

A SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK NEVELÉSE, OKTATÁSA EURÓPÁBAN Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései

Réthy Endréné

Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet

Régóta foglalkoztatja a szakembereket a sérült egyének hatékony fejlesztése, amely nem csupán pedagógiai feladat, de komplex, sokdimenziós, etikai, társadalmi, jogi, finanszírozási következményekkel is járó követelmény.

Megoldatlan még e kérdés a világ nagyobbik részében, de a fejlett nyugati országokat egyre intenzívebben foglalkoztatja az a problémakör, hogy hogyan lehetne az iskolának az eddigieknél hatékonyabban felkészítenie a különböző fokban és módon sérült tanulóit a mai kor kihívásaira, a munkába állásra, a teljes értékű élet élésére. E hatékonyságnövelő eljárások között találjuk az integráció és az inklúzió terminológiával jelzett teoretikus és empirikus kutatási irányzatot, illetve gyakorlatot.

Tanulmányunk elkészítésére az motivált, hogy pedagógusok különböző csoportjaira kiterjedő vizsgálatok lehangoló képet mutattak, annak ellenére, hogy elméleti kutatások és gyakorlati kipróbálás – bár a szükséges és elégséges feltételeinek megteremtése még mindig sok objektív és szubjektív nehézségbe ütközik – közel 25 éve folyik Magyarországon is, mégis az integrált nevelés fogalma a megkérdézett pedagógusok jelentős százaléka előtt ismeretlen (*Petriné, 2001; Réthy és Schaffhauser, 2000; Réthy, 2002*).

A harmadik évezred beköszönte után az oktatással szemben támasztott megváltozott társadalmi igények és feltételek szükségessé teszik azoknak az új elméleti és gyakorlati törekvéseknek elemzését, amelyek az integráció és inklúzió komplex problémakörébe tartoznak.

Munkánkban elsősorban azokat a mértékadó új nyugat-európai kutatási fejleményeket említjük, melyek megtermékenyítően hathatnak a magyarországi helyzetre is. Keveset tudunk ugyanis a hatékony integráció legfontosabb eszközéről, az inkluzív iskoláról, az inklúzió didaktikai alapvetéseiről, s a hozzá vezető útról, feltételekről. Kitérünk az integráció és inkluzív oktatás kapcsolat-összefüggéseire, általános filozófiai, morális, társadalmi, pedagógiai aspektusaira.

Bevezetés

Az integráció szón a különálló részek egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását, egységesülését értjük. A pedagógiában, a didaktikai értelmezés horizontján, a

curriculum-fejlesztésben, az iskolarendszer vertikumában, a „comprehensive school” leírásánál, valamint az egyesített tanítási-tanulási formáknál használatos.

A fogyatékos egyént (*disability handicap, Behinderung, Impairment, Deficience*) speciális-nevelési szükséglettel (*special educational needs*) rendelkezőként definiálják (ICIDH, WHO, 1980, UNESCO, 1994; *Ainscow*, 1994).

A „fogyatékos” elnevezés maga is változott világszerte. Ma már egyrészt nem fogyatékosként említünk, hanem fogyatékkal élőket, másrészt az elsősorban biológiai károsodásra utalás helyett a speciális nevelési szükségletű személyek megjelölés a megfelelő, ami elsősorban a különleges bánásmód pedagógiai szükségességére utal. Sajnálatos, de meg kell jegyezni, hogy Európa 15 nyugati fejlett országa minden törekvése ellenére sem tudott megegyezni ez idáig olyan kulcsfogalmak egyetemes értelmezésében, mint a „fogyatékos, az integráció, az esélyegyenlőség” (HELIOS II. Program, 1998. 44. o.).

Az angol nyelvű szakirodalom az inklúzió kifejezést használja széles körben, amely tulajdonképpen a fogyatékosoknak nem csupán az épekkel történő együtt, egy térben tanulását, hanem az adott iskolai közösségbe való teljes befogadását, optimális fejlesztését jelenti. Bonyolítja a helyzetet, hogy e terminológia egyes nyelvekben már egészen más jelentésű. Például a német nyelvben az „inkluzok” azok a középkori férfiak és nők voltak, akik vallási okokból remeteként befalaztatták magukat, azaz elzárták maguktól a világot. Latinul az inkludere szó azt jelenti, hogy elzárni. Így a történelem, a nyelvhasználat nem a szándékunk szerinti jelentést emeli ki, vagyis a szociális beillesztést, beilleszkedést, az egymáshoz tartozást, hanem annak épp az ellenkezőjét (*Speck*, 1998).

A magyar szakirodalomban sem egységes az elnevezés, integráció, integrált fejlesztés, integratív oktatás, nevelés és inklúzió kifejezések keverednek. E terminológiai nehézségek ellenére az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokként értelmezzük.

Először emberi jogi problémaként jelentkezett az integráció kérdése. A fogalom tágabb értelmezése „szociális integrációt” jelentett, a rasszista, etnikai kisebbségi diszkrimináció elleni fellépés keretei között (USA), majd a vendégmunkások gyerekei irányában, s csak később a fogyatékosokra vonatkozóan (*Kobi*, 1997), majd a szülői szervezetek léptek fel érdekében, azonos jogokat követelve minden gyermek számára, majd a fogyatékosok szüleinek szervezetei szálltak síkra érte érdekében. A különböző dokumentumok azt hangsúlyozták, hogy a fogyatékos embernek joga van ugyan úgy élni, mint a nem fogyatékosnak.

Az integrált nevelés a pedagógiában a fogyatékos és nem fogyatékos egyének közös élet és tanulási térben történő együttnevelését, tanítását és képzését jelenti, mindannyiuk fejlődési lehetőségeinek optimalizálása céljából (*Feuser*, 1999).

Az integráció célja, hogy összefogja az összes nevelési-oktatási és képzési mód humanizálódási és demokratizálódási törekvését. Demokratikus az integrált nevelés, mert minden tanulónak mindent meg szabad tanulnia. Humánus, mivel minden szükséges eszközi és személyi segítség mellett, minden egyes tanuló számára a lehetőségekhez mérten kiküszöböli a szociális kirekesztettséget.

Az integrációhoz vezető út

Az új szemlélet megjelenésének kausális attribúciói sokrétűek, közülük csak a három legjelentősebbet emeljük ki.

Felerősödő társadalomkritika

Elégedetlenség a társadalom restriktív-szelektív intézkedéseivel szemben, az oktatás, a szociális, és egészségügyi szférában. Az esélyegyenlőség csökkenése, a továbbtanulás, a munkába állás lehetőségeinek beszűkülése. A fogyatékos egyének társadalmi beilleszkedése, szociális integrációja zavart, nem teljes, hanem különböző fokú, és különböző területeken más és más (család, iskola, munkahely, közösségek stb.). Feléledt a vita az élet értelméről, az élethez való jogról a géntechnológia fejlődése kapcsán, a globalizációról, az értékpluralizmusról, az értékek megváltozásáról. Nyugat-Európában a „nárcizmus” korszakáról beszélnek, a narcisztikus élnelfogadás zsákutcájáról, az individualizmusról, az emancipációról, a represszív életfeltételekről, a felerősödő szorongásról. A mai generáció pesszimista, rezignált, szomorú és negatív jövőképpel rendelkezik (Bleidick, 1994). A társadalom szociális kontextusát alaposan befolyásolta a megváltozott családmódel is, a családok új struktúrája. Az utolsó 30 évben az európai családok és a háztartások minősége megváltozott, növekedett az egyszemélyes háztartások, illetve a gyermekeket egyedül nevelő szülők száma (Petzold, 2001).

Európában egyidejűleg felerősödtek politikai téren az extrém hatások, így a nacionalizmus, a rasszista, fundamentalista felhangok. Mindezek reakciójaként újabb határok, szakadékok keletkeznek ember és ember között, újra megjelenik az etnikai csoportok, az idegenek, az öregek és a fogyatékosok megbélyegzése.

