíti, mivel a család kulturális tőkéje az iskolákat jellemző diákközzetételen keresztül is hat.⁶²

A magyar közoktatásról szóló 2000-es jelentés külön fejezetben⁶³ foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az iskolai sikerekben. Ehhez azonban olyan oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, melyek egyszerre biztosítják

60 Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, 12. 3-16.

61 Vári Péter (2003) PISA vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 137-148.

Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Új Pedagógiai Szemle, 2. 69-78.

62 Lannert Judit (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. Iskolakultúra 1. 70-73.

63 Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Bp. 343-349p.

- az esélyegyenlőséget (mely egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelent)
- és az egyenlő esélyeket (mely a különbségek kompenzációját eredményező befogadó rendszeren keresztül valósul meg).

A multikulturalizmus szemléletének – mint a társadalmi sokszínűség hatékony, eredményes és méltányos kezelésének – inkluzivitást is szem előtt tartó iskolai érvényülése csak úgy képzelhető el, hogy első lépésként a heterogenitást biztosítja az oktatásszervezés kereteinek szintjén. Az így létrejött „integráció” még csak a lehetőségét teremti meg az együtt-tanulásnak, az eredményesség biztosításához a kereteken túl a tartalmak és módszerek területén is szükséges paradigmaticus váltást elérni. Csak ez jelenthet valódi befogadó rendszert⁶⁴

Együttműködő tanulás, mint egyenlő esélyeket biztosító inkluzív rendszer⁶⁵

Amennyiben úgy tekintünk a multikulturális oktatásra, mint a fent leírt minőségi oktatási környezet megteremtésére, akkor egyet kell értenünk azzal a kérdéssel, hogy „Multikulturális pedagógia – új pedagógia?”⁶⁶ Azaz a multikulturális pedagógia sokkal inkább egy olyan szemléleti keret, mely történetisége során az iskola társadalmi kontextusának fókuszba helyezésével (különbözőség egyenjogúsítása) és az iskola, mint társadalmi szervezet demokratizálásával (méltányosság biztosítása) nyújtja a lehetőségét az inkluzív pedagógia térhódításának.

Az inkluzív nevelést az az alapvető szemlélet jellemzi, mely a tanulók egyéni különbségeit (akár társadalmi, akár kulturális, akár biológiai) komplexitásában tekintve, maximálisan figyelembe véve, azokból kiindulva, azokra értékékként építve alakít ki befogadó környezetet. A befogadó környezet egyben azt jelenti, hogy a nevelési térben résztvevő valamennyi személy (tanárok, segítő személyzet, diákok, szülők) az együttműködés szellemében megismerik, értékékként fogadják el és építenek az egyéni különbségekre⁶⁷. Mindez biztosítja a gyermeki jogok elvéből kiindulva a minőségi oktatási környezet létrehozását, ahol a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármas egysége megvalósulhat.

A multikulturális nevelés szemléletének gyakorlati aspektusait is biztosítja az inkluzív pedagógiai szemlélet alapján kialakított pedagógiai eszközrendszer. Az eszközrendszer keretét a szintén majd félévtizedes történetre visszatekintő kooperatív tanulás jelenti, mely születését annak az oktatási igénynek köszönheti, mely a kulturális sokszínűség konfliktusmentes és eredményes együttélését célozta. A kooperatív tanulás szervezés olyan pedagógiai alapelveket képvisel – és fordít le konkrét módszerekre -, melyek a minőségi oktatás mindhárom kritériumának – hatékonyság, eredményesség, méltányosság

64 Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3. 503-508.

65 Arató Ferenc – Varga Aranka (2006): *Együtt-tanuló kézikönyv* (kézirat)

66 Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 26-38.

67 Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 32-41.

- megfelelnek. Ez a rendszer túlmutat a kezdeti szándékon: ma már nem csak egyetlen eszközzel (mozaik)⁶⁸ rendelkező általánosan is értelmezhető demokratikus szemlélet, hanem olyan - alapelveken nyugvó - tevékenységsorozat, mely a napi gyakorlat szintjén képes a valódi inkluzív rendszer működtetésére. A tevékenységsorozatot összefoglalóan együttműködő tanulásnak nevezzük. Fontos tudni, hogy együttműködő tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha - az együttműködés általános fogalmához képest - konkrétan leírható és megvalósítható, gyakorlati alapelvekkel segített, demokratikus együttműködési tevékenységről van szó. Az alábbiakban felsorolt alapelvek, mint pillérek minél nagyobb számú együttes megjelenése jelent biztosítékot a valódi együttműködésre.

