

BEFOGADÓK VAGY JOGVÉDŐK? A ROMA/CIGÁNY OKTATÁSPOLITIKA DILEMMÁI

FORRAY R. KATALIN^{a*} – KOZMA TAMÁS^b

^aPécsi Tudományegyetem

^bDebreceni Egyetem

A befogadás (inklúzió) eredetileg a szegénypolitika (szociálpolitika) szakkifejezése volt. Onnan terjedt át a társadalompolitikába és a pedagógiába (gyógypedagógia). A Lisszaboni Egyezmény (2000) óta az Európai Unió hivatalos állásfoglalásaiban visszatérően szerepel mint törekvés a „társadalmi kohézió” erősítésére. A jogvédelem eredete visszanyúl az 1960-as évtized amerikai polgárjogi mozgalmára. Két eset ismertetésével a szerzők bemutatják a kétféle mozgalom hasonlóságait és különbségeit; összekapcsolva őket a roma/cigány oktatáspolitikai dilemmáival. A roma/cigány szegénység még mindig szükségessé teszi a befogadás politikáját. Ugyanakkor a szegénységből kiemelkedő roma/cigány középosztály köreiben erősödik a politizálás szándéka és a jogvédelem igénye.

Kulcsszavak: befogadás (inklúzió), jogvédelem, roma/cigány társadalom, középosztályosodás

“Inclusion” has initially been a social policy term. Its use spread from there to policies of welfare, healthcare and education (special education). Inclusion has repeatedly mentioned since the Treaty of Lisbon (2007) in European Union resolutions as an effort to strengthen “social cohesion”. “Legal protection”, on the other hand, goes back to the American civil rights movement of the 1960s. By describing two Hungarian cases, the authors present the similarities and differences between the two policies; linking them to the dilemmas of Roma education policy. Inclusion as a social policy is still necessary because of existing Roma poverties. At the same time, the intention to politicize and the need for legal protection is growing among the new Roma middle class, which emerges out of poverty and steps into the political arena.

Keywords: inclusion, legal protection, Romani communities, new middle class

* Levelező szerző: Forray R. Katalin, 1025 Budapest, Nagybányai út 56. E-mail: forray@ella.hu

Bevezetés

Tiszabó az ország talán legszegényebb települése. Lakossága mintegy 2200 fő, 95 százalékban roma/cigány, a munkaképes korúak 60 százalékának nem jut munkahely. Felsőfokú végzett nincs, a polgármestert nemrég meg akarták kél-
selni (a szomszédban, Tiszaburán viszont maga a polgármester is cigány). Tiszabó az illusztrációja annak, ami a közvéleményben a cigányokról él: aluliskolázottak, nincstelenek, erőszakosak. (És akkor még nem beszéltünk arról, hogyan is alakult ki a mai Tiszabó; nem beszéltünk róla, hogy az egykori „kulák faluból” hogyan telepítették ki az eredeti lakosságot, és hogyan telepítettek a helyükbe cigányokat.) A tiszabói iskola természetesen magán viseli a helyi társadalom elesettségeit és feszültségeit: pedagógusokat nem kapni ide – vagy csak nehézségek árán, elvélve –, a gyerekek pedig az általánosan elterjedt vélemény szerint „kezelhetetlenek”.

Mit lehetne tenni? Ez a kérdés és a rá adott válaszok látványosan illusztrálnak két társadalompolitikát. Nevezzük az egyiket befogadónak, a másikat pedig jogvédőnek. Mindkét politika itt van velünk, mindkettőt alkalmazzuk, néha ugyanazt a problémát közelítve meg velük. A leszakadó csoportok fölzárkóztatása – többek közt az EU bekapcsolódása révén – számos intézményben és szakmai közösségekben visszhangzik. Ma leginkább a pedagógiában (befogadó iskola, befogadó egyetem, befogadó pedagógia), azon belül is a gyógypedagógiában (*Salamancai nyilatkozat 1994*). Úgyhogy már sokan úgy vélik, hogy eredendően gyógypedagógiáról van szó.

Ez az írás kísérlet arra, hogy tisztázzuk, mit jelent a befogadás, és mit a jogvédelem. Kik alkalmazzák az egyiket, kik vannak a másik mellett, és miért? Ebben a dilemmában – harc a társadalmi csoportok szegregációja ellen, illetve küzdelem a kisebbségek befogadásáért – segít eligazodni olyan társadalmi csoportok esete, amelyek a többség számára fontosak, a többségi társadalomnak viszonyulnia kell hozzájuk. Viszonyul is persze – elkülönít vagy elfogad –, sajátos társadalompolitikát alakítva ki. Magyarországon a 2000-es években ilyen kisebbség a roma/cigány közösségek együttese (*Forray–Kozma 2011*).

Írásunk három részből áll. Az elsőben a befogadás – mint társadalmi problémakezelés és mint társadalompolitikai stratégia – hátterét és kialakulását vizsgáljuk. Illusztrációként bemutatjuk, hogyan lehet kezelni a roma/cigány iskolázás problémáit a befogadás szemléletével és stratégiájával. A második részben a jogvédelem keletkezéstörténetét követjük; és illusztráljuk szemléletmódját és technikáit napjaink egyik legismertebb polgárjogi esetével. A harmadik részben pedig ezeket az eltérő megközelítéseket visszavezetjük azokra a változásokra, amelyek a roma/cigány társadalomban az utóbbi mintegy másfél évtizedben végbementek.

Befogadás, befogadók: Tiszabó, Tiszabura

A befogadás (inklúzió) szemlélete és stratégiái a közösségi szociális gondoskodásból erednek, ott alakultak ki és kezdték alkalmazni. Az általunk ismert és emlegetett befogadás gyökerei európaiak. A befogadás annak a szociálpolitikának az eszköze, amely korlátozni akarta a liberális piacgazdaságot – egyházi, majd állami eszközökkel –,

fokozatosan kialakítva napjaink vegyes gazdasági rendszereit. Nagyobb nyilvánosság előtt először francia vitákban használták az állami szociálpolitikával kapcsolatban (Forray–Varga 2011). De a befogadás törekvése sokkal korábbi. A 19. századi állami szociálpolitikák kialakulásáig vezethető vissza, amelyek folytatását a második világháborút követő szociáldemokrata jóléti államokban találhatjuk meg. Az, hogy divatfogalomná vált, jelentős mértékben köszönhető a 2015-ös nagy európai migrációs hullámnak. A befogadás társadalmpolitikájának megerősödését azonban a neoliberalizmus gazdaság- és társadalmpolitikai fordulata okozta az 1980-as évek elejétől kezdve. Az új liberalizmus (az eredetire hivatkozva) sok területen leépítette az újraelosztás miatt megnövekedett állami adminisztrációt (gondoskodó állam), és korlátozta magát az újraelosztást is (adók), a csökkenő gazdasági teljesítményekre hivatkozva.

A befogadás szemlélete és politikája a 20. század Európájának dilemmáit tükrözi. Értékrendje a társadalmi egyenlőség (nem az esélyek, hanem a társadalom tagjainak egyenlősége) – az emberiséggel együtt élő szocialisztikus törekvések, amelyeket a 20. században különféle jelzőkkel ellátva szocializmusnak nevezünk. Ehhez vezet az esetek, hátrányos helyzetűek, szegények, segítségre szorulóknak fölemelése és befogadása. A főszereplő a közösség, amely felelősséget vállal. Kisebbségi és nagyobb közösségek, legyenek bármiként szervezve – modern korunkban természetesen az államok (Kozma–Tózsér 2016). A befogadó társadalmpolitika lényegénél fogva a többség politikája, hogy fölemelje a társadalomból kihullottakat, vagy megelőzze a végleges leszakadásukat. Azaz a céllal, hogy törekedjék minél egyenlőbbé tenni a közösség tagjait (törvényileg, vagyoniilag, jogilag). A befogadó társadalmpolitika nem az esélyeket akarja egyenlősíteni; hanem az egyéneket. (Ritkán van ez nyíltan megfogalmazva – túlon túl szocialistának hangoznék. Főleg a szovjet szocializmus évszázados uralma után.)

Az Európai Unió több dekrétuma – utoljára a Lisszaboni Szerződés (Európai Parlament 2007) – hangsúlyozza ezt. Világossá téve a fontos törekvést: legyen Európa egyetlen nagy, gondoskodó közösség (az európai uniós tolvajnyelv „társadalmi kohézió” nevezi). Az EU kohéziós politikája támogatja a fogyatékos emberek, a fiatalabb és idősebb munkavállalók, az alacsony képzettségű munkavállalók, a bevándorlók és az etnikai kisebbségek – így például a romák –, a hátrányos helyzetű területeken élők és a nők munkaerőpiaci és társadalmi befogadását (Európai Unió 2020). Támogatja az Európa 2020 stratégiát, amely arra irányul, hogy legalább 20 millió embert megszabadítsanak a szegénység kockázatától (EURLEX 2020).

2016 szeptemberében a Máltai Szeretetszolgálat átvette a tiszabői iskolát a kormányzattól, majd a szomszéd tiszaburait is. Sziget Tanoda néven délutáni gyerekintézményt (tanodát, azaz napközit) szerveztek itt, különböző korúakat együtt foglalkoztatva, mintegy 30 gyereknek. Később Biztos Kezdet Gyerekház néven az óvodás korúakat is bevonták. A kormányzat támogatta őket pénzzel: a Széchenyi-program keretében eddig mintegy 70 millió forintot pályáztak és kaptak ezekre az intézményekre. Az intézmények és a bennük folyó munka része annak a „jelenlét módszertannal működő komplex integrációs modellprogramnak” (Magyar Máltai Szeretetszolgálat 2020), amelyet a Máltai Szeretetszolgálat kormányzati megbízásból működtet, és amelynek nemcsak a Biztos Kezdet Gyerekház a része, hanem a „pocaktól a munkavállalásig” program is – azaz a kisgyerekek biztonságba helyezése is azért, hogy a szülők nyugodtan mehessenek munkába. A két településen – Tiszabő és Tiszabura – munkahelyeket teremtettek részben asztalosoknak (és tanulóknak), részben pedig varrónőknek (akik jelenleg bevásárló

szatyrokat készítenek a Spar számára). Mindez beleilleszkedik abba a településfejlesztésbe, amelyet a Magyar Máltai Szeretetszolgálat évtizedes előrettekintéssel az egész országra kiterjesztve vállalt.

Ez a program többek között azért is különleges, mert együtt kezeli a gyerekeket a felnőttekkel, a fiatalokat az idősebbekkel. Azt várják, hogy a támogatással egyre többen lesznek képesek befejezni az alapiskolát, továbbtanulni, esetleg érettségizni, felsőfokon haladni tovább. Ahogy a honlapon is olvasható: 2020-ban 13 fő tett sikeres érettségi vizsgát esti tagozaton a Máltai Szeretetszolgálat és a kunhegyesi Nagy László Gimnázium közös szervezésében.

A szeretetszolgálat többéves akciója összesen 300 hasonló helyzetben lévő község támogatását, a községi iskolák hasonló problémáinak megoldását vállalta. A tíz évre szóló támogatás okos felhasználása érdekében egyházakkal, civil szervezetekkel együttműködési megállapodást kötöttek (Ökumenikus Szeretetszolgálat, Református Szeretetszolgálat, Baptista Szeretetszolgálat, Pünkösdi Szeretetszolgálat). A következő lépés a kisebb, de már ismert civil szervezetek bevonása lenne (pl. Ritók Nóra Igazgyöngy Alapítványa).

Ennek a településfejlesztésnek a központjában a közösségfejlesztés áll (Kozma 2018). A szociális szövetkezetek nem csak munkahelyeket vannak hivatva biztosítani a rászorultaknak, és nem csak a termékek előállítását szolgálják (például faanyag Tiszabura évszázados templomának rekonstrukciójához). Legalább olyan mértékben szolgálják a közösségfejlesztést is: az együtt dolgozók összeismerkedését, a családi kötelek megszilárdulását, a családok közötti egymás elfogadását. Az iskolafejlesztés sem intézmény fejlesztése csupán. Hozzájárul az említett célokhoz, illetve beleilleszkedik a tiszabői, tiszaburai közösségfejlesztésbe, maga is közreműködve benne (amint a tanoda vagy a gyerekház).

Mindebből kirajzolódnak egy felülről lefelé irányuló segítség jellegzetességei. A Szeretetszolgálat képviselői nem romák, hanem a többségi társadalom barátságos arcai, akik megérkeztek, hogy segíthessenek, s akikkel – ezért is, másért is – a segítségre szorulóknak akarnak is együttműködni (Bátki 2011). A beillesztés/visszaillesztés céljából a visszailleszkedőknek közösséget építenek. Évszázados vagy akár évezredes értékeket képviselnek, amelyek középpontjában minden ember egyenlősége áll (a transzcendens értékek előtt), és amelyeket – lehetőleg az anyagiak kizárásával vagy csupán szükséges mértékű bevonásával – a Szeretetszolgálat képviselői jelenítenek meg. Ők tevékenységüket vizsztatérően szolgálatnak nevezik, homályban hagyva, valójában kit szolgálnak vele.

Amikor inklúzióról gondolkodunk, beszélünk, akkor arról van szó, hogy az egyént – adott esetben a sok problémával küszködő diákot – befogadja-e a közösség. Arról kevesebb szó esik, hogy a közösség – adott esetben iskola, tanulócsoporthoz, osztálytársak és tanárok – befogadják-e azt, aki enélkül kihullana az évfolyamból, osztályból. Az első esetben az a kérdés, mit tegyen az egyén a befogadás érdekében, a másik esetben pedig az, hogyan működik a közösség, amely képes arra, hogy befogadjon másokat. Ez a kétösség nem mindig világos, amikor inklúzióról beszélünk. Amikor egyén és közösség kapcsolatáról van szó, érdemes elgondolni a kapcsolatot mind az egyik, mind a másik szempontjából. Az inklúzióval kapcsolatos publikációkban (Réthy 2014; Varga 2015) elsősorban a közösségi szempontokról van szó, a közösség fejlesztéséről olyanná, hogy képes legyen nyitottan befogadni új tagokat.

Tiszabő és Tiszabura illusztrációja mindannak, amit a befogadás lényegének tartunk. A befogadás számos leágazása is visszavezethető ide, a (gyógy)pedagógiai befogadástól a szociális munkáig. Egy erőteljesen paternalista fölfogás ez, amely „lehajol” az elesettekhez, hogy „fölkarolja” őket, és amely egy átfogóbb közösség nevében kisebb közösségeket épít. Hátuk mögött olyan támogatással, amely hitelesíti a befogadást.

Jogvédők lépnek a színre: Gyöngyöspata

A jogvédők problémalátása és fogalomtára (szegregáció, integráció, faji diszkrimináció) az 1950-es és 60-as évek amerikai polgárjogi aktivistáinak szóhasználatából került át, és maradt meg lényegében máig a társadalomkutatók szótárában. Eredete a fekete és a fehér amerikaiak elkülönítése volt, ami ellentmondott a törvény előtti egyenlőségnek; és egyik következménye lett annak a gyökeres társadalmi átalakulásnak, amely az 1861–65-ös polgárháborúval indult meg. Az 1950-es és 1960-as évek polgárjogi mozgalmi a „faji elkülönítés” (szegregáció) eltörlését („egyenlően – de elkülönítve”) és az egyszer már kivívott törvény előtti egyenlőség visszaállítását célozták. Mozgalmukkal sikerült átfőrnálni az Egyesült Államokat.

A hazai jogvédők és társadalmi aktivisták hajlamosak máig ebben a keretben gondolkodni. Ez az 1960-as évek Amerikájának társadalmi, politikai és kulturális világa. A benne részt vevők jórészt fekete aktivisták voltak egy társadalomban, amely magát liberális demokráciaként határozta meg, és ahol a kérdés az egyének egyenlő esélye volt (a 19. század liberálisainak fő értéke a szabadsággal együtt). A polgárháborút követő évtizedekben (1870–90) megteremtett jogegyenlőséget akarták visszaszerezni, polgári engedetlenségi mozgalmakkal. A polgárjogi mozgalmak fontos fölfedezése az alulról (tehát a fehér szervezetektől és adminisztrációtól független) szerveződés volt, fontos eszköze pedig a polgárjogi engedetlenség (ami egy európai jogállamba nem, de az amerikai demokráciába belefért). Napjainkban és globalizálódó világunkban ez a mozgalom él tovább – most már erőszakos formákban is – a Fekete Életek Számítanak (Black Lives Matter) aktivitásokban. Amivel nem azt mondjuk, hogy a polgárjogi mozgalmak szükségszerűen torkoltnak erőszakba. Hanem csak azt, hogy a jogvédelem nem állhat meg, és még nem látjuk a végét. A gyöngyöspatai eset közismert; ezért a tényeit csak néhány mondatban foglaljuk össze. A gyöngyöspatai Néksei Demeter Általános Iskolában – amint lenni szokott – lecsapódott mindaz a feszültség, amely a városban már korábban kialakult az ott élő cigányok és nem cigányok között. Az iskola vezetősége olyan helyzetbe került, hogy csak rossz lépéseket tehetett, és ezek közül talán a legrosszabb a gyerekek szétválasztása és elkülönítése volt: a nem roma szülők erőteljes nyomást gyakoroltak rá, a roma szülők mind erőteljesebben tiltakoztak, a pedagógusok pedig mindkét csoportban igyekeztek teljes erőbedobással dolgozni és eredményt elérni. Az iskolában 2003–2017 között fokozatosan kialakult helyzetet először Kállai Ernő kisebbségi ombudsman tette szóvá 2012-ben. Ennek alapján figyelt föl az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (Chance for Children Foundation, CFCF), és kezdett vizsgálgódní. Ők is megállapították a szegregációt, iskolában és az iskolán kívül, és mert ez törvényellenes (az ún. szegregációs törvény értelmében, 2003. évi CXXV. törvény) pert indítottak ellene. A perben 63 roma/cigány tanuló és családja számára 99 millió forint kártérítést kértek nem vagyoni hátrány okozása miatt; a kártérítést részben az önkormányzattól mint korábbi intézményfenntartótól kérték, részben pedig az

aktuális állami fenntartótól, amely a per idején már a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ volt. A pert végül – több igazságszolgáltatási lépcsőt megjárva – megnyerték, a közvélemény azonban csak lassan nyugszik meg.

Bár az esetet modellértékűnek lehet tekinteni, csak a megoldása keltett országos figyelmet, a részletei nem. Sok iskolában választják azt a megoldást, hogy a tanulásban lemaradó, az iskola normáit el nem fogadó (roma/cigány) gyerekeket külön osztályokba vonják össze. Hosszú éveken át tartó folyamat eredménye lett ez. A lakosság alig több mint tíz százaléka tartja magát cigánynak, ami nem túlságosan nagy arány. A kisebb-nagyobb bűncselekmények elkövetői mégis leginkább cigányok. A Jobbik „rendcsinálásba” kezdett, ami éveken át növelte a feszültséget. Hogy az iskolában pontosan mi történt, arról nemigen szóltak az újsághírek. Az látható volt, hogy a tanulók száma drámaian csökken, a törekvőbb családok – etnikai különbség nélkül – igyekeznek szomszédos települések iskoláiba vinni gyermekeiket. Az iskolát felújították, ám ez sem változtatott a tendencián. Mert szép az iskola épülete, de tartalmilag ettől még nem újult meg.

Nyilván nemcsak általában a romákról, cigányokról van szó. Hiszen számos olyan iskola van az országban Baranyától Szabolcsig, ahová a kisebb falvakban jobbra csak cigány gyerekek járnak. Mi a különbség, mi tette ezt a települést ilyen hírhedt? A munkaalkalmak szűkülése, a megélhetési források csökkenése az egész lakosság számára feszültséget jelenthetett. A problémák keresése, politikai tévutak, a szélsőjobb helyi térnyerése – találgathatunk. Mégsem kapunk választ arra a kérdésre, hogyan tudott egy közepes méretű települést élethetlenné tenni a lakosság egytizede.

Feischmidt Margit és Szombati Kristóf (*Feischmidt–Szombati 2018*) tanulmányukban alaposan áttekintik az előzmények gazdasági, szociológiai és szociálpszichológiai összefüggéseit. Kérdéses – ezt a tanulmány nem vizsgálja –, hogy milyen szerepet játszott a folyamatokban az iskola.

Az eset világosan mutatja a jogvédő szemléletmód és eszközrendszer sajátosságait. A védelem arra törekszik, hogy egy etnikailag jól körülhatárolható csoport tagjainak jogait helyreállítsa. Ezt a jogot törvény biztosítja, de a helyiek nem fogadják el („egyenlően, de elkülönítve”). Még ha el tudnák is fogadni, hogy miért tesznek így az iskolában – szükségszerűen, nyomás alatt, erőcsoportok közé szorulva, hogy megtartsák a legjobb tanulóikat, vagy csak egyszerű védekezés következtében (az igazgató gyerekeit súlyosan megverték) –, a törvény akkor is törvény. És a törvény megsértése miatt a bírósághoz kell fordulni (nem a hivatalhoz, nem a fenntartóhoz). A cél, a törvényesség helyreállítása fokozatosan háttérbe szorult a perben, előtérbe került a kártérítés. Mindez egyfajta alulról jövő kezdeményezés (polgárjogi mozgalom) formájában; akkor is, ha a CFCF alapítványnak többször is szemére hányták különféle támogatóit. Az Alapítvány képviselői – nem pedig az állam – mint polgárjogi aktivisták kapcsolódtak be a roma és nem roma családok küzdelmébe, és aprólékosan kiszámították, hogy mekkora kárt szenvedett egy-egy roma tanuló amiatt, hogy alacsonyabb szintű oktatást kapott. Mindez világosan mutatja a jogvédő szemléletmódot és eszköztárat, amelyet az egykori fekete polgárjogi aktivisták alakítottak ki az 1960-as évek Amerikájában. A hazai jogvédők – sokakat meglepő módon – nem hivatali beavatkozást követeltek, hanem a törvényesség helyreállítását, valamint pénzbírói kártérítést. A jogvédő fellépést követő megütközést és fölháborodást ez a szokatlanság és újszerűség okozhatta (még a kormány a miniszterelnökkel az élen is többször beleszólt). A közvélemény reagálása várható volt, és természetesnek tűnhetett, beleértve helyi, majd országos tüntetéseket is.

Az, hogy mindebben a kormányzat is részt vett, már nem természetes, és kilógott a jogvédői forgatókönyvből. Ez mutatta a jogvédői fellépés szokatlanságát: hogy a jogvédők igazságszolgáltatási útra terelték az iskolában történeteket, még mindig nem megszokott itthon. A természetes nálunk máig az, ha hivatali utakon, tárgyalásos és alkudozások eszközökkel, a konkrét helyzet kialakulásának számtalan ága-bogát mérlegelve próbálják elsimítani az ügyet. Sokan ezt kérték számon – még a per során is, a szakértői meghallgatásokon – az alapítvány képviselőitől. Sokan pedig azt vetették a szemükre, hogy nem megoldani akarják az elmérgesedett helyzetet, hanem kiélezni. Mindez jól mutatja, hogyan illeszkedik vagy nem illeszkedik a hatvanas évek jogvédő kultúrája a kétezres évek hazai kultúrájába. (Egy jele ennek a „roma” elnevezés konzekvens használata és megkövetelése – akárcsak a „fekete amerikai” volt annak idején a „néger” helyett.) Pert nyerve, de az alapvető problémát – a roma és nem roma közösség szembenállását a helyi társadalomban – mégsem oldva meg.

És mi történik/történt akkor, ha az iskola olyan térségben működik, ahol nincsenek többé-kevésbé arányosan reprezentálva a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyerekek? A jogvédők által ajánlott megoldás lehetne az, amit például Nyíregyházán látunk, vagy Hódmezővásárhelyen valósítottak meg: a roma/cigány iskolásokat amerikai mintára buszokkal viszik integrált iskolákba. Nem azért, mert nincsen a lakóhelyükön iskola (Huszár-telep), hanem mert ebből az iskolából hiányzanak a nem roma szülők gyermekei. Borzongató megoldás. Nem véletlen, hogy maguk az érintettek is elutasították. Inkább olyan megoldásokat kerestek, hogy az ő „gyenge” iskolájuk is jobb legyen.

Törvényességre kell-e törekedni akár a társadalmi béke árán is – vagy pedig társadalmi békére, akár a törvényesség árán? Erre a dilemmára keressük alább a választ.¹

Középosztályosodás

A roma/cigány társadalom – kérdés persze, lehet-e egyetlen társadalomnak nevezni őket –, mióta szisztematikusan vizsgáljuk (Forray 2005, 2015), alapvető változásokon ment át; bár a kutatások mintha nem vennék kellőképp számba ezeket a változásokat. Az egyik fontos változás a roma/cigány társadalom strukturálódása. Ha jól értelmezzük a vonatkozó adatokat, középosztály rajzolódik ki, amelynek képviselőit, fiúkat és lányokat, férfiakat és nőket a többségi társadalom által alacsonyabbra értékelt foglalkozásokban, lakóhelyeken, jövedelmi csoportokban, a szűkebb nyilvánosságban találunk meg (Forray–Kozma 2012; Forray–Óhidy 2019).

A megindult középosztályosodásnak több útja van. A zenészek és a vendéglátás (szórakoztatóipar) az egyik tradicionális út, mellette a vásározók és vállalkozók, féllégitimitásból a nyilvánosságra lépők útja. A pedagógusok és a szociális munka válik

¹ Egy lektori vélemény fölveti, hogy „vajon a befogadás és a jogvédelem egymást kizáró megközelítés, avagy egymást feltételező, együttesen érvényesítendő attitűd?”. Ezek természetesen egymást kiegészítő stratégiák. A társadalmi csoportok attitűdjei azonban, úgy tűnik, egymást kizárók. Akik az egyik törekvésben vesznek részt, lehetőleg elhatárolódnak azoktól, akik a másik törekvéssel azonosulnak. Úgy érzékeljük, hogy a „jogvédők” személy szerint is megkülönböztetik magukat azoktól, akiket ebben az írásban „befogadóknak” nevezünk. Látványos bizonyítékaul annak, hogy két egymással szemben álló csoportosulásra tapintottunk rá, akik a „befogadást” és a „jogvédelmet” nemcsak stratégiaként használják, hanem ideológiaként is.

ma egyre ismertebbé. Egyre szélesedő – bár arányaiban még mindig szűk – útjai az emelkedésnek azok a foglalkozások, amelyekhez magasabb iskolázottság vezet.

A roma/cigány középosztály helyzetét néhány év óta a prekariátussággal szokás jellemezni. Ez fejezi ki azt a bizonytalanságot, amelybe ennek az új, formálódó középosztálynak az útja vezet (*Standing 2011; Sági 2010; Forray 2017a; 2017b*). Társadalmi (lét)bizonytalanságukat a közösségvesztés okozza. Ahhoz, hogy kiemelkedjenek egy tradicionális roma/cigány létből (csaknem valamennyien első generációsook), ki kell szakadniuk azokból a közösségekből, amelyeket az előző nemzedékek alkotnak, amelyek befogadták, védik, és útra is indítják őket. Cserébe természetesen a közösség iránti lojalitást, a közösségi kultúra vállalását kívánják el azoktól, akik éppen ebből akarnak kiemelkedni. A hagyományos létből kilépve – a többségi társadalomba azonban még be nem fogadva – társadalmilag légtüres térbe kerülnek. Családjuk még (már) nincs, egymásra nehezen találhatnak, s ha igen, legtöbbször akkor is versenytársak lesznek, nem pedig partnerek. Visszafelé nem vezet az út, hiszen ha egyszer szakítottak vele, a tradicionális közösség vissza már nem fogadja őket. Ők pedig még nem tartanak ott, hogy úgy térjenek vissza eredeti közösségeikhez, mint azok szervezői, képviselői, irányítói. Ehhez segítségre van szükségük.

A roma/cigány középosztály fölfelé törekvése mutatja annak a politikának a fontosságát, amelyre ennek az új középosztálynak igazán szüksége van. A szegregáció ellen küzdő szakértők még mindig úgy tekintenek a hazai roma/cigány társadalomra, mint amely többé-kevésbé egységesen ki van szorítva a társadalomból, nyomorban él, ezért kell harcolni a jogaikért. Ez a társadalom azonban már korántsem egységes. Útjuk a közösségvesztésből és a bizonytalanságból egy új biztonság keresése felé vezet. Ebből a társadalmilag bizonytalan létből kitörni – minden bizonnyal ez a roma/cigány középosztály jövőendő útja, ahogy két-három nemzedékkel előbb a paraszti létből emelkedett ki a népi értelmiség. Az elmúlt két évtizedben Magyarországon is megjelentek azok, akik a politizálás útjára léptek; keresték és egyre jobban megtanulják az eszméket és módszereket, amelyek a politizáláshoz kellenek. A jogvédelem és a polgárjogi aktivitás olyan szemléletmód és stratégia, amelyet elsajátítva mind markánsabban jelenhet meg itthon is az új, formálódó roma/cigány középosztály. Elismerjük, hogy ma ebből még csak kevés látszik, és azt a keveset, ami látszik, sem fogadja osztatlan siker a többségi társadalom részéről. Nem is mindig azonosítják egy új középosztály szárnypróbálgatásaival; inkább azokra gyanakodnak, akik az új középosztályosodás hátterében állnak, és akikre a politizálni akarók számíthatnak, támaszkodnak – akik fölkészítik őket. A polgárjogi aktivitás, amelynek esetét főntebb mutattuk be, jó példa erre is. Az amerikai polgárjogi mozgalomból szerzett minták alapján, az onnan szerzett törekvésekkel és eszközökkel olyanok lépnek színre, akikre a közvélemény (és az oktatáspolitikai) nem számított. Ha ők zavart akarnak kelteni, el kell szigetelni őket (kormányzati érvelés). Szerintünk azonban az elkerülhetetlen társadalmi átalakulás első jelei ezek: a roma/cigány társadalom átalakulásáért, amelyet – ahogy lenni szokott – a többségi társadalom indított el, és a többségi társadalomra támaszkodva tud, kínlódva, vergődve, nehézségek árán kibontakozni. A többségi társadalom intézményrendszerében – főként az iskolák és a munkahelyek, mellettük szakszervezetek, a vallási szervezetek és a lokális-regionális közösségek megannyi egyéb szerveződése –, amelyek befogadók tudnak lenni, ezzel segítve a roma/cigány prekariátust létbiztonsághoz és társadalmi elfogadottsághoz. Korábban egyes társadalomjobbítók a tradicionális roma/cigány közösségek szétzilálá-

sára törekedtek, ehhez rendszerint az iskolát és a rendszeres munkát ajánlva (különösen ha képzés szükséges hozzá). A mai befogadók szerint a közösségépítés a legfontosabb, amelyben a lezakadók és nyomorba süllyedtek maguk is közre tudnak működni.

A ma közép- és felsőfokon tanuló, értelmiséginek készülő cigány fiatalok túlnyomó többsége pedagógusi, tanári támogatással jutott magasabb képzettségi szintekre. A külön tanári támogatás jelentőségét azért érdemes kiemelni, mivel – bár természetesnek lehet tekinteni, hogy a tanulók tanári támogatást kapnak – ezekben az esetekben nem csak erről van szó. A tanárok személyes elkötelezettsége tanítványaik mellett olyan eszköznek látszik, amely sikeresen képes átsegíteni a lemaradókat a nehézségeken.

Mit jelent ez a gyakorlatban? Az emlékek szerint tanítóik, tanáraik igyekeztek kapcsolatba kerülni a családjaikkal. Ez azért nagyon fontos, mert a korrigálandó hátrányok a családi nevelés olyan hiányosságaiából – itt csaknem mindig az alacsony vagy hiányzó iskolázottságnak van döntő szerepe – erednek, amelyek csak a kölcsönös bizalom kialakításával ellensúlyozhatók. Ha a pedagógus meggyőzi a családot, hogy a gyereknek így lesz jó, akkor a kapcsolat eredményes lesz. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat projektjével támogatott Tiszabőn és Tiszaburán fontosnak tartják, hogy a játszótérre, az óvodai, iskolai játszó programokra a szülőket, elsősorban az anyákat is meghívják. Így nemcsak megmarad, hanem erősödik a gyermek és a szülő kapcsolata, emellett megszületik a szülőben is a bizalom az oktatás iránt. Az inklúciónak ez az értelmezése áll talán legközelebb ahhoz, hogy kölcsönös befogadást, elfogadást érthessünk rajta.

A többségi társadalom említett közösségei azok, amelyek rendelkezésre állnak a cigányság fölemelkedéséhez azzal, hogy befogadják és fölemelik őket. Egy befogadó társadalom- és oktatáspolitikai kinevelő a saját ellenzékét. A társadalmi béke megzavarása szükséges, hogy megteremtődjék a törvényesség. A roma/cigány társadalom átalakulása magyarázza a befogadás és a jogvédelem, a befogadók és a jogvédők szembekerülését egymással. Holott közös célokra törekszenek, miközben közös folyamatok hajtják őket: a roma/cigány társadalom modernizálódása.

Összefoglalás

A befogadás (inklúzió) eredetileg a szegénypolitika (szociálpolitika) szakkifejezése volt. Onnan terjedt át a társadalompolitikába és a pedagógiába (gyógypedagógia). A Lisszaboni Egyezmény (2000) óta az Európai Unió hivatalos állásfoglalásaiban visszatérően szerepel mint törekvés a „társadalmi kohézió” erősítésére. A jogvédelem eredete visszanyúlik az 1960-as évtized amerikai polgárjogi mozgalmára. Tiszabő, Tiszabura és Gyöngyöspata esetének ismertetésével bemutatjuk a kétféle mozgalom hasonlóságait és különbségeit; összekapcsolva őket a roma/cigány oktatáspolitikai dilemmáival. A roma/cigány szegénység szükségessé teszi a befogadás politikáját. Ugyanakkor a szegénységből kiemelkedő roma/cigány középosztály köreiből erősödik a politizálás szándéka és a jogvédelem igénye.