A teljesítményorientált iskolarendszer kritikája

A közoktatási intézmények és a gyermekekkel szemben támasztott követelmények összeillési zavart mutatnak. Ezen összeillési zavarok elsősorban abból adódnak, hogy maga a közoktatási rendszer, a pedagógiai hatásrendszer nem igazodik az egyes tanulók sajátosságaihoz, nem biztosít mindenki számára adekvát pedagógiai eljárásokat. A követelményeknek való meg nem felelésért, bukásért, demotiváltságért azonban nem az egyes tanuló okolható, hanem az iskolarendszer diszfunkciós működése. Ezt a diszfunkciós működést maga az iskolarendszer úgy próbálja feloldani, hogy azoknál a gyermekeknél, akik a velük szemben felállított követelményeket nem tudják a differenciálatlan fejlesztés mellett teljesíteni, nem a pedagógiai erőfeszítést fokozza, hanem vagy csökkenti a követelményeket, vagy találkozzhatunk olyan megoldásokkal is, melyek a zavart okozó tanulókat kiáramoltatja a többség számára fenntartott iskolarendszerből, azaz a gyógypedagógiai intézményekbe juttatást preferálja. A szelekció fokozódása, valamint a gyermekközpontúság hiánya jellemzi tehát az iskolát.

Elégedetlenség a gyógypedagógiai oktatás hatásfokával

A tradicionális gyógypedagógiai gyakorlat legfőbb sajátossága az elkülönített, szegregációs formában, a fő fogyatékoság szerinti homogenitásra törekvő csoportokban történő nevelés-oktatás. Ezen intézmények gyakorta a fogyatékosok lakókörzetétől távol helyezkedtek el, így a gyermekeknek el kellett szakadniuk szüleiktől, ezáltal további hátrányt szenvedtek. A gyógypedagógiai intézmények esetenként rosszabb infrastruktúrája (hely, távolság, épület, felszereltség stb.), mind-mind kummulálta a fogyatékosok meglévő hátrányát. A különnevelés elszigeteltséget, bezártságot eredményez, s nem vezet be a gyermeket abba az életbe, amelyben élnie kell. Végző soron mindenfajta elkülönített nevelése a fogyatékos tanulóknak a társadalom, a pedagógia részéről antiszociális. A fogyatékos tanuló a nem megfelelő pedagógiai környezetben egyrészt korlátozott nevelhetőségűvé válik, másrészt izolálódik. Mindenféle elkülönítési próbálkozás negatív nevelési hatásokhoz vezet, ezáltal a stigmatizációt, a „getto”-effektust, s a Pygmalion-hatás következtében a másság mindennapos megélését eredményezi.

A különnevelés (szegregáció) alapvető ideológiája sokáig az az orvosi paradigma volt, amely a fogyatékoság tényéből indult ki, s a pedagógia feladatának a különböző sérült funkciók hiányosságainak kompenzálását tekintette, magát a fogyatékoság tényét pedig az oki folyamatok által leírható következményként, stigmaként értelmezve a pedagógiai tevékenység központjába állította.

Az elkülönített, szegregált gyógypedagógiai nevelésnek kétségtelen nagy hagyományai és óriási eredményei voltak és vannak, a speciálisan felkészített szakemberek ugyanis a fogyatékoság szerinti hozzávetőlegesen „homogén” kis csoportba sorolt tanítványokat speciális módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal színvonalasan tudták képezni.

A 70-es évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek már rájöttek azonban arra, hogy még az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása is utópia, bizonytalanok ugyanis a kvantitatív diagnosztikai teszteljárások. Az egyes fogyatékosági kategórián belül pedig igen nagyok az eltérések az okok, a tünetek, a különböző képességek, a szocio-kulturális háttér tekintetében, azaz az azonos fogyatékosági kategórián belüli tanulóknak is más és más a nevelési szükséglete. Maga a fogyatékoság ténye is relatív, csak az egyén és környezetének kölcsönhatásában határozható meg. Az egyéni eltérések tehát óriásiak lehetnek még azonos fogyatékosági csoport tagjai között is. A tradicionális gyógypedagógiai diagnózis elégtelensége vált tehát ismertté (Eggert, 1998; Zwack, 1998).

Egy új filozófia, új emberkép

Azzal a fogyatékos emberképpel való teljes mértékű szakítás következett be, amely a fogyatékos egyént mint „abnormálist”, „szerencsétlent”, „csökkentértékűt”, nem kívánatos állapotút negatívan minősítette, címkézte, ezáltal stigmatizálta.

Az ember öntevékenységevel megismeri és formálja a világot. A tanuló maga is autonóm és önreferáló szubjektum a világgal való kooperációban (Feuser, 1995).

Az emberképet, az ember mivoltot nem a különböző képességek meglétének kritériumához kötjük. A gyermek fogyatékosként való meghatározása, a személyiség egyetlen aspektusának túlhangsúlyozása helytelen. Nem arra kell fókuszálni, hogy mi a negatívum, mi a deficit az egyes egyénben, hanem arra, hogy mi az a többletigénye, amelynek kielégítését az iskolától meg kell kapnia. A fogyatékos gyermek, speciális nevelési szükségletű gyermek jóval több, mint fogyatékosága, elsősorban ember, ugyanúgy, mint bármely társa (Speck, 1998. 286. o.).

Tekintettel arra, hogy az emberek különböző minőségben, különböző képességekkel vesznek részt a társadalomban, „teljesen normális” különbözőnek, másnak lenni (Bürli, 1997). A fogyatékoság akceptálása, megértése, teljes elfogadása az esélyigazságosság kontextusában válik fontossá.

Etikai problémává válik tehát a stigmatizáció az élet minden területén, így az iskolában is. Minden tanuló számára címkézés, szociális kirekesztettség nélküli, minden eszékört és segítséget megadó lehetőség kell hogy legyen tehát a tanulásra. A fogyatékos gyermekek számára az esélyigazságosság biztosítása e nélkül ugyanis lehetetlen. Nagyon fontos két fogalom összevetése, tisztázása. Míg az esélyigazságosság a lehetőségek hasonlóságát jelenti, akár pozitív diszkriminációval is, addig az esélyegyenlőség az eredmények hasonlóságát. Nem kell külön hangsúlyozni talán, hogy e két kategória elkülönítése mennyire fontos lenne a magyar pedagógiai szakirodalomban is!

E koncepció tehát nem a másságra, a deficitre, a képességhiányra, a szociális problémákra, az esetenként halmozottan jelentkező hátrányokra orientál, hanem azokra a *speciális nevelési szükségletekre*, amelyek minden egyes tanulót jellemeznek. Hiszen jól tudjuk, csak gyakran elfeledkezünk róla, hogy minden gyermek más! Minden gyermek egyedi, egyéni, speciális, a fogyatékos gyermeknél esetenként halmozódik a speciális, egyéni sajátosságok sora. A speciális szükségletek megmutatkozhatnak *kognitív, affektív és effektív* síkon. A pedagógia feladata pedig e speciális gyermeki szükségletek kielégítése. „Hatékony iskolát mindenkinek” – tűzi ki végső célként egy nemzetközi projekt (UNESCO projekt: *Special needs in the classroom*, 1991).