- A rugalmasság alapelve

- az együttműködő tanulásszervezésben azt jelenti, hogy úgy szükséges megszervezni az együtt-tanulás folyamatait, hogy az megfeleljen a résztvevők-szervezők közösen megismert és megfogalmazott személyes, társas és szakmai-tanulási igényeinek, felismert szükségleteinek, vágyaiknak, elképzeléseinek - azaz az egyének egyediségéből kiindulva kell megszervezni a tanulási folyamatokat;
- a tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert nem a módszerekhez ragaszkodik, hanem a közös tanuláshoz. Ebben segíti, ha betartja az alapelveket, belsővé teszi a szükséges attitűdöket, megmutatja a viselkedésmintákat, minderre alapozva szabadon válogathat a rendelkezésre álló módszertani eszközökből és újakat is létrehozhat.

- Az egyidejű párhuzamos interakció alapelve

- a tanulásban résztvevők egymás közötti közvetlen akcióit/interakcióira helyezi a hangsúlyt, fontosnak tartja, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik.
- az egy időben zajló személyes interakciók számának minél magasabbnak kell lennie, ezért a párhuzamosság elve a kooperatív kiscsoportok kialakításához vezet.

- A pozitív egymásrautaltság⁶⁹ alapelve

- a tanulási folyamatok szervezése úgy történik, hogy abban a tudáselsajátítás csakis együttműködéssel legyen lehetséges; olyan struktúrákat kell kialakítani, amelyek együttműködésre ösztönöznek, amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek.
- szemléletesen jelenik meg az Aronson nevéhez kötött – fent már említett „mozaik” – módszer során, amely a pozitív egymásrautaltságot klasszikus egyszerűséggel a

68 Aronson, E. (1978.) The jigsaw classroom. Sage Publications, www.jigsaw.org

69 . Johnson, Roger T.és David W., Holubec, E. (1990): Circles of learning. Interaction Book Company, Edina, Minnesota

feladatok, tananyagtartalmak csoporttagok közötti mozaikszerű szétosztásával, majd összerakásával segíti.

- Az egyenlő részvétel alapelve
 - azt mondja ki, hogy a kooperatív tanulási folyamatokat úgy kell megszervezni, hogy mindenki valóban hozzáférjen a közös tudáshoz; ez nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt teszi hozzá a munkához, hanem azt, hogy mindenki egyenlő eséllyel – képességeinek, a tudásszerzés folyamatában betöltött helyének megfelelően - járul hozzá a közös tudás megalkotásához.
 - az egyenlő hozzáférés és az egyenlő hozzájárulás biztosításával a gyakorlatban is képes megvalósítani - tanulásszervezési eszközein keresztül - az esélyegyenlőség demokratikus elvét.
- Az egyéni felelősségvállalás és számonkérés alapelve
 - mindenkinek igényei és felismert szükségletei szerint egyénre szabott, világosan megfogalmazott, a teljesítés ismérveit és az értékelés szempontjait nyilvánossá tevő feladata van, amelyért felelősséggel tartozik;
 - ennek egyik legfőbb eszköze a kiscsoporton belül kiosztott és működtetett kooperatív szerepek.
- A folyamatos kooperatív nyilvánosság alapelve
 - biztosítja, hogy a tanulók egyéni felelősségvállalása mellett a tudás nyilvánosságának megszervezésére is kiemelkedő figyelem jusson.
 - a tudni vágyó számára minden visszajelzés segítség - a társak visszajelzései ugyanúgy segíthetnek, mint a tanári visszajelzések; a kiscsoportos nyilvánosság folyamatos lehetőséget és bátorítást nyújt a tudás vagy nem tudás értékmentes nyilvánossá tételére.
- Tudatosan fejlesztett személyes és szociális kompetenciák⁷⁰ alapelve
 - olyan attitűdöt feltételez, amely nélkülözhetetlen az együttműködő tanulásszervezés hatékony lebonyolításához. A kompetencia alapú fejlesztés abból indul ki, hogy mindenki számos képességgel rendelkezik, s ezek a képességek – egymástól eltérően is – más-más fejlettségi állapotban vannak az egyes tanulni vágyóknál. Éppen ezért az egyén kompetencia-állapotából kell kiindulni és a képességek fejlődésének mérésével ellenőrizni, hogy a pedagógiai folyamatoknak van-e egyáltalán hatása a fejlesztendő területekre.

⁷⁰ Kagan S. (2001): Kooperatív tanulás Önkönet, Bp.

Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. Új Pedagógiai Szemle 10. 21-33.