IRODALOM

- BÁTKI M. (2011, ed.) *Jelenlét. Módszertanmesék a telepí munkáról*. Budapest, Magyar Máltai Szeretetszolgálat.
- EURLEX (2020) *Európa 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028> [Letöltve: 2020. 09. 08.]
- Európai Parlament (2007) *Lisszaboni Szerződés*. <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/hu/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-lisbon> [Letöltve: 2020. 09. 08.]
- Európai Unió (2020) *Roma integrációs és regionális politika*. https://ec.europa.eu/regional_policy/hu/policy/themes/social-inclusion/roma-inclusion/ [Letöltve: 2020. 09. 08.]
- FEISCHMIDT M. & SZOMBATI K. (2018) A szegénység kisajátítása és szimbolikus újrakerevezése: az „érdemtelenek” rasszizálása és az „érdemesek” etnicizálása. Gyöngyöspata tanulmányai. *Magyar Tudomány*, Vol. 179. No. 6. pp. 885–901.
- FORRAY R. K. (2005) Budapest cigány/roma lakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, Vol. 14. No. 1. pp. 60–74.
- FORRAY R. K. (2015) Életutak a felsőoktatásban. *Romológia*, No. 3. pp. 35–45.
- FORRAY R. K. (2017a) Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 7. No. 1. pp. 112–120. DOI: 10.14413/herj.2017.01.09.
- FORRAY R. K. (2017b) Prekariátus és cigányság. In: KERÜLŐ J. & JENEI T. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban. Pedagógusképzés és az inklúzió*. Debrecen, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. pp. 10–15.
- FORRAY R. K. (2020) Cigányiskola vagy vegyes iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 5–6. pp. 99–108.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2012) Equal Opportunity and National Identity: Roma Educational Policies in Eastern Europe. In: S. MAJHANOVIC et al. (eds) *Education, Dominance and Identity*. Rotterdam, Sense Publishers. pp. 34–35.
- FORRAY, R. K. & ÓHIDY, A. (2019) The Situation of Roma Women in Europe: Increasing Success in Education – Changing Roles in Family and Society. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 1. pp. 1–8. DOI: 10.1556/063.9.2019.1.1.
- FORRAY R. K. & VARGA A. (2011) *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK.
- KOZMA, T. (2018) Learning in Communities: The Essence of Protestantism. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 7. (Supplement 2.) pp. 8–10. DOI: 10.14413/HERJ/7/Supplement 2
- KOZMA, T. & TÖZSÉR, Z. (2016) Education and Transition in Hungary: Policy and Research in the Process of Transformation, 1988–2004. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 6. No. 2. pp. 22–39. DOI: 10.14413/HERJ.2016.02.03.
- Magyar Máltai Szeretetszolgálat (2020) *Tiszabői Biztos Kezdet Gyerekház*. https://maltai.hu/efop-1_4_3-16-2017-00093 [Letöltve: 2020. 09. 08.]
- RÉTHY E. (2013) *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs, Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- SÁGI M. (2010) Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósok”, „egysíkiúk” és „nélkülözők”. Az „omnivore” – „univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In: KOLOSI T. & TÓTH ISTVÁN Gy. (eds) *Társadalmi riport*. Budapest, TARKI. pp. 288–311.

- Salamancai nyilatkozat (1994) *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzetet*. <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [Letöltve: 2020. 09. 08.]
- STANDING, G. (2011) *The Precariat: The New Dangerous Class*. London, Bloomsbury Academic.
- VARGA A. (2014) Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, Vol. 24. No. 5. pp. 28–34.
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/68657/119877/F-778690014/HUN68657%20Hun.pdf> [Letöltve: 2020. 09. 08.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ INKLUZÍV INTÉZMÉNYVEZETÉS ÉS AZ INKLUZÍV NEVELÉS-OKTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

PERLUSZ ANDREA

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet

Az inkluzív intézményvezetés fogalma a 2000-es évek elején került be a pedagógiai szakmai gondolkodásba annak a felismerésnek az eredményeképpen, hogy a nevelési-oktatási intézmények vezetőinek meghatározó szerepük van az inklúziós politikák átültetésében, a befogadó gyakorlat és az inkluzív iskolai kultúra eredményes megvalósításában (*Ainscow–Sandil 2010; Ruairc 2013*). A tanulmányban bemutatott kutatás, melyet a European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2019-ben indított (*Supporting Inclusive School Leadership, SISL*), három szakaszban vizsgálja a részt vevő tagállamok szakpolitikáit, illetve intézményi gyakorlatait. A projekt célja az inkluzív intézményvezetést elősegítő szakpolitikai környezet bemutatása, azoknak a kompetenciáknak a leírása, melyek a sikeres inkluzív intézményvezetőt, illetve intézményvezetést jellemezhetik, illetve a képzés, továbbképzés és a professzionális fejlődés lehetőségeinek támogatása önértékelő eszköz kidolgozásával.

Kulcsszavak: inkluzív oktatás, inkluzív intézményvezetés, az inkluzív intézményvezető szerepe és felelőssége, szakpolitikai keretrendszer

The concept of inclusive school leadership was introduced into pedagogical professional thinking in the early 2000s, as a result of the realisation that the leaders of educational institutions have a decisive role in transposing inclusive policies, effective implementation of inclusive practices and inclusive school culture (*Ainscow and Sandill, 2010; Ruairc, 2013*). The research presented in the study, launched by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education in 2019 (*Supporting Inclusive School Leadership SISL*) examines the policies and institutional practices of the participating member states in 3 phases. The aim of the project is to present a policy environment conducive to inclusive institution-management, to describe the competences that can characterise a successful inclusive leader of institution or institution management, and to support the

Levelező szerző: Perlusz Andrea, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, 1097 Budapest, Ecséri út 3. E-mail: perlusz.andrea@barczi.elte.hu

opportunities for training, further training and professional development by developing a self-assessment tool.

Keywords: inclusive education, inclusive school leadership, roles and responsibilities of the inclusive school leader, policy framework

Bevezetés

Az inkluzív intézményvezetés fogalma a 2000-es évek elején került be a pedagógiai szakmai gondolkodásba annak a felismerésnek az eredményeképpen, hogy a nevelési-oktatási intézmények vezetőinek meghatározó szerepük van az inklúziós politikák átültetésében, a befogadó gyakorlat és az inkluzív iskolai kultúra eredményes megvalósításában (*Ainscow–Sandill 2010; Ruairc 2013*).

Ha végigtekintünk az integrált nevelés-oktatás, majd az inkluzív oktatás fejlődéstörténetén, látható, hogy a közel ötven évet átívelő időszakban hogy változtak a fókuszok, s e szerves fejlődés eredményeképpen érkezünk el az intézményvezetők meghatározó szerepének vizsgálatához a témában.

Az óvodai-iskolai integráció Magyarországon a 70-es évek végén kezdődött el, a nyugat-európai integrációs kezdeményezésekkel és mozgalmakkal szinte egy időben. Kezdetben a gyógypedagógiai különnevelés végső céljaként a társadalmi integráció, majd a 80-as évektől mint „az eltérő képességű és fejlettségű gyermekek integrált, közös rendszerben történő nevelésének gondolata” jelenik meg (*Lányiné 1987: 933*). Kezdetben az egyes fogyatékosági csoportokhoz tartozó gyermekek integrációjának lehetőségei, az adott gyermekek „beilleszthetősége” helyeződött a fókuszba, majd a figyelem az integrációhoz szükséges közoktatási feltételekre helyeződött át. A magyar törvénykezés az 1993-as Közoktatási törvény (*LXXIX. törvény a közoktatásról*) megalkotásával biztosította minden fogyatékos gyermek számára az oktatáshoz való jogot (a képezhetetlen kategória eltörlése) és kötelezettségként írta elő az integrált oktatás biztosítását is. A speciális intézményrendszer alternatívájaként megteremtődött az integráció lehetősége. Ezzel egy időben rendeletek formájában szabályozta az együttneveléshez szükséges feltételeket (*Csányi–Perlusz 2001*). Az 1998-ban alkotott Esélyegyenlőségi törvény (1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) alapelvei között kimondta, hogy az állam köteles gondoskodni a fogyatékos személyeket megillető jogok érvényesítéséről, a fogyatékos személyek hátrányait kompenzáló intézményrendszer működtetéséről. E két törvény alapozta meg és tette lehetővé az integrált oktatás és nevelés széles körű megvalósulását (*Varga 2006*).

Fontos kiemelni, hogy a korábbi, ún. „orvosi modell” (*Gereben Ferencné 2004*) mellett – mely az egyén fogyatékoságára helyezte a hangsúlyt – fokozatosan került be a pedagógiai és gyógypedagógiai gondolkodásba az ún. „szociális modell” (*Könczei–Hernádi 2011*), melynek hangsúlya az egyén állapota helyett inkább az egyén és környezete viszonyára, a környezeti feltételek fogyatékoságot csökkentő szerepére hívta fel a figyelmet. Ezzel egyidejűleg különböző kutatások irányultak a befogadó környezet szerepére, az integrált nevelést elősegítő és hátráltató tényezőkre, valamint azokra a

képzési és továbbképzési lehetőségekre, melyek növelhetik az integráció eredményességét (Kőpatakiné 2004; Papp 2001, 2004; Papp et al. 2012; Perlusz–Balázs 2008; Nagyné Schiffer 2011). Az integráció támogatása a hazai közoktatáspolitikában más tanulói csoportok tekintetében is megjelent, mint például a 2003-ban indult, a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) elnevezésű, kompetenciaalapú oktatási program bevezetése (Arató–Varga 2004).

Az inklúzió kifejezést először szociálpolitikai értelemben használták olyan intézkedésekre, amelyek révén felülről kezdeményezetten, közvetlenül avatkoznak be a kirekesztés csökkentése érdekében, nyilvánítva, hogy a társadalom számára értékesebb a befogadás, mint a diszkrimináció. Ennek következményeként az iskolai befogadás is értéknek jelenik meg globálisan a 21. század oktatáspolitikájában, valamint a pedagógiai szakmai mozgalmak koncepcióiban (Nagyné Schiffer 2011). Az inklúzió alatt mindazokat a folyamatos és célzott beavatkozásokat értjük, amelyek az ökoszociális környezet befogadóvá (inkluzív) válását azzal érik el, hogy megakadályozzák az adott személyek kirekesztődését és sikeressé teszik részvételüket (Varga 2015). Ezt a folyamatot 1994-ben a spanyolországi Salamancai UNESCO-konferencián alapozták meg, ahol kilencvenkét kormány és huszonöt nemzetközi szervezet foglalkozott az „Oktatás Mindenkinek” (Education for All) című programmal annak érdekében, hogy kidolgozzák azokat a szükséges és alapvető politikai változtatásokat, melyek elősegíthetik az inkluzív (befogadó) oktatást. A Salamancai nyilatkozat tételei szerint minden gyermeknek joga van a neveléshez a többségi iskolán belül, mely során figyelembe veszik egyéni tulajdonságait, érdeklődési körét, képességeit és tanulási szükségleteit. „Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrához való hozzáférésben és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból (Csányi–Zsoldos 1994; UNESCO 2005, idézi Nagyné Schiffer 2011).

Az UNESCO 2005-ben kiadott inklúziós irányelvei szerint:

1. Az inklúzió egy olyan folyamatként írható le, mely keresi a különbözőségekre adható válaszokat, de közben ezeket a különbözőségeket olyan pozitívumként tekintti, mely a tanulási folyamat ösztönzője lehet.
2. Az inklúzió az akadályok felismerésével, csökkentésével vagy megszüntetésével foglalkozik.
3. Az inklúzió minden gyermek jelenlétéről, részvételéről és eredményességéről szól.
4. Az inklúzió nagy hangsúlyt fektet azokra a tanulókra, akik a kirekesztés vagy az alulteljesítés veszélyének vannak kitéve.

Az inklúzió fogalom a 90-es évektől megjelent a hazai közoktatásban is. Ebben a megjelölésben az a többlet, hogy kifejezi a fogadó intézmény aktivitását. Ez az intézmény nemcsak egyszerűen eltűri, hogy oda egy-egy speciális nevelési szükségletű gyermek jár, hanem tesz is érte: egyénileg differenciált, változatos módszereket, rugalmas tantervi követelményeket alkalmaznak a pedagógusok, szemléletváltozás zajlik a tanterületben, melynek tagjai feladatuknak érzik a körzet valamennyi gyermekének, így a speciális nevelési szükségletű tanulóknak az ellátását is” (Csányi–Zsoldos 1994, idézi Nagyné Schiffer 2011). A méltányosság (equity) elvének elfogadásával olyan intézkedése-

ket és cselekvéseket kell alkalmazni az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében, amelyek társadalmi szinten és eszközökkel támogatottan teremtik meg mindenki számára a hozzáférést. Az inkluzivitás akkor teljesül, ha az inklúzióba bevont minden személy esetében érvényesül az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontja is (Varga 2015).

A 2000-es évek elején Booth és Ainscow a fogyatékos gyermekek befogadó nevelésének tapasztalatai alapján kidolgozták az oktatási intézmények befogadóvá tételéhez szükséges feltételeket és lépéseket (Booth–Ainscow 2002, 2011). Bevezették az „Inklúziós Index” fogalmát, mely az intézmény működésének helyzetelemzésén alapul, s támogatást nyújt az inkluzív intézményfejlesztési folyamathoz. Az inklúziós index az intézményre vonatkozóan három dimenziót vizsgál: az inkluzív szemlélet kialakítását, a megvalósításhoz szükséges program kidolgozását és a mindennapi gyakorlat megszervezését (Booth–Ainscow 2002).

Az inkluzív intézményvezetés – egy projekt bemutatása

A European Agency for Special Needs and Inclusive Education az Európai Unió tagországait összefogó szervezet, melynek célja a befogadó oktatásra-nevelésre irányuló együttműködés elősegítése, az inkluzív intézményekben folyó munka minőségének és hatékonyságának növelése. A szervezet 1996-ban alakult a dán kormány kezdeményezésére, európai szervezatként 1999 óta működik, melyhez hazánk 2006-ban csatlakozott. Jelenleg 31 tagállam számára biztosítja az ismeretek megosztását szakpolitikai, gyakorlati, illetve kutatási téren egyaránt. A részt vevő tagállamok országonként két főt – egy döntéshozói és egy szakmai képviselőt – delegálnak. Az Agency tematikus projektjei révén olyan témákkal foglalkozik, mint az inkluzív oktatási rendszerek finanszírozása, az inkluzív oktatás támogatásának szervezése, vagy legújabban az inkluzív intézményvezetés segítése, mely jelen tanulmány fókuszában is áll.

A European Agency For Special Needs and Inclusive Education jogelőd intézménye, a European Agency For Development In Special Needs Education már a 2000-es évek elején 15 ország bevonásával vizsgálta, hogy a sikeres inkluzív iskolák milyen módszereket alkalmaznak. Kutatási eredményeik összegzésében elsősorban az empatikus tanári attitűdöt emelték ki. A tanárok részéről szociális érzékenységre, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének képességére van szükség. Nem kevésbé fontos a pedagógusok szakmai kompetenciája, a támogató iskolai, társadalmi környezet, a határozott kormányzati politika (Halász 2004). A 2019-ben indult, befogadó iskolai vezetést támogató (Supporting Inclusive School Leadership, a továbbiakban SISL) projekt előzményeként zajlott „A tanulók teljesítményének növelése az inkluzív oktatásban” című projekt (*Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education 2014–2017*), mely az iskola vezetését mint a befogadóbb oktatási rendszer kialakításának kritikus tényezőjét jelölte meg. Összefoglaló jelentésükben kiemelték, hogy az intézményvezetők támogatása az inkluzivitás eredményessé tételében elengedhetetlen.

A SISL projekt – melyben Magyarország is kiválasztásra került Skócia, Svédország és Málta mellett – általános célja annak vizsgálata, hogy hogyan lehet fejleszteni az inkluzív iskola vezetését helyi és nemzeti szintű politikai keretek és támogatási mechanizmusok révén. A SISL projekt során 3 szakaszban vizsgáljuk a részt vevő tagállamok szakpolitikáit, illetve intézményi gyakorlatait, annak érdekében, hogy a projekt végére leírásra kerüljön:

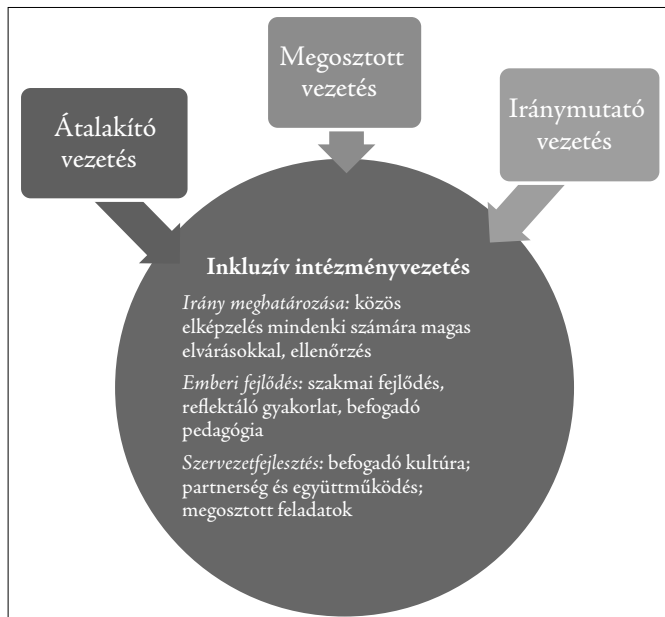
1. az inkluzív intézményvezetést elősegítő szakpolitikai környezet, vagyis, hogy milyen oktatáspolitikai keretekre van szükség az inkluzív iskolavezetés fejlesztéséhez és támogatásához az oktatási rendszerben;
2. azok a kompetenciák, melyek a sikeres, hatékony inkluzív intézményvezetőt, illetve intézményvezetést jellemezhetik, illetve
3. a képzés, továbbképzés és a professzionális fejlődés lehetőségei, eszközei és jó gyakorlatai, vagyis, hogy milyen támogató szakmai fejlődési lehetőségekre van szükség a hatékony, befogadó iskolavezetők képzéséhez.

A kutatás első fázisának fókuszában a nemzetközi és európai szakpolitikai dokumentumok, irányelvek áttekintése, a szakirodalomban fellelhető adatok rendszerezése és értelmezése állt. Az eddigi munka során 21 országból nyertünk adatokat az intézményvezetést, illetve azon belül is az inkluzív intézményvezetést érintő jogszabályi és szakpolitikai szabályozásról, az iskolavezetők szerepeiről és felelősségi köreiről, a velük szemben megfogalmazott követelményekről (képzettség, végzettség, szakmai tapasztalat és kompetenciák), valamint a szakmai fejlődés és a folyamatos szakmai támogatás lehetőségeiről. A kutatás alapján megállapítható, hogy:

- Nemzetközi szinten kevés az inkluzív intézményvezetést érintő szakirodalmi forrás, hiányoznak a konkrét ajánlások. A nemzeti szinten ezek leginkább a gyógypedagógiai speciális intézmények kontextusában jelennek meg.
- Nem kellően tisztázottak az inkluzív vezetői feladatok.
- Hiányoznak a szakmai fejlődést, a szükséges vezetői kompetenciák megszerzését támogató képzési anyagok, programok. A vezetők képzése többnyire a menedzsment irányítására és az adminisztratív feladatokra összpontosít az inkluzív pedagógiai stratégiák helyett.
- Hiányosságok mutatkoznak abban a tekintetben is, hogy az inkluzív iskolai vezetés számára milyen támogatást biztosítanak a részt vevő országokban.
- Kevés konkrét szabályozót említettek az adatközlők a szakpolitika oldaláról az inkluzív intézményvezetés vonatkozásában.
- Az iskolavezetéssel kapcsolatban három fő elem került azonosításra, amely a sikeres befogadás gyakorlataihoz kapcsolódik: az átalakító vezetés, a megosztott vezetés és az iránymutató vezetés. Ezek középpontjában a közös jövőkép, a közös felelősségvállalás és a döntéshozatal fejlesztése áll. Amikor a vezetés ezen három jellemzője együttesen valósul meg a gyakorlatban, az jelentős pozitív hatást gyakorol a tanulók teljesítményére, a pedagógiai minőségre és az iskola szakmai közösségének fejlődésére.

A projekt 2–3. fázisának célja, hogy meghatározza az inkluzív intézményvezetés fogalmát, standardjait, szakpolitikai ajánlást dolgozzon ki az inkluzív intézményvezetésre vonatkozóan, valamint létrehozzon és kipróbáljon egy önértékelési eszközt, mely hozzájárul az érdeklődő országokban az inkluzív intézményvezetés irányába történő elmozduláshoz.

Jelenleg, a projekt második fázisában alakult ki az inkluzív iskolai vezetés modellje (1. ábra), „A befogadó oktatási rendszerek modellje és jövőképe” (European Agency 2015) eredményeinek felhasználásával:



1. ábra: Inkluzív intézményvezetés modellje, SISL projekt

A projekt megközelítése szerint minden vezetés lehet inkluzív, ugyanakkor megkülönböztethetjük az általános intézményvezetés és az inkluzív intézményvezetés jellemzőit. Az inkluzív intézményvezetés modellje szerint az inkluzív iskola vezetőjének (vagy vezetői teamjének) víziója az, hogy minden – nem csupán a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékossgal élő – tanuló számára magas színvonalú oktatási lehetőségeket kell biztosítani a helyi közösségben, barátaikkal és társaikkal együtt (European Agency 2015). Az inkluzív intézményvezetők felelősséget vállalnak minden egyes tanulóért, mindegyiküket értékesnek tartják tekintet nélkül képességeikre, szükségleteikre és hátterükre. Azon dolgoznak, hogy biztosítsák minden tanuló teljes részvételét és elkötelezettségét azáltal, hogy meghatároznak egy tisztán kivehető irányt, fejlesztik a nevelőtestületet és a többi érdekelt felet. Minden elérhető eszközt, tapasztalatot és szak tudást felhasználnak annak érdekében, hogy együttműködésre építve létrehozzanak és fenntartsanak egy befogadó tanulóközösséget, amelynek minden tagját támogatják a lehető legjobb tanulási eredmények elérésében. Az inkluzív intézményvezető partnerséget épít a szülői közösséggel és az iskola külső környezetének szereplőivel. Olyan környezetet teremt, melyben minden tanuló a lehető legjobb tanulási tapasztalatokat szerezheti meg, s a tanulási eredmények elérése mellett a jóllét és a közösséghez tartozás érzését is megtapasztalhatja. Az inkluzív iskolavezetés túlmutat a szervezeten, célja az egyenlőtlenségek kezelése a közösségépítés és a teljes részvétel által. Egy olyan befogadó kultúra fejlesztésére összpontosít, amelyben valamennyi érdekelt fél támogatást kap ahhoz, hogy együtt dolgozzon, értékelje a sokszínűséget, és hogy minden tanuló magas színvonalú oktatást kapjon, beleértve a kirekesztés miatt leginkább veszélyeztetetteket is. Ez a modell épít az oktatás emberi jogi megközelítésére, különös tekintettel a Gyermek jogairól szóló nyilatkozat (United Nations 1989) és a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (United Nations 2006) legfontosabb elveire.

Az inkluzív intézményvezetők egyesítik az ún. átalakító, a megosztott és az iránymutató vezetési modell egyes jellemzőit. A transzformációs vagy átalakító vezetés a vezetésstudomány egyik népszerű elmélete Bass (1985) nevéhez kötődik, legfontosabb jellemzője a vezető karizmatikus személyisége és mások motiválásának képessége.

Az átalakító vezetés az inklúziót meghatározó jövőkép, inspiráció kijelölése szempontjából fontos. Arra összpontosít, hogy az oktatás és a tanulás minőségét javító struktúrákat és kultúrát hozzon létre, meghatározza az irányt és biztosítsa az emberek fejlesztését és a szervezet (újra) definiálását (Day–Sammons 2016). Ezt a vezetői szerepet gyakran hozzák összefüggésbe a változások elindításának képességével és az innovációval, mely az iskolai kultúrára van hatással (Navickaitė 2013). A megosztott vezetés koncepciója szerint a vezetés – mint a folyamatok irányítása, befolyásolása, változtatások elindítása – nemcsak az igazgatóra vagy a szűkebb iskolavezetői körre (igazgatóhelyettesek, munkaközösség-vezetők) érvényes, hanem minden szereplő hatással van a szervezet kultúrájára, teljesítményére és értékeire, közvetlenül vagy közvetett módon tehát mindenki részt vesz a vezetésben. A megosztott vezetés tehát ennek tudatosítása, illetve tudatos alkalmazása, a feladatok hatékony elosztása, melynek célja, hogy ezzel támogassa mind a szervezethez tartozó személyek, mind a szervezet fejlődését.

Végül az ún. iránymutató vezetés az inkluzív oktatás irányába befolyásolja a humán erőforrást és a szervezeti fejlődést. Hangsúlyozza az egyértelmű oktatási célok kijelölésének, a tanterv megtervezésének, valamint a tanárok és a tanítás értékelésének fontosságát. Az elsődleges hangsúly a vezetők felelősségén van a tanulás-tanítás minőségének javítása területén (Day–Sammons 2016), éppen ezért szokás tanulásközpontú vezetésnek is hívni.

A SISL projekt első fázisának eredményei rámutattak arra, hogy az intézmények vezetőit fel kell ruházni azokkal a tudásokkal, amelyek révén döntéseket tudnak hozni az inkluzív oktatás gyakorlatba ültetése érdekében, ugyanakkor ehhez támogatásra és az inklúzióval kapcsolatos elszámoltathatóságra van szükség.

A projekt szakpolitikai és szakirodalmi háttéranyaga alapján három olyan tényezőt határoztak meg, amelyek támogatják a befogadó iskolák létrehozását, valamint az inkluzív iskolavezetők hatékonyságának növelését.

A három tényező a következő:

Hozzáférés

- a megfelelő fizetéshez és státuszhoz, a szükséges forrásokhoz, a képzéshez és a szakmai tanulás lehetőségeihez az inkluzív intézményvezetés területén, a nemzeti és helyi oktatáspolitikai által támogatottan;
- lehetőség az érdekelt felek széles körével való együttműködésre a rendszer minden szintjén, ideértve a politikai döntéshozókkal folytatott kommunikációt a hatáskörük kiterjesztése érdekében;
- erőforrásokhoz a munkaerő-kapacitás fejlesztésére és a nemzeti politikai kezdeményezések végrehajtására.

Autonómia

- az iskola stratégiai irányával kapcsolatos bizonyítékokon alapuló döntések meghozatalában, a fejlődésben, ideértve például az összes tanuló méltányos oktatására vonatkozó döntéseket;

- a tanterv rugalmas alkalmazásában, az értékelési és az akkreditációs keretrendszer adaptálásában annak érdekében, hogy teljesüljenek az elvárások, egyúttal megfeleljenek a helyi közösség és a tanulók igényeinek;
- a pedagógusok és egyéb alkalmazottak kinevezésében, akik az innovatív, tanulóközpontú pedagógia révén vállalják a felelősséget és javíthatják az összes tanuló teljesítményét;
- szakértelem biztosításában az iskola fejlesztésének támogatására, a tanulási lehetőségek kibővítésére, valamint az alkalmazottak és a tanulók támogatására;
- a finanszírozás és a források méltányos elosztásában.

Elszámoltathatóság

- a hozzáférés mértékével és az autonómia szintjével összhangban;
- a jövőkép, az értékek, az eredmények meghatározása, ellenőrzése;
- vezető szerepet töltenek be a folyamatos, rendszeres ellenőrzésben, az önértékelésben és az értékelésben, hogy információkat szolgáltatssanak a tanulók eredményeiről.

Inkluzív intézményvezetés – értelmezhető-e a fogalom hazánkban?

Magyarországon a köznevelési intézmény és a nevelési-oktatási intézmény vezetőjének feladatait a Nemzeti köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) 69. paragrafusa határozza meg. Sem ezek között a tevékenységek között, sem az intézményvezetők pedagógiai-szakmai ellenőrzésének rendszerét meghatározó, 2012-ben megjelent EMMI rendeletben (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról) nem kerül külön említésre az inkluzivitás.

Az önértékelés és tanfelügyelet kézikönyveiben (*Kézikönyv 2019; Országos Tanfelügyelet 2019*), melyek intézménytípusonként elkülönülnek, a vezetői értékelés területeit az Európai Bizottság által támogatott International Co-operation for School Leadership (*Nemzetközi együttműködés az iskolavezetésért 2008–2013*) című projekt keretében kidolgozott iskolavezetői kompetenciák keretrendszere, a *Central5* (Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer Iskolavezetőknek) alapján definiálják.

E kompetenciák között a tanulás-tanítás területen jelenik meg a befogadás gondolata kulcskompetenciaként: „Az iskolavezetők munkájukban törekszenek egy befogadó tanulási környezet kialakítására.” Az inkluzív szemlélet ugyan megjelenik az első terület szempontsorában, de a fogalom tartalma redukálódik a differenciálással és az adaptív oktatással összefüggésben közölt elvárásokra.

Amint *Fazekas (2020)* megállapítja: „A vezetői tanfelügyelet részeként olyan dokumentumok elemzését is elvégzik a szakértők, mint például a vezetői pályázat, pedagógiai program, éves munkaterv, tanév végi beszámoló. Az elemzésre vonatkozó kérdések között rálehetünk egy-egy, az inkluzivitás témakörébe tartozó kérdésre, pl.: Hogyan jelenik meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók nevelése, oktatása a vezetési programban? A pedagógiai program alapelvei, céljai, feladatai hogyan támogatják az egyéni bánásmód érvényesülését? Kifejezetten az inkluzív vezetésre vonatkozó kérdés azonban nem szerepel.

A tanfelügyelők helyszíni ellenőrzése során felvett vezetői interjú javasolt kérdés-sorában is csupán egy olyan kérdés szerepel, amely a befogadás témájához kapcsolódik

a vezető feladataival összefüggésben: Mit tesz az inkluzív nevelési-tanulási környezet megeremtése érdekében?” (Fazekas 2020: 24.)

„A 2019/20-as tanévben Fazekas A. az inkluzív intézményvezetés kérdéskörét vizsgálta Celldömölk járás intézményvezetőinek körében, melynek során 22 vezetői interjú készített. Az interjú kérdései érintették az intézménybe járó gyerekek sokszínűségét, az intézmény elhelyezkedéséből fakadó társadalmi háttér jellemzőit, az intézmény partneri kapcsolatait, a dolgozók szemléletét, az inkluzív stratégiákat és gyakorlatot, az inkluzivitást segítő és gátló tényezőket, az intézményvezető szerepét az inkluzív tanulási környezet megeremtésében, illetve az inklúzió eredményességének ellenőrzését, mérését.” (Fazekas 2020)

A kutatás során megerősítést nyert, hogy bár hazánkban is vannak magukat inkluzívként definiáló intézmények, azonban az inkluzív intézmény, intézményvezetés nem kidolgozott program szerint történik, ilyen irányú stratégia nem szerepel az intézmények fejlesztési terveiben. A megkérdezett intézményvezetők úgy nyilatkoztak, hogy intézményük inkluzív szemléletű, befogadják a hozzájuk jelentkező gyermekeket, támogatják a sokszínűséget, megvalósítják az esélyegyenlőséget. A szemlélet kialakításában fontos tényező számukra, hogy a nevelőtestület is magáénak érezze az inklúzió gondolatát, fontosságát. Személyes példamutatással próbálnak az intézményvezetők élen járni.

Ahogy az egyik vezető fogalmaz: „Az én célom az, hogy ebben az óvodában a teljes nevelőtestület elfogadja ezt a szemléletet, amit az inkluzív nevelés képvisel. Szeretnék ebben nekik példát mutatni, azt gondolom, én vagyok ebben az élen. El kell tudni fogadni, hogy ha itt ilyen gyerekek élnek, akkor ilyen gyerekeket látunk el. És úgy lássuk el őket, hogy nekik jó legyen.” (Fazekas 2020: 43.)

A kutatás arra is rámutatott, hogy az „intézményvezetők az inkluzív nevelés-oktatást leginkább a sajátos nevelési igényű (SNI), illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséget (BTMN) mutató gyermekek ellátásában értelmzik. „Az óvoda- és iskolavezetők kivétel nélkül kitértek arra, hogy az intézményükben az elmúlt évtizedben nőtt a »papíros« gyerekek, vagyis a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségű gyermekek száma. Arányaiban is többen vannak a csökkenő gyereklétszámok miatt kialakult alacsonyabb létszámú csoportokban, osztályokban. Elbeszélésükből érződik, hogy komoly nehézségként él meg ezeknek a gyermekeknek az egyre nagyobb arányú megjelenését, főleg az iskolákban.” (Fazekas 2020: 40.) Többféle stratégiát próbálnak alkalmazni a gyermekek ellátására, egyéni haladásának biztosítására. A vezetők támogatják az attitűdváltást kollégáik körében, ösztönzik az új pedagógiai módszerek bevezetését, továbbképzési lehetőségeket biztosítanak, gyógy-pedagógus státusz kialakítását szorgalmazzák a fenntartónál, külső szakembereket bíznak meg, együttműködést szorgalmazznak a pedagógiai szakszolgálattal a BTMN gyermekek ellátásában, pedagógiai asszisztensek alkalmazásával segítik a gyermekek haladását, beilleszkedését, törekednek a gyerekek arányos elosztására a csoportokban, osztályokban, a befogadás elősegítése érdekében pedagógiai programot módosítanak, alapító okirat módosítására tesznek javaslatot.” (Fazekas 2020: 40.) A szakmai továbbképzés támogatásában az intézményvezetők szerepüket kulcsfontosságúnak érzik, azonban az ehhez szükséges erőforrások sok esetben nem állnak rendelkezésükre.

Az inkluzív iskolafejlesztés, inkluzív intézményvezetés tekintetében céljaikat az alábbiakban határozzák meg:

- az intézmény életét szabályozó dokumentumok (pedagógiai program, helyi tanterv) átalakítása;
- a tanulás támogatása csoportlétszám-csökkentéssel (csoportbontás), egyéni megsegítéssel, új módszerek kipróbálásával;
- a pedagógusok továbbképzésének támogatása;
- inklúziót célzó, korai iskolaelhagyás ellen fellépő program bevezetése (*Komplex Alapprogram Konceptiója 2018*) (GINOP-6.2.3-17 pályázat¹);
- közösségépítő, érzékenyítő programok megvalósítása.