A személyt, az egyént a maga teljességében vizsgáló holisztikus megközelítést jelent tehát az új filozófia. Az új emberkép az embert elsősorban mint sokféle és bonyolult strukturális egységet, egészt, holista módon szemléli, s nem a felparcellázott egyes rész-aspektusokra, elsősorban a különbözőségekre, másságra fókuszál. Annál is inkább fontos ez a szemléletváltás, mert *Vigotszkij* óta tudjuk, hogy az egyének közötti különbségek, elmaradások elsősorban nem biológiai-fiziológiai síkon, mintegy statikusan értelmezendők, hanem elsősorban *szociális* problémaként, azaz a környezettel való érintkezés zavarait jelentik (*Vigotszkij*, 1987). A fogyatékos és nem fogyatékos tanulók között semmiféle lényegi különbség nincs, mindegyik ember, mindegyik gyermek, mindegyik egy törvény szerint fejlődik. A különbség csak a fejlődés módjában rejlik.

A legfontosabb cél a személyiség fejlesztése, nevelése, oktatása, szociális adaptálása annak érdekében, hogy a társadalomban, a munkában, a családban, a közéletben elismert helyet vívhasson ki a fogyatékos személy is. Természetesen ez a koncepció a speciális nevelési szükségletű tanulótól is nagy erőfeszítést igényel, azaz minden érintett optimális közreműködése révén érhető csak el (*Riedel*, 1997).

Az integráció filozófiája a gyermekközpontúságra, a *Rousseau*-i gondolatokra, *Claparede* „egyévre szabott iskola” modelljére, *Decroly* „érdeklődési központokra” épülő pedagógiájára, valamint *Vigotszkij*, *Galperin*, *Leontyev*, *Piaget*, *Aebli* elméleti alapvetéseire támaszkodik (*Bintinger*, 1997; *Feuser*, 1995).

Az integráció alapelve: az iskola mindenkié! Ebből következik a feladat: egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, szolidáris, kommunikatív, életszerű, kooperatív, felelős iskola megteremtése (*Feuser*, 1999; *Eberwein*, 1995).

1959-ben Dániában fogalmazódott meg először a *normalizációs koncepció*, mint a fogyatékossgal kapcsolatos, szemléletében teljesen új felfogás. A normalizáció elve nem a „normálissá tevést” tűzi ki célként, hanem elismeri, elfogadja a fogyatékos indentitását. Tagadva a fogyatékosok antropológiai különállását, a fogyatékossg tényét nem tekinti anomáliának. A fogyatékos egyenlővé tétele, magának a másságának, különbözőségének a respektálását, a fogyatékos életének „normálissá” tételét jelenti (*Thimm*, *Ferber*, *Schiller*, *Wedekind*, 1985; *Réthy*, 1990). Ettől kezdve a fogyatékos élet értékeinek feltétlen igénylése, az életben való szabad részvétel alapigényként történő elismerése, s ezáltal minden művi elhatárolás feloldása, a szociális elfogadás a legfőbb törekvés. A normalitás elve az előítéletek fokozatos megszűnését jelenti.

Társadalmi kontextus

Az integráció feltétele a demokratikus berendezkedésű társadalom, a társadalmi szintű humánus szemlélet, a pluralizmus, az előítélet-mentesség, a gazdaság fejlettsége, valamint az iskolarendszer differenciáltsága.

A különböző társadalmak struktúrája, fejlettségi állapota, szervezettsége, norma-, érték-, mintaállítása, mint az köztudott, hat az adott ország oktatási színvonalára. A migráció, a különböző etnikumok megjelenése, a multikulturális hatások erősödése hat az integrációs törekvésekre.

Az integrált oktatás végső célja az integrált társadalom elérése lehet. Az új koncepció új civilizáció kialakítását szolgálja. Inkluzív (befogadó) társadalom szükséges mindenekelőtt az inkluzív nevelés megvalósulásához. Mindenféle társadalmi kirekesztés megakadályozza ugyanis az új emberkép megerősödését.

A kormányok számára felhívást fogalmaztak meg az UNESCO salamancai kongresszusán (1994. június 7–10.), amely felhívás politikai, pénzügyi prioritást sürget a képzési rendszerek javítására, a politikai és jogi keretek biztosítására, a korai fejlesztés és a szakképzés előtérbe helyezésére, az integráció szellemében a tanerők ki-, -át és továbbképzésének szükségességét hangsúlyozva. A kongresszus szorgalmazta a nemzetközi szervezetek koordinált kooperációját is, így az UNESCO, UNICEF, UNO, ILO, WHO stb., szakmai együttműködését, a közös kutatások megindítását nemzetközi együttműködés keretei között, dokumentációs centrumok megszervezésével egyetemben. (UNESCO, 1994).

Pénzügyi prioritás szükséges a képzési rendszer javításához olyan iskola megteremtéséhez, amelyben minden gyermek részt vehet, tekintet nélkül a különböző személyiségen belüli feltételeire és nehézségeire.

A családok támogatása fokozott, állami és magán szerveződésben kell, hogy történjen, szaktanácsadás, anyagi-és technikai támogatás formájában (speciális diéta, különböző protézisek, speciális ruhaneműk, higiénés cikkek stb.).

Nehéz a gyógypedagógiai oktatás és az integrált oktatás finánciális oldalának összehasonlítása, különbségének kimutatása. Mégis találunk egy OECD (1994) kimutatást, mely szerint az általános, nem fogyatékos oktatásnál 2–15-ször többbe kerül a gyógypedagógiai oktatás, míg az integrált formák csupán kétszer kerülnek többbe. Pénzügyi prioritás szükségeltetik a megfelelő tárgyi és személyi feltételek megteremtéséhez, folyamatos tanár-továbbképzéshez, valamint a különböző szakemberek teammunkájához (Willhelm, Binting és Eichelberg, 2002).

A jogi szabályozás szintjén a legfontosabb kitűzött feladat a fogyatékosok szociális integrációjának elérése, a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók együttnevelésére vonatkozó *direkt* szabályozás szükséges megjelenése, valamint a prevenció és a korai fejlesztés hatékony szervezése.

Pedagógiai kontextus

Az integratív pedagógia az akadályozottságot, fogyatékoságot „azon társadalmi, ökonomiai és szociális folyamat kifejeződésének” tartja, „amely következtében az egyén nem tehet eleget a pszichoszociális és/vagy biológiai-szervezeti korlátai miatt a társadalmi elvárásoknak” (Feuser, 1998). Inkább szociálisan meghatározottnak tekinti tehát az akadályozottságot, mely az adott konkrét integrációs helyzetben mutatkozik meg (Eberwein, 1995).

Az integráció pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, ki-rekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárggyon tanul és játszik.

Az integráció két alapvető típusa:

Fogadás: a többségi iskola pedagógiai eljárásain nem sokat változtatva fogadja a fogyatékos, tőle várva el a beilleszkedést. Egyidejűleg külön foglalkozások keretei között kap speciális felkészítést gyógypedagógusoktól, s más segítő szakemberektől a tanuló.

Befogadás: az iskola megváltozik. Hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek, így a speciális nevelési szükségletű számára is. Az integráción túl az inkluzív iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítottasága miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát.

Az integráció elvének leghatékonyabb érvényesülését az az inkluzív iskola biztosítja, mely a teljes befogadást, az egyénhez igazodó teljes körű és differenciált fejlesztési eljá-

rásokat képes garantálni. „Egy iskola neked és nekem!” ahogy azt találóan jelzi egy nem rég megjelent osztrák szakkönyv (*Wilhelm, Binting* és *Eichelberg*, 2002).

Az új emberképből következően megváltozik tehát a nevelés-oktatás elmélete is. Az új elmélet a régi beidegződéseket leépítve funkcionális képzést jelent, amely az enciklopédikus tudás „átadása” helyett a tanulók testi, értelmi és lelki erőit egyaránt kívánja fejleszteni, elsősorban a jártasságok, készségek, kompetenciák egyéni fejlesztésén keresztül. Respektálja az egyéni szabadságot a tevékenységek és munkamódszerek megválasztásában, önállóságot biztosít a tevékenységek, a feladatvégzés kivitelezésében, ezáltal személyes-, szociális-, szakmai-módszertani kompetenciákat alakít ki a tanulóknál.