- különösen megfelelésben van az inkluzív pedagógia szemléletének, amely a diákot személyiséggyei (kompetenciái) komplexitásában kívánja befogadni a tudásajátítási folyamatokba.

Az együttműködő tanulás (cooperative learning), mint oktatásszervezési módszer eszközt nyújt ahhoz, hogy az inkluzív oktatás rendszere – és ezzel a multikulturális nevelés szemlélete - valóban érvényesülni tudjon.⁷¹ Ezt támasztja alá a minőségi oktatási környezet hármasságának szűrőjén keresztüli összehasonlítása az együttműködő tanulással a hagyományos oktatásszervezési módokkal. Ez alapján az együttműködő tanulásról elmondható, hogy

- Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. A hatékonyságot erősíti, hogy a részvétel nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem aktív, sőt interaktív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrálnak arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés – szervezői és lebonyolítói mellett – a résztvevők előzetes tudására építve, erőforrásaik maximális kiaknázásra kerüljenek.
- Eredményesebb, mert sokrétű tudásajátítási eszközeivel mélyebben beivódó, sajátélményre épülő ismeretek születnek, és ezzel egyben lehetővé válik az egyéni tehetségek kibontakoztatása. A résztvevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik a személyes és társas/szociális képességeiket is. Együttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelenlévő – kis vagy nagycsoportos – nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos- vagy tanári értékelés tükrében.
- Méltányosabb, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képesség-modelljeivel, kiscsoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel valóban képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférést alapvető demokratikus jogát. Azaz az esélyegyenlőségnek nemcsak a kereteit teremti meg azzal, hogy az általános és kötelező iskolázattal mindenki számára testközelbe hozza a tudást (a szelekció háttérbe szorításával heterogén közegben), hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a rendszeren belül a tartalom paradigmatisztikus átalakításával, ahol a multikulturális szemlélet érvényesülését többek között az együttműködő tanulás eszközei érvényesítik az inkluzív váls útján.

Összefoglalás

Az inkluzív váló oktatási környezet gyakorlati megvalósulásának lépései során a nevelési folyamat egyre több szegmensében és minden résztvevője között érvényesülnie kell az együttműködő tanulás alapelveinek. Azaz a befogadó környezet jelentése az

71 Roger T. - David W. Johnson (1994) AN OVERVIEW OF COOPERATIVE LEARNING. In: J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore

osztálytermen túl a tanári, szülői és egyéb közösségi terekbe is átnyúlik, beágyazódva a társadalmi környezetbe. Az együttműködés ezen formája gyakorlati eszközökkel biztosítja az iskolai nevelés inkluzivitását abból a célból, hogy a multikulturális/interkulturális nevelés szemléletében megjelenő háromirányú elvárás (egyéni sikerek, az egyes közösségek fennmaradása és a társadalom fejlődése) egységében legyen képes megvalósulni.

Látható az is, hogy az inkluzív nevelés – mint általános társadalmi eszme, közösségszervezési paradigma – olyan intézmény kialakításában, fenntartásában és folyamatos fejlesztésében érdekelt, ahol az interkulturális nevelés eszméje csak egy az inkluzív rendszert alakító alapelvek közül. Az inkluzív iskola képes a diák egyediségében történő sikeres befogadására. Mindezt pedagógiai eszközök segítségével címkézés és kategorizálás nélkül teszi, elérve ezzel a demokratikus társadalom alapeszméinek megvalósulását, mintát adva az egyenrangú társadalmi befogadáshoz. Vagyis az inkluzív oktatási környezet elképzelhetetlen az interkulturális szemléleti alap nélkül, azonban ennél jóval tágabban értelmezi rendszerét: az egyénből indul ki, és annak egyedi sajátosságait – akár személyes, kulturális és közösségi -, mint értékeket alapul véve építi fel a közösen befogadó rendszert.

Az inklúzió – az iskolarendszeren túl – értelmezhető és értelmezendő a társadalmi együttélés minden helyzetére. Ezesetben is fontos az interkulturális szemlélet szem előtt tartása, de az iskolai példához hasonlóan csak egy szempontot jelenthet az egyének és közösségek befogadó rendszereinek kialakításában. A jelen társadalmi működések paradigmatis átalakítása, az inkluzív társadalmak megvalósulása pedig - vagyis az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetése - az együttműködés fentiekben részletezett alapelveinek egyidejű működtetésével képzelhető csak el.⁷²

72 Arató Ferenc (2005) Kooperatív társadalmi dekonstrukció. kézirat