Az inkluzivitást elősegítő tényezők között hangsúlyosan említik az intézmény épületét, a felújítások, korszerűsítések szükségességét, valamint az IKT-eszközöket, a bútorzatot, a fejlesztő eszközöket, továbbá a szülőkkal való együttműködést. Kiemelik az együttműködés jelentőségét egyéb szervezetekkel, mint a Népjelölti Szolgálat, a Védőnői Szolgálat, a Pedagógiai Szakszolgálat, melyek nagymértékben támogatják az inklúzió megvalósulását az intézményeikben.

Gátló tényezőként az intézményvezetők a magas csoport- vagy osztálylétszámokat emelik ki. „Úgy gondolják, hogy egyrészt az inklúzió ellen hat, ha egy jelentkező gyermeket amiatt nem tudnak felvenni, mert már nincs hely, másrészt minél több a gyermek, annál nehezebb az egyéni odafigyelést megvalósítani.” (Fazekas 2020: 53.)

További gátló tényezőként jelenik meg a humán erőforrások hiánya, a magas óradói létszám, főleg a szakos ellátás területén, a nyugdíjas korúak magas száma miatt kialakult vagy kialakulóban lévő pedagógushiány, illetve hogy bizonyos SNI kategóriába tartozó gyermekek ellátásához nincs megfelelő végzettséggel rendelkező szakember a járásban, pl. autizmus spektrumzavar pedagógiája szakos gyógypedagógus. A fenntartóval való együttműködés fontosságát minden interjúalany kiemelte, hiszen az intézmények léte nagyban függ azoktól a forrásoktól, amelyeket a fenntartó számukra biztosítani tud. Ugyanakkor megfogalmazták, hogy a fenntartói támogatás mellett elengedhetetlenek az egyéb anyagi források (pályázat, alapítvány, szponzor, támogató), melyek segítik intézményeiket a mindennapi működésben, így az inkluzívítás irányába történő fejlesztésben is.

Az interjúalanyok kiemelték továbbá a továbbképzési lehetőségek hiányát vagy a kollégák erre való motiválatlanságát, mely nem független a befogadó szemlélet hiányától, a pedagógusok attitűdjétől. Az intézmény szervezetének irányításában, az inkluzív intézmény megvalósításában a vezetők egyöntetűen számítanak kollégáik együttműködésére, azonban a pedagógusok megosztottak az inklúzió szemléletének elfogadásában, beállítódásuk, motivációjuk, szakmai megújulás iránti vágyuk eltérő. Az inkluzív intézményi fejlesztés előtt álló akadályként említették továbbá a leterheltséget (tanulókét is), az anyagi megbecsülés hiányát.

„Saját, vagyis intézményvezetői szerepüket az inkluzív nevelési-oktatási környezet megteremtésében jelentősnek gondolják, úgy vélik, az ehhez szükséges feltételek megteremtésében nekik kell élen járni, vezetői koncepciókkal kell rendelkezniük az intézmény egészét illetően, illetve kollégáik elhivatottságát kell növelniük az inkluzívítás érdekében, mert ez az alapja a hatékony működésnek. Az inklúzió sikerességét, ered-

¹ Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program 6.2.3-17. A SZAKKÉPZÉSI INTÉZMÉNYRENDSZER ÁTFOGÓ FEJLESZTÉSE című programja.

ményességét nem mérik az intézmények, mérőeszközök nem állnak rendelkezésre. Az inkluzív intézményvezetéshez nem találnak központi útmutatást, egyénileg próbálkoznak saját intézményükön belül ezek kialakításával, az inkluzív programok sikerességének, eredményességének mérésére sem rendelkeznek megfelelő eszközökkel. Néhány intézményvezető megemlítette saját készítésű, főleg elégedettség mérésére szolgáló kérdőíveket, de alapvetően az intézményekben hiányzik az erre szolgáló mérőeszköz. Egyes vezetők megfogalmazzák ezzel kapcsolatban, hogy ahelyett, hogy tőlük várnák el ezeket az eszközöket a kifejlesztését, szívesen fogadnák egy ehhez értő szakember szakmai támogatását.” (Fazekas 2020: 65.) Amint Baráth (2006) hivatkozott kutatásából kiemeli: „az intézmény értékelését és önértékelését, a vezetők és a tanárok értékelését kevésbé fontos szempontnak ítélték a válaszadók. Ez feltehetőleg kapcsolatba hozható azzal a ténnyel, hogy a közoktatásban az iskolaértékelésnek nincs kialakult rendszere, az értékelés modern módszerei és eszközei hiányosak, valamint kevés elméleti és gyakorlati felkészültségű szakértő van, aki jártas a szervezetértékelésben, illetve a helyi oktatási rendszer értékelésében. Kulcsprobléma, hogy a fenntartók saját forrásaikból nem tudnak megfelelő forrást biztosítani az értékelésre. Mindezek következtében az intézmények szakmai értékelése esetleges, hiányos. Ebből adódóan rejtve marad az, hogy az értékelés milyen haszonnal járhat az iskola minőségének fejlesztésében. Hasonló problémák fogalmazhatók meg a tanárok és a vezetők értékelésével kapcsolatban is, ennek megoldása csak hosszabb távon, az értékelés helyi és intézményi kompetenciájának folyamatos és fokozatos fejlesztésével tűnik megoldhatónak.”

* * *

A jelen tanulmányban bemutatott inkluzív intézményvezetés koncepciója, valamint az ezt középpontba állító SISL projekt eredményei gazdagíthatják az inkluzív nevelés-oktatással kapcsolatos tudásunkat. Ahogy a hazai intézményvezetők interjúiból kiderül, annak ellenére, hogy a hazai nevelési-oktatási intézményeknek is nagyfokú tanulói heterogenitással kell megbirkózniuk, az inkluzív oktatás még kevésbé vált értékke, elérendő céllá a hazai gyakorlatban. A nevelési-oktatási intézmények inkluzívvá válásához elsősorban a vezetői és oktatáspolitikai elköteleződésre van szükség, melyhez az inkluzív értékek és gyakorlat megvalósítását célzó és következetesen végigvivő vezetői stratégia nélkülözhetetlen.

IRODALOM

- AINSCOW, M. & SANDILL, A. (2010) Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14. No. 4. (June) pp. 401–416.
- ARATÓ F. & VARGA A. (2004) Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, Vol. 13. No. 3. pp. 503–507. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=10
- BARÁTH T. (2006) Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. Nos 7–8. pp. 56–72.
- BASS, B. M. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, Free Press.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002, 3rd edition 2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Revised edition*. Bristol (UK), Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [Letöltve: 2020. 03. 02.]

- Centrál5: Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer Iskolavezetőknek. Tempus Közalapítvány 2013. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Central5_fuzet_2013_HU_web.pdf [Letöltve: 2020. 03. 04.]
- CSÁNYI Y. & PERLUSZ A. (2001) Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: BÁTHORY Z. & FALUS I. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 314–332.
- CSÁNYI Y. & ZSOLDOS M. (1994) Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 44. No. 12. pp. 41–50.
- DAY, CH. & SAMMONS, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52. No. 2. pp. 221–258.
- European Agency (2015) *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/projects/SISL> [Letöltve: 2020. 08. 31.]
- European Agency (2020) *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf [Letöltve: 2020. 08. 31.]
- FAZEKAS A. (2020) *Az inkluzív intézményről, inkluzív intézményvezetésről alkotott vélemények Celldömlök járás intézményvezetőinek körében*. Szakdolgozat. Budapest, ELTE BGGYK.
- GEREBEN FERENCNÉ (2004) *Diagnosztika és gyógypedagógia*. In: GORDOSNÉ SZABÓ A. (ed.) *Gyógyító pedagógia – nevelés és terápia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó. pp. 87–104.
- HALÁSZ G. (2004) A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 54. No. 2. pp. 28–37.
- Kézikönyv (2019) *Kézikönyv Általános Iskolák számára*. Ötödik, javított kiadás 2019. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/2019_psz/PSZE_altisk_kezikonyv.pdf [Letöltve: 2020. 03. 07.]
- Komplex Alapprogram Konceptiója (2018) *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Révész László, K. Nagy Emese & Falus Iván (eds) Eger, Líceum Kiadó.
- KÖNCZEI GY. & HERNÁDI I. (2011) A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In: NAGY ZITA É. (ed.) *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt kutatási pillérében. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. pp. 7–28.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2004) Közben felnő egy elfogadó nemzedék. A sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan nevelő-oktató intézmények gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 54. No. 2. pp. 38–48.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (1987) Az integrációs nevelési kísérletek pszichológiai megközelítésből. *Pedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 9. pp. 931–935.
- NAGYNÉ SCHIFFER CS. (2011) *Az inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- NAVICKAITĖ, K. (2013) What Does a City Master Plan Tell about Our Safety? Comparative Analysis of Vilnius, Kaunas, and Klaipėda. *Social Sciences*, Vol. 80. No. 2. pp. 64–76.
- Országos Tanfelügyelet (2019) *Országos Tanfelügyelet Kézikönyv Óvodák számára*. Ötödik, javított kiadás 2019. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/2019_psz/PSZE_ovodai_kezikonyv.pdf [Letöltve: 2020. 03. 07.]
- PAPP G. (2002) Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 102. No. 2. pp. 159–178.
- PAPP G. (2004) *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs, Comenius BT.

- PAPP G., PERLUSZ A., SCHIFFER CS., SZEKERES Á. & TAKÁCS I. (2012) Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógynevelési Szemle*, Vol. 40. No. 2. pp. 170–187.
- PERLUSZ A. & BALÁZS J. (2008) Az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai. *Iskolakultúra*, Vol. 18. Nos 1–2. pp. 92–98.
- RUAIRC, G. MAC, OTTESEN, E. & PRECEY, R. (2013) *Leadership for Inclusive Education: Values*. Vision and Voices Sense Publishers.
- VARGA A. (2006) Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: FORRAY R. K. (ed.) *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. pp. 145–159.
- VARGA A. (2015a) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik szakkollégium.
- VARGA A. (2015b) *Lemorzsolódás, vagy inklúzió*. https://www.academia.edu/11899909/Lemorzsol%C3%B3d%C3%A1s_vagy_inkl%C3%BAzi%C3%B3 [Letöltve: 2020. 03. 06.]
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Document code: ED.2004/WS/39. Collation: 37 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child United Nations, 1989*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/what-is-the-convention>
- United Nations (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol United Nations, 2006*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> [Letöltve: 2020. 08. 28.]
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> [Letöltve: 2020. 08. 28.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [Letöltve: 2020. 08. 28.]
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> [Letöltve: 2020. 02. 28.]
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> [Letöltve: 2020. 08. 28.]
1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv> [Letöltve: 2020. 08. 31.]
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYEK ÉS BEFOGADÓ NEVELÉS EURÓPÁBAN

KÁLLAI GABRIELLA* – MILE ANIKÓ

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi megközelítésben használt sajátos nevelési igény fogalma átalakult, kiszélesedett. Ezzel együtt az együttnevelés kezdetben a különböző fogyatékos tanulóakra terjedt ki, ma már több csoportot is magába foglal, és a vonatkozó szabályok az Európai Unió tagországaiiban is különbözőek. Az uniós célkitűzéseknek megfelelően több ország oktatási rendszerében egyre nagyobb körben van jelen az inklúzió, ami sok elemében hasonló, némely vonatkozásban pedig különböző lehet. A szemléletmód változása hatással van a problémák azonosítására is. Írásunk az európai adatgyűjtés kvalitatív és kvantitatív adatait, valamint a hazai folyamatokat mutatja be.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, inklúzió, Európa

In recent decades, the concept of special educational needs used in the international literature has changed and expanded. Conceptual approach to inclusion initially covered students with different disabilities, now it includes several other groups, and the relevant regulations also differ from one member state of the European Union to another. In line with EU objectives, inclusion in the education systems of several countries is increasing, which is similar in many aspects and may differ in some other aspects. Changing conceptual approaches also have an impact on problem identification. Our paper gives an overview of qualitative and quantitative data of European data collection, as well as presents the proper Hungarian processes.

Keywords: special educational needs, inclusion, Europe

A nemzetközi gyakorlatban a második világháború után az emberi jogi mozgalmak előretörése és más társadalmi változások okán az együttnevelés lehetőségének megteremtése és biztosítása került a figyelem fókuszába (lásd füzetünkben Perlusz tanulmánya). A sok országban elkülönítetten működő gyógypedagógiai iskola-rendszer mint ellátási szektor átlépésének gondolata szorosan összefüggött azzal, hogy a nevelési tapasztalatok ráirányították a figyelmet az elkülönített óvodáztatás, iskoláz-

* Levelező szerző: Kállai Gabriella, ELTE BGGYK. E-mail: kallai.gabriella@barczy.elte.hu

tarás negatív kihatásaira, a szelekciós és szegregációs mechanizmusok hátrányteremtő jellegére (Lányiné Engelmayer 1993, idézi Mile 2016).

A sajátos nevelési igénynek (special educational needs)¹ mint fogalmi konstrukciónak a nemzetközi szintén nem egységes a tartalma. Általában az egyes államok jogi szabályozásában rögzítik, időben is módosulhat, ami a számok és arányok változásában is megmutatkozhat. A nemzetközi, így az európai szintén is országonként igen eltérőek az ellátásra jogosító kritériumok, sőt, egy-egy országon belül a szakpolitikai döntéshozók, gyakorlati szakemberek (pedagógusok, gyógypedagógusok stb.), kutatók és a szélesebb közösség sem minden tekintetben ért egyet abban, hogy kik tekinthetők, és kik nem fogyatékos – vagy szélesebb értelmezésben sajátos nevelési igényű – tanulónak. Ennek oka, hogy a speciális nevelési igény mint ellátásra jogosító kategória létrejött két fő megközelítési módra vezethető vissza: egyrészt okozhatják személyen belüli tényezők, adottságok, a károsodások különféle formái, másrészt a környezetben is léteznek olyan tényezők, melyek ellensúlyozhatják, mérsékelhetik vagy nehezíthetik, súlyosbíthatják az egyéni tanulást, az iskolarendszerben való boldogulást, a társadalmi életbe való beilleszkedést. A különféle, egymást kiegészítő vagy egymásra épülő ellátások, támogatások tervezése és biztosítása érdekében szükséges az érintettek létszámának, arányainak meghatározása. Az első ilyen becslések egyike volt Angliában a Warnock-Bizottság jelentése (1978), mely témánk szempontjából azért is fontos, mert elsőként használta ezen arányok meghatározásánál a „sajátos nevelési igény” fogalmát, kifejezve azt, hogy ezzel a mutatóval nem csupán a fogyatékos gyermekek, tanulók számát vagy arányát határozzák meg, hanem azokét a diákokét összességében, akiknek a speciális nevelési szükségleteit a közoktatásban vagy a speciális intézményrendszerben kell kielégíteni (Lányiné Engelmayer 2009). Jelentős szemléletbeli változás mutatkozik meg ebben a megközelítésben: az addig megszokott és az ellátások alapjául szolgáló merev diagnosztikai kategóriák helyett a gyermek/tanuló nevelési, oktatási szükségletei kerültek előtérbe, elsősorban az eredményesen megvalósítható együttnevelés érdekében. Ezzel összefüggésben azt is ki kell emelnünk, hogy az igénybe vehető szolgáltatások, tárgyi, infrastrukturális feltételek, megfelelő szakemberek megléte és jelenléte mellett kulcsfontosságú az a szemléletmód is, ahogyan a gyermekekkel, tanulókkal foglalkozó szakemberek (elsősorban pedagógusok) és nem mellesleg a társadalom a sajátos nevelési igényű gyermekekre/tanulókra tekint.

Az európai közösségi politikában az 1980-as években jelent meg először a törekvés arra, hogy a társadalmi kohézió, integráció erősítése érdekében megvizsgálják azt is, hogy az egyes tagországokban mi történik a tanulók oktatási integrációjával kapcsolatban, és indultak el az első ilyen irányú kezdeményezések az együttnevelés elősegítésére (Halász 2004). Az Európai Unió országaiban ma sem létezik egységes, általánosan elfogadott „fogyatékoság”, sem pedig „speciális nevelési szükséglet” meghatározás, ebből következően a különböző országok közti adatszintű összehasonlítás vagy az eltérő ellátási formák összehasonlíthatósága is igen nehéz feladatot jelent. A problémával szembesülve az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, továbbiakban: Agency) 1999 óta igyekszik a tagállamoktól információkat gyűjteni. A gyakorlatban az adat-

¹ A „special educational needs” kifejezést a magyar szakpolitika sajátos nevelési igényként fordította, így mi is ezt a kifejezést használjuk.

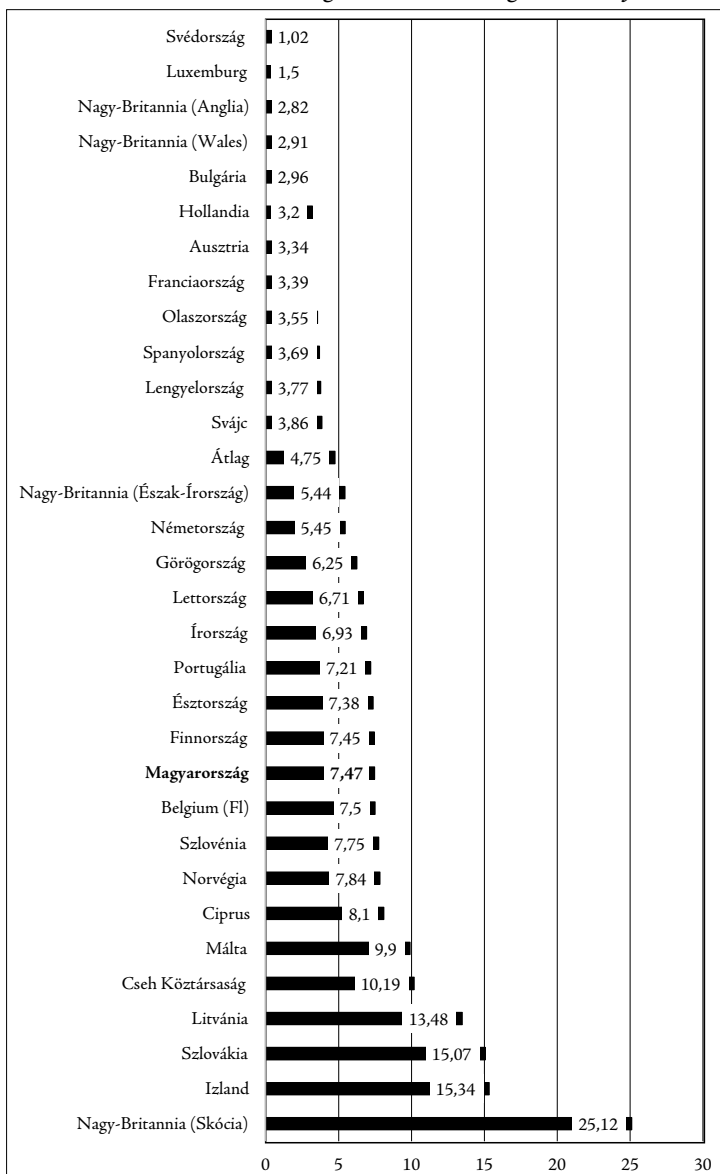
gyűjtés jelentős módszertani nehézségekkel jár, hiszen a kérdések egy részénél az egyes országokban nem állnak rendelkezésre adatok, információk. Az összehasonlíthatóság érdekében az *Európai Ügynökség Inkluzív Oktatás Statisztikai Rendszerét Vizsgáló Projektje* (European Agency Statistics on Inclusive Education, EASIE) hozzákezdett a nemzeti szintű adatok gyűjtéséhez, a gyűjtött adatok ún. országos adatszaktól származnak. Az adatgyűjtés három fő területre irányul, melyek a következők: a hivatalosan sajátos nevelési igényűvé nyilvánított tanulók intézményi elhelyezése; a többségi oktatáshoz való hozzáférés; valamint a befogadó nevelés-oktatáshoz való hozzáférés. Az EASIE által azonos tematika alapján végzett adatgyűjtések 2014-ben, 2016-ban és 2018-ban zajlottak le. Ezen adatok segítségével mutatjuk be az európai körképet. Arra azonban e tanulmány keretei között nincs módunk, hogy a régebbi, hasonló célú adatgyűjtéseket idősorosan összehasonlítsuk, mivel mind tartalmi, mind módszertani szempontból is jelentős változtatások történtek, és nem szeretnénk, hogy téves következtetéseket vonjon le az Olvasó.

Annak érdekében, hogy mégis adatokat lehessen nyerni a sajátos nevelési igényű tanulók ellátásának formáiról, az Agency államaiban az adatgyűjtés alapjául adott ország saját jogi meghatározását használták fel. Ez természetesen módszertani problémákat is jelent, hiszen az egyes államok jogszabályai/szakpolitikai nem minden esetben tartalmazzák például az inkluzív oktatás és/vagy különnevelés, speciális oktatás fogalmát és annak definícióját. Az országok különféle kategóriarendszerek mentén sorolják be az érintett tanulókat. Ezek a kategóriák a következőket tartalmazhatják: fogyatékoság (érzékszervi, fizikai vagy pszichés), tanulási nehézség, viselkedési problémák, egészségi problémák, szociális hátrány stb. Adott kategóriákba az országok általában azokat a gyerekeket sorolják be, akik valamilyen hivatalos jogi dokumentummal rendelkeznek, de nem mindenhol ragaszkodnak ehhez. Az iskolai nevelés (beiskolázás, tankötelezettség) megkezdésének időpontja és időtartama sem azonos az egyes országokban. Sok ország pedig egyáltalán nem gyűjt adatokat azokról a tanulókról, akik teljesen inkluzív környezetben kapnak támogatást – ezzel összefüggésben az országok jelezték azt is, hogy a hivatalos adatok az „ismert” (vagyis nyilvántartott) gyermekekre, tanulókra vonatkoznak, de a valóságban ennél nagyobb arányban lehetnek, akik többtámogatásban részesülnek. Ezek a nehézségek is világosan megmutatják, hogy nem lehet pontosan összehasonlítani sem a hivatalosan sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számadatait, sem pedig a számukra biztosított különféle nevelési, elhelyezési formákat, feltételeket. Arra azonban van lehetőség, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók arányát megvizsgáljuk az iskolába járó populációhoz viszonyítva az egyes államokban, ugyanakkor az adatok összehasonlításánál folyamatosan szem előtt kell tartanunk az adatszolgáltatások háttérében álló, eltérő tartalmú meghatározásokat. Az inkluzív vagy elkülönített körülmények között tanulók aránya kiszámítható az iskolarendszerbe beiratkozott tanulókhöz viszonyítva, ugyanakkor itt sem szabad megfélekedni arról, hogy az adatok mögött definíciós különbségek lehetnek. Az adatok érdekesek, önmagukban azonban nem adnak képet sem az oktatás minőségéről, sem annak megfeleléséről, ezért a kvalitatív adatok figyelembevétele is rendkívül fontos.

Bár a vizsgált országokban az iskolaköteles korú gyermekek rendszerint tanulói jogviszonnyal rendelkeznek, majdnem minden országban vannak olyanok, akik valamilyen okból nem járnak iskolába / nem iratkoztak be (arányuk átlagosan 1-2%). Ennek okairól jelenleg nem állnak rendelkezésünkre részletesebb adatok. Magyarországon a nemzeti

köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: köznevelési törvény) terjesztette ki a tankötelezettséget minden gyermekre, így azok a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek, fiatalok, akik eddig különböző ágazati ellátási formák keretében nevelkedtek, jelenleg iskolába beiratkozott tanulók, akik fejlesztő nevelés-oktatás keretében teljesítik tankötelezettségüket.

Először azt mutatjuk be, milyen arányban találunk SNI tanulókat az egyes országok oktatási rendszereiben (1. ábra). A vizsgált 32 állam átlagos mutatója 2018-ban 4,75%



1. ábra: Az SNI tanulók aránya a beiratkozott tanulókhoz viszonyítva (%)

Forrás: EASIE 2018 Data-set Cross-Country Report

volt. Az adatok igen nagy a szórást mutatnak, 1% (Svédország) és 25% (Skócia, UK) között mozognak.² Nem valószínű, hogy az adatok mögött kizárólag biológiai okok húzódnak meg, sokkal inkább a kategóriába tartozók meghatározásának különbségeiről van szó.

A nemzetközi szinten hivatalosan SNI-ként elismert tanulók körébe tartoznak *A fogyatékos emberek jogairól szóló egyezmény* (Egyesült Nemzetek Szervezete 2006) szerint meghatározott fogyatékossgal élő tanulók,³ de az eltérések egyik oka, hogy idesorolódhatnak olyan tanulói csoportok is, melyek az adott társadalmi környezetben tanulmányaik végzéséhez plusztámogatást és ehhez erőforrásokat igényelnek. Az Agency megállapítása (2018) szerint ezen csoportok heterogenitása és a számosságban megjelenő különbségek a fő okai az országok közti adatok eltéréseinek. A sajátos nevelési igény kategóriába tartozhatnak a fogyatékossgok (értelmi fogyatékossg, hallássérülés, látássérülés, testi fogyatékossg, nyelv-beszéd rendellenessége, autizmus spektrum zavar, halmozott fogyatékossg) csoportjain kívül a speciális (krónikus) egészségügyi helyzetű tanulók mellett azok is, akik kulturális és/vagy nyelvi nehézséggel küzdenek: nem beszélnek az adott ország nyelvét (bevándorlók, menekültek), vagy nem anyanyelvük az adott nyelv; valamint a különféle gazdasági-társadalmi hátrányok is helyet kapnak: nem rendelkeznek megfelelő tanulási környezettel, családi körülményeik miatt veszélyeztetettek, szociális körülményeik nem megfelelőek. Ezen csoportok mellett nemritkán a kiemelkedő tehetségeket is ide sorolják be, bár a jogi szabályozás e tekintetben is országonként igen eltérő. A hazai jogalkotásban a köznevelési törvény az Értelmező rendelkezések (4. paragrafus) 13. pontjában a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló kategóriája alá sorolja a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket, tanulókat, ahova három tanulói csoport tartozik: a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók;⁴ a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek, tanulók,⁵ valamint a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók.⁶ A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körébe tartoz-

² Számítási mód: (SNI státuszt jelző dokumentummal rendelkező tanulók száma / formális képzésre beiratkozott tanulók száma) × 100.

³ Az ENSZ-egyezmény 1. cikke a Cél megjelölésénél a következő meghatározást használja: „Fogyatékossgal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.”

⁴ Köznevelési törvény, 4. paragrafus, 25. pontja: sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd...

⁵ Köznevelési törvény, 4. paragrafus 3. pontja: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek...

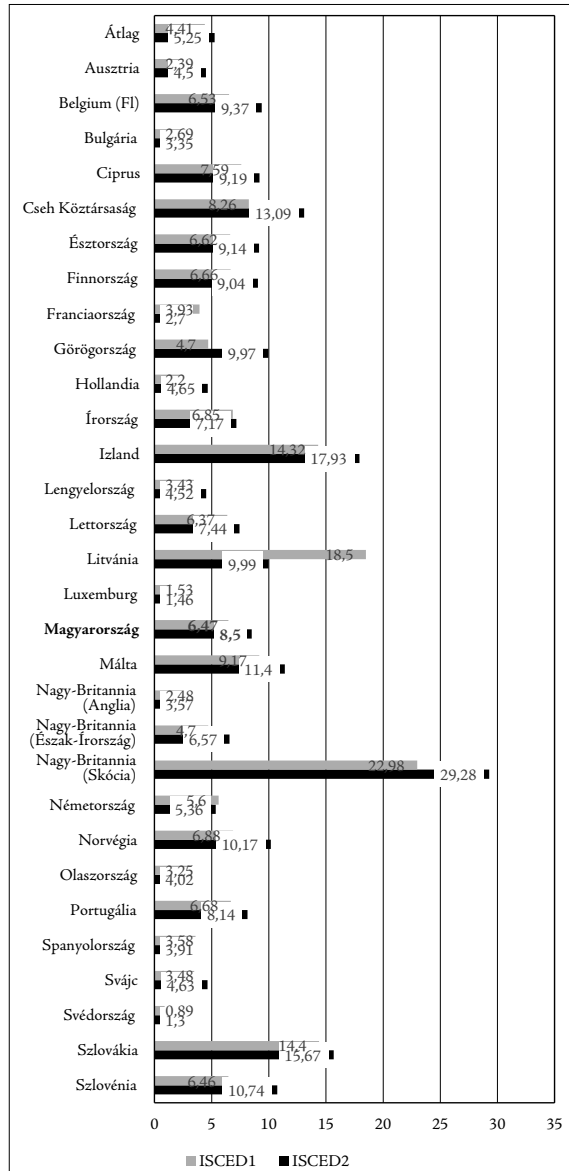
⁶ Köznevelési törvény, 4. paragrafus, 14. pontja: kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség...

nak még a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók,⁷ körüket pedig a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény határozza meg.

Emellett a felismerési arány is nagymértékben különbözik az egyes országokban, melyek hátterében jogszabályi és szakpolitikai eltérések húzódnak meg, és a diagnosztizálás útjai is eltérőek lehetnek. Míg Magyarországon a pedagógiai többlétszolgáltatások (pl. egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozás), valamint az egyéb többletjogok (pl. kedvezmények, mentesítések) feltétele, hogy a gyermek, tanuló rendelkezzen szakértői bizottság által kiadott szakértői véleménnyel,⁸ addig más országokban, pl. Angliában a többlettámogatások nem feltétlenül kötődnek szakértői vizsgálatokhoz. Az iskolák – tantervük részeként – nyújtanak segítséget mindazon tanulók számára, akiknek erre szükségük van. A támogatás az osztályfőnök és az SNI-koodinátor (SENDCO – Special Educational and Disability Coordinator) szervezésében zajlik, és külső szakemberek, szaktanácsadók igénybevételére is lehetőség van. A magyar szakértői véleménynek nagy vonalakban megfeleltethető EHCP (Educational and Health Care Plan – Oktatási és Egészségügyi Gondozási Terv) kiállítása egy hosszabb folyamat, melynek előkészítésében jelentős szerepe van az SNI-koodinátornak. A tervet a helyi oktatási hatóságok állítják ki a begyűjtött információk és a felmérés alapján.

⁷ 1997. évi XXXI. törvény (gyermekvédelmi törvény) 67/a paragrafusában értelmében a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet szempontjából meghatározó tényezők a következők: a szülő, a családba fogadó gyám (a továbbiakban: gyám) iskolai végzettsége alacsony; legfeljebb alacsony fokú végzettség (8 általános); a szülő, gyám alacsony foglalkoztatottsága; az elégtelen lakáskörülmények; a nevelésbe vétel, valamint a tanulói, hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt számára nyújtott utógondozói ellátás. Hátrányos helyzetű gyermek: az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket együtt nevelő mindkét szülő, a gyermeket egyedül nevelő szülő, illetve a gyám legmagasabb iskolai végzettsége alacsony (az alacsony iskolai végzettség igazolása a kérelmen megtehető önkéntes nyilatkozattal történik); a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket nevelő szülők bármelyike vagy a gyám a szociális törvény szerinti aktív korúak ellátására jogosult (foglalkoztatást helyettesítő támogatás vagy rendszeres szociális segély), vagy a kedvezmény igénylését megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként tartotta nyilván a járási munkaügyi kirendeltség (az alacsony foglalkoztatottság fennállását az eljáró hatóság ellenőrzi); a gyermek szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben, vagy az eljárás során felvett környezettanulmány szerint félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek (elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmény). Halmozottan hátrányos helyzetű gyermek: az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében a fenti három körülmény közül (alacsony iskolai végzettség, alacsony foglalkoztatottság, elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmény) legalább kettő fennáll. Halmozottan hátrányos helyzetű továbbá a nevelésbe vett gyermek és az utógondozói ellátásban részesülő, tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

⁸ Magyarországon az SNI-diagnosztika többlépcsős folyamat. Elsőként a járási szinten működő szakértői bizottsághoz kell fordulnia a szülőnek és/vagy a nevelési-oktatási intézménynek, ha felmerül az atipikus fejlődés gyanúja. A járási szakértői bizottság azonban kizárólag beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget állapíthat meg. Ha a vizsgálat ennél súlyosabb problémát jelez (SNI-gyanú), a gyermeket tovább irányítják a megyei szakértői bizottsághoz, amely jogosult a sajátos nevelési igény megállapítására, a többlettámogatásokat tartalmazó szakértői vélemény kiadására. A vizsgálat komplex, orvosi, pszichológiai, pedagógiai és gyógypedagógiai részekből tevődik össze. Ennek alapján tesznek javaslatot a különleges gondozás keretében történő ellátásra, annak formájára, helyére, vagyis speciális osztályokba helyezésre vagy integráló, többségi iskola osztályába való elhelyezésre.