Az inklúzió megköveteli, hogy az iskola mindenki számára úgy szerveződjön, hogy minden gyermeket, tanulót szociális kirekesztés, másság, defektus címkeje nélkül, saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlesszen.

Az inklúziót egy alapvető, általános, gyermekközpontú pedagógia alapozza meg. Alapvető pedagógia, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatalot szociális kirekesztés nélkül képes tanítani és velük együtt tanulni. Általános pedagógia, mert egy embert sem zár ki a minden ember számára azonos jelentőséggel bíró összes társadalmi tapasztalat megszerzéséből. Gyermekközpontú pedagógia, mert megelőlegezi az ember szubjektivitását (biográfiai értelemben) és ezzel az emberi csoportosulások heterogenitását, a tanítási tanulási kínálatot az emberi fejlődés törvényszerűségeihez méri, vagyis egy tanuló fejlődésének aktuális szintjét figyelembe véve, ahhoz cselekvően viszonyulva a fejlődés következő szintjére orientál.

Az inklúzió során a fogyatékos nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, s ezáltal az iskola mindenki számára hatékonyabbá válik (*Hall*, 1992).

Az inkluzív didaktika koncepciója több didaktikai irányzat, felfogás megállapításaira támaszkodik (*Werner és Meyer*, 1994).

Az inklúzió és a pedagógia *posztmodern* szemlélete szoros kapcsolatban áll. Ez megmutatkozik többek között az autoriter nevelés lebontásában, a bürokráciaellenességben, a plurális szemléletmódban, s a különféle irányzatok relativizálásában. Értelmezésében az integráció, az életvilág, a szociális háló és az életminőség egymásra épülő fogalmakká váltak (*Bleidick*, 1994).

A kommunikatív didaktika (*Winkel és Schaller*, 1971) egy olyan kritikai nevelési és oktatási koncepció, amely a tanár és a tanuló szolidáris eljárásait úgy tekinti, mint az emberi emancipáció, a permanens demokratizálódás és humanizáció társadalmi gyakorlatának iskolai megnyilvánulásait.

A nyitott oktatás egy nyitott, dinamikus folyamat, s e folyamat számára minden tanárnak magának kell kidolgoznia a megfelelő elméletet. Elsősorban a reformpedagógiai tradíciókra támaszkodik, a tanár moderátora az önvezérelt tanulási folyamatnak.

A tevékenységorientált didaktika részben a reformpedagógia tradícióján, részben a kognitív tevékenységelméleti orientáción, valamint a szovjet tevékenységteoretikusok, *Leontyev, Galperin* megállapításai alapján szerveződő oktatás.

A tapasztalatra épülő oktatás esetében a megélt gyakorlatból kiindulva építkezik a tanár didaktikai-metodikai tevékenysége. Mint vissza-visszatérő koncepciónak a reform-pedagógiába ágyazódó történeti tradíciói vannak.

A konstruktív didaktika (Maturana és Varela, 1987) szerint a kognitív és szociális rendszer önreflektáló, nem lineáris, önszabályozott. Neurobiológiai kutatási eredmények szerint a központi idegrendszer, amely operacionálisan zárt, létrehoz egy autopoetikus rendszert, egy saját struktúrát. Ez az autopoetikus rendszer nem a külső hatások által meghatározott, hanem a belső struktúra mint rendszer által. E felfogás hatása a pedagógiára sokrétű, a tanulás újragondolására készíthet bennünket. A pedagógus e koncepció értelmezésében a tanulási-fejlődési folyamatot ösztönzi, de nem determinálja. Továbbá az oktatás nem technokratikusan tervezett és irányított folyamat, hanem konstrukciója a tanítást és fejlődést segítő életvilágnak. Jellemzője a konstrukció, ami az új, szubjektív valóság konstruálását jelenti, a rekonstrukció, az új konstruálása a kulturális tradíciókra, előzetes ismeretekre, és környezeti hatásokra vezethető vissza, a dekonstrukció pedig a saját nézőpontból való újra definiálása a dolgoknak, jelenségeknek.

A szubjektív didaktika (Kösel, 1993): a szubjektivitás mint tudományos fogalom a posztmodern, plurális világunkba fontos szerepet játszik, így erőteljesen hat az inkluzív pedagógia elméleti alapjaira is. A szubjektivitás az inkluzív nevelésben is hangsúlyozottan érvényesül. Az ember és az intézmény tevékenysége szubjektíve egy meghatározott miliőben, önszervező módon (autopoetikus rendszerben), a lineáris gondolkodásról az ok-következmény gondolkodásra való áttérésként értelmezhető, cirkuláris és rekurzív didaktikai tevékenységként zajlik. Az oktatás eszerint az irányzat szerint modellálás. Mindent a tanítási folyamatban szabad és kell is egyéni módon modellálni.

Sokféle pedagógiai nézetből, felfogásból, koncepciókból táplálkozik tehát az inkluzív didaktika, melynek alapja egy biológiai-, fejlődéslogikai- és individuális fejlődésre alapozott belső differenciáció és kooperatív tevékenység.

Paradigmaváltás következett be a *(gyógy)pedagógiai-pszichológiai diagnózis* terén is. A diagnózist a továbbiakban a tanulási folyamat, az egyéni fejlődési ütem, a tanulás speciális feltételeinek analizálása segítségével állítják fel. A gyermekkörnyezet analízisének ökoszisztémás, holisztikus, segítő aspektusai helyeződnek tehát előtérbe. Ökoszisztémás, mert a személyiség egészére kiterjedő diagnózis (Eberwein, 1997). A tanulási folyamat diagnózisa a pedagógiai szituációból indul ki. A tanulási folyamat és a tanulói magatartás megfigyelése, a hibák analízise, értékelése mint diagnosztikai módszer kerül előtérbe. A konstruktivizmus valamint az etnográfikus nézőpont is érvényesül a tanulók megfigyelése, majd fejlesztése során. Egy pedagógiai, fejlesztési diagnózisról van tehát szó, amely az egyes szimptomáktól a mögöttes tartalmakig, a lényegig képes eljutni, képes a külső jelek, jegyek belsejébe hatolni, és feltárni a fejlődési folyamat lényegét. Szemléletmódjában a fejlődés szüntelen önmegvalósulás, magába foglalja a személyiség családi és intézményes nevelésének történetét is, mely közvetlenül formálja a gyermek személyiségét (Mand, 1998; Hideschmidt, 1998; Schlee, 1998). Megfogalmazódnak új diagnosztikus eljárások, így például a dialógus mint individuálpedagógiai módszer, az esetelemzés, különböző beszámolók tartalom-elemzése, az érintett nézőpontjának tekintetbe vételével (Straßburg, 1998).

A pedagógiai diagnózis lényege tehát a felmerülő problémák mechanizmusainak, kiváltó okainak, fellépésének, a problémák különböző aspektusainak feltárása. E diagnózisban tükröződnie kell a gyermeki személyiség teljes, bonyolult szerkezetével, dinamikájával együtt mindannak, amit az egyén fejlődési folyamata, önmozgásának belső logikája, a gyermeki fejlődés menetének múltja és jelene jelent. Csak erre épülhet a szükséges prognózis.

Az inkluzív iskola jellemzői

A tradicionális gyógypedagógia és az inkluzív általános pedagógia jellemzői közötti különbségeket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A hagyományos gyógypedagógia és az inkluzív iskola összehasonlítása

<i>Tradicionális gyógypedagógia</i>	<i>Inkluzív általános pedagógia</i>
<i>Emberkép</i> Defektusorientált, a gyereket a defektusára redukálta. E defektusokat osztályozta, a fogyatékoság képezte a pedagógiai tevékenység alapját	<i>Emberkép</i> Az ember mint egység. Minden ember a biológiai, pszichikai és szociális tényezők egysége általi individuum. Maga a pedagógia ezen emberi lét aspektusára alapozódik.
<i>Szociális forma:</i> „homogén” Az iskolarendszer abból indult ki, hogy az azonos fogyatékosági fajtával megjelölt gyermekek hasonlóak tehetség, intelligencia, fejlődés és akarati szint tekintetében, és egy osztályban azonos pedagógiával hatékonyan oktathatók.	<i>Szociális forma</i> „heterogén” Egy tanulócsoportban heterogének a gyermekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a csoporttagokban új képességeket alakít ki.
<i>Didaktikai alap:</i> „szelekció” A teljesítménykritérium alapján szelektál.	<i>Didaktikai alap:</i> „kooperáció” Középpontban a gyermekek kooperációja áll.
<i>Oktatási tartalom:</i> redukált, parcellázott	<i>Oktatási tartalom:</i> azonos tananyag
<i>Szegregáció</i> külső differenciálással	<i>Belső</i> differenciáció és individualizáció

Az *inkluzív, befogadó* iskolai oktatás egy személyiségre orientált nevelés, feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségének megteremtése. A tudáselsajátítás, a jártasságok, készségek, képessége, kompetenciák, gondolkodási erők, megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív ösztönzési folyamatának biztosítása.

Az *inkluzív didaktika* az adott fejlődési-gondolkodási- és tevékenységi szint bázisára épít, gyermekcentrikus. Mindenkinek mindent meg szabad tanulni a comeniusi és ratkei elvek alapján. Legfontosabb *módszere* a reflektív tanulást elősegítő, a felfedezést, a kreativitást, a kooperációt előtérbe helyező oktatási stratégia. Sokat és bátran merít a reformpedagógia gyakorlatából.

Az iskolának minden egyes gyermek számára azt a segítséget kell megadnia, amelyet a gyermek egyéni tulajdonságai megkívánnak. Ez az ideális iskola az inkluzív iskola, mely minden gyermeket egyéniségének megfelelően nevel és oktat. A felállított követelmények elérését azáltal garantálja, hogy biztosítja minden gyermek számára az egyénre szabott segítséget. Ez a pedagógiai segítségnyújtás a közoktatás valamennyi elemét magában foglalja, az infrastrukturális feltételektől kezdve a pedagógusok felkészítésén, a tantervi követelmények meghatározásán át, a taneszközök előállításáig, és az iskolai munkát, a differenciált oktatást segítő sokféle más szabályozási, tudományos tevékenységig (Illyés, 2000).

Egy személyiségre orientált nevelés, mely a megismerési nyereségekre és nem a deficitre koncentrálna: ez a legfontosabb jellemzője az inkluzív iskolának. Feladata minden tanuló számára az egymással való sokoldalú, kommunikációs, interakciós és kooperatív oktatás lehetőségeinek megteremtése.

Az osztályok kialakításánál nem a „homogenitásra” törekszenek, hanem heterogén összetételű osztályokkal dolgoznak. Alapvető didaktikai szabály a kooperáció. A tanulandó anyag nem redukált, atomisztikus, hanem komplex, interdiszciplináris, a curriculum egységes, a feldolgozása történik differenciáltan. Az alkalmazott munkaformáknál a belső differenciáció elvét követi.

Az integráció alapja egy reformfolyamat, amely az iskolai gyakorlat humanizációját, szorongásmentessé tételét, demokratikus működését kívánja elérni, a szolidaritás, a szabad kommunikáció, kooperáció, aktivitás, életszerűség érvényesülésével.

Egy új gondolkodási mód kialakítása szükséges egy általános iskolareformhoz kapcsolódóan, a tanulási nehézségeket mutatókról, a képzés és speciális támogatás kérdéseiről. Az inkluzív iskolának minden gyermeket fel kell venni pszichés, intellektuális, szociális, emocionális különbségek figyelembe vétele nélkül. Különleges szükséglete ugyanis minden gyermeknek van. Ez az iskola csak nyitott, integráló lehet. A differenciált oktatás gazdag változatait képes nyújtani tanuló számára az alábbi területeken:

- a szervezeti keretek és formák szintjén: iskola, osztály, tanóra, tanegység
- a tanítási programok
- a differenciált teljesítményszintek, követelmények
- a tevékenységrepertoár
- a kimenet és folyamat szempontjából
- módszertani rugalmasság, változatosság
- a hatékony pedagógiai eszközök
- a gyermeki érdeklődés tekintetbe vétele
- a tanulói reakciók típusa stb. tekintetében.

Az inkluzív iskola minden gyermek számára jó iskola, azaz *minőségi iskola*.

Az inkluzív (befogadó) minőségi iskola ismérvei

A befogadó iskola ismérveit az alábbi felsorolással adhatjuk meg:

- A kirekesztés és kirekesztettség mindenfajta formájának prevenciója.
- Pozitív teljesítményelvárás.
- Meleg, elfogadó iskolai légkör.

- Együttműködés, kooperáció.
- Alacsony fluktuáció a tanárok és a tanítványok között.
- Együttműködés a szülőkkel, megfelelő partneri kapcsolat kialakításával.
- Gyermekközpontúság.
- Tevékenységre orientált oktatás, tanulási tapasztalatokon keresztüli problémamegoldás.
- Elfogadó közösség kialakítása, a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása.
- Nyitottság: valamennyi gyermek befogadása tekintet nélkül testi, szellemi, szociális, emocionális állapotára, legyen bár fogyatékos, tehetséges, nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó, marginális csoport gyermeke, veszélyeztetett, dolgozó, vagy utcagyermek.
- A speciális nevelési szükségletek maximális figyelembe vételével való oktatás, nevelés.
- A felmerülő tanulási nehézségek esetén elsősorban nem a gyermekben keresi a hibát, hanem magában az oktatás milyenségében.
- A tanulók saját tapasztalataihoz közelálló, gyakorlatra orientált, jól motiváló tanítás.
- Hatékony nevelési-oktatási módszerek biztosítása, amelyek alkalmasak valamennyi gyermek sikeres fejlesztésére.
- Mérték szerinti oktatás: egyéni képzési, nevelési terv, kooperatív tanulás, szervezeti formák, tanulási-tanítási stratégiák, szükséges mértékű és milyenségű támogatás, folyamatos segítségadás, differenciált követelmények stb.
- Tanárok és a segítő szakemberek (pszichológus, terapeuta, gyógytornász, logopédus, orvos stb.) hatékony együttműködése.
- Hatékony motiválás, segítő támogatás.
- A hiányra, deficitre orientálást az erősségekre, kompetenciára támaszkodó modell váltja fel.
- Megfelelő technikai eszközök biztosítása.
- Az értékelés komplex, szem előtt tartja azt, hogy a teljesítmény magában foglalja az emberi egészt. A teljesítmény az egyén lehetséges fejlődési potenciáljában, és a fejlődés ütemében realizálódik, mégpedig komplex módon: kognitív-, affektív-, szociális- és pszichomotoros teljesítményekben. Értékelés közben tekintetbe veszi az értékelés sokszínű funkcióit, a szelekciós, prognosztikus, orientáló, megerősítő, kontroll, visszacsatolási feladatait.
- Belső differenciálás, individualizáció, tevékenységorientáció.
- A reformpedagógiai elemek beépítése az oktatásba: szabad választás, kreativitás, kontrollált munkaszervezés, projektoktatás. Az inkluzív iskolában a különböző munkaformák megválasztását a reformpedagógiai koncepciók (*Montessori, Dewey, Freinet, Petersen, Ferrier, Parkhurst*), valamint a kognitív pszichológia és a konstruktív didaktika elvei irányítják (beszélgetés, tanulás, munka, játék, ünnep, szabad tanulás, felfedezéssel tanulás, kooperatív tanulás, a mindennapi élet tevékenységeinek gyakorlása, a szabadmunka, nyitott oktatás, a projekt munka, a heti terv, bemutatás, osztálytanács, konstruktív felfedeztetés, problémamegoldás, differenciált

motiválás, kreatív kifejezési formák, pl. szerepjáték, drámajáték, szabad szöveg, csend gyakorlat, lazító gyakorlatok stb.) (Melero, 1999; Barton, 1998).