2. ábra: SNI tanulók az alapfokú oktatásban (ISCED1 és ISCED2)

Forrás: EASIE 2018 Data-set Cross-Country Report

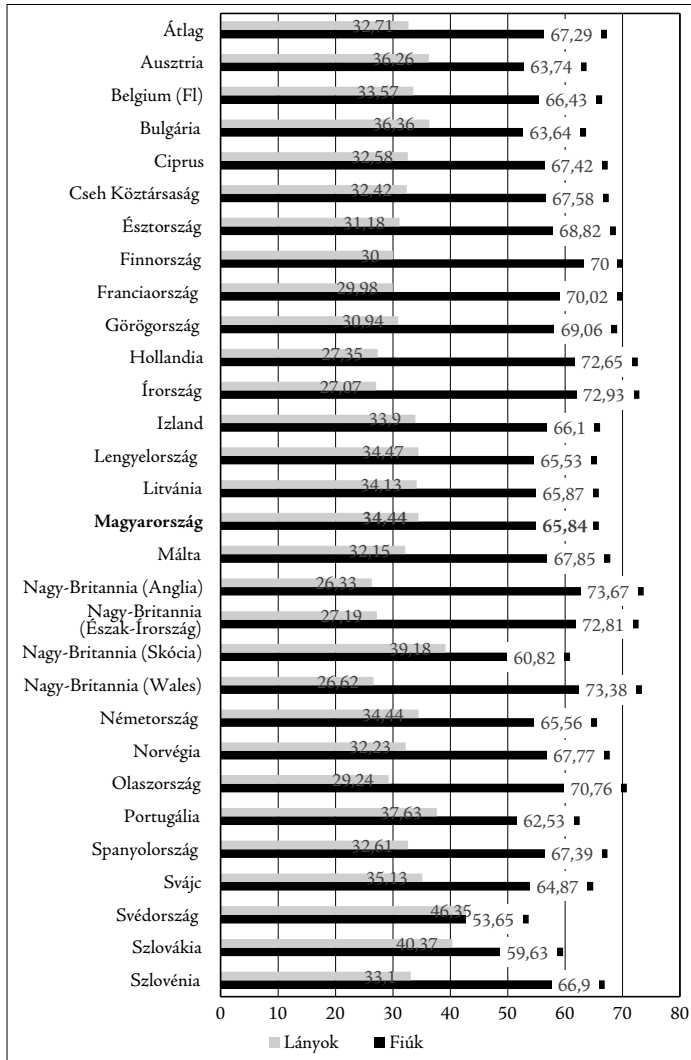
Az SNI tanulók felderítésére vonatkozó mutató, hogy az alapfokú oktatási rendszerekben (9 éves korban vizsgálva) ISCED1⁹ szinten 4,4%-ban találunk SNI tanulókat, arányuk ISCED2 szinten (15 éves korban) a legtöbb országban magasabb, 5,6% (2. ábra).

⁹ ISCED1: a hazai általános iskola 1–4. osztálya, ISCED2: a hazai általános iskola 5–8. osztálya.

Az adatok azt mutatják, hogy az egyes országok sok esetben a diákok iskolai tanulmányainak eltérő szakaszában ismerik fel a problémákat, és igényelnek a megoldáshoz speciális támogatást. Az inkluzív megközelítés a szűrésnél más eljárásrendet igényel: a kategorizáció vagy teszteken alapuló diagnosztika helyett a gyermeket/tanulót saját tanulói környezetében (óvoda, iskola) vizsgálva figyelik meg motivációit, sikereit, kudarcait stb., és erre építik fel az egyéni fejlesztési tervet. A nemzetközi gyakorlatban a státuszdiagnosztikát (mely egyszeri mérésen alapul) egyre inkább a folyamatdiagnosztika, fejlesztésdiagnosztika és szükségletorientált diagnosztika váltotta fel, életkorhoz illeszkedő vizsgálatokkal, terápiás eljárásokkal (Lányiné Engelmayer 2014). Ezek gyakorlati megvalósulását mutatja a következő néhány példa. A szolgáltatott adatok szerint kiemelkedően magas számú SNI tanulókat ellátó Skóciában, ahol a tanulók negyede kap valamilyen többlettámogatást, ez a következőképpen zajlik: első lépésben a tanár azonosítja a gyermekeket, akiknek nagyobb figyelemre van szükségük; ezt követően a pedagógus az iskolán belül konzultál, és támogatást kap a menedzsmenttől, valamint a személyzet más tagjaitól. Ha ezen az úton nem sikerül megoldani a problémát, az iskola szülőket is bevonva információkat és tanácsokat kér a helyi oktatási hatóságok által működtetett szolgáltatótól (látogató tanár vagy pszichológus ad tanácsokat). Ha ez nem elegendő, szükség lehet más, az oktatáson kívüli szervezet(ek) támogatására is. A szülőknél joguk van arra, hogy kérjék a gyermekük vizsgálatát (akár több specifikus területen is: orvosi, pedagógiai vagy pszichológiai értékelés), és összehangolt támogatási terv kidolgozását. Az általános cél az, hogy meghatározzák azokat a támogatási formákat, melyek a tanulót az oktatásban való teljes részvételhez segítik hozzá (pl. tanulást támogató tanár vagy asszisztens közreműködésével, de más segítőkre is szükség lehet akár a fizikai gondozás, akár más szakmák bevonásával: pszichológus, orvos, ápoló, gyógytornász, szociális munkás, különféle terapeuták). A tanulók fejlődését egyéni fejlesztési tervvel biztosítják, a pedagógusoktól pedig elvárják, hogy ismerjék és vegyék figyelembe a tervben rögzítetteket.

Finnországban, ahol az SNI tanulók aránya a hazaihoz hasonló, a PISA-mérések sikerei miatt valószínűsíthető, hogy nagy hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzetből induló tanulók támogatására. Sok más országhoz hasonlóan kifejezetten törekszenek arra, hogy a lehető legkorábban támogatást biztosítsanak a problémák növekedésének megelőzése érdekében. A jogszabályok nem osztályozzák a tanulókat fogyatékos-ság vagy támogatási igények szerint. Először az iskola mindennapi életének részeként általános támogatást kap a tanuló, akár átmeneti, akár folyamatos támogatási szükséglet merül fel. Ha ez nem elegendő, pedagógiai értékelés alapján intenzívebb támogatási terv készül szélesebb körű iskolai team bevonásával. Ha további intézkedésekre van szükség, átfogóbb vizsgálatok készülnek, és napvilágot lát a speciális támogatásról szóló döntés, leggyakrabban a tanuló 2–7. osztályos kora közt.

A nemek közötti különbségekre vonatkozóan szembeűnő, hogy az SNI tanulók között átlagosan kétszer annyi fiút találunk, mint lányt (3. ábra). Ez az arány igen hasonló valamennyi adatot szolgáltató országban. Elhelyezésük a különböző tanítási környezetekben, vagyis hogy speciális intézményekben vagy a többségi iskolákban, integrált vagy inkluzív módon nevelik őket, nem mutat eltérést. Arra vonatkozóan még nincsenek pontos ismereteink, hogy a nemek közötti különbségeket milyen okok magyarázhatják. Lehetséges, hogy biológiai vagy viselkedési tényezők állnak a háttérben, emellett elképzelhető az is, hogy a fiúk oktatására-nevelésére hagyományosan nagyobb figye-



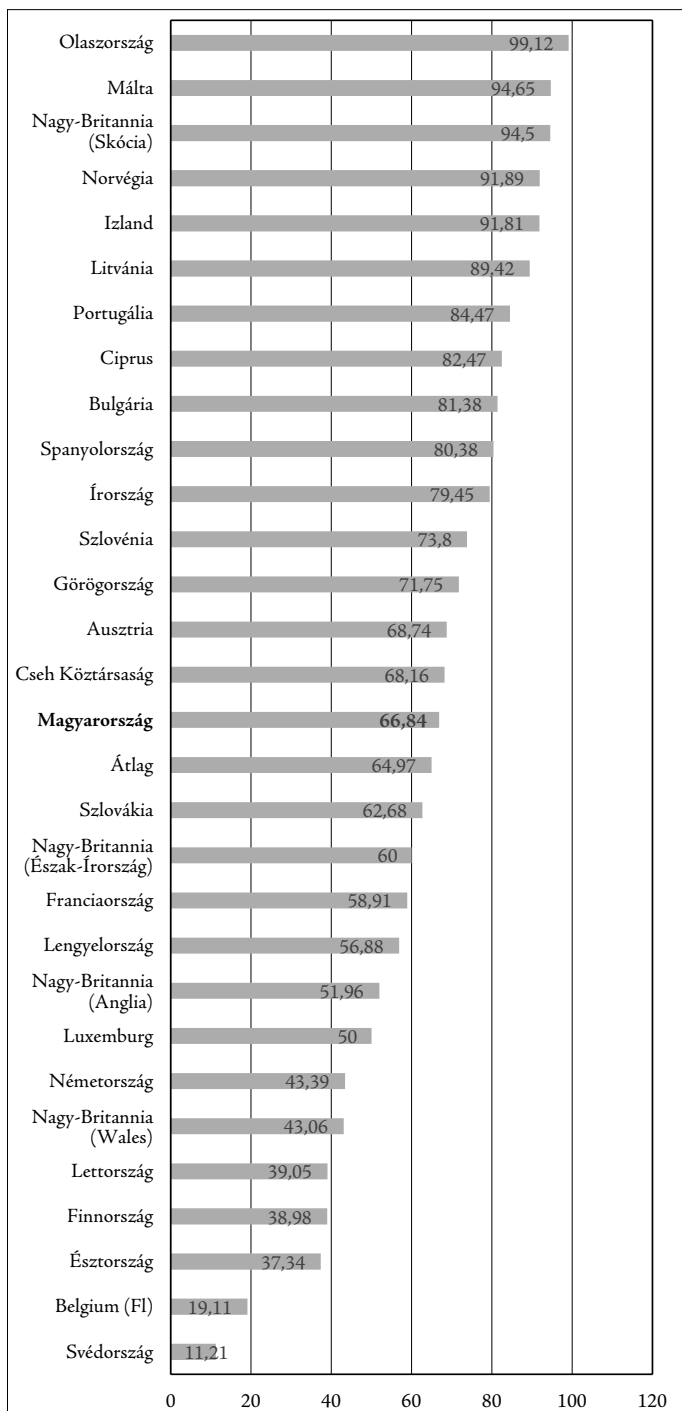
3. ábra: Nemek közti különbségek az SNI tanulónál (%)¹⁰

Forrás: EASIE 2018 Data-set Cross-Country Report

lem fókuszálódik, mint a lányokéra (Csányi 2007). Autizmus spektrum zavar esetében kutatások igazolják, hogy a lányoknál gyakoribb a félrediaosztizálás vagy a későbbi diagnózis, ennek oka lehet az eltérő tüneti kép vagy a diaosztizáláshoz használt eszköztár, melyet elsősorban fiúkra alakítottak ki (Egészségügyi szakmai irányelv 2017).

A speciális nevelési igényű gyermekek oktatása-nevelése többféleképpen valósulhat meg: a befogadó intézményekben a többiekkel együtt, vagy ugyanitt elkülönített, speciális osztályokban tanulhatnak, vagy speciális intézményekben, továbbá nem formális keretek között. A vizsgált országok egyikében sem működik a teljes mértékben befoga-

¹⁰ Itt a számítási mód: (SNI fiúk / összes fiú tanuló) × 100; (SNI lány / összes lány tanuló) × 100.



4. ábra: Az együttnevelésben részt vevő SNI tanulók aránya (%)

Forrás: EASIE 2018 Data-set Cross-Country Report

dó rendszer, vagyis az, hogy minden tanuló a többségi oktatásban vesz részt, és a tanítási idő legalább 80%-ában együtt tanul a többi diákkal (4. ábra). Legtöbb országban ma már törekednek arra, hogy minél szélesebb körben biztosítsák a befogadó nevelést az érintett tanulók számára, és csak a súlyos vagy halmozott esetekben tanácsolják a speciális intézményekben való tanulást. Fontos megjegyezni, hogy lényegesen többen tanulnak befogadó intézményben, intézményegységben úgy, hogy idejük csak kisebb hányadát töltik együtt a többiekkel (szünetek stb.). Sok országban hasonló helyzetben vannak az adott ország nyelvét nem beszélő tanulók: számukra gyakran szerveznek külön osztályokat nyelvtanító jelleggel (eltérő időtartammal), hogy lehetőség szerint onnan később a többségi oktatási rendszerben, kortársaikkal együtt tanulhassanak.

Az ezredforduló táján készült tematikus elemzés (*Speciális oktatás Európában 2003*) három csoportba sorolta az országokat a speciális oktatást igénylő tanulók bevonására irányuló szakpolitikák alapján. Ezek a tradicionális különbségek máig hatnak, annak ellenére, hogy egyre több ország gyakorlata mozdul el az együttnevelés irányába. Az ún. egyutas (one-track) megközelítésben elsősorban a diákok mainstream oktatásba való bevonása volt jellemző (Spanyolország, Görögország, Olaszország, Portugália, Svédország, Izland, Norvégia, Ciprus), ezekben az országokban az intézményesített, külön oktatási forma gyakorlatilag megszűnt. Másik végletként a kétutas (two-track) megközelítésben két elkülönült oktatási rendszer jelent meg: jogszabályi szinten is gyakran külön szabályok vonatkoztak a speciális oktatásban részesülő diákokra (Belgium, Svájc). A többutas (multi-track) modellek esetében pedig az inklúzió többfajta megjelenési formája valósul meg, külön fejlesztési lehetőségeket biztosítva az érintett tanulóknak (Dánia, Franciaország, Írország, Luxemburg, Ausztria, Finnország stb.). A legtöbb országban megfigyelhető az együttnevelés kiszélesítése, és ezzel egyidejűleg tendenciaként jelenik meg a speciális iskolák szolgáltatási forrásközponttá válása (*Vargáné 2004*). Két, az együttnevelés szempontjából kiemelkedő ország példájával illusztráljuk, miként valósul meg az iskolai nevelés támogatása.

Olaszországban 1977-ben törvényben rögzítették a speciális iskolák bezárását, és a befogadás elve széles körben elfogadott, egyénre szabott fejlesztési terv alapján zajlik az SNI tanulók oktatása-nevelése. Ebben multidiszciplináris team vesz részt, az iskolában dolgozó pedagógusok és más szakemberek bevonásával. Minden iskolában működik ún. befogadási munkacsoport, melynek tagjai pedagógusok, segítő tanárok, adminisztratív dolgozók, valamint egészségügyi szakemberek. Az iskolai munka során gyakran alkalmaznak ún. támogató tanárokat, akik speciális képzésben részesültek. Ők kéttanáros modellben dolgoznak együtt a többségi pedagógusokkal. Nem ritka az sem, hogy a tanulók részére speciális képzettségű asszisztenseket is biztosítanak, hogy segítsék a diák önállóságát és kommunikációját (*National Education Systems – Eurydice*).

Dániában az egyes iskolák felelőssége a tanulói igényekhez és szükségletekhez illeszkedő tanítási módszerek, oktatási anyagok összeállítása. Ehhez átfogó keretet biztosít a differenciált oktatás, a pedagógusok pedig jelentős autonómiát élveznek, akár a tanítási módszerekről, akár a tananyag összeállításáról beszélünk. Amennyiben a differenciálás nem elegendő, más eszközöket (csoportképzés, kéttanáros modellek, pedagógiai asszisztensek alkalmazása) is alkalmaznak a dán iskolákban. Érdemes megjegyezni, hogy itt, ha a tanulónak heti 9 óránál kevesebb oktatási támogatásra van szüksége, akkor a hagyományos/többségi osztályban kell megoldani a tanítását, ha ennél többre, akkor egyéni mérlegelés alapján, pedagógiai, pszichológiai szakértőkkel és szülőkkel folytatott

konzultáció alapján születik meg a döntés arról, hogy speciális oktatásban szükséges-e részesíteni a tanulót (*National Education Systems – Eurydice*).

Magyar helyzet

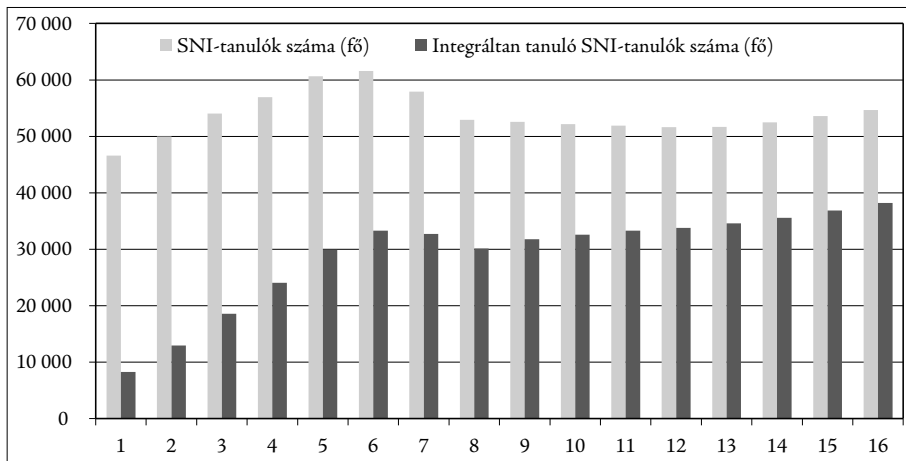
Hazánkban, bár a rendszerváltás után is tovább élt a gyógypedagógia tradicionális szegregált gyakorlata (*Illyés 2001*), ha az elmúlt 20-30 évet tekintjük, szembetűnő, hogy az SNI tanulók számának és arányának kismértékű ingadozása mellett (melyet egy országos felülvizsgálat indokol) a nemzetközihez hasonló tendencia alakult ki az együttnevelés terén, jelentősen nőtt az integráltan oktatott tanulók száma: a 2001-ben még 18%-ról 2016-ban már 70%-ra emelkedett (1. táblázat, 5. ábra).

1. táblázat: Az integráltan tanuló SNI tanulók száma és aránya (2001–2016)

Tanév	Összes tanuló (általános iskola, nappali)	SNI tanulók száma (fő)	SNI tanulók aránya (%)	Integráltan tanu- ló SNI tanulók száma (fő)	Integráltan tanu- ló SNI tanulók aránya (%)
2001/2002	944 244	46 575	4,9	8 263	18
2002/2003	930 386	49 967	5,3	12 941	26
2003/2004	909 769	54 055	5,9	18 584	34
2004/2005	887 785	56 922	6,4	24 067	42
2005/2006	859 315	60 651	7,0	29 930	49
2006/2007	828 943	61 585	7,4	33 277	54
2007/2008	809 160	57 931	7,6	32 719	56
2008/2009	788 639	52 945	6,7	30 128	57
2009/2010	773 706	52 572	6,8	31 762	60
2010/2011	756 569	52 165	6,9	32 573	62
2011/2012	747 601	51 899	6,9	33 298	64
2012/2013	742 931	51 654	6,9	33 791	65
2013/2014	747 746	51 681	6,9	34 599	67
2014/2015	748 486	52 502	7,0	35 591	68
2015/2016	745 323	53 577	7,2	36 858	69
2016/2017	741 427	54 678	7,4	38 210	70

Forrás: KSH

Ennek oka többek közt a törvényi szabályozók megteremtése, mely egyfelől a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról rendelkezik, másfelől a közoktatásról, majd a köznevelésről szóló törvény adott kereteket. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy bár Magyarországon az elkülönült gyógypedagógiai nevelésnek-oktatásnak komoly hagyományai vannak, mégis a kitűzött cél és feladat a fogyatékos gyermekek, tanulók társadalmi vagy munkaerő-piaci integrációjának majdani megteremtése, azaz a sérült emberek társadalomba való (vissza)segítése. E hagyomány-



5. ábra: SNI tanulók és integráltan tanuló SNI diákok száma a hazai általános iskolákban (2001–2016) (Forrás: KSH)

ból is következik, hogy az oktatási rendszeren belül létrejövő együttnevelés szemlélete hazánkban egyáltalán nem magától értetődően a pedagógiai kultúra része. A kezdeti várakozásokat és félelmeket az oktatáspolitikai kiemelt fejlesztési és pályázati programokkal igyekezett befolyásolni, országos szintű integrációs programok indultak. Az EU-csatlakozás után pedig a hazai fejlesztési programok uniós forrásokból valósulnak meg (Közpatakiné 2009). Az együttnevelés hazai bevezetése – bár az oktatáspolitikai akarat egyértelmű volt, és a jogi keretek is kialakításra kerültek – iskolaszervezési, pedagógusképzési és szak módszertani problémákkal járt együtt. Ez egyrészt érintette a hagyományos gyógypedagógiai intézmények munkáját: csökkent a tanulói létszám, és ezzel egyidejűleg az intézmények egy része integrációt, inklúziót segítő módszertani intézménnyé alakult át. Másfelől a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése, fogadása a többségi köznevelési intézményekben nem zökkenőmentes folyamat, rávilágít a pedagógiai környezet hiányosságaira (Mile 2016).

A hatályos jogszabályok értelmében a sajátos nevelési igényű tanuló csak olyan intézménybe írható be, amely rendelkezik az oktatásához-neveléséhez szükséges tárgyi és személyi feltételekkel. Az elláráshoz szükséges objektív és szubjektív feltételek közül az objektívek (az akadálymentes környezet kialakítása, a speciális, sérülésspecifikus, tapasztalatszerzést segítő taneszközök, szemléltető eszközök, tankönyvek, munkafüzetek és fejlesztőeszközök beszerzésének lehetősége, korszerű tankönyvek, tanársegédanyagok megléte stb.) viszonylag könnyen vizsgálhatók, és elméletileg a szándékok mentén viszonylag könnyen megteremthetők. Ugyanakkor kutatások sora bizonyítja, hogy ezek hiányosan teljesülnek, az intézmények szintjén nehézséget okoz a szakemberhiány, az infrastrukturális és tárgyi feltételek biztosítása. A szubjektív, azaz emberi tényezők lényegesen nehezebben ragadhatók meg. Ez az összegzés nem is vállalkozik arra, hogy valamennyi szereplő együttneveléssel kapcsolatos feladatait, tevékenységét és attitűdjét feltárja. Így, bár tudjuk, hogy az együttnevelés szemlélete maga után vonja a pedagógus- és gyógypedagógus-szerep átforgalmazását is, a kapcsolódó feladatok és azok megvalósítása többletmunkát és szakértelmet, együttműködést követelnek meg mind a tantestületek, mind az egyes pedagógusok részéről (Kállai 2018). Különösen

fontos szerepük van az intézményi szintű megvalósításoknak, melyek nemritkán maguk után vonják az innovációkat (Papp–Perlusz 2012), ennek részeként a tantestületek képzésének, továbbképzésének, szemléletformálásának. Érdemes figyelmet fordítani a gyógypedagógusok felkészítésére is, hogy a befogadó intézményekben el tudják látni feladataikat (Szekeres–Perlusz–Takács 2012; Schiffer 2012).

Összegzés

Az inkluzív nevelésre és sajátos nevelési igényre vonatkozó szakpolitikák és gyakorlatok az Európai Unió államaiban sokat fejlődtek, ugyanakkor nem választhatók el az egyes országokra jellemző sajátos kontextusoktól, ezért ma is nagyon különbözőek. Összességében igen fontos vonás, hogy az elmúlt évtizedekben szemléletváltás következett be: az intraperszonális tényezőkről egyre inkább a speciális vagy kiegészítő ellátásra kerül a hangsúly több országban, és ezzel párhuzamosan tapasztalható elmozdulás az ún. orvosi/medikális modellel¹¹ alapuló meghatározásoktól és ellátásoktól az „interakcionista” meghatározások felé. Az uniós szakpolitikákban és célkitűzések között jelentős szerepet kap többek közt a fogyatékos vagy más okok miatt perifériára kerülő emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk segítése a társadalom alakításához. E célok mentén a sajátos nevelési igény nemzetközi értelmezése kitágult (viszont nem egységesedett), és ennek következtében valósul meg egyre nagyobb mértékben az oktatás területén az együttnevelés. A megvalósítás módjai igen eltérőek lehetnek, akár országonként, akár az egyes országokon belül, intézményi szinten vizsgálódunk. Az integráción túlmutató inklúziós modellben a problémák elsődleges megoldása az osztályteremben tanító pedagógus kezében van, ugyanakkor speciálisan képzett szakemberek bevonása is szükséges. Az inkluzív iskola egyénre szabott tanítási stratégiákat javasol, amelyek túlmutatnak a hagyományos osztály keretein, annak érdekében, hogy megfeleljenek minden gyermek igényének. Ennek gyakorlati megvalósításához elengedhetetlen a szükséges feltételrendszer kialakítása, melynek része az iskolák falain belüli feltételek biztosítása mellett többek közt az elfogadó társadalmi környezet megteremtése is.

IRODALOM

- CSÁNYI Y. (2007) Adatok az OECD sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó munkabizottságának anyagából, 2002/2003-as év. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/11. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/adatok-az-oecd-sajatos-nevelesi-igenyutanulokkal-foglalkozo-munkabizottsaganak/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- Egészségügyi szakmai irányelv (2017) *Egészségügyi szakmai irányelv – Az autizmusról/ Autizmus spektrumzavarokról*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Egészségügyért Felelős Államtitkárság. <https://kollegium.aeek.hu/Iranyelvek/Index/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- Egyesült Nemzetek Szervezete (2006) *A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény*. – Magyarul is törvénybe iktarták: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

¹¹ Orvostudományi szempontból történik a fogyatékoságok azonosítása, kategorizálása, a diagnózis a deficitiek megállapítására vonatkozik, az erre épülő pedagógia a károsodásra összpontosít, az elkülönített kezelést preferálja.

- Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2017. *Az inkluzív oktatásban részt vevő tanulók iskolai sikerességének növelése: Összefoglaló zárójelentés.* (V. J. Donnelly & A. Kefallinou, eds) Odense (Dánia). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-hu.pdf/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018. *Az Európai Ügynökség Inkluzív Oktatás Statisztikai Rendszereit Vizsgáló Projektje: Kulcsfontosságú üzenetek és megállapítások (2014/2016).* (A. WATKINS, J. RAMBERG & LÉNÁRT A., eds) Odense (Dánia). https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_hu_0.pdf/ [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, 2018. *Az inkluzív oktatási rendszer finanszírozási szakpolitikája: Összefoglaló zárójelentés.* (E. ÓSKARSDÓTTIR, A. WATKINS & S. EBERSOLD, eds) Odense (Dánia). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES-Summary-HU.pdf/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report.* (J. RAMBERG, A. LÉNÁRT & A. WATKINS, eds) Odense (Denmark). <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- HALÁSZ G. (2004) A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. február. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- ILLYÉS S. (2001) Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában – különös tekintettel az ép és a fogyatékos gyermekek együttnevelésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/június–augusztus. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/eszmeny-torveny/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- KÁLLAI G. (2018) *Helyzetkép a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről.* Előadás. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2009, ed.) *Együttnevelés határon innen és túl.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (1993) A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In: CSÁNYI Y. (ed.) *Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában.* Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI. pp. 11–21.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (2009) *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés.* Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (2014) Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány* 2014/3. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_33-52.pdf
- MILE A. E. (2016) *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában.* Doktori disszertáció. Budapest, ELTE PPK NDI. https://ppk.elte.hu/file/mile_aniko_eszter_dissz.pdf/ [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- National Education Systems – Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_hu/ [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- PAPP G. & PERLUSZ A. (2012) „...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...” Kooperáció- és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In: ZÁSZKALICZKY P. (ed.) *A társadalmi és iskolai integráció feltétele és korlátai.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 179–201.

- SCHIFFER Cs. (2012) „...az értelmét akkor kezdtem látni...” Kooperáció- és konkurencia-folyamatok a befogadó pedagógusok nézőpontjából. In: ZÁSZKALICZKY P. (ed.) *A társadalmi és iskolai integráció feltétele és korlátai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 227–263.
- Speciális oktatás Európában (2003) Eds: COR MEIJER, VICTORIA SORIANO & AMANDA WATKINS. Európai Iroda a Speciális Oktatás Fejlesztéséért. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]
- SZEKERES Á., PERLUSZ A. & TAKÁCS I. (2012) „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” In: ZÁSZKALICZKY P. (ed.) *A társadalmi és iskolai integráció feltétele és korlátai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 201–227.
- VARGÁNÉ MEZŐ L. (2004) *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelési-igenyu/sajatos-nevelési-igenyu-090617-2/> [Letöltve: 2020. 08. 26.]

A FOGYATÉKOSSÁG REPREZENTÁCIÓJA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK MAGYAR IRODALOM TANANYAGÁHOZ KAPCSOLÓDÓ IRODALMI MŰVEKBEN

GULYA NIKOLETTA MÁRIA^a – FEHÉRVÁRI ANIKÓ^{b,*}

^aEötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

^bEötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Az irodalmi alkotások jól alkalmazhatók az oktatásban arra, hogy a tanulók megismerkedjenek a társadalom sokszínűségével és annak kulturális összefüggéseivel, amennyiben megfelelően ábrázolják ezeket a társadalmi csoportokat.

Jelen írás célja, hogy a tartalomelemzés módszerével feltárja és elemezze a magyar általános iskolák tananyagához kapcsolódó irodalmi szemelvénye fogyatékosággal kapcsolatos tartalmait.

A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy a vizsgált irodalmi szemelvényekben a fogyatékosággal élő szereplők rendkívül alulreprezentáltak és sztereotip módon ábrázoltak, ezáltal erősíthetik a tanulók fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos előítéleteit, így feldolgozásukkor hangsúlyt kell fektetni a sztereotip tartalmak tisztázására.

Kulcsszavak: fogyatékoság, gyermekirodalom, tartalomelemzés, inkluzív tananyag

Literary works are a readily available resource in education to help students learn about the diversity of society and its cultural contexts, as long as they depict these social groups appropriately.

The study aimed to identify the different recurring patterns of the disability conception within the content of youth literature in primary education, employing content analysis.

The results of the research reveal that in the examined literary works people with disabilities are extremely underrepresented and depicted stereotypically. This way of representation can reinforce students' negative attitude towards people with disabilities, therefore the stereotypical content should be clarified and discussed during the lessons.

Keywords: disability, youth literature, content analysis, inclusive curriculum

* Levelező szerző: Fehérvári Anikó, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
E-mail: fehevari.aniko@ppk.elte.hu

A fogyatékossgal élő emberek csoportja alkotja a világ egyik legjelentősebb számú kisebbségét (Riley 2005). A többségi társadalom fogyatékossgához fűződő viszonya állandóan változik, a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos évezredek, sok esetben negatív sztereotípiák kultúráktól függetlenül megjelennek a művészeti alkotásokban (Flamich–Hoffmann 2015), „egyetemes jelenlétükkel meghatározva a fogyatékossgal élő személyek fogadtatását, megítélését” (Flammich–Hoffmann 2014: 58.). A fent említett sztereotípiák nyomon követhetőek az irodalmi alkotásokban is. A magyarországi általános iskolákban használt magyar irodalom tankönyvek számos irodalmi alkotást tartalmaznak. Az irodalmi művek üzeneteket hordoznak a világról, amelyben élünk, közvetítik kulturális örökségünket (Ullah–Ali–Naz 2014). Az irodalmi művek az emberi viszonyok valamennyi rétegét képesek bemutatni a szóbeli közlés által (Gödöné 2011). Foucault (1991) a diskurzus hatalmának összefüggésében úgy értelmezi a társadalmi jelenségeket, mint amelyek a róluk szóló diskurzusok által léteznek. Tehát, egy társadalmi csoport tagjainak az irodalmi művekben megjelenő (vagy meg nem jelenő) ábrázolásmódja hatással lehet az olvasók világról alkotott képére, illetve meghatározó lehet egy adott társadalmi csoporttal kapcsolatos szemléletmódjuk kialakításában (Hardin–Preston 2011).

Jelen tanulmány arra igyekszik választ találni, hogy a magyarországi általános iskolai irodalomtankönyvek és -olvasókönyvek irodalmi szemelvényeiben hogyan jelenik meg a fogyatékossg témája, és ez az ábrázolásmód milyen hatással lehet a tanulók fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos szemléletmódjára.

Inklúzió és oktatás

A sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatása fontos célja a nemzetközi oktatáspolitikáknak (O’Brien–Kudlacek–Howe 2009). Az 1980-as évek második felétől számos országban elterjedt az inklúziós szemléletmód, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek részvételét hivatott képviselni az oktatásban, képességeik és fejlődési ütemük figyelembevételével (Köpatakiné 2006).

Az 1993. évi közoktatási (LXXIX.) törvény Magyarországon is megnyitotta a fogyatékossgal élő tanulók előtt azt a lehetőséget, hogy többségi iskolákban ép társaikkal együtt tanulhassanak. A befogadó osztálytermek növekvő száma több kihívást tartogatott, illetve tartogat napjainkban is az oktatás-nevelés színterén. Egyik jelentős feladat a fogyatékossgal élő tanulók beilleszkedése az osztályokba. Az erre irányuló kutatások azt mutatják, hogy a többségi tanulók és fogyatékossgal élő társaik között általában nem alakul ki baráti kapcsolat, a fogyatékossgal élő tanulók sokszor elszigetelten, magányosan élik mindennapjaikat többségi társaik között (McDougall et al. 2004; Schiemer 2017; Szekeres 2012). Annak ellenére, hogy fizikailag a többségi rendszerben vannak, továbbra is elszigeteltek maradnak az osztályban (Guinagh 1980). Ennek tükrében nyilvánvaló, hogy a fogyatékossgal élő tanulókat nem elég behelyezni az osztályközösségbe, hiszen ez a folyamat nem garantálja befogadásukat.

A fogyatékossgal élő emberek társadalmi befogadását nagyban hátráltatja, hogy a többségi társadalom nem rendelkezik kellő mennyiségű releváns információval a fogyatékossg témájával kapcsolatban (Connor–Bejoian 2014). Ez a megállapítás igaz a befogadó osztályközösségek esetében is. A szakemberek véleménye szerint a fogadó osztály tanulóit fel kell készíteni a fogyatékossgal élő tanuló érkezésére (Szekeres–Perlusz–

Takács 2012), hiszen osztályközösségi befogadását jelentősen meghatározza osztálytársainak fogyatékossgal kapcsolatos attitűdje.

A fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos előítéletek

Az előítéletes gondolkodás kialakulására, működésdjára és hatásaira vonatkozóan két vizsgálati nézőpont különböztethető meg, az értékelvű, illetve a leíró. Mindkét megközelítés lehet kontextualista, amely szerint az előítéletelesség nem eredendő pszichés adottság, hanem mindig társadalmi kontextusba ágyazott, azaz személyek vagy csoportok közötti interakciók eredménye (Erős 2007). A másik nézőpont szerint mindkét szemléletmód lehet intrapszichikus, amely nem elsősorban a személyt ért társadalmi hatásokra, hanem a személyen belüli kognitív folyamatokra koncentráll az előítéletes gondolkodás kialakulása okán.

Bármelyik megközelítést is alkalmazzuk, legyen az társadalmi vagy kognitív, mindkettő szerint a szocializációnak kitüntetett szerep jut (Pléh 2017). A szocializáció révén sajátítjuk el a sztereotípiákat, előítéleteket. Az előítélet irányulhat a társadalom bármely jelenségére, személyére, csoportjára, köztük a fogyatékos személyek alkotta csoportra is (Allport 1977). Aronson (1999) az előítélettel kapcsolatosan a következő meghatározást fogalmazta meg: „*ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan attitűd, amely téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul*” (Aronson 1999: 185.).