Az integrációt segítő további programok

ALEM (Adaptive Learning Environments Model)

A program a tanuláspszichológia és a hatékony tanítás eredményeire támaszkodva építi fel a curriculum elsajátításának egyéni útját minden egyes tanuló számára. A program kipróbálása sérült és nem sérült tanulók körében történt. Hatékonyságát bizonyítja, hogy mindkét csoport teljesítménye egyaránt javult az olvasás, írás és matematika területén.

TAI (Team Assisted Individualization)

A kooperatív és individualizált tanítás kombinálását helyezi előtérbe. Szignifikánsan magasabb teljesítményt értek el a kontrollcsoporthoz viszonyítva a kísérleti osztályokban.

CWPT (Class Wide Peer Tutoring)

A koncepció a tanulók számára egy erősen strukturált program, pedagógiai intervenció az iskolai teljesítmény fokozására olvasás, helyesírás és matematika területén. A hatékonyság-vizsgálatok meggyőző eredményeket adtak.

PK (Peer Kooperation)

Sok a szabad tevékenységi forma, kooperatív tanulás. A legfontosabb a fejlődépszichológiai alapokra helyezett, felnőtt részvétel nélküli tanulói kooperáció a kognitív képességek fejlődése érdekében. Kooperációs formában a teljesítményzavaros és a jó teljesítményű tanuló egyaránt hatékonyabban tanult (Benkmann és Pieringer, 1991).

Magcsoport (30 fő) relatíve konstans, teljesítményt tekintve heterogén tanulói csoportból, olyan 5–6 fős asztali tanulási-, munkacsoportok alakulnak az oktatási folyamat során, melyek a belső differenciálás kritériumainak tesznek eleget.

Tutoring-Modell a kultúrtechnikák tanulásánál.

Önszerveződő csoportok érdeklődés, szakmai-szociális szempontok alapján spontán módon szerveződnek (Riedel, 1996).

Az inkluzív oktatás feltétele

Számos feltétel megléte szükséges az inklúzió megvalósulásához, hiszen mint említettük, ez egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány, tendencia, ami nem egyszerre elérhető követelmény (Bürli, 1997). Maga az inklúzió gondolatának megvalósulása nem egytényezős, épp ellenkezően, bonyolult multifaktoriális kapcsolat-összefüggést mutat számos tényezővel. Fokozatos megvalósulásához a feltételegyüttesek megteremtésére, a különböző szaktudással rendelkező, felkészült szakemberek teammunkájára van szükség.

Elengedhetetlen feltétele az inklúzióknak az iskolarendszer demokratikus volta, alternatívítása, nyitottsága, azaz integrációbarát volta.

A tanárok szerepváltozása is fontos feltétel az inklúzió feladatának ellátásához: a reflektív magatartás kialakítása, a tanulók emocionális, szociális, szituatív elfogadása,

kommunikáció a szülőkkel, készség és nyitottság a folyamatos továbbképzésre, a saját pedagógiai tevékenység folyamatos analízise, a gyermek megfigyelése komplex és változatos szituációban (tevékenység, munkatempó, tanulás, oktathatóság, motiváció, s a frusztráció tolerancia terén stb.).

Olyan komplex pedagógiai tevékenységről van tehát szó, amely a diagnózist, prognózist és a pedagógiai terápiát is magában foglalja. A tanártovábbképzés, átképzés célja a professzionalizáció és a személyiség változásának elősegítése. Személyes törekvések szükségesek az önmegváltozáshoz. Fontos részelem az ideológiától és dogmáktól való szabadság, nyitottság, optimizmus, dialóguskészség, világos kommunikáció, konfliktusok megoldásában való jártasság, kompromisszumkészség, céltudatosság, orientációs képesség.

Magának a képzésnek, kiképzésnek is elengedhetetlenül fontos megváltoznia, átalakulnia. A felsőoktatás keretei között az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdéseinek oktatása feltétlen fontos a tanárjelöltek számára. Az ehhez szükséges tananyag eurokonform kidolgozása nemzetközi szinten folyik már magyar résztvevőkkel (INTEGER, EUMIE projekt, Réthy és Schaffhauser, 1999).

Kívánatos a pedagógusok gyógypedagógiai ismerete, az, hogy rendelkezzenek bizonyos gyógypedagógiai alapozó tudással a tanulást akadályozó körülményekről. A fogyatékos egyén teljes és fenntartás nélküli empátikus elfogadása a tanárok és az egész tantestület részéről, valamint a csoport, az osztály pozitív, be-és elfogadó, segítő viszonyulása szintén fontos feltétel. Minél kisebbek a gyerekek, annál természetesebben kezelik a másságot, annál természetesebb az elfogadás, így már az óvodai integrált nevelés kívánatos és hatásos lehet.

Fontos a család pozitív, nyitott, támogató hozzáállása, a szülők folyamatos tájékoztatása, a velük való permanens kapcsolattartás.

A gyógypedagógiai iskolák hagyományos szerepének megváltozása. A gyógypedagógiai iskolák, intézmények nem szűnnek meg, szerepük változik, átalakulnak, szakmai központokként, továbbképző, átképző helyekké szerveződnek át. Továbbá mindig is lesznek olyan tanulók, akik integrált nevelése többféle okból kifolyólag nem válik lehetőséggé.

Az inkluzív iskola fejlődése

Az iskolai autonómia megléte, az iskolák folyamatos fejlődése az inkluzív iskolakultúra útjára lépés szempontjából elengedhetetlen feltétel. Itt tehát egy új iskolakultúráról van szó, amit a demokrácia, a sajátos profil, az egyéni iskolai program, az önkormányzás, a különböző erőforrások mobilizálása, azaz az egész „rendszer” reformja jellemez.

Az adott inklúzió *minőségét* a következő szempontok mentén szükséges elemezni:

- a nevelés- és oktatás színvonala;
- nyitott szervezeti formák alkalmazása;
- az individualizáció, differenciáció elvének érvényesülése;
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezése;
- a tanítás-tanulás új kultúrájának megléte;

- iskolavezetés minősége;
- professzionalizmus;
- tanárok minősége;
- iskolán kívüli aspektusok;
- a prevenció elvének és a korai fejlesztés lehetőségének jelenléte;
- a minőség fejlesztésének és magának a minőségnek a garantálása (Seibert, 1997; Altrichter, Schley és Schratz, 1998).

Az iskola permanens fejlesztésének útja, módszerei, a fejlesztési elképzelések megjelenésétől az informálódáson keresztül, az új célkitűzéséig, a koncepció és a stratégia megfogalmazásáig, a bevezetés és a kiértékelés, korrekció fázisáig cirkuláris kört zár be. Magát a szervezeti fejlődést, önfejlődést célnak és eszköznek tekintjük.

Végezetül arról is kell szólnunk, hogy az integrációval kapcsolatosan a mai napig rengeteg érv és ellenérv is felmerül. Az integráció csaknem 25 éves története során két markáns elméleti megközelítés artikulálódott, amely meghatározza az integráció európai gyakorlatát.

Az egyik elméleti megközelítés, az integratív pedagógia elmélete a reformpedagógiák tapasztalatait felhasználva egy általános pedagógiai nézőpontból közelíti meg az integrációt. Az integratív pedagógia önmagát a gyógypedagógia és a pedagógia szintéziséként határozza meg, mint a fogyatékos gyermekek nevelésének egy fejlettebb formáját. Szorgalmazza a speciális intézmények funkcióváltását, átalakulását. A fogyatékosok és nem fogyatékosok együttnevelését a társadalmi interakció egyetlen lehetséges útjának tartja.

A másik az ökológiai–rendszer szemléletű gyógypedagógia elmélete, amely szerint az új rendszer szemléletű megközelítés magába foglalja az integráció kérdései is. Értelmezésében „a gyógypedagógia mint pedagógia mindig integrációs pedagógia is”. (Speck, 1998. 66. o.). Az integrációt a pedagógia alkotórészeként, dimenziójaként definiálva nem a pedagógia és a gyógypedagógia szintézisét, sokkal inkább azok kooperációját hangsúlyozza. Kiemeli, hogy a gyógypedagógia célja a fogyatékos emberek szociális beilleszkedése a nem fogyatékosok világába. A fogyatékos-specifikus eljárásaitól elvárja, hogy a „handicap” kiegyenlítődjen, s a társadalmi beilleszkedés végbemenjen. (Riedel, 1996). Ez a szociális fejlesztés *indirekt út* (szegregált oktatás), míg az integrált együtt tanulás és együtt élés a *direkt út* (integrált oktatás) (Speck, 1998).

A kétféle koncepció további összevetése:

- A speciális nevelési szükséglet meghatározása mindkét elméletben hangsúlyozott, eltérések mégis találhatók. Míg a gyógypedagógia olyan általános jellemzőkből indul ki, amelyek segíthetik az adott helyzet megértését (deduktív stratégia), addig az integratív pedagógia a tények, tapasztalatok, konkrét adatok segítségével von le következtetéseket, s kevésbé törekszik általánosításokra (induktív stratégia).
- A gyermek szemléletben is megmutatkozik különbség. Mindenki egyforma, mindenki különböző – fogalmazza meg az inkluzív pedagógia. A gyógypedagógiai megközelítési mód szerint a különbségek fogyatékos-specifikusak, a tanulók speciális nevelési szükségletéből fakadnak elsősorban, míg az integratív pedagógia csupán individuális különbségekről beszél.

- Az integratív pedagógia minden fogyatékos gyermek befogadására alkalmas, az optimális fejlesztés feltételrendszerével rendelkező iskolai tanítást tűz ki célul, míg a gyógypedagógia a fogyatékos gyermekben rejlő előfeltételek meglétét, mint biológiai feltételeket is hangsúlyozza (Speck, 1998). Arról is szól, hogy a heterogén, integrált csoportokban a teljesítménygyenge tanulók énképe negatívvá válhat, a másokkal való összehasonlítás kapcsán, ennek következtében e tanulók közérzete és motiváltsága romolhat (Haeblerlin, 1991. 174. o.). Kiemeli továbbá azt is, hogy vannak olyan fogyatékosok, akiknél különböző komplex okok folytán nem alkalmazható kellő hatásfokkal az integráció.
- Az integratív pedagógia a didaktikai célok tekintetében a „lentől felfelé” történő meghatározottságot hangsúlyozza, azaz a megtanulhatóság tapasztalataiból, a tevékenységanalízisből indul ki, a fejlesztő diagnosztika alapján megállapítva a fejlődés aktuális szintjét és a fejlesztési célt a fejlődés következő szintjébe jelölve ki. (Feuser, 1988). A gyógypedagógia didaktika „a társadalom által elvárt ’életmesterség’ tanulási céljait realizálja nehezített feltételek között” (Speck, 1998. 423. o.).
- A tananyag meghatározásánál az integratív pedagógia a „mindent” tanítás elvén áll, nyitott, célok tekintetében, közös curriculumot alkalmaz, ahol a tanulás egy „közös tárgy”, tevékenység köré szerveződik differenciált módon. E kérdéskör az integratív pedagógiában jobban kidolgozott. Az integratív pedagógia elismeri továbbá a gyógypedagógiai egyéni terápiák szükségességét, és bevonja azokat a tanórai tevékenységbe. A gyógypedagógia egyéni curriculumot, fejlesztési tervet ír elő.
- A tanárszerep az integratív oktatásban: a tanítás teljes folyamatában jelen van a szaktanító, másrészt gyógypedagógust is alkalmaz kéttanáros segítő szerepben. Az integratív pedagógia tekintettel arra, hogy a tananyagot, a módszereket is konkrétan meghatározza, ezáltal a tanárszerepet is jobban rögzíti, a tanári tudást differenciáltabban tükrözteti. Kihangsúlyozza a kompetenciatranszfer szerepét, minden pedagógiai, terápiás, és segítő munkatárs team munkáját, amely során végbemege a különböző szakemberek kompetenciacseréje, jelentve ez a pedagógiai és gyógypedagógiai tudás integrálódását (Feuser, 1998). A gyógypedagógia a fogyatékos gyermek pszichoszociális elfogadásának fontosságát emeli ki, s a gyógypedagógia és a pedagógia kooperációját tartja fontosnak (Speck, 1998. 435. o.).
- Míg az integratív pedagógia határozott didaktikai útmutatást ad az együttnevelés és oktatás módszertani kérdéseiben, addig az ökológiai-rendszerszemléletű gyógypedagógia konkrét tanítási módszereket nem ajánl, annak megválasztását a pedagógusok kreativitására bizza (Speck, 1998).
- Didaktikai eszközök tekintetében, míg az integratív pedagógia nagyon széles eszköztárat sorakoztat fel, főként a reformpedagógiákra támaszkodva a kooperációt, differenciálást segítő eszközöket, addig a gyógypedagógia a speciális eszközöket emeli ki (Schiffer, 1999)

Összefoglalva megállapítható, hogy míg az ökológiai-rendszerszemléletű gyógypedagógia a fogyatékosok tanítása során szerzett tapasztalataiból, ezeket rendszerbe formáló elméletből kiindulva, addig az integratív pedagógia a reformpedagógiák és egyéb más pedagógiai irányzatok, koncepciók eredményeiből és az eddigi integrációs tapasztalatokból

talataiból kiindulva, két oldalról, mégis egymást kiegészítve járulnak hozzá az együttnevelés elméletéhez és gyakorlatához.

Az ökológiai-rendszerszemléletű gyógypedagógiai elmélet és az integráció gyakorlati tapasztalatainak kooperációjából megszülethet mindkét megközelítésmód magasrendű szintézise. Mindennek megismerése, végiggondolása, elemzése, a változtatás igényének megszületése előbb-utóbb számunkra is aktuálissá válik.

Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról sem, hogy sokféle és fajta feltételegyüttes biztosíthatja csak mindennek maradéktalan megvalósulását. Teljesüléséhez rögös út vezet. Első lépésként a még mindig frontális osztálymunkára építő, zárt, differenciálást nélkülöző, interpretáló oktatás gyakorlatát kellene kiküszöbölnünk. Amíg ezt nem tesszük meg, addig még nincs realitása az inklúciónak, s csupán egy vonzó, megvalósításra váró vízió, amiről azonban nem mondhat le egyetlen felelősen gondolkodó szakember sem.

Végezetül összefoglalóan megállapítható, hogy az integráció, az inkluzív oktatás mint folyamat a proklamációk és modellálások szintjén fokozatosan terjed, a tudományos kutatások és a gyakorlat hatásvizsgálatainak területén további folyamatos együttműködés és fejlesztés kívánatos. Tisztában kell ugyanis azzal lennünk, hogy az inklúzió tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány (Bürli, 1997a. 379. o.).