A sztereotípiá fogalma Walter Lippmanntól származik. Megfogalmazása szerint a sztereotípiák az emberek „fejében” lévő leegyszerűsített, egyoldalú és sematikus képek, amelyek segítenek az adott személynek, hogy képes legyen eligazodni bonyolult világunkban úgy, hogy annak jelenségeit kategóriákba foglalják. A társadalmi csoportok kapcsán a sztereotípiák olyan megállapítások, amelyek egy-egy társadalmi csoportra jellemzőnek tartott tulajdonságokra utalnak, közmegegyezésen alapulnak, és időben meglehetősen tartósan fennmaradnak, nehéz őket megváltoztatni (Csepeli 2006).

Az előítélet szoros kapcsolatban áll a sztereotípiákkal, magában hordozva a negatív elfogultságot, a túlzott általánosítást, a hiedelmeken alapuló téves ítéletet és a megalapozatlanságot. Az előítélet sokféleképpen nyilvánulhat meg: a szóbeliségtől (pl. viccek, cinikus megjegyzések, gyűlöletbeszéd), a kiközösítésen át, egészen a hátrányos megkülönböztetésig, extrém esetben fizikai agresszióig és üldözésig (Allport 1977). Hátrányos megkülönböztetés esetén a csoport minden egyes tagját negatív sztereotíp jellemzőkkel illetik (*csoportközi előítélet*), és megnehezítik mindennapi boldogulásukat a hétköznapi élet szinte minden területén.

Az a kultúra, amelyben felnövünk, nagymértékben meghatározza bizonyos embercsoportokkal kapcsolatos attitűdünket, cselekedeteinket (Flamich–Hoffmann 2015). A legtöbb ember élete során korábban találkozik a fogyatékossgal előítéletes ábrázolásával, mint magával a fogyatékossgal élő személlyel (Flamich–Hoffmann 2015). A fogyatékossgal a nép- és műmesékben található ábrázolásmódjai – melyek legtöbbje negatív sztereotípiát hordoz (Agbaw 2011) – kisgyermekkorunkban, mesehallgatás közben szinte észrevétlenül épülnek be tudatunkba, meghatározva a fogyatékossgal élő személyekhez való viszonyulásunkat (Beckett et al. 2010). Ehhez adódnak hozzá a közvetlen környezetünk fogyatékossgalról alkotott kulturális-társadalmi mintái, mo-

delljei, melyek szintén hatással vannak fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos gondolkodásmódunkra (Davis–Wattson 2002).

Az elfogadás támogatásához megelőző intézkedésekre van szükség, hogy a többségi tanulóknak lehetőségük legyen arra, hogy megismerkedhessenek a fogyatékossgal mint fogalommal. Miután a befogadás egyik alapvető feltétele az ismeret, a tudás (Flamich–Hoffmann 2015), a fogyatékossgal élő emberek befogadásához, elfogadásához meg kell teremteni a lehetőséget arra, hogy a többségi tanulók reális, evidenciaalapú tudásra tegyenek szert a fogyatékossgal élő embereket illetően, amelyek segítségével a velük kapcsolatos korábbi elképzeléseiket újragondolhatják, felülírhatják.

Fogyatékossgal és gyermekirodalom

Az irodalmi művek olvasása közben a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy önmagukról, másokról, illetve az őket körülvevő világról tájékozódjanak (Norton–Norton 2010). Prater, Dyches és Johnston (2006) megfogalmazása szerint az irodalmi alkotások ablakot nyitnak a világra, a történeteken keresztül a tanulók megtapasztalhatják mások életét és kitekinthetnek saját tapasztalataikból. Az irodalmi művek ugyanakkor tükörként is funkcionálhatnak, lehetőséget kínálva a tanulóknak az önreflexióra, illetve arra, hogy felismerjék a hasonlóságokat és a különbségeket saját maguk és az irodalmi alkotások szereplői között (Gilmore–Howard 2016).

A gyermekirodalom tartalma a társadalmi változások egyik fontos indikátora, mivel az egyes kisebbségi csoportokhoz való társadalmi viszonyulás nyomán követhető a művekben található ábrázolásmódokban. Tehát a fogyatékossgal élő személyekhez fűződő aktuális társadalmi viszony jól tükröződik az irodalmi művek fogyatékossgalépeben (Prater–Dyches–Johnston 2006).

Történelmi távlatokban a híres mesék, mint *A szépség és a szörnyeteg* vagy a *Tűz-mánócska* eredete 4000–5000 éves múltra tekint vissza (Flood 2016). Ezekben a történetekben a mássággal felruházott személy általában a főhős morális fejlődését segíti elő (Dyches–Prater–Cramer 2001). A 19. századi könyvekben található fogyatékossgal-reprezentációk a fogyatékossgal élő embereket mint a szenvedés tárgyait mutatják be, akik szájalmasak és terhére vannak a társadalomnak (Greta 1986). Carlisle (1998) az 1940-es évektől az 1980-as évekig tartó időszakban megjelent jelentős gyermekirodalmi művek fogyatékossgalépeét vizsgálva megállapította, hogy a fogyatékossgal élő karakterek egyre nagyobb számban jelennek meg ezekben a művekben, de a szövegek nagy része változatlanul negatív üzenetet közvetít. Harrill és munkatársai rámutatnak, hogy az 1978 után született irodalmi alkotások egy részében a fogyatékossgal kapcsolatos negatív sztereotípiák és a megkülönböztető nyelvhasználat kismértékben csökkent (Harrill et al. 1993). Ugyanakkor ezekben az irodalmi alkotásokban már megjelenik a fogyatékossgal élő személyek reális ábrázolásmódja is (Prater 2003). Ayala (1999) ugyancsak a 20. század második felében született gyermekirodalmi műveket vizsgálva rávilágít, hogy az elemzett alkotások mindössze 20 százalékában található valóság-hű fogyatékosábrázolás. Ráadásul az e korszakban született gyermekirodalmi művek számos esetben tartalmaznak hiedelmeket, olyanokat, mint „a vaksgal szeretettel gyógyítható” (Hughes 2006). Ezekben a könyvekben ismét felerősödtek a negatív sztereotípiákkal átszótt ábrázolásmódok, mintegy tükrözve a demográfiai trendeket és a társadalomba visszatérő előítéletes szemléletmódot (Hodkinson–Park

2017). A 21. századi gyermekirodalmak fogyatékoságképeinek elemzése feltárja, hogy a negatív sztereotípiák még napjainkban is jelen vannak a gyermekirodalmi alkotásokban (Beckett et al. 2010). Quayson (2007) kiegészíti ezt azzal a megállapítással, hogy a gyermekirodalmak félelmetes, negatív személyiségjegyekkel felruházott fogyatékos szereplői az olvasókból nem tetsző érzéseket váltanak ki, emiatt a gyerekek általában nem szeretik ezeket a karaktereket. Almerico (2014) rámutat, hogy az irodalmi művek szereplői nagyon erős hatással vannak a gyerekekre, majdnem olyan intenzív hatással bírnak, mint azok az emberek, akikkel a valóságban találkozhatnak, akiket valóban ismernek. A gyermekirodalmak negatív, sztereotípiákkal átszőtt fogyatékosábrázolása jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek általában félelemmel tekintenek a fogyatékosággal élő emberekre. Wall–Crevecoeur (2001) rávilágít, hogy ez a problematikus megjelenítés negatív hatással lehet az olvasónak a fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos attitűdjére is.

A kutatás elméleti háttérét adó fogyatékosággal kapcsolatos elemzések

A fogyatékosággal kapcsolatos tankönyvelemzések, illetve gyermekirodalmi műelemzések szorosan kapcsolódnak az inkluzív oktatás témaköréhez. Az inkluzív oktatás kutatásának lassan fél évszázadra visszatekintő hagyományai vannak, amelyek rávilágítanak azokra a feltételekre, amelyek a befogadó oktatás sikeres megvalósításához szükségesek. Ezek közül az egyik az, hogy az inkluzív osztálytermekben szükség van inkluzív könyvekre, tankönyvekre, amelyekben megtalálhatóak a reálisan ábrázolt fogyatékosággal élő emberek is (Cameron–Rutland 2006). Ahhoz, hogy ez a kritérium megvalósuljon, szükség van a jelenlegi tankönyvek fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmának elemzésére, a bennük lévő fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák feltárására (Beckett et al. 2010), illetve ezeknek a sztereotíp tartalmaknak tankönyvekből való eltávolítására (Prater–Dyches–Johnstun 2006).

Jelen tanulmány a magyarországi irodalomtankönyvek és -olvasókönyvek irodalmi szemelvényeiben fellelhető fogyatékoságtartalmának feltárására és elemzésére vállalkozott. Az elemzés alapjául a Bogdan és Biklen (1977), Rubin és Strauss Watson (1987), illetve Marshall (2012) kutatásai során feltárt sztereotíp ábrázolásmód-kategóriák szolgáltak, mivel ezek a kutatások részletes, komplex leírását adják az irodalmi művekben fellelhető fogyatékoságkaraktereknek.

Bogdan és Biklen (1977) a fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos sztereotíp ábrázolásmódokat tíz kategóriába rendezte:

1. A fogyatékosággal élő ember mint *szánalomra méltó*: Az adománygyűjtő hirdetések előszeretettel alkalmazzák ezt az ábrázolásmódot. Ebben a megjelenési formában a fogyatékosággal élő személy szerethető, de nagyon sajnálatra méltó.
2. A fogyatékosággal élő személy, aki *erőszakos cselekmény áldozatává válik*: Ennek a megjelenítésnek az alapja az a hiedelem, miszerint a fogyatékosággal élő személy fogyatékoságából adódóan képtelen önmagát megvédeni az őt ért támadásokkal szemben.
3. *Gonosz* fogyatékosággal élő személy: A legtöbb népmesében megtalálható az a fogyatékosággal élő karakter, aki rossz szándékú és akadályozza a főhőst (púpos, vasorrú boszorkány, kis növésű manó vagy törpe, végtaghányos vagy félszemű kalóz).

4. A fogyatékossgal élő személy mint *háttérszereplő*: Ezeknek a szereplőknek a személyisége többnyire kidolgozatlan, éppen csak felbukkannak a történetben és nincs is benne jelentős szerepük, mint például egy vak zenész vagy egy végtag-hiányos koldus.
5. *Bámulatra méltó képességekkel felruházott fogyatékossgal élő személy*: Gyakori jelenség a gyermekirodalomban, hogy a fogyatékos személyeket olyan képességekkel ruházzák fel, amelyek a valóságban nem léteznek, ezáltal képessé téve őket arra, hogy túlteljesítsék a fogyatékossgal nem rendelkező szereplőket.
6. A fogyatékossgal élő ember mint *nevetség tárgya*: Sok esetben alkalmaznak az írók fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos vicceket, hogy könnyedebbé tegyék az irodalmi alkotások szövegét. A történetekben leggyakrabban a vak és gyengén látó emberek válnak a célpontjaivá tréfáknak és csínyeknek, kihasználva fogyatékossgukat.
7. A fogyatékossgal élő ember mint *önmaga ellensége*: Jellegzetes ábrázolásmódja az önmagát sajnáló fogyatékossgal élő szereplőnek, aki, ha tehetné, beburkolózna önnön bánatába. Ez a karakter a külvilággal jellemzően nem vagy nehezen teremt kapcsolatot. Ez a megjelenítés elveti a társadalom felelősségét a fogyatékossgal élő emberekkel történő kapcsolatteremtésben és kizárólag a fogyatékossgal élő személyt teszi felelőssé magányosságáért.
8. A fogyatékossgal élő személy mint *teher a társadalom számára*: Ez a karaktertípus a fogyatékossgal élő személyt a társadalom számára feleslegesként mutatja be, olyan emberként, aki képtelen értékeket létrehozni, képviselni és hathatósan részt venni a társadalmi folyamatokban.
9. A fogyatékossgal élő ember mint *aszexuális szereplő*: A fogyatékossgal élő karakterek általában nem élnek párkapcsolatban, nem fűzik őket érzelmi szálak senkihez.
10. A fogyatékossgal élő személy, aki *képtelen teljes mértékben részt venni a mindennapi életben*: Szinte az egyik leginkább elterjedt hiedelem, miszerint a fogyatékossgal élő emberek nem képesek teljes életet élni sem mint családtagok, sem pedig mint dolgozó emberek. Ez az ábrázolásmód jelentősen megnehezíti a fogyatékossgal élő emberek társadalmi részvételével kapcsolatos előítéletes gondolkodás megszüntetését, illetve a fogyatékossgal élő személyek értékeinek és képességeinek elismerését.
Rubin és Strauss Watson (1987) egy sztereotípiakategóriával gazdagította a Bogdan és Biklen sztereotípiatípusainak listáját.
11. A fogyatékossgal élő személy, aki *elszigetelten él a „nem fogyatékosok” társadalmától*: A fogyatékossgal élő karakterek gyakran magányosan, társadalmi kapcsolatokat nélkülöző személyként jelennek meg az irodalmi művekben.
Marshall (2012) pedig egy újabb sztereotípiatípust adott hozzá az előbb felsorolt ábrázolásmódokhoz.
12. A fogyatékossgal élő személy, aki *gyerekes, nem tud felnőttként viselkedni*: A fogyatékossgal élő személyek infantilis, csupán elsődleges biológiai szükségleteikre fókuszáló élőlényként vannak jelen az irodalmi művekben.

A szakirodalmi áttekintés rávilágít, hogy az előbb említett sztereotípiatípusok, amelyek többsége negatív sztereotípiá, megtalálhatóak azokban a gyermekirodalmi mű-

vekben, amelyeket a mai gyerekek olvasnak az iskolákban, illetve amelyeket az olvasni nem tudók hallgatnak az óvodákban (Ayala 1999; Beckett et al. 2010; Hodgkinson 2007; Hughes 2006; Prater 2003). A sztereotip tartalmak feltárása, tudatosítása különösen azért jelentős, mert ezek a sokszor rejtett tartalmak képesek a gyerekek fogyatékossgal kapcsolatos felfogásmódját tudattalanul is negatív irányba mozdítani (Yokota 1993). Shakespeare (2005) szerint a gyermekirodalmi művekben fellelhető sztereotip tartalmak, amelyek tisztázására nincs lehetőség, nagyban hátráltatják az inkluzív szemléletmód kialakulását, tudatosulását. Baglieri és Shapiro (2012) pedig rávilágít, hogy az inkluzív oktatásban elengedhetetlen feltétel az, hogy a társadalmi sokszínűség a gyermekirodalmakban is megjelenjen. Azaz, a reális módon ábrázolt fogyatékossgal élő szereplőknek is meg kell jelenniük ezekben a könyvekben.

Kutatási keret

A fogyatékossgal témájának megjelenése az irodalomtankönyvekben

A tankönyvek tartalma tükrözi az adott kor társadalmának normáit, meghatározott témákhoz való hozzáállását, azonban hatással is lehet azok formálására (Whitbourne–Hulicka 1990). A tankönyvek tehát kapocsként szolgálhatnak a tanterv tartalma és a társadalmi felfogásmód között (Azano–Tackett–Sigmon 2017), segíthetnek feltárni és megérteni a társadalmi folyamatokat, illetve azt is, hogy ezeken milyen módon lehetne változtatni.

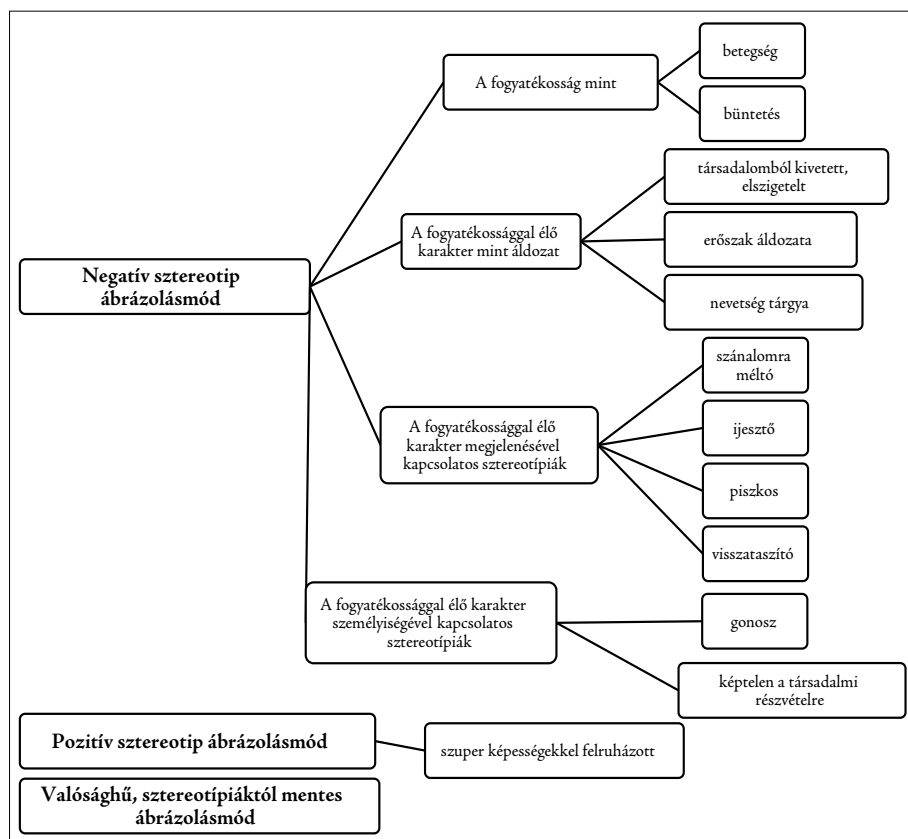
Jelen kutatás során arra kerestük a választ, hogy a fogyatékossgal miként jelenik meg az általános iskolai olvasókönyvekben és az irodalomtankönyvekben található irodalmi művekben, illetve, hogy az irodalmi művekben fellelhető fogyatékossgal kapcsolatos tartalmaknak milyen hatásuk lehet a tanulók fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos felfogásmódjára. A vizsgálatot a következő kutatási kérdések mentén végeztük el:

- Hogyan jelenik meg a fogyatékossgal a vizsgált irodalmi művekben?
- Milyen társadalmi kontextusban ábrázolódnak a fogyatékossgal élő emberek?
- Milyen fogyatékossgal kapcsolatos felfogásmód tükröződik az irodalmi művekben?
- Milyen hatással lehetnek ezek az ábrázolásmódok a tanulók fogyatékossgalról alkotott felfogásmódjára?

Adatgyűjtés és adatfeldolgozás

Az irodalomtankönyvek irodalmi szemelvényeiben fellelhető fogyatékossgaltartalom feltárására a tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk (Krippendorff 1995; Neuendorf 2017). A kutatás első lépéseként a magyarországi általános iskolákban használt olvasókönyvek és irodalomtankönyvek kerültek leválogatásra a 2019/2020-as tanévre készült Köznevelési Tankönyvjegyzékből. A vizsgálat során 39 tankönyvben 2301 irodalmi szemelvényt vizsgáltunk meg abból a szempontból, hogy valamilyen formában megjelenik-e bennük a fogyatékossgal témája. 132 irodalmi alkotásban találtunk fogyatékossgal kapcsolatos tartalmat, ezeket a műveket tovább elemeztük az előzőekben bemutatott kutatási kérdések mentén. A fogyatékossgal kapcsolatos irodalmi részletek szövegeit elkülönítettük, így ezek a szövegrészek képezték az elemzési egységeket, amelyek vizs-

gálatát az Atlas.ti tartalomelemző szoftver használatával végeztük el. A tartalomelemzési kódrendszer kialakítása során induktív és deduktív technikákat is alkalmaztunk. Kiindulási pontként a *Bogdan és Biklen (1977)*, *Rubin és Strauss Watson (1987)*, illetve *Marshall (2012)* által összeállított, fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiakategóriákból alakítottuk ki az elemzés kódrendszerét. Az elemzés során azonban felmerült további kategóriák kialakításának szüksége is, így az alapkódrendszert négy további kategóriával egészítettük ki: (13) *ijesztő, félelmetes karakter*; (14) *piszkos, ápolatlan külsejű egyén*; illetve a fogyatékossgal mint (15) *büntetés* és (16) *betegség*. A kódok által feltárt fogyatékossgal kapcsolatos tartalmak értelmezése lehetővé tette, hogy a kezdeti kódlistát átalakítsuk és leválogassuk, illetve csoportosítsuk azokat a kódokat, amelyek megjelennek a vizsgált irodalmi művekben. Így egy új fókuszált és csoportosított kódrendszert kaptunk (1. ábra), amely segítségével rekurzív módon ismét elvégeztük a szövegrészek elemzését annak érdekében, hogy a lehető legpontosabban megérthessük ezek fogyatékossgal kapcsolatos tartalmának jelentését, üzenetét. A kutatás során a kódrendszer segítségével feltárt ismétlődő minták képezték a talált kifejezések értelmezésének alapját (*Hoffman et al. 2011*).



1. ábra: A tartalomelemzés kódrendszere

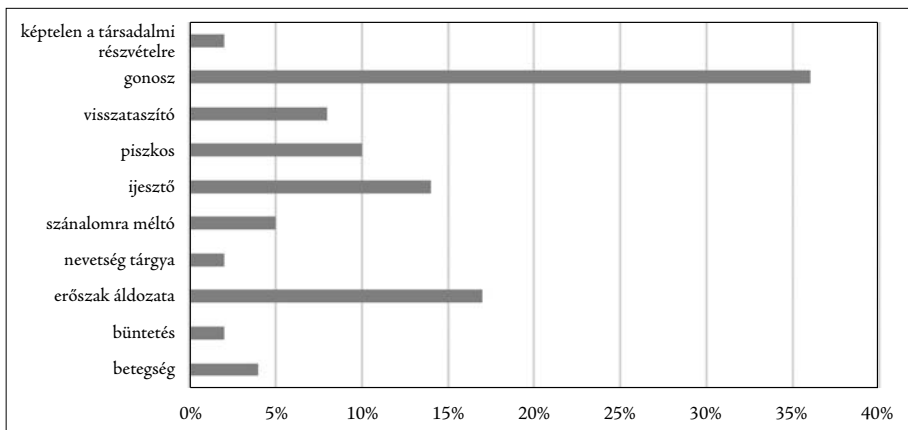
Eredmények és következtetések

A fogyatékoságábrázolások típusai és ezek megoszlása a vizsgált művekben

Az általános iskolai irodalomtankönyvekben található irodalmi szemelvények fogyatékosággal kapcsolatos tartalmának gyakorisági vizsgálata megmutatta, hogy a fogyatékosággal, illetve a fogyatékosággal élő emberek mint szereplők jelen vannak a vizsgált irodalmi művekben, bár igen alulreprezentáltak (abszolút gyakoriság 132, relatív gyakoriság 0,053). Az érintett téma megjelenítése legtöbbször sztereotíp felfogásmódot tükröz, az összes ábrázolás 83%-a negatív sztereotípiákat tartalmaz, míg az írók 12%-ban pozitív sztereotípiákkal ruházzák fel a fogyatékosággal élő szereplőket. A valóság, sztereotípiáktól mentes megjelenítés igen kis mértékű, az esetek 5%-ában volt detektálható.

A negatív sztereotípiákon belül további alcsoportokat lehetett elkülöníteni. Ezek megoszlása is igen különböző. A negatív sztereotípiát tartalmazó ábrázolásmódok nagy többsége fogyatékosággal élő személyre utal (az összes negatív sztereotípiás megjelenítés 94%-a), míg a fogyatékoságot mint fogalmat leíró, negatív sztereotípiát tartalmazó kifejezések mindössze hat százalékát adják az ebbe a csoportba sorolt találatoknak. A fogyatékosággal élő szereplőkkel kapcsolatos negatív sztereotípiák többségben a karakter személyiségére utalnak (a negatív sztereotípiák 38%-a).

A fogyatékosággal élő szereplők legtöbbször gonosz, kegyetlen karakterként ábrázolódnak a vizsgált művekben, kismértékben pedig olyan szereplőként, akik képtelenek teljes mértékben részt venni a társadalmi életben (2. ábra). A fogyatékosággal élő szereplők külső tulajdonságainak megjelenítése sem mentes negatív sztereotípiáktól. Legtöbbször ijesztő alakok, akik piszkos, szakadt ruhát hordanak, sok esetben visszataszítóak, vagy szájalomra méltó külsővel rendelkeznek (2. ábra). A fogyatékosággal élő karakterek megjelenítésének egyik jellegzetes formája, hogy áldozatként vannak jelen a történetben. Sokszor válnak erőszakos cselekedet áldozataivá vagy nevetség tárgyává.



2. ábra: Az elemzett irodalmi művekben feltárt fogyatékosággal kapcsolatos negatív sztereotípiák százalékos megoszlása (N = 132)

A következőkben azokat a sztereotip megjelenítéseket tárgyaljuk részleteiben, amelyek a legnagyobb arányban vannak jelen a vizsgált irodalmi alkotásokban.

A fogyatékossgal élő szereplő mint gonosz

Az elemzett irodalmi művekben fellelhető fogyatékossgal élő karakterek legtöbb esetben kegyetlen gonosztevéként vannak jelen a történetben. Jó példa erre Pew, a vak, akit így jellemez Stevenson *Kincses sziget* című művében: „...sohasem hallottam ijesztőbb, hidegebb, csúnyább hangot, mint ezé a vak emberé. Ettől még jobban megijedtem, mint a fájdalmas szorítástól...” A vak koldus személyiségéről festett negatív képet tovább erősíti a szerző azáltal, hogy a történetben való megjelenésekor elsődleges célja az, hogy elégtételt vegyen egy nem fogyatékos karakteren.

Ez az ábrázolásmód megegyezik Dahl (1993) azon állításával, miszerint a fogyatékossgal élő karaktereket gyakran mutatják be olyan helyzetekben, amikor egy nem fogyatékos szereplőn akarnak bosszút állni. Ez a megjelenítési mód azt sugallhatja az olvasónak, hogy a fogyatékossgal élő emberek sokszor másokat vádolnak és előszere-ttel torolják meg az őket ért valós vagy kitalált sérelmeket (Hodkinson 2019).

Egy másik jellegzetesen gonosz karakter a *Fehérlófiában* jelenik meg, Hétszűnyű Kapanyányimonyók, a törpe, aki a történetben erőszakkal elveszi a mások által elkészített ételt, ráadásul a forró kását az elkészítője hasáról eszi meg, vélhetően fájdalmat és égési sérülést okozva ezzel áldozatának. Az ilyen típusú ábrázolásmód könnyen negatív előítéletekhez vezethet a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban, mivel ezek a karakterek általában nemtetszést, ellenszenvet váltanak ki az olvasókból. Ráadásul ezek a nézetek valóságművé válhatnak és a fogyatékossgal élő személyektől való félelemhez vezethetnek, amikor a tanuló azt gondolja, hogy a fogyatékos karakterjegyek meghatározzák a fogyatékossgal élő ember személyiségét (Solis 2004). Ez a valóságtól távol álló hiedelem szerepet játszik abban, hogy az emberek nagy része idegenkedik a fogyatékossgal élő emberektől fizikai megjelenésük miatt (Quayson 2007).

A fogyatékossgal mint probléma vagy büntetés

Az elemzésre került irodalmi művekben szembeűnő volt a fogyatékossgal és a tökéletesség szembeállítás. A fogyatékossgal általában mint probléma, hiba jelenik meg a jellemzett szereplő külsején vagy személyiségjegyében. Például a *Rege a tihanyi visszhangról* című műben ezt olvashatjuk a főszereplő királylányról: „Nemcsak hogy gyönyörűnek, de szelűdnek, jószívűnek, okosnak és türelmesnek teremtette a Jóisten, csakhogy néma volt.” A mű a királylány szépségét, jóságát (amelyek pozitív tulajdonságok) szembeállításja a némaságával (amely ebben a kontrasztban negatív tulajdonságnak értelmezhető). Egy másik példa Lackfi János *Apám kakasa* című versében található: „Láttam már felszemű kandúrt, biztosítlak jól elrandult!” A költő itt egyértelműen kifejezi, hogy a fogyatékossgal válással a szereplő elveszíti szépségét is.

Számos irodalmi műben jelenik meg a fogyatékossgal mint bűn vagy büntetés. Kányádi Sándor *A néma tulipán* című történetében a gonosz kertész büntetése az, hogy törpévé zsugorodik. Dante *Isteni színjátékában* a pokol kapujában „meűlátod a keserű népet, a sok gonoszt s eszeveszett bolondot”. A költő a gonosz lelkekkel azonos szintre helyezi a bolondokat, azaz az értelmi fogyatékossgal élő embereket. Rájuk is hasonló büntetést

ró ki, mint a gonosz emberekre, ezzel egyenlővé teszi őket. Ebben az értelmezésben a fogyatékosság olyan, mintha bűn lenne, vagy legalábbis olyan tulajdonság, ami büntetendő.

Ez a felfogásmód azt közvetítheti a tanulóknak, hogy csak a „normális”, fogyatékos nélkül külső elfogadható a társadalom számára (Santiago 2007), a mássággal élő emberekre pedig a büntetés, a kitaszítotttság vár.

A fogyatékoszággal élő szereplő, aki erőszak áldozata

A kutatás eredményei között hangsúlyos, gyakran ismétlődő mintázatként van jelen az irodalmi művek fogyatékoszággal kapcsolatos tartalmában az a jelenség, hogy a fogyatékoszággal élő szereplő általában meghal vagy megsérül a történetben. Ráadásul az esetek nagy többségében erőszak áldozata lesz. Ez a végkifejlet az esetek többségében szükséges a többi karakter boldogságához, a „boldogan élek, míg meg nem haltak” befejezéshez. Stevenson *Kincses sziget* című regényében Pew, a vak ember a lovak alá esik, amik összetapossák, a néma királylány a *Rege a tihanyi visszhangról* című műben a Hullámkirály haragjának esik áldozatul. Lackfi János az *Apám kakasa* című versében pedig ekképp ír a félszemű kandúrról: „S ha a harcban nem nyuvadsz ki, hát apám fog agyoncsapni!” Ady fekete zongorája, amelyet bolond jelzővel illet, sír, nyert és bűg, azaz szenved, mert vak mestere tépi, cibálja. Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című művének félszemű karakterét, Jumurdzsákat pedig félholtra verve találják meg a várfal alatt.

Ezekben a sorokban valódi erőszakos cselekményeket olvashatunk, amelyek megalázóak, sokszor fájdalmasak vagy végzetesek az elszennvedő, fogyatékoszággal élő karakter számára. A fogyatékoszággal élő szereplők ilyenfajta megjelenítése azt a tévhitet táplálhatja az olvasóban, hogy a fogyatékos test gyakran könnyű célpontja a nem fogyatékos személyek által elkövetett erőszakos cselekedeteknek (Goodley–Runswick-Cole 2011).

Összegzés és konklúzió

Jelen tanulmány a magyarországi általános iskolák irodalomtankönyveiben található irodalmi művek fogyatékoszágreprezentációját tárta fel, illetve elemezte. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált irodalmi alkotásokban a fogyatékoszággal élő karakterek többnyire sztereotip módon jelennek meg. A sztereotip ábrázolásmód nagy része negatív sztereotípiákkal ruházza fel a szereplőket. A legjelentősebb negatív sztereotípiák fő visszatérő mintázatai között szerepel a fogyatékoszággal élő szereplő mint gonosz, a fogyatékosság mint büntetés, illetve a fogyatékoszággal élő szereplő mint erőszak tárgya. Az elemzett irodalmi művek erőteljesen tükrözik azt a felfogásmódot, amely szerint a „normától” való fizikai vagy szellemi jellegű eltérés mindig elítélendő, negatív. Santiago (2007) szerint ennek a megközelítésnek az lehet a következménye, hogy a tanulók erősen normaorientáltakká válnak, és nehezen fogadnak el olyan személyeket, akik ettől a társadalom által meghatározott és elfogadott kritériumrendszerrel különböznek. Így a társadalmi diverzitás fogalmának adaptálásával, a különböző kisebbségi csoportok tagjainak elfogadásával kapcsolatosan problémáik merülhetnek fel.

Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a jelenlegi irodalmi szemelvények nem inkluzívak, alapvetően a fogyatékosság morális modelljének felfogásmódját tükrözik. Nem segítik elő a fogyatékoszággal élő emberek megismerését, inkább fé-

lelmet sugallnak velük kapcsolatban és az elszigeteltségükhöz vezethetnek. Az ilyen kirekesztő jellegű, egyoldalú fogyatékoság-ábrázolásmód a műveket olvasó tanulók fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos előítéleteit erősítheti és akadályt képezhet a társadalmi inklúzió megvalósításában (Hodkinson 2017).

Az elemzett irodalmi művek kritikai elemzés nélküli alkalmazása nem javasolt az irodalomórákon. A szépírók által alkalmazott sztereotípiák feltárása bizonyítékkal szolgálhat a tanulók számára, hogy a fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos előítéletek évszázadok óta léteznek. Ugyanakkor a sztereotípiák elemzése segíthet újragondolni a tanulók saját, a fogyatékosággal élő emberekhez kapcsolódó előítéleteit (Flamich–Hoffmann 2014). Ezért ezeknek az irodalmi műveknek a feldolgozásakor hangsúlyt kell fektetni a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotíp ábrázolásmód kritikus vizsgálatára. Ugyanakkor hasznos lenne, ha az irodalomtankönyvekben megjelenének inkluzív irodalmi alkotások is, hiszen, ahogy Prater, Dyches és Johnstun (2006) kutatásának eredményei mutatják, kizárólag az „inkluzív irodalom” az, amely minden gyermek számára vitathatatlanul hasznos lehet. A nem csupán fikción alapuló inkluzív olvasmányok ugyanis tükrözik a társadalmi diverzitást, ugyanakkor ezek az irodalmi művek hozzájárulnak a fogyatékosággal élő tanulók pozitív énképének kialakulásához is (Beckett et al. 2010). Ezek pedig elengedhetetlen feltételei a fogyatékosággal élő személyek társadalmi beilleszkedésének és befogadásának.

IRODALOM

- AGBAW, Y. (2011) Reading Disability in Children’s Literature: Hans Christian Anderson’s Tales. *Journal of Literacy & Cultural Disability Studies*, Vol. 5. No. 1. pp. 91–107.
- ALLPORT, G. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- ALMÉRICO, G. (2014) Building Character through Literacy with Children’s Literature. *Research in Higher Education Journal*, Vol. 26. No. 1. pp. 1–14.
- ARONSON, E. (1999) *The Social Animal*. (Eight edition.) New York, Worth Publishes, Inc.
- AYALA, E. (1999) “Poor Little Things”, and “Brave Little Souls”: The Portrayal of Individuals with Disabilities in Children’s Literature. *Reading Research and Instruction*, Vol. 39. No. 1. pp. 103–117.
- AZANO, A., TACKETT, M. & SIGMON, M. (2017) Understanding the Puzzle behind the Pictures: A Content Analysis of Children’s Picture Books About Autism. *AERA Open*, Vol. 3. No. 2. pp. 1–12.
- BAGLIERI, S. & SHAPIRO, A. (2012) *Disability Studies and Inclusive Classroom*. Oxon, Routledge.
- BECKETT, A., ELLISON, N., BARRETT, S. & SHAH, S. (2010) ‘Away with the Fairies’ Disability within Primary School Age Children’s Literature. *Disability and Society*, Vol. 35. No. 3. pp. 373–386.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, D. (1977) Media Portrayals of Disabled People: A Study in Stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*, Vol. 6. Nos 6–7. pp. 4–9.
- CAMERON, L. & RUTLAND, A. (2006) Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children’s Prejudice Toward The Disabled. *Journal of Social Issues*, Vol. 62. No. 3. pp. 469–488.
- CARLISLE, M. (1998) *Portrayal of People with Disabilities in Children’s Literature: 1940s to 1980s*. Retrieved from Beta Phi Mu (Indiana University). <http://bpm.slis.indiana.edu/scholarship/carlisle.shtml>. [Letöltve: 2020. 07. 22.]

- CONNOR, D. & BEJOIAN, L. (2014) Crippling School Curricula: 20 Ways to Re-Teach Disability. *Review of Disability Studies*, Vol. 3. No. 3. pp. 3–13.
- CSEPELI, GY. (2006) *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- DAHL, M. (1993) The Role of the Media in Promoting Images of Disability-Disability as metaphor: The Evil Crip. *Canadian Journal of Communication*, Vol. 18. No. 1. pp. 75–80.
- DAVIS, J. & WATTSON, D. (2002) Countering Stereotypes of Disability: Disabled Children and Resistance. In: M. CORKER & T. SHAKESPEARE (eds) *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. London, Bloomsbury. pp. 159–174.
- DYCHES, T., PRATER, M. & CRAMER, S. (2001) Characterization of Mental Retardation and Autism in Children's Books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 36. No. 3. pp. 230–243.
- ERŐS F. (2007) Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio*, Vol. 16. No. 1. pp. 3–9.
- FLAMICH M. & HOFFMANN R. (2014) Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban, a kulturális fogyatékoságtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In: KOÓS I. & MOLNÁR B. (eds) *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. pp. 56–67.
- FLAMICH M. & HOFFMANN R. (2015) Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékoságtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tisztelésében. In: HERNÁDI I. & KÖNCZEY GY. (eds) *A felelet kérdései között*. Budapest, ELTE BGYK. pp. 48–68.
- FLOOD, A. (2016) The Guardian: Fairytales Much Older Than Previously Thought, Say Researchers. *The Guardian Newspaper*. <https://www.theguardian.com/books/2016/jan/20/fairytales-much-older-than-previously-thought-say-researchers> [Letöltve: 2020. 08. 10.]
- FOUCAULT, M. (1991) A diskurzus rendje. *Holmi*, Vol. 3. No. 7. pp. 868–889. <http://holmi.org/pdf/archive/holmi1991-07.pdf>. [Letöltve: 2020. 09. 28.]
- GILMORE, L. & HOWARD, G. (2016) Children's Books that Promote Understanding of Difference, Diversity and Disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, Vol. 26. No. 2. pp. 218–251.
- GOODLEY, D. & RUNSWICK-COLE, K. (2011) The Violence Of Disablism. *Sociology of Health & Illness*, Vol. 33. No. 4. pp. 602–617.
- GÖDÖNÉ TÖRÖK I. (2011) A könyv, az irodalom mint az értékközvetítés és a lelki egészség megőrzésének eszköze. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 9. Nos 1–2. pp. 195–204.
- GRETA, L. (1986) "Handicapped Characters in Children's Literature: Yesterday and today." *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 10. No. 4. pp. 181–184.
- GUINAGH, B. (1980) The Social Integration of Handicapped Children. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 62. No. 1. pp. 27–29.
- HARDIN, M. & PRESTON, A. (2001) Inclusion of Disability Issues in News Reporting Textbooks. *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 56. No. 2. pp. 43–54.
- HARRILL, J., LEUNG, J., MCKEAG, R. & PRICE, J. (1993) *Portrayal of Handicapped/Disabled Individuals in Children's Literature: Before and after Public Law 94-142*. University of Wisconsin-Oshkosh. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 357557.)
- HODKINSON, A. (2007) Inclusive Education and the Cultural Representation of Disability and Disabled People: A Recipe for Disaster or the Catalyst for Change? An Examination of Non-Disabled Primary School Children's Attitudes to Children With a Disability. *Research in Education*, No. 77. pp. 56–76.

- HODKINSON, A. (2017) Constructing Impairment and Disability in School Reading Schemes. *Education 3-13*, Vol. 45. No. 5. pp. 572–585.
- HODKINSON, A. (2019) The Unseeing Eye: Disability and the Hauntology of Derrida's Ghost—An Analysis in Three Parts. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800419847429>
- HODKINSON, A. & PARK, J. (2017) 'Telling Tales'. An Investigation into the Representation of Disability in Classic Children's Fairy Tales. *Educational Futures*, Vol. 8. No. 2. pp. 48–68.
- HOFFMANN, J., WILSON, M., MARTINEZ, R. & SAILORS, M. (2011) Content Analysis: The Past, Present, and Future. In: K. DUKE & M. MALETTE (eds) *Literacy Research Methods*. New York (NY), Guilford. pp. 29–49.
- HUGHES, C. (2012) Seeing Blindness in Children's Picture Books. *Journal of Literacy and Cultural Disability Studies*, Vol. 6. No. 1. pp. 35–51.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M., MAYER J. & SINGER P. (2006) Élethosszig tanulni, de hogyan? *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. No. 10. pp. 87–113.
- KRIPPENDORFF, K. (1995) *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, Balassi Kiadó.
- MARSHALL, B. (2012) *Notes for Class: Disability in Literature Spring 2012*. <http://faculty.uml.edu/bmarshall/DisLitSpring2012NOTES.html> [Letöltve: 2020. 07. 25.]
- MCDUGALL, J., DEWIT, D., KING, G., MILLER, L. & KILLIP, S. (2004) High Schoolaged Youths' Attitudes toward Their Peers with Disabilities: The Role of School and Student Interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 51. No. 3. pp. 287–313.
- NEUENDORF, K. (2017) *The Content Analysis Guidebook*. Second edition. SAGE Publications.
- NORTON, D. & NORTON, S. (2010) *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. (8th ed.) Boston (MA), Prentice-Hall.
- O'BRIEN, D., KUDLACEK, M. & HOWE, P. (2009) A Contemporary Review of English Language Literature on Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2. No. 1. pp. 46–61.
- PLÉH Cs. (2017) Kategorizáció, sztereotípiá, előítélet. *Iskolakultúra*, Vol. 27. No. 1–12. pp. 13–20.
- PRATER, M. (2003) Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How are Characters Portrayed? *Learning Disability Quarterly*, Vol. 26. No. 1. pp. 47–62.
- PRATER, M., DYCHES, T. & JOHNSTUN, M. (2006) Teaching Students about Disability through Children's Literature. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 42. No. 1. pp. 14–24.
- QUAYSON, A. (2007) *Aesthetic Nervousness: Disability and the Crisis of Representation*. Chichester, Columbia University Press.
- RILEY, C. A. (2005) *Disability and the Media: Prescriptions for Change*. University Press of New England.
- RUBIN, E. & STRAUSS WATSON, E. (1987) Disability Bias in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, Vol. 11. No. 1. pp. 60–67.
- SANTIAGO, S. (2007) Snow White and the Seven 'Dwarfs' – Queercrippled. *Hypatia*, Vol. 22. No. 2. pp. 114–131.
- SCHIEMER, M. (2017) Reality Bites: Listening to Children, Parents, Teachers and Other Experts. In SCHIEMER, M.: *Education for Children with Disabilities in Addis Ababa*,

- Ethiopia. (Inclusive Learning and Educational Equity, Vol. 4.) Cham, Springer. pp. 123–139. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60768-9_5
- SHAKESPEARE, T. (2005) Disability Studies Today and Tomorrow. *Sociology of Health & Illness*, Vol. 27. No. 1. pp. 138–148.
- SOLIS, S. (2004) The Disability Making Factory: Manufacturing “Differences” through Children’s Books. *Disability Studies Quarterly [Online]*, Vol. 24. No. 1. DOI: 10.18061/dsq.v24i1.851
- SZEKERES Á. (2012) Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 11. pp. 3–23.
- SZEKERES Á., PERLUSZ A. & TAKÁCS I. (2012) „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In: ZÁSZKALICZKY P. (ed.) *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 201–226.
- ULLAH, H., ALI, Z. & NAZ, A. (2014) Gender Representation in Children’s Books: A Critical Review of Empirical Studies. *World Applied Sciences Journal*, Vol. 29. No. 1. pp. 134–141.
- WALL, B. & CREVECOEUR, Y. (1991) *Narrator’s Voice: The Dilemma of Children’s Fiction*. New York, Palgrave Macmillan.
- WALL, B. & CREVECOEUR, Y. (2001) *Narrator’s Voice: The Dilemma of Children’s Fiction*. New York, Palgrave Macmillan.
- WHITBOUME, S. & HULICKA, I. (1990) Ageism in Undergraduate Psychology Texts. *American Psychologist*, Vol. 45. No. 10. pp. 1127–1136.
- YOKOTA, J. (1993) Issues in selecting Multicultural Children’s Literature. *Language Arts*, Vol. 70. No. 3. pp. 56–167.

SZÜKSÉGLETEK ÉS A JOGI SZABÁLYOZÓK – AVAGY FÓKUSZBAN A CIGÁNY NEMZETISÉGI OKTATÁS

ORSÓS ANNA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

A tanulmány alapvetően a magyarországi cigány/roma tanulókat érintő nemzetiségi programot és annak történetiségét helyezi fókuszba. Az előrehaladott asszimiláció miatt a nemzetiségi oktatáshoz való jog érvényesülése kiemelt jelentőségű, mondhatni: nemzetiségi létkérdés. A jog, hogy nemzetiségi program szervezhető, az esélyegyenlőség elve miatt különösen fontos, még akkor is, ha önmagában kötelező erővel nem bír. A folyamatok elemzése alapján látható, hogy hazánkban a nemzetiségi oktatás szinte nemzetiségenként másként valósult meg, így különösen eltérő a cigány/roma nemzetiségi oktatás célja a kezdetektől napjainkig. A hazai cigány/roma nemzetiségi oktatás „tantárgyasult” formáinak bemutatásán túl a tanulmány beszámol arról is, hogy ahol cigány/roma nemzetiségi oktatást folytatnak, ott jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége és gyakran a cigány/roma nemzetiségi oktatás „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé válik.

Kulcsszavak: cigány/roma nemzetiségi oktatás, jogi státusz, iskolamentési stratégiák, tartalomnélküliség, nemzetiségi irányelvek

The study focuses essentially on the Roma nationality programme of Hungary and its history. Due to the advanced assimilation, the enforcement of the right to nationality education is of paramount importance. It can be said that this right is the matter of existence of Roma nationality. Because of the principle of equal opportunities, the right to organize a nationality programme is particularly important, even if it is not binding in itself. Based on the analysis of several processes of national education, it turns out that in Hungary nationality education programmes are differ from each other. This paper aims to introduce the forms of Roma nationality education as school subjects. In addition, the study also reports that where Roma nationality education is provided, the quality of education is typically extremely low and Roma nationality education is often a defining element of ‘school rescue strategies’.

Levelező szerző: Orsós Anna, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: orsos.anna@pte.hu

Keywords: Gypsy/Roma nationality education, legal status, school rescue strategies, 'no content school subjects', nationality guidelines

A cigányság státusza, oktatáspolitikai helyzete

A cigány/roma nemzetiségi oktatás köznevelési helyzetét vizsgálom 1961-től napjainkig terjedő intervallumban. A téma tartalmi ismertetése előtt fontosnak tartom áttekinteni a magyarországi cigányok/romák státuszának meghatározását, majd a teljesség igénye nélkül áttekintem annak az útnak néhány fontos állomását, amely a napjainkban – egy cseppet sem problémamentes magyar nyelvű cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatás lehetőségéhez vezetett.

A hazai cigány/roma közösség státusza az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1961. júniusi párthatározata óta formálisan nagy változásokon ment keresztül. Ez a párthatározat a cigányság nemzetiségként való kezelését károsnak vélte és minden olyan intézkedést, amely erre irányult, a cigányság beilleszkedését hátráltató tényezőnek tartott.

Mivel ez a párthatározat¹ beilleszkedésre hívta fel a cigány/roma lakosságot, a nemzetiségi lét, az öntudat és identitás megerősítése, a cigányság kultúrájának életben tartása, nyelveik ápolása nem volt kívánatos. Az elvárt és támogatott asszimiláció pedig gyors nyelvelhagyást eredményezett a cigányság még nyelvet beszélő tagjai körében is. Ez a tény azért fontos, mert a cigányság nagyobb része hosszú generációk óta csak magyar anyanyelvű, és ennek az intézkedésnek a hatására a magukat kétnyelvűnek vallók száma is tovább csökkent.

Az elmúlt időszakban a cigány/roma gyerekek oktatáspolitikai helyzetének bemutatásával tanulmányok hosszú sora (Forray–Hegedűs 1990, 1998) foglalkozott, foglalkozik azóta is, vizsgálták, vizsgálják a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségének okait (Réger 1995), a cigányság társadalmi, oktatási helyzetét (Forray 1995; Kertesi 1995) stb. Ezek a tanulmányok arról számolnak be, hogy – minden politikai határozat, ill. oktatáspolitikai intézkedés ellenére – a cigányság évszázados elmaradottságát a mai napig nem hozta be. Az iskolákban a lemorzsolódással leginkább veszélyeztetett tanulók, az iskolát legkorábban elhagyók többsége olyan cigány/roma fiatalok, akiknek a családi szocializációjában nincs középosztálybeli minta, e családok életének nem része az a karrierterv, amely feltételezi a kötelezőn túli iskolába járást, vagy ha mégis, az kimerül a szakmatanulásban, ritkábban az érettségit adó középiskola elvégzésében.

A cigányság helyzetét nehezíti az is, hogy az összes magyarországi nemzetiséggel, kisebbséggel ellentétben, nekik nincs anyaországuk, de társadalmi esélyeiket és más kulturális sajátosságait tekintve is nagyon eltérnek a többi hazai kisebbségtől, ezért az oktatáspolitikai a rendszerváltásig inkább peremcsoportként definiálta és annak is kezelte a cigányságot (Forray 1998).

¹ A forrás fellelhető a következő forráskiadványban: HAJNÁ CZKY 2015.

A rendszerváltás után született meg az az első önkormányzati törvény,² amely szót ejt a nemzetiségi oktatásról és a többi nemzetiséggel egy helyen említi meg a cigányság oktatását is. Míg azonban számukra a felzárkóztató oktatást írja elő, addig a többi nemzetiség számára az anyanyelv és kultúra ápolását tartja fontosnak. Ez a fajta megkülönböztetés az 1961-es párthatározat óta nem változott, és ahogy a pártpolitika, úgy az oktatáspolitikai sem tartja egyenrangúnak a cigányságot a többi nemzetiséggel, és nem vesz tudomást arról, hogy a cigányság is saját nyelvekkel és kultúrával rendelkező népcsoport.

Bár fontos, hogy ez a törvény a cigány/roma gyerekek oktatásának támogatásáról és a nemzetiségi oktatás támogatásáról egy paragrafuson belül rendelkezik, a cigányságot mint etnikumot ismeri el, és az ő esetükben a többi nemzetiséggel ellentétben, a felzárkóztatást és az óvodai, valamint a bukásmentes iskolai előrehaladásuk biztosításához szükséges többletfoglalkozást írja elő (Forray 1998).

Az 1993-as kisebbségi törvény már elnevezésében is mutatja a különbséget a kisebbségek megítélésében, itt ugyanis a cigányság mint etnikai kisebbség jelenik meg a többi nemzeti kisebbség mellett.

Ez a törvény mégis nagyon fontos, ugyanis az addig homogén közösségként számon tartott cigányság ettől a törvénytől válik nyelvi szempontból legitim módon is heterogénné, hisz a törvény³ 42. §-a a hazai cigányság által használt két nyelvet ekkor ismeri el és nevezi meg elsőként. „E törvény értelmében kisebbségek által használt nyelvek számít a bolgár, a cigány (romani, illetve beás), a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv.”

A kisebbségi oktatás tartalma ugyan változott az ezt követő években, a cigányok státusza azonban 2011-ig változatlan maradt.

A 2011. évi CLXXIX., a nemzetiségek jogairól szóló törvény⁴ hatálybalépése miatt megszűnik a nemzeti, illetve az etnikai kisebbség fogalma, helyükbe egységesen a *nemzetiség* kifejezés lép. Eszerint nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán. E törvény értelmében „22. § (1) nemzetiségek által használt nyelvek számít a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a cigány (romani, illetve beás, a továbbiakban együtt: roma), a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv, továbbá a roma és az örmény nemzetiség esetében a magyar nyelv is. (2) Az állam a magyarországi nemzetiségek anyanyelvét közösség-összetartó tényezőként ismeri el. Tekintet nélkül arra, hogy a köznevelési intézménynek ki a fenntartója, támogatja a nemzetiségek által használt nyelv alkalmazását a nemzetiségi köznevelésben. A nemzetiségi köznevelés többletköltségét – jogszabályban meghatározott módon – az állam viseli.” (5. § (1)).

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait így tehát valamennyi nemzetiség – köztük a cigányok/romák – esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg.

Látható, hogy minden szabályozás ellenére a magyar oktatási rendszerben a hazai cigány/roma közösség státuszában sem volt soha egyenrangú a többi hazai nemzetiséggel, a cigány/roma nemzetiségi oktatás tartalmát sem tartotta az oktatáspolitikai soha

² 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>.

³ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>.

⁴ 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.TV>.

egyenrangúnak más hazai nemzetiség oktatásához hasonlóan. A magyar oktatási rendszerben a kezdetektől benne gyökerezik a megkülönböztetés, a legkülönbözőbb formákban megnyilvánuló diszkrimináció.

A kisebbségi/nemzetiségi oktatás tartalma, szervezési körülményei

A továbbiakban azt tekintem át – a teljesség igénye nélkül –, hogy a cigány/roma tanulók oktatásának fókusza miként változott az 1961-es párthatározattól napjainkig.

Az előző részben hivatkozott párthatározat hatására a cigány/roma gyermekek oktatási helyzete látványosan megváltozott, javulni kezdett. A határozat a cigány lakosság helyzetéről és annak megjavításával kapcsolatos feladatokról is rendelkezett, amelyek között az alábbi intézkedések is szerepeltek. *„Külön figyelmet kell fordítani az iskoláskorú cigánygyermek nevelésére és oktatására. Törekedni kell arra, hogy mind több cigány fiatal nyerjen szakképzettséget. [...] Küzdeni kell az írástudatlanság ellen, emelni kell a felnőtt cigánylakosság kulturális színvonalát. Be kell vonni őket a társadalom politikai és kulturális életébe.”* (Hajnáczky 2013).

Ez a párthatározat számos szempontból kiemelkedő jelentőséggel bír, hisz egyrészt az ezt megelőző időszakból származó kevés forrásanyagok egyik fontos kordokumentumává vált, másrészt olyan intézkedéssorozatot indított el, amely a cigányság életében addig sosem tapasztalt változásokat idézett elő.

Sokak által a mai napig vitatott kérdés, hogy ezek a változások a teljes cigányság helyzetét pozitív irányba terelték-e, hisz az azóta eltelt sok évtized sem oldotta meg azokat a problémákat, amelyek akkor is napirenden voltak: a telepfelszámolás a mai napig nem zárult le, a cigány/roma tanulók iskolai helyzete, a cigány/roma népesség iskolázottsági állapota – bár az eltelt évtizedek alatt sokat fejlődött – nem vált jobbá, helyzetük e tekintetben továbbra sem megnyugtató.

Ebben az időszakban a cigányság megítélése során az etnikai és a szociális kérdés rendre összekeveredik, és ugyanezek a kérdések vetődnek fel később a cigányság kultúrájára is (Szuhay 1999). Évtizedekig alapvetően a cigányság „átnevelése” volt a cél, az általuk beszélt nyelvek, kultúrájuk fenntartásához, a közösség kulturális autonómiájának megőrzéséhez az egyetemes emberi jogok alapján bármennyire is lett volna joguk, lehetőségük nem adódott.

A 1961-es párthatározatot követően számottevő mértékben nőtt a cigány/roma gyermekek beiskolázása, többen jutottak el az általános iskola felső tagozatába. Ugyanakkor az általános iskola nyolc osztályát csak töredékük végezte el, szakmunkásképzőbe pedig alig-alig kerültek be (Hajnáczky 2015). Ahogy azonban a cigány/roma tanulók száma nőtt az általános iskolai oktatásban, úgy nőtt a kisegítő iskolába irányított tanulók száma is. Az otthonról hozott hátrányaik miatt gyakran nyilvánították őket enyhén értelmi fogyatékosnak, így kisegítő osztályok létrehozásával próbálták megoldani e tanulók hátrányos helyzetét.

A kisebbségi oktatáshoz való jogot, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény fogalmazza meg elsőként mint egyéni és közösségi jog. Eszerint a kisebbséghez tartozó személynek joga van részt venni anyanyelvű oktatásban, a közösségnek pedig joga van, hogy kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés, illetve a kisebbségi

önkormányzatok segítségével (együttműködve a helyi önkormányzatokkal) a feltételek megteremtését kezdeményezze.

Az ekkor hatályba lépő közoktatási törvény megerősítve a kisebbségi törvényben foglaltakat, lehetővé teszi, hogy a hazai nemzeti vagy etnikai kisebbségek (ez utóbbi jelző köztudottan a cigányokra/romákra vonatkozott) gyermekei – a szülők kezdeményezése alapján – óvodai és iskolai nevelésben részesülhessenek saját anyanyelvükön vagy magyarul, de akár anyanyelvükön és magyarul is.

Azonban a cigány/roma tanulók esetében speciális feltételek kialakítását tette lehetővé a kisebbségekről szóló törvény, s bár ennek és a közoktatási törvénynek az ellentmondásosságát sokan vizsgálták (Szüdi 1996), a hazai legnagyobb kisebbség esetében „cigány felzárkóztató programok” valósulnak meg, amelyek döntően tantárgyi korrekciókat jelentenek, és messze nem illenek a nemzetiségi oktatás logikájába.

A kilencvenes évek oktatáspolitikájának nem sikerült megoldania a hátrányos helyzetű cigány/roma gyermekek iskolai előmenetelének segítségét a kisebbségi oktatással, ugyanakkor törvényes lehetőséget biztosított ahhoz, hogy ezeket a gyermekeket külön osztályba, csoportba sorolják, szegregáltak oktatásuk. Az új jogszabály elsősorban ezt törekedett megakadályozni.

Az 1990-es évek első felében a cigány/roma tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere, középfokon is csak néhány cigány kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény létezik (például a pécsi Gandhi Gimnázium és Kollégium). A cigány kisebbségi oktatás megszervezését – a többi kisebbségi oktatási formához hasonlóan – a szülőknek kell írásban kezdeményezniük. Enélkül elkülönített cigány osztály vagy csoport működtetése a cigány/roma tanulók hátrányos megkülönböztetését eredményezi. Előzményként fontos megemlíteni a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997. (XI. 5.) MKM rendeletet, mely – a 2003-ban történt tartalmi változtatásig – oktatásszervezési keretként a külön csoportban történő oktatást határozta meg.

Több szakértő és a kisebbségi ombudsman is kifogásolta a „*cigány felzárkóztató oktatás*” elnevezést, mivel az a cigányságot felzárkóztatandó közösségként határozza meg (Kaltenbach 2003). Az Oktatási Minisztérium 13/1999. (III. 8.) OM rendeletében – a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett – új nevet adott az oktatási formának, a *cigány kisebbségi oktatást*.

A cigány kisebbségi oktatási programnak két elemet kellett tartalmaznia: egyrészt a kisebbségi önismeret fejlesztését, a kulturális és nyelvi nevelést, másrészt a hátrányok csökkentését célzó szocializációs, kommunikációs, tantárgyi fejlesztést, tehetséggondozást. Vagyis a cigány kisebbségi oktatás az elmaradottság értékítéletét fűzi a cigány/roma identitáshoz (Förrey–Hegedűs 1995).

2003-ban a közoktatási törvény után változott a nemzetiségi oktatás irányelve is: a cigány nemzetiségi oktatás részből kikerült minden olyan elem, mely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta. Így az 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhettek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Azaz 2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997. MKM rendeletnek a – *Magyar Közlönyben* megjelent – 2002/147. módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás

(blokkosítás) az év során, s vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.

Ez az intézkedés, bár oktatáspolitikai szempontból fontos, nyelvpolitikai szempontból több veszélyt jelentett. A rendelet segítségével a nyelvoktatás feltételei nem teremtődtek meg, a cigány nyelvek esetében ez a megengedő jellegű rendeletmódosítás a cigány nyelvek tekintélyét a többi kisebbségi nyelvhez képest nem emelte.

A 2003-as törvénymódosítás igyekezett visszaszorítani a szegregációt, emellett kötelezővé tett olyan eljárásokat, amelyek a hátrányos helyzetű, különösen a cigány/roma gyermekek egyenrangú beilleszkedését célozták. Az óvodáztatás kiterjesztése, a kezdő évfolyamokon az évismétlés tiltása, a szakiskolai hálózat modernizációja, a cigány/roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja és deszegregációja, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja voltak a kiemelt célok. A képesség kibontakoztatása tanulóközösségekben, az eredeti csoporton belül zajlik (57/2002-es OM rendelet), a differenciáló pedagógiában gondolkodik. Háromszoros normatívával támogatja a hátrányos helyzetű és a többiek tényleges együttnevelését, heterogén tanulócsoportok létrehozását, fenntartását és az ehhez szükséges módszertan meghonosítását – ösztönözve a pedagógiai kultúra fejlődését (Arató–Varga 2005).

A rendelet szerint a részt vevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése ún. integrációs pedagógiai rendszer (IPR) alkalmazásával történt. A pedagógiai rendszer részét képezte a tanterv, a ráépülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközzrendszer, a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő akkreditált pedagógusképzési és továbbképzési kínálat, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység. Az új fejlesztések figyelemmel kísérésére, a tevékenység összehangolására hivatalt hoztak létre, Országos Oktatási Integrációs Hálózatot (OOIH).

Az OOIH 2003 első felében négy régióban (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Közép-Magyarország) nyílt pályázat útján 45 általános iskolát („bázis-intézményt”) választottak ki, amelyek mellé az integrációs program fejlesztését segítő tanácsadó, illetve kistérségi koordinátor került. A bázisintézmények modellként szolgáltak a hálózathoz újonnan csatlakozó iskolák számára, s ezek látták el az épülő Országos Oktatási Integrációs Hálózat multiplikátori funkcióját.

A törvénymódosítás elválasztotta a szociális hátrányokból adódó lemaradások iskolai pótlását a kisebbségi jogok iskolai keretben történő biztosításától. Mindkét esetben a szülőknek kell nyilatkozniuk arról, hogy gyermekük számára mely szolgáltatás(ok)at igénylik az iskolától, amelyekhez az iskolák többséttámogatást kaptak. 2004 januárjától a képességkibontakoztató normatíva összege tanulónként 20 ezer, az integrációs normatíváé 60 ezer forint.

A közoktatásról szóló 1993. évi törvény 58/2002. OM rendelete ily módon lehetővé tette, hogy a magyar nyelvű kisebbségi népismeret oktatása elkülönüljön a kisebbségi nyelvoktatástól. Külön normatíva igénylését tette lehetővé a nevelési-oktatási intézmények számára a cigányság identitásának erősítése szempontjából, a cigány népismeret (22 ezer forint kisebbségi normatíváért), valamint ugyanennyi forint bármelyik cigány nyelv (romani/beás) oktatása esetén tanulónként.

Mivel a fenntartó önkormányzatok képviselő-testületei határoznak a kiegészítő normatívák igénybevételéről, előfordult, hogy az iskola vezetése kész lett volna integrált pedagógiai program indítására, a képviselők a többséghez tartozó gyermekek érdekeinek védelmében nem szavazták meg. Bár létrehoztak olyan hivatalokat, amelyek

koordinálják a közpénz fenti céloknak megfelelő elosztását, nem rendelkezünk – maga a fenntartó minisztérium sem – információkkal az egyes iskolákban zajló tevékenységekről, a támogatások hasznosulásának ellenőrzése is korlátozott volt. Azaz nincs semmilyen támpont arra, ami alapján nyomon követhető lenne, mennyire voltak sikeresek a cigány/roma gyerekekre is irányuló programok, hogy az iskolák milyen mértékben voltak jogosultak integrációs normatíva igénybevételére, vagy hogy amennyiben jogosultak lettek volna, miért nem vették igénybe e forrásokat.

2003-tól a nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatást folytató közoktatási intézményekben a legváltozatosabb formában valósul meg a nemzetiségi oktatás. Az iskolák egy részében többtípusú oktatás, illetve több nyelv különböző típusú oktatása is folyt. Emellett előfordult, hogy az iskola a nemzetiségi nyelvoktatás mellett cigány kulturális kisebbségi nevelést is folytatott valamelyik cigány nyelv oktatásával vagy annak oktatása nélkül.

A kisebbségi nyelvoktatás és népismeret-tanítás megszervezéséhez nyolc tanuló és szülő írásbeli kérése után foghat az iskola. Ez az oktatás minőségileg más, mint más tantárgyaké. Feladat- és célmeghatározásában ugyanis nemcsak a pusztán idegennyelv-tudás, hanem kisebbségi történelem, kultúra, hagyományörzés, népismeret, önismeret is szerepel, ami segíti a kisebbséghez tartozót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, erősítse a közösséghez való kötődést. Ha egy intézmény több (óvoda, általános iskola, gimnázium, kollégium stb.) közoktatási feladatot is ellát, akkor értelemszerűen, a kisebbségi nevelés és az adott intézmény általános célkitűzésein túl, a szülőt a ténylegesen igényelt szolgáltatásról is tájékoztatnia kell, vagyis arról, hogy a konkrét kisebbségi nevelési, nevelési-oktatási forma keretei között mi az intézmény célja és feladata.

A kisebbségi nyelv és kultúra ápolása, bármennyire is fontos szimbólumai a kulturális identitásnak, a magyarországi cigányok/romák esetében folyamatosan csorbát szenvednek.

Miközben a Kárpát-medencében mára eltérő mértékben, fokozatosan megteremtődtek a lehetőségek a kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára, addig mind a romani, mind a beás nyelvet beszélő közösségek jó része a nyelvcserét, a magyar nyelvi egynyelvűségben végződő folyamat különböző fázisait éli át. A cigányok nyelvhasználatára – ahogy a többi magyarországi kisebbségekre is – az erőteljes nyelvi asszimiláció jellemző. Ennek eredményeképp, bár kisebbségenként eltérő arányban, de többen vallják anyanyelvüknek a magyart, mint a nemzetiségi nyelvet, pedig a nemzetiségi hovatartozás reprezentációjában, a kisebbségi identitás, illetve a kisebbségi csoport kohéziójának megőrzésében különösen nagy jelentősége van az anyanyelvnek. A nyelv a nemzetiségi hovatartozás legfőbb ismertetőjegye, gyakran a csoporttal való azonosítás egyik legfontosabb eszköze.

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény ugyan jogot és lehetőséget ad meghatározott nemzetiségi intézmények létrehozására és ilyen típusú oktatás és nevelés folytatására, a kisebbségi oktatás keretében a nyelv és népismeret oktatására, ám a feltételek biztosítása esetében minden esetben jelentős hiányokat láthatunk.

A cigány kisebbség óvodai, illetve iskolai nevelésének, oktatásának formáit, tartalmi kereteit a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvéről és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvéről szóló rendeletek szabályozzák. Az óvodai nevelés célja, hogy oly módon készítse fel a gyermekeket a sikeres iskolai elő-

menetlekre, hogy tudatosan építsen a cigány kultúra és a többségi kultúra közötti különbségekre és hasonlóságokra. Új elem, hogy az Országos Roma Önkormányzatnak, illetve a cigány kisebbségi önkormányzatoknak – a kulturális-oktatási autonómia jegyében – iskolafenntartási és -alapítási jogaik vannak, saját iskolákat működtetnek. Az iskolai oktatás-nevelés biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a cigányság helyzetéről, jogairól, szervezeteiről és intézményeiről szóló ismeretek oktatását (*MNTF Stratégia 2011*).

Magyarországon a cigány kisebbségi nevelésnek 2003-tól alapvetően két formája működött.

1. Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás romani vagy beás nyelv oktatásával.
2. Cigány kulturális kisebbségi nevelés-oktatás magyar nyelven, romani vagy beás nyelv oktatása nélkül (*Jelentés 2011*).

A 2005-től folyamatosan végzett vizsgálatok, a romani és/vagy beás nyelvet is oktató cigány kisebbségi programokat működtető intézmények körében adnak információkat a programok működéséről, hatékonyságáról, és adatokkal szolgálnak azokról az intézményekről, amelyekben a cigány kisebbségi nevelés fent említett formáiból a nyelvek oktatása is megvalósul.