Irodalom

- Aebli, H. (1968): *Grundformen des Lehrens*. Klett-CottaStuttgart.
- Ainscow, M. (1994): *Special needs in the classroom*. Kingsley Publishers UNESCO Publishing Paris. 225.
- Altrichter, H., Schley, W. és Schratz, M. (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck.
- Barton, L. (1998): *Discapacidad y Sociedad*. ED.Morata, Madrid.
- Benkmann, R. és Pieringer (1991): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der allgemeinen Schule*. Literaturstudien zum Entwicklungs- und Forschungsstand im In- und Ausland. Fernuniversität, Hagen.
- Bintinger, G. (1997): *Reformpädagogik und Integration im Kontext*. In: Eichenberger, H. (szerk.) *Lebendige Reformpädagogik*. Verlag: Innsburg.
- Bleidick, U. (1994): Pädagogik der Behinderten auf dem Weg in die Postmoderne. *Die Sonderschule*, 39. 2–18.
- Bürli, A. (1997a): Integration Behinderten im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwei, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Beltz Handbuch Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 379–392.
- Bürli, A. (1997b): *Sonderpädagogik International Vergleiche, Tendenzen, Perspektive*. Edimon SZH/SPC Luzern.
- Chow, P., Blais, L. és Hemingway, J. (1999): An outsider looking in: Total inclusion and the concept of equifinality. *Education*, 119. 3. sz. 459–464.
- Collins, A., Greeno, J. és Resnick, L. B. (1992): Learning environments. In: Husen, T. (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, London.
- Csányi Yvonne (1997): Integrált iskoláztatás, szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* II. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 48.

- Das Behindertenprogramm HELIOS II. und seine Auswirkungen 1998.* „Soziales Europa Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Wien.
- Eberwein, H. (1997, szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Eggert, D. (1998): Von der Testdiagnose zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.) *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 16–38.
- European Master of Inclusive Education. 2002.* Core module Manuskript, Meeting Bonn.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung* *Wissenschaftliche Buchgesellschaft.* Darmstadt.
- Feuser, G. (1997) Aspekte einer integrativen Didakt unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (szerk.) *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Feuser, G. (1999): *Thesen zu „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendliche in Kindergarten und Schule (Integration).* Manuskript, Brema.
- Haeberlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwache Schület-Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogiek*, 372. 167–189.
- Hall, J. (1992): Segregation by another name? *Special Children*, April. 20–23.
- Hayward, L. (2002): *The Education of pupils with particular abilities distance education module.* Manuskript, Meeting Bonn.
- Hilderschiedt, A. (1998): Ökosystemische Diagnostik. Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.) *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 182–193.
- Hunt, P. és Goetz, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31. 1. sz. 3–29.
- ICIDH International classification of impairment, disabled, and handicaps.* WHO. Paris, 1980.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismertek.* ELTE, BGGYFK, Budapest.
- Kobi, E. E. (1997): Was bedeutete Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kössel, E. (1995): *Die Modellierung von Lernwelten.* Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau, 2.
- Maikowski, R. (1995): Entwicklung der gemeinsamen Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen in der Bundesrepublik Deutschland In: Eberwein, H. és Mand, J. (szerk.): *Forschen für die Schulpraxis.* Beltz Verlag. Weinheim. 289–306.
- Mand, J. (1998): Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. In: Eberwein, H. Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 39–53.
- Maturana, H. R. és Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis.* Die biologische Wurzel menschlichen Erkennens. Goldmann Bern, München.
- McGettrik, B. J. (1998): *Social inclusion and Scottish Education.* INTEGER Glasgow.
- Meier, R. és Heyer, P. (1997): Grundschule – Schule für alle Kinder Voraussetzung und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* Beltz Handbuch. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Melero, L. M. (1999): *Ideology, diversity and culture: A new school for a new civilisation.* University Malaga, Malaga.

A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában

- OECD (1995): *Integrating students with special needs into mainstream schools*. OECD, Paris.
- OECD (1995): *Measuring the quality of schools*. OECD, Paris.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221.
- Petzold, M. (2000): *Die Multimedia-Familie mediennutzung, Computerspiele, Telearbeit, Persönlichkeitsprobleme und Kinderwirkung in Medien*. Virtuellen Welten 2. lesket budrich, Opladen.
- Piaget, J. (1969): *Das Erwachsen der Intelligenz beim Kinder*. Klett CottaStuttgart.
- Preuss-Lausitz, U. (1994): Integrationsforschung. Ergebnisse und weisse Flecken. In: Eberwein, H. (szerk.): *Behinderte und nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel.
- Réthy Endréné (2002): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, 314–332.
- Réthy, M. (1990): Integration behinderten Kinder-Beiträge zur Erziehung Geschädigter Kinder. Grössmann, G. (szerk.) *Internationale Konferenz des Wissenschafts Bereiches Rehabilitationspädagogik*. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg Wissenschaftliche Beiträge. Halle, 181.
- Réthy, M. (1999): *Practical aids to support the autonomy of a person in his/her enviroment Linz*. (Kézirat).
- Réthy, M. és Schaffhauser, F. (2000): *Changes of motivation in teacher education 2000*. Mai, Wien. INTEGER Konferenz.
- Riedel, K. (1997): Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und nichtbehinderten in der Regelschule Beitragen? In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch integrationspädagogik Kunder mit und ohne Behinderunglernen gemeinsam*. Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Schiffer Csilla (1999): *Fogyatékos és nem fogyatékos tanulók integrációjának didaktikai vonatkozásai*. Szemináriumi dolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest. 11.
- Schlee, J. (1998): Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 66–80.
- Sebba, J., Byers, J. és Rose, R. (1993): The role of group work. In: *Redefining the whole curriculum for pupils with learning difficulties*. David Fulton Publishers, London, 36–54.
- Seibert, N. (1997., szerk.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn.
- Special need in the classroom. Teacher education resource pack UNESCO*. Paris, 1991.
- Speck, O. (1998): *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung Ernst Reinhardt*. Verlag München, Basel.
- Straßburg, K. (1998): Die Fehleranalyse als diagnostische Methode im Prozess des Lernens. Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 209–218.
- Thimm, W. Ferber, Ch. Schiller, B. és Weseking, R. (1985): *Ein Leben so normal wie möglich führen. Zum Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und Denemark*. Marburg.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Werner, J. és Meyer, H. (1994): *Didaktische Modelle. Synopse didaktischer Modelle+Konzepte. Berlin. The Salamanna statement and framework for action on special needs education*. 1994. UNESCO.
- Willhelm, M., Binting, G. és Eichelberger, H. (2002): *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten. Studien*. Verlag Innsbruck Wien München Bozen.
- Winkel, R. (1971): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, H., Tske, R. és Winkel, R. (szerk.): *Didaktische Theorie*. Hamburg, 79–93.
- Wocken, H (1991): Integration heisst auch Arbeit im team. *Pädagogik*, 1. 18–22.

Réthy Endréné

- Wocken, H (1996). Zur Aufgabe von Sonderpädagogik in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. *Behindertenpädagogik*, 35. 372–376.
- Yell, M. L. (1995): Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *Journal of Special Education*, 28. 4. sz. 389–404.
- Zigmond, N. (199): An exploration of the meaning and practice of special education in the context of full inclusion of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29. 2. sz. 109–115.
- Zwack-Stier, C. és Börner, A. (1998): Kritik am Konzept der Teilleistungsstörungen – dargestellt an den Lernprozessen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 219–234.

ABSTRACT

ENDRÉNÉ RÉTHY: THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS IN THE EUROPEAN UNION: THE THEORETICAL AND PRACTICAL
ISSUES IN INTEGRATION AND INCLUSION

Based on the review of the literature, this article gives an overview of the complex issues of integration and inclusion, highlighting the differences between the two approaches and the diversifying routes to development in Western Europe. The process and trend-like nature of inclusion and the complex conditions of its implementation are emphasized. Current debates are also exposed to encourage discussion among Hungarian professionals.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 281–300. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Réthy Endréné, Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, H–1146 Ajtósi Dürer sor 19–21.