A kutatás eredményei igazolják, hogy a közoktatási törvény más alkalmazási feltételeket támaszt, ha idegennyelv oktatásáról, és más, ha nemzetiségi nyelvről van szó. Az alkalmazási feltétel nyelvpolitikai szempontból jelentős, hisz lehetőséget teremt a kisebbségi nyelv bevezetésére a köznevelésbe, ám szakmai szempontból eleve kudarcra ítélt ez a vállalkozás a csupán nyelvi kompetenciával rendelkező egyén számára – pedagógiai és nyelvtanári végzettség hiányában.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (3. melléklet) – amely különbségtétel nélkül minden nemzetiség számára előírja a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás 5–12. évfolyamán a nemzetiségi nyelvtanár alkalmazását – sem oldja meg a problémát, mivel az ilyen szakemberek képzése hiányt mutat. A nemzetiségi normatívát igénylő iskolák, mivel szakképzett nyelvtanáraik nincsenek, nagyon változatos, ám hosszú távon nem biztosítható, és a hatályos jogszabályoknak ellentmondó módon próbálják a nyelvoktatást megoldani.

Az oktatás feltételeit vizsgálva a kisebbségi oktatást folytató intézmények vezetőivel, illetve nyelvet oktatóival szemben emiatt a törvény megengedő, és elegendő, ha az oktató *az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik (MK11-162: 2011: 69)*.

A cigányok az új köznevelési koncepcióban 2011-től *nemzetiségként* jelennek meg, utalva a 1993 óta érvényben lévő kisebbségi törvényre, mely a nemzetiségekkel egyenlő szintre emeli az etnikai kisebbségeket, megerősítendő, hogy a magyarországi cigányok iskolázása a nemzetiségi oktatással azonos támogatási rendbe került. A törvény a nevelési-oktatási intézményekben pedagógus munkakörben alkalmazottak végzettségi és szakképzettségi követelményeiről szóló részében is *nemzetiségi nyelvtanár végzettséghez* köti a nyelvoktatást, de a képzésben változás nem történt (*MK11-162: 2011:73*).

A törvény készítői arról a tényről sem vettek tudomást, hogy épp ezt a hiányt kívánja orvosolni a már több mint két évtizede létező romológusképzés. A felsőoktatásban minden évben végeznek olyan szakképzett romológusok, akik a cigány nyelvek és a népismeret képzéséhez tanárként egyetemi végzettséget szereznek, és a kisebbségi nyelv és

kultúra ápolása területén is rendelkeznek olyan kompetenciákkal, melyek a köznevelésben hasznosíthatóak lennének.

A cigány/roma nemzetiségi oktatáshoz szükséges végzettség biztosítása máig megoldatlan probléma. Érthetetlen, hogy a köznevelési és a felsőoktatási törvény miért nem tartalmaz szándékot és garanciát arra, hogy nemzetiségi nyelvoktatást folytató intézmények tanárai számára előírja a szükséges romológianári végzettség megszerzését. Ezt az egyre több oktatási problémát és egyenlőtlen esélyeket teremtő helyzetet az oktatáspolitikai a mai napig nem orvosolta.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok/romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. Megszerzésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét, tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az irányelvben meghatározottak szerint kell folytatni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljeskörűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait.

E rendelet mellékleteként kiadott Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) rendelkezései határozzák meg az érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést.

A magyarországi cigány/roma nemzetiségre vonatkozóan a NAT-ban ez áll: „A NAT fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.”

A NAT-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentumokban, a kerettantervekben öltönek testet, amelyek egyben a NAT és helyi tanterv között közvetítő, szabályozó, korlátozó funkciót látnak el.

Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a NAT-ra épülnek, az Oktatási Minisztérium által készített kerettantervek pedig köztes szabályozóként lépnek be a NAT és a helyi tantervek közé.

A cigány/roma nemzetiségi nevelés, oktatás megvalósulása napjainkban

Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás két tantárgy keretei között, a beás és/vagy romani nyelv és a népismeret oktatása során valósul meg. A 2015-ben végzett kutatásunk szerint a romani és/vagy beás nyelvet oktató köznevelési intézmények száma

nem érte el a harmincat, míg cigány/roma nemzetiségi népismeretet 383 intézményben tanítottak (Orsós 2015).

A cigány/roma népismeret oktatása magyar nyelvű, tekintettel arra, hogy a magyarországi cigányság jelentős része egykori anyanyelvét már sok nemzedékkel ezelőtt elfelejtette. Problémát ez esetben a cigány kultúra hiányos ismerete jelent, hisz a nemzeti alaptantervnek nem volt része a romológiai ismeretek átadása, a tanárképzés alapozó kurzusainak sok felsőoktatási intézményben pedig ma sem az.

A Nemzetiségi nevelés-oktatás kereteit, feladatait a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiségi óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve jelöli ki.

Általános rendelkezések 4. A nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi népismeret oktatásához szükséges időkeret biztosításáról szól.

Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába.

A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

- a) anyanyelvű nevelés-oktatás,
- b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,
- c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,
- d) magyar nyelvű cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatás,
- e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

A fent idézett rendelet (5) §-ának az (1) bekezdés d) pontja szerinti nevelés-oktatás a) biztosítja a a romák, a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a romák/cigányok történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és táncművészetéről, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását, és b) a legalább *heti* egy tanórára kiterjedő kötelező cigány/roma népismeret oktatása mellett *heti legalább két* tanórának megfelelő idő keretében cigány/roma kulturális tevékenységet is biztosít.

A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, az Alaptörvény formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve – továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot.

A cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében végzett vizsgálat (Orsós 2015) azt mutatta, hogy a cigány nemzetiségi oktatást sok esetben nem a cigány szülők kezdeményezésére és kérésére szervezték meg, hanem az intézményi és/vagy a nem cigány szülők érdekei alapján, gyakran valódi tartalom nélkül.

A vizsgálat során kiderült, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében – a szükséges személyi és tárgyi feltételrendszer hiányosságai miatt – jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége és a spontán módon létrejött szegregáció „legalizálására” is alkalmas. „A nemzetiségi oktatás választásának szabadsága lehetővé teszi ugyanis, hogy a nemzetiségi oktatás sajátos szelekciós mecha-

nizmusként is működjön, a cigány tanulóktól »abszolúte jogszerűen« különíthessék el a nem cigány (és nemzetiségi oktatást igénylő) tanulókat. Leválk a cigány és a hátrányos helyzetű tanulókról (a kettő között nagy az átfedés) a nemzetiségi hovatartozású tanuló, de leválhat/elkülönülhet az is, aki a nemzetiségi oktatást csak az idegennyelv-tanulási lehetőség miatt választja.” (Fórika 2013)

A 2012-es évi jogszabályi változások alapján már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz – feladatfinanszírozás valósul meg –, így a cigány, roma nemzetiségi oktatás iránti „szülői igény” is visszaesett, ám a nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma mégsem csökkent jelentősen. Különösen kistéleplüléseken – de nem csak ott – gyakran fontolóra veszik a nemzetiségi oktatás bevezetését azon hosszú távú érdekek alapján, hogy a nemzetiségi oktatásban részt vevő iskoláknál az osztályindítás már 8 fővel lehetséges, míg a nem nemzetiségi oktatást folytató intézmények esetében minimum 15 tanuló szükséges az első osztály elindításához, hogy az adott iskola ne váljon tagiskolává.

„Az ombudsmani esetgyakorlatokból az derül ki, hogy a cigány szülők gyakran akkor kérik a cigány, esetleg más nemzetiségi oktatást gyermekük számára, ad absurdum más nemzetiségi oktatásra térnek át vagy igénylésüket visszavonják, ha az intézmény érdekei úgy kívánják.” (Fórika 2015) Így az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény is kétségbe vonható, a létszám adatok ugyanis azt mutatják, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdekek határozzák meg.

A 2015-ben vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azzal a tudással és azokkal a tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének e tantárgyak oktatásához.

A kutatás során igazolódott, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés: a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenetlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy kimondható legyen: a cigány/roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak a feltételei sem a köznevelés, közoktatás, sem a felsőoktatás szintjén nem teremthetnek meg még kielégítő módon, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A felzárkózási stratégia kifejti: „A minőségi oktatáshoz történő hozzáférés problémája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat érinti, azon belül is még erőteljesebben a roma tanulókat. Ennek az egyik oka az, hogy a roma gyerekek csoportja erősen felülreprezentált a halmozottan hátrányos helyzetűek között. Néhány kutató szerint (Kertesi–Kézdi 2010) a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nagyjából fele cigány/roma, és a cigány/roma tanulóknak majdnem kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű. A cigány/roma nemzetiségi oktatás ezért gyakran ott szerveződik, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak koncentrálnak. Ez rendszerint együtt jár a pedagógiai-nevelési gondok összesűrűsödésével, ami még a legfelkészültebb tanárok számára is kihívást jelent. A szegregációval szinte törvényszerűen együtt járó tanári kontraszelekció miatt a feladat alkalmanként leküzdhetetlen, a mindennapi tanítási-tanulási folyamat pedig frusztrációt jelent a pedagógusnak és a tanulóknak egyaránt.

A cigány/roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények kompetenciamérési adatait vizsgálva az eredmények következetesen és kifejezetten gyengék (Balácsi et al. 2012).

Ha mindehhez hozzátesszük, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás viszonylag sok intézményben folyik, miközben az oktatás személyi és tárgyi feltételei szinte teljesen hiányoznak, egyértelmű, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás gyakorlata ebben a formájában nem erősíti az esélyteremtést, nem szolgálja a társadalmi felzárkózást és nem járul hozzá a társadalmi különbségek csökkenéséhez sem.

A 2020-ban módosult és a napokban bevezetésre kerülő NAT és a nemzetiségi nevelést, oktatást meghatározó nemzetiségi irányelvek – az előzetesen hangoztatott álláspont ellenére, miszerint a NAT nem változik erőteljesen, a nemzetiségi irányelvek pedig változatlan formában maradnak – igen jelentős változást mutatnak. A két idézett dokumentumban lévő ellentmondások a megvalósítást szabályozó rendelet hiányában jelenleg feloldhatatlanok: A NAT ugyanis nem tartalmazza azt az egyórás időkeretet, amely a cigány/roma népismeret önálló tárgyként való tanítását biztosítaná. Az irányelvek újdonsága, hogy lehetőséget adnak a népismeret integrált oktatására is anélkül, hogy ennek a legminimálisabb feltételei is meglénnének. Ez az önálló tantárgy megszűnését jelentheti.

„A nemzetiségi népismeret feldolgozására előírt óraszám 1–12. osztályig heti 1 óra, mely intézményi döntés alapján a szabadon tervezhető időkeret illetve az élő idegen nyelvre rendelkezésre álló időkeretéből átcsoportosítható vagy egyéb tárgyak tananyagába integrálható. Az intézmény helyi tantervének részletesen tartalmaznia kell az integrálás tantárgyait, módját. A nemzetiségi népismeret tantárgy szervezése részben megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is.” (*Nemzetiségi irányelvek 2020*)

A bizonytalanságot és az értelmezhetetlenséget az okozza, hogy a törvényi módosítás végrehajtását szabályozó rendelet augusztus utolsó napján még nem jelent meg. Ennek hiánya a magyar nyelvű cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatást folytató intézmények vezetőinek azért jelent nagy gondot, mert bár a népismerethez az önálló órát a szabadon felhasználható órakeretből tudnák biztosítani, ám a nemzetiségi irányelvek a szabadon tervezhető időkeret felhasználásáról is rendelkeznek, így ezek figyelembevétele után már nem marad idő a népismeret órá önálló tárgyként való oktatására.

A megjelenésre váró rendelet még oldhat ezen az ellentmondáson, de mivel ennek megjelenése már csak a tanév elkezdése után várható, a tantárgyfelosztás és az órarend a köznevelési intézményekben elkészültek, így e tantárgyat már csak a következő tanévtől tudják szabályosan megtervezni, ha a rendelet ezt egyáltalán lehetővé teszi.

Összegzés

A cigány/roma nemzetiségi népismeret tantárgy integrált oktathatósága a feltételek hiányossága miatt visszalépést jelent az eddigi helyzethez képest is.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2015-ben egy kiemelt projekt keretében „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei” címmel azt vizsgálta, hogy a hatályban lévő tartalmi szabályozókban és a gyakorlatban megjelenő tartalomhordozókban milyen műveltségterületeken, milyen módokon, milyen vizuális és tartalmi elemeken keresztül történik a cigány/roma kultúra bemutatása. A kutatást a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke végezte.

A vizsgálat tárgya egy 258 tételes tankönyvlistán megtalálható tartalomhordozók kvantitatív és kvalitatív elemzése volt. Az elemzés célja annak vizsgálata, hogy ezekben a döntően közismereti tankönyvekben, munkafüzetekben, szöveggyűjteményekben megjelenik-e, s ha igen, hogyan reprezentálódik a cigányság, és a közoktatásban tanuló diákoknak nyújtott ismeretek mennyire segítik e csoport társadalmi befogadását.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a NAT elvárásai szerint a nemzetiségi tartalmak megjelenése, valamint e tartalmaknak a kerettantervekben való előfordulása között nincs teljes összhang minden tantárgy esetében. Ennek eredménye, hogy a vizsgált tankönyvi korpuszok kétharmadában egyáltalán nem jelenik meg semmiféle ismeret a cigányokról/romákról.

A cigány/roma nemzetiséggel kapcsolatos tartalmak megjelenítése nemcsak a lehetőségek kiaknázásában maradt el a várttól, hanem esetenként félreértelmezhető vagy negatív képet sugall a hazai cigányságról. A tankönyvek vizsgálatának eredményeit összegezve azt láttuk, hogy a cigányok/romák reprezentációja az új fejlesztésű tankönyvekben kevésbé hangsúlyos. Ugyanakkor mind pedagógiai, mind tudományos szempontból végiggondolásra ajánlottuk az új tankönyveknek a jogi szabályozók által is előírt tartalom arányának meghatározását, a tankönyvek struktúrájának, illetve tantárgyanként változó koncepcióinak az átvizsgálását is olyan megvilágításból, amely arra törekszik, hogy az országban élő különböző nemzetiségeket és népcsoportokat „láthatóbbá” tegye a többségi társadalom és a saját nemzetiségi közösségeik számára is.

A jelenlegi tankönyvek kis százalékában található cigány/roma tartalom alapján a cigányokról alkotható kép rendkívül szűk keresztmetszetű és korántsem megnyugtató. A cigányokról/romákról – ahogy egyébként a többi hazai nemzetiségről is elmondhatjuk – a vizsgált tankönyvekben csak nagyon kevés pontos és korrekt ismeret található. A cigányok/romák helyzete minden más hazai nemzetiséghez képest azért rosszabb, mert ők gyakran csak a szélsőséges helyzetekben, a perifériákon bukkanhatnak elő.

A cigány/roma közösség a jog szintjén ugyan nemzetiség, de mint nemzetiség, nem indul ugyanarról a kiindulóponttól. A hazai nemzetiségek mindegyike mögött ott áll egy anyaország, amely segíti a más országokban élő népcsoportjainak kulturális fennmaradását. A hazai cigányságnak anyaországa nem lévén, ilyen háttér-támogatottsága nincsen, mindemelllett aluliskolázottsága és a munkaerőpiaci értéktelensége miatt a szociális és anyagi létbizonytalanság és a kirekesztettség jellemzi hétköznapjait, így a kulturális és nyelvi megmaradás nem tartozik a legégetőbb problémái közé.

A státuszának megegyező oktatás új fordulóponthoz ért. Az eddigi önálló tantárgyi keretben történő nemzetiségi oktatás – minden eddigi problémás megvalósulása ellenére – nagyobb lehetőséget adott információk átadására, mint a most lehetőséget kapott integrálás, amelynek feltételei sem a tankönyvek tananyagtartalmában, sem a romológiai ismeretekkel rendelkező pedagógusokkal nincsenek megtámogatva. Előre megjósolható módon ez a tantárgyi integráció adminisztratív és nem tényleges népismereti oktatást fog eredményezni, ami minden eddiginél nagyobb visszalépést jelent az eddig se magas fokon megvalósuló cigány/roma nemzetiségi népismereti oktatás területén.

Jelen helyzetben utópisztikus elvárásnak tűnik, mégis fontos lenne a többi nemzetiség oktatását tanulmányozva, hasonló feltételek mentén előkészíteni és megszervezni a cigány/roma nemzetiségi oktatást. Egyértelművé kell tenni a cigány/roma nemzetiségi népismeret tantárgy jogszabályi megalapozottságát – önálló tantárgyként. Csak olyan intézmény indíthatson cigány/roma nemzetiségi képzést, amelyik megfelelő végzettsé-

gű pedagógust alkalmaz. Ezzel párhuzamosan meg kellene erősíteni a romani és beás nyelvtanárképzést, biztosítani kellene a megfelelő nyelvkönyveket, valamint az oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket, és hosszú távon a magyar nyelvű cigány/roma nemzetiségi nevelés-oktatás formát megszüntetve a képzés kötelező elemévé kellene tenni az anyanyelv tanulását.

IRODALOM

- ARATÓ F. & VARGA A. (2005) *A kooperatív hálózat működése*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- BALÁZSI I., LAK Á. R., SZABÓ V. & VADÁSZ Cs. (2013) *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- FÓRIKA L. (2013) A cigány tanulók elkülönítése a köznevelés rendszerében. In: HAJAS B. & SZABÓ M. (eds) *Pajzsuk a törvény*. Budapest, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala. pp. 99–132.
- FÓRIKA L. DR. (2015) A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében. *Romológia*, Vol. 3. No. 9. pp. 2–21.
- FORRAY R. K. (1995, ed.) *Publikációk a cigányság oktatásáról*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. Kutatás közben.
- FORRAY R. K. (1998) Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio*, Vol. 7. No. 1. pp. 50–66.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (1990) *A cigány etnikum újjászületőben. Tanulmány a családról és az iskoláról*. Közoktatási Kutatások. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 25–31.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (1995) Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, Vol. 5. No. 24. pp. 7–18.
- FORRAY R. K. & HEGEDŰS T. A. (1998) *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, AULA.
- HAJNÁCZKY T. (2013) *Az 1961-es párthatározat margójára*. Dokumentumok az MSZMP KB PB 1961. június 20-án kiadott határozatának Borsod-Aba-új-Zemplén megyei végrehajtásáról. *Múltunk*, No. 1. pp. 237–272.
- HAJNÁCZKY T. (2015) A pártállam cigánypolitikája. *Esély*, 2015/5. http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_5/2015-5_2-1_Hajnaczky_Partallam_ciganypolitikaja.pdf [Letöltve: 2020. 11. 29.]
- HAJNÁCZKY T. (2015, ed.) *„Egyértelmű, hogy a cigányok nem tekinthetőek nemzetiségnek.” Cigánypolitika dokumentumokban 1956–1989*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KALTENBACH J. (2003) *A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának jelentése a 2002. és 2003. évi kisebbségi önkormányzati választásokról*. <https://adattar.adatbank.transindex.ro/Magyarország> [Letöltve: 2020. 11. 29.]
- KERTESI G. (1995) Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 1. pp. 30–65.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2010) Iskolázatlan szülők gyermekei és a roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvetelének 2006 és 2009 közötti hullámból. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 59. pp. 7–8.
- ORSÓS A. (2015) *Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló*. Pécs, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- RÉGER Z. (1995) Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, Vol. 5. No. 24. pp. 102–106.
- SZUHAY P. (1999) *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest, Panoráma.

SzÜDI J. (1996) *Közoktatás-igazgatás*. Budapest, OKKER.

INTERNETES FORRÁSOK

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000065.TV>
1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.TV> [Letöltve: 2020. 08. 29.]
2011. évi CLXXIX. törvény – a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> [Letöltve: 2020. 08. 29.]
2011. évi CXC. törvény – a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> [Letöltve: 2020. 08. 29.]
2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk11162.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 29.]
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet – a nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiségi iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txrefere=00000003.TXT> [Letöltve: 2020. 08. 29.]
- Jelentés (2011) Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> [Letöltve: 2020. 08. 29.]
- A nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei – Kerettantervek. http://kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/index_nemzetisegi.html [Letöltve: 2020. 08. 29.]
- MNTF Stratégia (2011) Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. Tartósan rászorulóknak–szegény családban élő gyermekek–romák (2011–2020) (2014): Frissített változat, Budapest, EMMI, Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. https://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_NTFS%20II.pdf [Letöltve: 2020. 08. 29.]
- Nemzetiségi irányelvek – 31/2020. (VIII. 31.) A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve. https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz [Letöltve: 2020. 11. 29.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A KISISKOLÁK ÉS LEHETŐSÉGEIK

ANDL HELGA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet

A tanulmány a kisiskolák magyarországi helyzetével foglalkozik, azok komplex társadalmi beágyazottságával, a hátrányos helyzet, a méltányosság és az inklúzió kérdéskörével, oktatáspolitikai és pedagógiai kérdésekkel. Területi és oktatás-statisztikai adatokra támaszkodva bemutatjuk az alacsony létszámmal működő baranyai iskolák egyes jellemzőit, az elmúlt másfél évtizedben lezajlott történéseket. Az intézményi kört érintők között hangsúlyosan jelenik meg az iskolabezárás, melynek folyamatát két iskola közelmúltban zajló megszűnésével foglalkozó esettanulmányunkra építve mutatjuk be. Működő gyakorlatokat keresünk arra, hogy a tanulók támogatásának, az inkluzív tanítási környezet kialakításának milyen lehetőségeit rejtik a – nem egy esetben összevont tanulócsoportos – kisiskolák.

Kulcsszavak: kisiskola, iskolabezárás, hátrányos helyzet, inklúzió

This study attempts to uncover and understand the many different factors of small schools in Hungary: the role of disadvantage, how and if equity and inclusion can be realised, and the complex ways in which society perceives these institutions. For these social determinants are multifaceted, further aspects of pedagogy and education policy will be discussed too. Based on regional and education statistics related data, the paper explores the main features and the recent history of those primary schools in Baranya which operate with a low number of students. In this recent history of small schools, there is a clear emphasis on school closures, a process that we will focus on through our case study of two contemporary school closures in the area. With this analysis, our goal is to present several examples of embedded, functioning practices in small schools – many of which operate with multigraded study groups – that aim to support pupils and create an inclusive environment.

Keywords: small school, school closure, disadvantage, inclusion

Levelező szerző: Andl Helga, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 7624 Pécs, Ifúság útja 6.
E-mail: andl.helga@pte.hu

Bevezetés

A kisiskola az oktatásstatisztikai adatok szerint – miként majd baranyai példánkon láthatjuk – folyamatosan jelen van az oktatási térben, és nem csupán a kistélepek iskoláiként gondolhatunk rájuk. A kisiskolák által megtermelt vagy körülötte kialakuló jelenségvilág jóval összetettebb: egyrészt a gyermeklétszám csökkenése sok olyan intézményt is érint, melyek „nagy iskolaként” tekintettek magukra – ahol pedig kevés a tanuló, többnyire megjelenik az egzisztenciális bizonytalanság, ami demoralizáltságot, a tanárok fluktuációját okozhatja. Vannak olyan intézmények is, ahol az alacsony létszám mellett is folyamatos az innováció, sőt, a kisiskolahelyzet adta lehetőségek kiaknázására helyezik a hangsúlyt. Sok településen egyfajta különös állandóságot jelenít meg és az identitás rögzített képéhez tartozik a kisiskola – még inkább igaz lehet ez a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre.

A kisiskolák kérdésköre időről időre témája különböző, iskolákról szóló diskurzusoknak mind Magyarországon, mind külföldön – különösen az intézményrendszer mindenkor tervezett átalakítása során jelenik meg a kérdés: mi történjen a kisiskolákkal. Általában a fenntarthatóság szempontja kerül fókuszba, így az iskolabezárás/megtartás válik hangsúlyos témává. A kisiskolák előnyeiről és hátrányairól több szerzőtől olvashatunk magyarországi kutatások kapcsán (vö. *Forray 1998, 2009; Imre 2003; Kistélepek 2006*), de egyre inkább vált a diskurzus részévé az eredményesség-hatékonyág-méltányosság vizsgálata is (*Hermann 2005; Kistélepek 2006; Várad 2008; Lannert-Németh-Simka 2008*). Számos külföldi példa rámutat, hogy a kisiskolák – válaszul a településszerkezeti adottságokra – iskolaszervezési-pedagógiai lehetőségeket rejtenek (*Andl et al. 2019; Cannella et al. 2020*). Jelen tanulmányunkban – miközben mozaikszerűen foglalkozunk a kisiskolák, kiemelten a baranyai intézmények általános helyzetével – azt is fel kívánjuk tárni, milyen lehetőségeik rajzolódnak ki a kisiskoláknak az oktatási térben, kitérve a méltányosság és az inklúzió egyes aspektusaira is.

Mindenekelőtt fontosnak tartjuk meghatározni az intézményi kört, melyről írunk. Korábbi kutatásunkban (*Andl 2015*) – mivel a fogalommagyarázatok erősen flexibilesek – foglalkoztunk a kisiskola terminusával. A definíciók azt mutatták, hogy „nincs egyértelműen elfogadott létszám sem a településekre, sem az iskolákra vonatkozóan; [...] a meghatározás – a kifejezés előtagjából adódóan – jellemzően a számosságon alapul: a település lakosság száma, az iskola tanulói létszáma, az évfolyamok és évfolyamonkénti osztályok száma a definícióalkotás alapja” (*Andl 2015: 212*), így alsó tagozatos (osztatlan) iskolákról, kistélepei iskolákról, maximum 100 fős iskolákról, egyiskolás települések évfolyamonként egy osztállyal működő intézményeiről olvashatunk a magyarországi kutatásokban. A számosság alapú definíciónál azonban hangsúlyosabbnak tűnt közös jellemzőként a *marginális* és bizonytalan helyzet és az ehhez való variábilis viszonyulás. „Láthatóan a viszonylag kis létszámú iskolák állandó létbizonytalanságban vannak, hatékonyságuk újra meg újra megkérdőjeleződik, és folytonos külső válaszkényszer jellemzi őket. A társadalmi környezet változásaira érzékenyen és gyorsan kell reagálniuk fennmaradásuk érdekében.” (*Andl 2015: 212.*) Saját

Baranya megyei vizsgálatunk a 150 fő alatti intézményekre¹ terjedt ki. „Az önkényesnek tűnő létszámhatár használatának érvényességét mutatják más hazai és nemzetközi vizsgálatok, a jogszabályi környezet, tereptapasztalatunk, valamint az iskolaigazgatók körében zajló kérdőíves mikroutatásunk eredményei is.” (Andl 2015: 212–213.)

Kisiskolák és oktatáspolitikai

A kisiskolák 1945 utáni magyarországi története a körzetesítés-visszakörzetesítés ciklikusnak mutakozó folyamata (vö. Andl 2015). A körzetesítési politika az 1950-es évektől az iskolahálózat átalakításához, ezzel számos – főként osztatlan vagy részben osztott – iskola bezárásához vezetett. Az 1970-es évektől a racionalizálási törekvés a településfejlesztés jegyében folytatódott. A körzeti iskolák kijelölése egyúttal kisiskolák megszűnését vagy tagintézménnyé válását jelentette. Mindez nem járt együtt szakmai-pedagógiai érvek vagy a lokális adottságok, a helyi társadalom akaratának figyelembevételével. (Bővebben lásd: Andor 1986; Kelemen 1993; Forray 1998; Kozma 2002.) Az 1980-as években ellentétes tendencia mutatkozik, ami az 1990-es évektől válik hangsúlyosabbá: az autonómiatörekvések hatására új, önálló iskolák létrehozását, iskolák újraindítását tapasztaljuk a változó politikai-jogszabályi környezetben (Forray 1998; Kistélepülések 2006). 2006-tól újabb – bár nem így nevezett – körzetesítési hullámhoz érkezünk, jogszabályi módosítások következményeként az intézményhálózatban jelentős változások következtek be: a nyolc évfolyamnál kevesebbel rendelkező iskoláknak tagiskolaként kellett csatlakozniuk egy nagyobb intézményhez, továbbá csak abban az esetben indulhatott 7–8. osztály, ha létszáma elérte a 15 főt. A demográfiai folyamatok, az összességében csökkenő gyereklétszám és az alapvetően újfent finanszírozási-fenntarthatósági szempontok mentén történő átalakítás következményeit összefoglalva 2007-re – az ezredfordulóhoz viszonyítva – a feladatellátási helyek csökkenését és a nagyobb iskolaméret felé való elmozdulást tapasztaljuk (Imre 2009). Az alacsony létszámú iskolák közül több megszűnt, azonban a települések és az iskolák törekedtek az intézmények megtartására. Az iskolamentési stratégiáknak több útja kínálkozott: tagintézménnyé válás (akár az 5–8. vagy 7–8. évfolyam megszűnésével) vagy az iskola átadása nem állami/önkormányzati fenntartónak. Ez utóbbi azért is merülhetett fel lehetőségként, mert a létszámfeltételek ezen intézményekre nem vonatkoztak, így az alapítványi és egyházi fenntartás révén az iskolabezárás elkerülhetővé vált. (A fenntartói kör változásáról részletesebben: Lannert–Németh–Sinka 2008; Imre 2009; Andl 2015.)

A nemzetiségi oktatás bevezetése, illetve alkalmazása szintén az iskolamentési stratégiák részévé vált, mivel a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre sem vonatkozott az említett létszámminimum (Imre 2009; Andl 2015). Baranyában minden olyan 150 fő alatti iskola, mely önállóan tudott a továbbiakban működni, jellemzően nemzetiségi oktatást (német/cigány/horvát) alkalmazott és/vagy nem állami/önkormányzati fenntartóhoz került (Andl 2015).

A 2011-ben megjelent köznevelési törvény újabb „visszakörzetesítésként” értelmezhető, mivel kimondja, hogy azokon a településeken, ahol nyolc gyermek szülője ezt igényli, meg kell szervezni az alsó tagozatos oktatást (89. §). Az új iskolák nyitásának

¹ Az intézmények között a gyógypedagógiai intézmények és az általános iskolai oktatást felnőttképzés keretében folytató iskolák nem szerepelnek. (Jelen tanulmány szintén ezzel az intézményi körrel foglalkozik.)

oktatáspolitikai szándékát egy – ugyanebben az évben kiírt – pályázat is támogatta, ám a komplex feltételrendszer miatt kevés településen nyitottak új iskolát (Andl 2015; Jankó–Andl 2015a, 2015b).

A nemzetközi szakirodalom arról tanúskodik, hogy a kisiskolák más országokban is felvetnek oktatáspolitikai-oktatásirányítási kérdéseket mind pedagógiai-szakmai, mind pénzügyi szempontból (pl. Harrison–Busber 1995; Fickermann–Weishaupt–Zedler 1998; Cannella et al. 2020). Az intézményhálózat racionalizálása – ami többnyire iskolabezárásokat eredményez – mellett hangsúlyos törekvésnek látszik a települések iskolamegtartó akarata. Egyes országokban felmerülnek speciális momentumok is, így például Olaszországban – miközben osztálylétszám-minimum meghatározása miatt egy 2009-es jogszabályváltozást követően jelentősen csökkent az 1–5. osztályos iskolák (*scuola primaria*) száma – figyelembe vesznek földrajzi-demográfiai adottságokat, és a hegyvidékek, kis szigetek, továbbá a nyelvi kisebbségek által lakott területek iskolái alacsonyabb létszámmal működhetnek (Andl 2015: 90–93). (Olaszországban egy vizsgálat szerint több mint 8000 iskolát fenyeget bezárás az alacsony tanulólétszám miatt. A kisiskolák – melyek általában perifériális, nehezen megközelíthető földrajzi térségekben vannak – fő jellemzői: vegyes életkorú osztályok, a kulturális elszigetelődés veszélye, valamint az, hogy a tanárok átmeneti helyként tekintenek rá [Parigi et al. 2020].) További példaként említhetjük a nemzetiségek iskoláit, melyek pedig adott településen a közösségi reprezentáció fontos elemei, így ezek megtartására kiemelten ügyelnek a települések több helyen Európában. Szlovákiában nagy arányban vannak jelen az 50 fő alatti iskolák körében a magyar tannyelvűek. A központi iskolák szervezése – Magyarországhoz hasonlóan – itt is lehetőségként merül fel az intézményhálózat racionalizálásának tervezésekor, azonban számos érv szól amellett, hogy a magyarlakta területeken legalább az alsó tagozatos iskolák működhessenek, hiszen általános funkcióikon túl további szerepet vállalnak: a nemzetiségi identitás erősítésének közösségi tereként is működnek (Rehák 2019).

A Baranya megyei kisiskolákról

A Baranya megyei kisiskolák főbb jellemzői

Baranya megyében – hasonlóan más, aprófalvas térségekhez – az általános iskolai oktatás meghatározó intézménye a kisiskola. Markáns jellemzőként mutattunk rá (Andl 2015) a hátrányos helyzetű tanulók – mind az országos, mind a baranyai átlagot meghaladó – magas arányszámára, valamint a (német, cigány, horvát) nemzetiségi oktatás meghatározó szerepére (a nemzetiségi oktatásban részt vevők aránya szintén meghaladja ezekben az iskolában az országos és megyei átlagot). Továbbá bemutattuk egyrészt azt, hogy Baranyában az általános iskolai feladatellátást biztosító települések között nagy arányban vannak jelen azok a települések, ahol 150 fő alatti intézmény található, így hangsúlyos szerkezeti alappillérként tekinthetünk azokra, másrészt azt találtuk, hogy a kisiskolák meghatározó települése az 501–1000 fő közötti lakosságsszámmal rendelkező község, erre a településre tekintettünk úgy, hogy a környező kis- és aprófalvaknak kiscentrumaként funkcionálhat.

Megvizsgálva az egy évtized alatt bekövetkező változásokat – miközben jelentős átalakulásról ilyen rövid idő alatt nem számolhatunk be –, azt tapasztaltuk, hogy a

1. táblázat: Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya Baranya megyében (2019)

Összesen	Települések száma		Általános iskolai ellátást biztosító települések száma és aránya	Általános iskolai ellátást biztosító települések közül 150 fő alatti (tag) intézménnyel (is) rendelkező települések száma és aránya	Általános iskolai ellátást biztosító egyiskolás települések közül 150 fő alatti (tag)intézménnyel rendelkező települések száma
	1–500 fős település	501–1000 fős település			
301	207	49	84 / 28%	66 / 78%	62
	256				

Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018; Lakossági számadatok 2019 (saját szerkesztés)

2009/2010-es tanév óta további települések maradtak iskola nélkül, és miközben továbbra is az 501–1000 fő közötti településeken található a 150 fő alatti iskolák legnagyobb hányadát, növekedett a nagyobb települések érintettsége.

Részletezve a 2018/2019-es tanév adatait (1. és 2. táblázat), Baranyában 84 településen, a települések 28%-án működött általános iskola (ez az egy évtizeddel korábbi adathoz képest 5-tel kevesebb település). Ám miközben kevesebb az iskolával rendelkező település, növekedett azok száma, melyekben 150 fő alatti tanulólétszámmal működő iskola áll (a korábbi 58 helyett 66 ilyen település van): a korábbi 65%-ról 78%-ra nőtt az általános iskolai ellátást biztosító települések között a 150 fő alatti (tag)intézménnyel (is) rendelkezők aránya. Ez utóbbiak között 62 az egyiskolás település (1. táblázat). A változás azzal magyarázható, hogy az érintett intézmények beiskolázási körzetében lévő településeken csökken a gyereklétszám. A demográfiai okok mellett meg kell említenünk a tanulólétszám csökkenését, a nagyobb települések, főként a városi iskolák szívó hatását is. (Ez a tendencia számunkra a későbbiekben még fontos aspektus lesz iskolabezárások feltárása során.) Mivel a tanulólétszám csökkenése nem csupán a kisiskolákat érinti, a 2001–5000 fős települések körében is előfordulnak már 150 fő alatti iskolák, emellett

2. táblázat: A 150 fő alatti általános iskolai feladatellátási helyek száma a különböző nagyságú településeken Baranya megyében 2019

Tanulólétszám (fő)	Települések lakónépessége (fő)	1–500	501–1000	1001–2000	2001–5000	5000 felett	Összesen (%-os érték)
1–50		6	5	2	0	1	14 (20%)
51–100		3	13	6	1	2	25 (35,7%)
101–150		5	12	7	2	5	31 (44,3%)
Összesen (%-os érték)		14 (20%)	30 (42,8%)	15 (21,4%)	3 (4,2%)	8 (11,4%)	70 (100%)

Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018; Lakossági számadatok 2019 (saját szerkesztés)

továbbra is megtalálhatók az 5000 fő feletti településeken is – ezek többnyire egy város peremterületén helyezkednek el vagy nem állami fenntartásban működnek (2. táblázat).

A tanulmány célkitűzésének következő mozzanataként érdemes áttekintenünk a tanulói összetételt² a *hátrányos helyzet* felől.³ Az összes általános iskolai képzést folytató intézmény adatainál magasabb a baranyai iskolákban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (9,19, illetve 9,21%), a 150 fő alatti iskolákban pedig még magasabb a mutató (16,56, illetve 20,63%). A vizsgált 70 intézmény között 21 iskolát találtunk, ahol a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 50% felett van, így az adatok a marginalizáció és a szegregáció hangsúlyos jelenlétére mutatnak rá. A cigány, roma nemzetiségi oktatás alkalmazása, valamint a települések lakosságának összetétele alapján a cigány, roma tanulók magas arányára is következtethetünk.

A tanulóösszetétel további vizsgálata a sajátos nevelési igényű tanulók magas (10,7%) arányát mutatja.

Összevont tanulócsoporttal működő iskolák Baranyában

A baranyai kisiskolák egy része – amint a kisiskolákra ez Európa-szerte igaz – alsó tagozatos, összevont tanulócsoportokkal működő intézmény. A vegyes életkorú/évfolyamú osztályok előnyeit (pl. differenciálás lehetősége, nagyobb önállóság, interakciók magasabb száma, kooperáció, szociális-érzelmi fejlődés) több írás taglalja, de hátrányairól is olvashatunk (pl. állandó időhiány, jelentős többletmunka, kevesebb idő egyéni fejlesztésre) (Forray 1998, 2008; Szász 2007; Laki 2015). Jelen írásban egy kategóriaalkotási kísérlet kapcsán ejtünk szót erről az oktatási formáról, mely a vizsgált 70 intézményből 23-ban jelen van, ami növekvő tendenciát mutat.

2016 tavaszán Laki Tamásnéval vizsgálatot végeztünk baranyai osztatlan vagy részben osztott iskolák körében (Andl 2016; Laki 2016). Azt tapasztaltuk, hogy ezen iskoláknak alapvetően két kategóriája rajzolódik ki (miközben mindegyikük esetében érzékelhető a marginális helyzet és az egzisztenciális bizonytalanság): a „tradicionálisan összevont” és az „összevonásra kényszerült” iskolák csoportját határoztuk meg a közös jellemzők alapján. A „tradicionálisan összevont” kisiskolákban tanítók az osztályok összevonására a helyi iskola alapvető, elidegeníthetetlen jellemzőjeként tekintenek, és az osztatlan vagy vegyes életkorú tanulócsoportot inkább lehetőségként értelmezik, jelentősen több előnyt sorolják az összevont osztályoknak, reflektív módon viszonyulva sajátos tanulószervezési módjukhoz, jövőképük is inkább pozitív (pl. nem tartanak iskolaközpontok létrehozásától). Az „összevonásra kényszerült” kategóriába soroltak, számára az összevonás a hanyatlás indexeként – és a bezáráshoz vezető út egyik állomásaként – értelmeződik, kevesebb előnyt látják a vegyes életkorú csoportoknak, érzékelhető egyfajta múlthoz való ragaszkodás (így például amennyiben lehetséges, csoportbontást alkalmaznak, vagyis egy-egy tanórán évfolyam szerinti bontásban vesznek részt a diákok), és jövőképük is inkább negatív.

² Adatok forrása: EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018.

³ Az egy évtizeddel korábbi adatokkal való pontos összevetést jelen esetben nehezíti, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóokra vonatkozó kritériumrendszer időközben változott.

Az iskolabezárás esetei

Az intézményi kört érintő történések között hangsúlyosan jelenik meg az iskolabezárás, melynek folyamatát két iskola közelmúltban (2016, 2018) történő megszűnésével foglalkozó esettanulmányunkat felhasználva mutatjuk be (Andl 2019).⁴ A bezáráshoz vezető utat a megrajzolódó – többnyire tipikusnak mondható – töréspontok mentén kívánjuk megragadni.⁵

Korábbi kutatásaink során azt találtuk, „hogyan nem feltétlenül önmagában az *iskolabezárás* jelent problémát. A kérdés inkább az, hogy a megszűnés által kialakult helyzetet képesek-e lehetőségként értelmezni az oktatási szintér szereplői. És élnek-e ezzel, vagyis megtörténik-e, s ha igen, miként az az *újrendezés*, ami azután az ezt követő évtizedekre meghatározza egy település vagy térség oktatásának alakulását.” (Andl 2015: 215.)

A két iskola Baranya egy periferiális, hátrányos helyzetű térségében működött 2016-ban és 2018-ban történő bezárásáig.⁶ Hasonló mintázatot rajzoló, mégis több ponton eltérő sorsukat 2007-től követjük, amikor oktatáspolitikai intézkedések hatására tagintézménnyé váltak. Az iskolákban megszűnt a felső tagozat, ami az addig is meglévő tanulóélvándorlást felerősítette. Ez utóbbi, valamint a területi szegregáció következményeként az intézményekben erős szegregációs folyamat ment végbe, végül a tanulólétszám csökkenése az iskolák bezárásához vezetett.

Az egyik iskolát „magára maradt”, a másikat „proaktív” jelzővel láttuk el. A „magára maradt” iskola helyszínén a lakosság szám az elmúlt 20 évben csökkent ugyan, de nem számottevően, sőt, a falu baranyai viszonylatban a közel 700 lakosával a nagyobb települések közé tartozik. A „proaktív” iskola településén az ezredfordulón majd 800 fő élt, a lakossága mára másfél százal csökkent. Óvoda mindkét településen működik. A „magára maradt” iskola falujába az elmúlt nevelési évben 26 gyermek járt a tágas, felújított, színes programokban bővelkedő óvodába, a 20 fő feletti létszám állandónak tekinthető az utóbbi évtizedben. A „proaktív” iskola falujában egy 2017-ben önállóvá vált óvoda található, ami három település gyermekeit fogadja. Kiváló infrastrukturális feltételekkel (pl. sószoza, fejlesztőszoba, tornaterem) és gazdag programkínálattal rendelkezik, nagy hangsúlyt helyeznek az innovációra, a befogadó, támogató légkör megteremtésére. A létszám azonban – a születésszám változásával – erősen lecsökkent, a korábban kétcsoportos óvoda mára egycsoportossá vált.

Mindkét bezárt iskola az összevont tanulócsoporthoz tartozó intézmények azon csoportjába tartozott, amit „összevonásra kényszerült”-ként írtunk le.

A „*magára maradt*” iskolának és településének életét jelentősen megváltoztatta a vasúti közlekedés megszűnése az 1970-es években. Interjúpartnereink ezt említik a hanyatlás kezdetének, mivel így az iskolakörzet egyik települése másik körzethez került.

⁴ Az összefoglaló a XX. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás rövid összefoglalása, az előadás absztraktjának (Andl 2019) bővített változata.

⁵ Jelen írásban a komplex feltáráshoz nincs mód, így csak az intézménybezárás egy-egy hangsúlyos aspektusát ragadjuk meg.

⁶ A bezáráshoz vezető út, az okok és következmények feltérképezésére terepkutatást végeztünk – kiegészítve ezt területi és oktatásstatisztikai adatok, valamint települési és intézményi dokumentumok elemzésével –, az érintett települések és oktatási intézmények egyes szereplőivel több szakaszban (2014, 2016, 2018, 2019) félig strukturált interjúkat készítettünk. Célunk volt, hogy feltárjuk azt a komplex viszonyrendszert, melynek aktív vagy passzív szereplője az iskola.

Ugyanakkor a tényleges visszaesés okát abban látják, hogy az intézményfenntartó társulás két települése a kilencvenes években, illetve az ezredfordulón a közeli városhoz csatlakozott. Az újabb töréspont elsősorban pénzügyi okokra vezethető vissza: egy kisebb iskola esetében – az egy főre jutó magasabb ráfordítás miatt – nagyobb hozzájárulást kellett fizetniük az önkormányzatoknak. Azonban nemcsak ezen falvak gyermekei hiányoztak innentől az iskolában – közben elindult egy szelekciós folyamat, ami a szülők iskolaválasztási motivációival függ össze, ugyanis egyre többen választották a városi iskolát, így a tanulólétszám az ezredfordulóra 80 főre csökkent, a hátrányos helyzetű tanulók növekvő arányával. Alsó és felső tagozaton is osztályösszevonásra kényszerültek. A fenntartó – az immár magára maradt önkormányzat – kereste a kiutat, hogy 8 évfolyammal működő iskola maradhasson az intézmény. Megoldásként kínálkozott a közeli városi iskolával való fúzió, azonban ez a terv végül nem realizálódott. Ahogy egyik interjúpartnerünk fogalmazott: a városi iskolának „nem kellett a cigány gyerekek”. Felmerült annak lehetősége is, hogy egyházi fenntartót keressenek, végül ezt – miközben a polgármester támogatta – a tantestület elvetette. A cigány nemzetiségi oktatás bevezetése is evidens megoldásnak tűnt, azonban a szülők egy része ezt nem preferálta – sőt, fokozódott a tanulólétszámcsökkenés. Így 2007-től alsó tagozatos iskolává vált az intézmény, 20 fő körüli létszámmal – a bizonytalanság pedig tovább fokozta a szülők bizalmatlanságát. Csatlakozni egy másik szegregálódó iskolához tudott az intézmény, ahol szívesen fogadták a felső tagozatos diákokat, főként, mivel itt is csökkent a tanulólétszám. Az utolsó tanévben 12 fővel indult a szeptemberi tanítás, de 2016 tavaszára már csak 8 fő járt az iskolába, így az iskola megszüntetése mellett döntöttek. Utolsó iskolalátogatásunk alkalmával keserű iróniával így jellemezte az iskolát egy interjúpartnerünk: „Nálunk jut a legkevesebb gyerekre egy digitális tábla.” A tanulókat az addigi – kistelepülési – gesztor iskola fogadta, a folytonosságot pedig biztosította a tagiskola vezetője, aki szintén ott folytatta munkáját.

A „proaktív” iskola 2006-ban vált a közeli város tagiskolájává a térség oktatási rendszerének átszervezése során, amikor is több intézmény a többcélú kistérségi társulás fenntartásába került, ekkor még 120 fő feletti tanulólétszámmal. A következő tanévben pénzügyi okokra hivatkozva az iskola – bár a tanulólétszám ekkor még engedte volna a nyolcosztályos működést – 1–6. évfolyamos intézménnyé vált. Négy évig működött így, közben bevezették a cigány nemzetiségi oktatást is, ami a pedagógusok reményei szerint stabilizálhatta volna az intézmény helyzetét. Közel 80 fő járt ekkor az iskolába, és ritkán fordult csak elő, hogy a helyben élők ne a helyi iskolát választották volna. 2011-ben azonban bekövetkezett az, amitől tartottak a pedagógusok: alsó tagozatos iskolává váltak. Két évvel később körzethatár-módosítás történt, ami miatt az addigi négy település helyett már csak három tartozott a beiskolázási körzethez – ez pedig a tanulólétszám csökkenéséhez és osztályösszevonáshoz vezetett. 2016-ban már csak két tanulócsoporthoz volt az iskolában, végül két évvel később bezárt az iskola. Az iskola pedagógusai folyamatosan próbálkoztak szakmai válaszlépésekkel, a proaktív hozzáállás, az innovációs hajlandóság jellemezte az intézményt. Kidolgoztak vagy bevezettek tanulói kompetenciafejlesztő programokat, szoros együttműködésben voltak az óvodával, a legnagyobb hangsúlyt a közösségépítésre helyezték („közösségként tudunk funkcionálni”), és bár folyamatosan proaktívak voltak, mivel nem ők alakították ennek környezetét, a változtatásoknak nem volt hatása az iskola fennmaradására. A bizonytalan helyzet miatt („mindig csak egy évre terveztünk ... szerettem volna egy folytonosságot”) az utolsó tanévben

a tagiskola vezetője megfogalmazott egy levelet, mely szerint nem látja szakmailag biztosítottak a működést. Ez – bár nem azzal a céllal írta, hogy az iskola megszűnjön, mégis – úgy artikulálódott, mintha az iskola kezdeményezte volna a megszüntetést. A fenntartó, a gesztor iskola és a tagiskola közötti kommunikációs zavar nem segítette a megoldáskeresést. A megszűnés végül „nem lett kimondva soha”, azonban a bizonytalan helyzet a szülőket is válaszlépésre készítette. Egy interjúpartner így emlékszik: „Tulajdonképpen úgy történt, hogy majdnem a szülő mondta ki, hogy nem. Lényegében elvitték a gyerekeket. Mindenkit a legvégére. Ellehetetlenedett a dolog.” A történet nem várt módon folytatódott: a szülők jelentős része nem a városi gesztor iskola mellett döntött, hanem a járás egy másik iskolájába íratta át gyermekét, ami hasonlóan kistéleplési kisiskola, ám egyházi fenntartásban: „Azért választották, mert hasonlóan kisközösség, és inkább elvitték kettővel arrébb, mint hogy berakják a nagy intézménybe, gyűjtőbe.”

Akár naivnak is nevezhető kérdésünkre: lehet-e „jól bezárni” egy iskolát, az érintettek szerint egyértelmű *nem* a válasz. Mégis említenek olyan tényezőket, melyeket érdemes megfontolni akkor, ha egy intézmény megszüntetése mellett döntenek a fenntartók. Az egyik szempont a tervezettség, pontosabban olyan tervezés, mely az iskolai tér minden szereplőjének érdekeit mérlegeli, és kellő időt szán az egyes folyamatok véghezvitelére. Ehhez szorosan hozzátartozik a nyílt kommunikáció, mely segít abban, hogy a lehető legkevesebb sérüléssel zajljódjék le a bezárás. Végül külső tanácsadó bevonásának lehetőségét említették interjúpartnereink, aki az előkészítéstől végigkíséri a folyamatot.

A bezárást követő *újrendezés* lehetősége a méltányosság, az inkluzív iskolai gyakorlat érvényesülésének fontosságát is felveti. Az egyik hangsúlyos tényező, hogy a szereplők a felkínálkozó új helyzetet felhasználják-e a szegregáció oldására. Továbbá sikerül-e a befogadó iskolát – pedagógusokat, diákokat, szülőket – felkészíteni a *befogadásra*? Korábbi iskolabezárásokhoz fűződő kutatási tapasztalataink szerint a fogadó intézmények általában nem érzékelik annak a társadalmi folyamatnak a komplexitását, amelynek szükségszerűen gyújtópontjába kerülnek. Éppen ezért a felmerülő problémák kezelésére nincsenek előzetesen kidolgozott, a folyamat egészére vonatkozó stratégiáik.

Tehát nem önmagában az *iskolabezárás* jelent problémát, teremt hiányt a kisközösségek tereiben, hanem a bezáráshoz vezető út mint *folyamat* értelmezése és a bezáráshoz kapcsolódó *újrendezés* komplex stratégiájának hiánya.

Lehetőségek és törekvések: példák az elszigetelődés oldására, az inkluzív iskolai környezet kialakítására

Eddigi gondolatmenetünkől világosan következik, hogy a kisiskolára nem lehet úgy tekinteni, mint a demográfiai változások vagy az oktatási hálózat átalakításának adminisztratív következményére. Az is feltételezhető, hogy a kisiskola – akár alsó tagozatos iskolaként, iskolaközpontok kialakításával – mindig létező és hangsúlyos szereplője lesz az intézményszerkezetnek. Ebből következően azt kell fontolóra vennünk, miként képzelhető el a kisiskola *jól működő* szervezetként. Ezek közül némileg önkényesen – jelen folyóiratszám tematikájához illeszkedve – mutatunk be néhányat. A továbbiakban olyan hazai és nemzetközi példákat említünk, melyek a kisiskolák lehetséges jó működéséhez járulnak hozzá. Azaz olyan egyszerre értelmező és praxisorientált példákat, melyek számolnak a kisiskolák létéből eleve adódó veszélyekkel és lehetőségekkel.

Hálózatok kialakítása az elszigetelődés ellen és a tanítás hatékonyságának növelésére

Hangsúlyos veszélyként jelentkezik a kisiskolák esetében mind a tanárok, mind a tanulók *elszigetelődése* (Harrison–Busher 1995; Forray 2008; Parigi et al. 2020). Az izoláltság ellen hat és a tanárok szakmai megújulását serkenti, ha az iskolák mind több hálózatba tudnak bekapcsolódni. A hálózatok között kiemelt jelentőségűek azok, melyek a hasonló helyzetben lévő kisiskoláknak nyújtanak lehetőséget a tapasztalatcserére.

A hálózatosodás magyarországi példája a 2002-től működő Bács-Kiskun Megyei Kisiskolák Közművelődési Egyesülete. Alapszabálya szerint a megye legfeljebb 150 fős iskoláinak szervezete, mely szakmai együttműködés kereteit biztosítja oktatási, iskolagazdálkodási és közművelődési területen. A 2019/2020-as tanévben 17 iskola szerepel a tagnyilvántartásban. Az éves beszámolókat szerint az egyesület főként közös versenyek szervezésére helyezi a hangsúlyt.⁷

Komplexebb szerveződést találunk Olaszországban: 2017-ben megalapították a „Kisiskolák Mozgalmát” azzal a céllal, hogy a tanárok és intézményvezetők szakmai tevékenységét támogassák. A programot a firenzei székhellyel működő oktatáskutató és innovációs intézet (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa – INDIRE) működteti. A (fejlesztő) programokat kutatások alapozzák meg és kísérik. A hálózatba bekapcsolódhatnak az elszigetelt földrajzi környezetben, alacsony tanulólétszámmal működő iskolák (Parigi et al. 2020). A tanárok számára képzéseket, workshopokat, „nyári iskolákat” és – alkalmazkodva a 2020 tavaszán bekövetkezett vírushelyzethez – webináriumokat szerveznek. A kutatók fontosnak tartották megmutatni ezen intézményi kör – kiemelten az összevont osztályokkal működő iskolák – gazdagságát, a működő gyakorlatokat, melyek generáló hatással lehetnek intézmények pedagógiai tevékenységére, innovációs hajlandóságára. A tapasztalatok rögzítésére és megosztására, a kutatási eredmények, fejlesztések és gyakorlati példák bemutatására szolgál a Quaderni delle Piccole Scuole kiadványsorozat.⁸

A marginalizálódás megakadályozására Spanyolországban a ritkán lakott Aragónia akár csupán 4–6 fős osztályokkal működő kisiskoláit már két évtizeddel ezelőtt *infokommunikációs* eszközök bevonásával fejlesztették. Olyan virtuális osztálytermeket alakítottak ki, amelyekben különböző iskolák diákjainak közös munkája zajlik. Emellett a már korábban létrehozott innovációs központokban egy-egy hétre ténylegesen is találkozhatnak, közös projekteken dolgozhatnak (Körösné 2003). (Az infokommunikációs eszközök intenzív használatát a pedagógiai-módszertani megújulás szempontjából, de a tanulócsoporthoz közötte – sőt, a szülőkkel, szervezetekkel való – kapcsolat miatt is a fentebb említett olasz ernyőszerkezet szintűgy elötrébe helyezi [Pieri–Repetto 2019].)

Inkluzív iskolai környezet kialakítása, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása

A kisiskolákra vonatkozóan gyakran felmerül, hogy az oktatás eredményessége negatív képet mutat – ám az adatok arra utalnak, hogy a diákok gyengébb teljesítményének fő

⁷ <http://www.kisiskolak.atw.hu> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

⁸ <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

oka a kedvezőtlenebb szociokulturális háttér (*Kistelepülések 2006*). Továbbá egyrészt vannak az intézmények között olyanok, amelyek sikereket érnek el a hátrányok kompenzálásában, másrészt a „nyitott beiskolázási politika” (vö. *Kistelepülések 2006: 8.*) miatt kevésbé jellemzőek a szelekciós mechanizmusok, és a tanulói igények így megjelenő sokfélesége mintegy kikényszeríthet intézményi válaszokat.

A kétújfalu általános iskolában rendszeresen tartanak hospitációs tréningeket érdeklődő pedagógusoknak, bemutatva ezzel az intézmény *inkluzív gyakorlatát* is. Az iskolába – ami egy hátrányos helyzetű dél-baranyai térségben található – nyolc kistelepülés diákjai járnak. (A 2019/20-as tanév adatai⁹ szerint a 139 tanulóból 98 bejáró, a diákok közel fele hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű [59, illetve 5 fő], 17 sajátos nevelési igényű.) Az intézményben több mint két évtizede zajlik az inklúziót támogató fejlesztő tevékenység. Mindezt részletesen taglalja az a tanulmány (*Kovácsné 2018*), melyre jelen írásunkban támaszkodunk. A tanulócsoportheterogenitására, a diverzitásra, a tanulói igényekre reflektálva komplex művészeti programot (Kalendárium) alkottak az eszközjellegű kompetenciák fejlesztésére, melybe cigány, roma népismereti tartalmakat is beépítettek; kidolgozták az SNI tanulók integrált tantervét; a sikeres SNI integráció érdekében kéttanáros órávezetést alkalmaznak; elsajátítottak új tanulásszervezési eljárásokat (pl. kooperatív és differenciált tanulásszervezés); diagnosztizáló feladatlaprendszert dolgoztak ki. Előtérbe helyezték a partnerkapcsolatok kiépítését. A családok megismerésére, az intézmény életébe való bevonásukra nagy hangsúlyt fektetnek. Mindezekhez elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos megújulása, képzése. Az iskola a Pécsi Tudományegyetem partnerintézményévé vált, tanár szakos hallgatók gyakorlólékhelyül is szolgál. A befektetett munka eredményeként az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége kimutatható, a továbbtanulási adatok kedvező képet mutatnak, az intézmény reziliens iskolaként jellemezhető (*Kovácsné 2018: 136–162.*).

Az inkluzív pedagógia szerves része a partnerközpontúság, ami azt is jelenti, hogy bevonja a társadalmi környezetben található partnereket (*Varga 2015: 61.*). Ilyen a családokkal való kapcsolattartás, hiszen – ahogy azt Pieri és Repetto a nemzetközi szakirodalmat elemezve rögzíti – az iskola és a család közötti erős kapcsolatok pozitív hatással vannak a tanulási motivációra, az iskolai teljesítményre, a tanulók jóllétére. Kutatásuk azt mutatja, hogy a kisiskolákban könnyebb a kapcsolat kialakítása, és a szülők barátságosnak, befogadónak érzékelik az iskolát (*Pieri–Repetto 2020*). A jó együttműködéshez azonban megfelelő stratégiákra van szükség, ezek nem automatikusan fakadnak a kisiskolalétből. A szülők mellett a település lakóinak, intézményeinek, szervezeteinek bevonásával tanulóközösséggé válhat az iskola, melynek megvalósítására programleírás is készült (*Pieri–Repetto 2019*).

Az összevont tanulócsoporth mint pedagógiai lehetőség

Az összevont oktatás eredményességére vonatkozó kvantitatív vizsgálatok nem mutatnak egységes képet – úgy tűnik, a kutatók tudományos meggyőződése vagy az adott ország oktatáspolitikája befolyásolja az eredményeket (*Carle–Metzen 2013, id. Laki 2015:*

⁹ https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/koznevelisi_intezmenykereso/!DARI_Intezmenykereso/oh.php?id=kir_int_mod&int_omkod=203278 [Letöltve: 2020. 07. 20.]

158.). A szociális-érzelmi fejlődésre gyakorolt hatást mindazonáltal – ahogy fentebb jeleztük – hangsúlyozzák a kutatók.

Az inkluzív pedagógiai környezet kialakításának fontos része a biztonságos, megtartó tanulói közösség. Laki szerint az összevont tanulócsoporthoz iskoláiban „stabil, jól mozgósítható közösségek formálódnak. A hálózatok törvényszerűségei szerint ez stabilizálja nemcsak az iskolai közösségeket, hanem a bennük formálódó barátságokat, a gyermekeket és a falvakat is.” (Laki 2015: 153.) Azt is megállapította, hogy az összevont osztályok általában gazdagítják a gyerekek kapcsolatrendszerét, és több esetben középiskolai osztályokra jellemző szervezeti szint mutatható ki. Két alsó tagozatos iskolában 2011 és 2019 között több szociometriai felmérést is végezve azt tapasztalta, hogy „a négy évfolyam diákjaiból sűrűn szőtt, több központtal rendelkező háló alakult ki”, ami azt a következtetést engedi, hogy „ezekben az iskolákban különösen jól fejlődik az alsó tagozatos gyermekek kapcsolatteremtő készsége. Megállapítható, hogy egy olyan közegben tanulnak, ami az együttműködést, a közösségben gondolkodást és tevékenykedést inspirálja.” (Laki 2019: 207.)

Mangione rámutat, hogy a vegyes életkorú osztályra olyan „pedagógiai választásként” is tekinthetünk, ami a heterogenitásra, a tanulók életkori és szintbeli különbségeire épít, arra törekszik, hogy a tanulók kooperáljanak egymással ahelyett, hogy elkülönítené őket a saját tanulási szintjük szerint (Mangione 2017). A vizsgálataink során tett órálatogatások azt mutatták, hogy az életkori szempontból (is) heterogén osztályokban sok olyan – az iskolai sikerességet célzó, az egyéni tanulói igényekre reflektáló – módszertani megoldást alkalmaznak a pedagógusok, melyek a differenciálás, az egyéni fejlesztés, a tanulópárok kialakítása, a kooperáció terén más intézményekben is alkalmazhatók.

Interjúpartnereink arról számoltak be, hogy képzésük során nem volt a tananyag része az osztatlan vagy részben osztott iskola, módszertani kihívásaival a gyakorlatban találtak először a tanítók. Tapasztalataink alapján olyan pedagógiai-módszertani lehetőségek tárházaként tekintünk az összevont tanulócsoporthoz való tanításra, ami miatt indokolt volna megjelenése a pedagógusképzésben. Egy-egy iskola módszertani központként való működése – szakmai támogató háttérrel – pedagógusjelöltek számára hospitálási lehetőséget jelenthet.

Mentorprogram – az eredményesség és méltányosság növelésének, a társadalmi-kapcsolati rendszerek bővítésének egy lehetősége

Egy mentorprogram hátrányos helyzetű tanulóakra gyakorolt hatásáról szóló tanulmányában Fejes mentorprogramok eredményeként a tanulási motiváció erősödéséről számol be (Fejes 2012). Kisiskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók száma, kifejezetten indokoltak lehetnek mentorprogramok.

A „Tanítsunk Magyarországot!” program 2019 februárjában indult az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával. 2020 tavaszán 38 kistelepülésen működő iskola 6–7. osztályos diákjait mentorálták egyetemista hallgatók (Dallman 2020). A program célja, hogy olyan komplex segítséget nyújtson a tanulóknak, melynek része a tanulástámogatás és a pályaeorientáció, de a hangsúlyt leginkább a közösen megélt programokra helyezi, melyek révén a diákok megismerkedhetnek egy addig számukra ismeretlen világgal, ami továbbtanulási elképzeléseiket is jelentősen bővítheti. A Pécsi Tudományegyetem mentorhallgatói tíz Baranya megyei kisiskolával állnak kapcsos-

latban, melyek mindegyikében magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (Andl et al. 2019). Az iskolák gazdag programkínálattal rendelkeznek, azonban éppen az elszigetelődés oldására kevés lehetőségük nyílik, így a program hasznos lehet az iskolai tér minden szereplőjének. Az iskolák számára a méltányos tanulási környezet kialakítása nagy kihívást jelent, ebben segíthetnek az egyetemista mentorok jelenlétükkel, támogató attitűdjükkel. A program sikeres működése a továbbtanulási eredmények javulását eredményezheti.

Összegzés

A tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy a kisiskolákkal kapcsolatos elbeszélést – legyen az tudományos vagy a köznyelvi nyilvánosság tereiben zajló – kimozdítsuk a hagyományos tengelyből, és a kisiskolákkal kapcsolatban minőségi mutatókat jelöljünk. Ily módon – miközben vizsgálatainkban az iskolabezárás is taglalt téma – nem a kisiskolákra vonatkozó egzisztenciális kérdéssel felvetés binaritását (létezen vagy ne, megtartsuk vagy se) hangsúlyoztuk, ahogy nem taglaltuk a kisiskolák meglévő, a szakirodalomban többször tárgyalt hátrányait sem (pl. mérethatékonyság, szakos ellátottság problémái). A kisiskolákra mint lehetőségre, értékteremtő lehetőségre tekintettünk.

Amellett, hogy – több kutatás eredményeire építve – foglalkoztunk a kisiskolák általános helyzetével, hazai és külföldi működő gyakorlatokat mutattunk a kisiskolák egyik veszélyeként jelentkező elszigetelődés oldására, az iskolai tér szereplőinek, kiemelten a tanulóknak a támogatására, az inkluzív iskolai környezet kialakítására.

IRODALOM

- ANDL H. (2015) *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében.* PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- ANDL H. (2016) Összevont tanulócsoporttal működő kisiskolák és településeik. In: MÁRHOFFER N., SZEKERES N. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Horizontok és dialógusok II.* Absztraktkötet. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. pp. 11–12.
- ANDL H. (2019) „Én nem tudom, hogy jelent-e egyáltalán valamit az, hogy jövőkép.” – Iskolabezárás egy hátrányos helyzetű térségben. In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 208.
- ANDL H., ARATÓ F., ORSÓS A., TRENDEL F. & VARGA A. (2019) „Tanítunk Magyarországot!” Program. Oktatói kézikönyv. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- ANDL H., BOROS J., JANKÓ K. & LAKI T. (2019) „Jövendőlés az első oskoláról” – Kistelepülések és iskoláik. Szimpózium-összefoglaló. In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 206.
- ANDOR M. (1986) Az iskolák visszatelepítésének esélye. *Valóság*, Vol. 29. No. 2. pp. 69–75.
- CANNELLA, G., GARZIA, M., MANGIONE, G. R. J. & REPETTO, M. (2020, eds) *Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: interventi per la formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione. Formazione & Insegnamento. Rivista*

- internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale)
- CARLE, U. & METZEN, H. (2013) Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine Literaturübersicht. Wissenschaftliche Expertise auf der Grundlage einer theorie- und evidenzbasierten, systematischen Literaturübersicht über die aktuelle und maßgebliche deutsche und internationale Literatur zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Konzeptionierung von "Jahrgangübergreifendem Lernen". Grundschnulverband, Frankfurt am Main.
- DALLMAN K. (2020) Tanítstunk Magyarországért. – Töretlen segítségnújtás a veszélyhelyzet alatt is. Interjú dr. György Lászlóval, az ITM gazdaságstratégiáért és szabályozásért felelős államtitkárával. *Új Köznevelés*, Vol. 76. No. 4. pp. 32–33.
- FEJES, J. B. (2012) A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegeértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, Vol. 12. Nos 7–8. pp. 80–95.
- FICKERMANN, D., WEISHAAPT, H. & ZEDLER, P. (1998, eds) *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- FORRAY R. K. (1998) A falusi kisiskolák helyzete. *Educatio Füzetek*, Kutatás Közben 220. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- FORRAY R. K. (2009) Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: KOZMA T. & PERJÉS I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 245–254.
- HARRISON, D. A. & BUSHER, H. (1995) Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43. No. 4. pp. 384–397. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974046> [Letöltve: 2020. 08. 24.]
- HERMANN Z. (2005) A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságveszteségek. In: HERMANN Z. (ed.) *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 73–85.
- IMRE A. (2003) Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, Vol. 13. No. 1. pp. 74–78.
- IMRE A. (2009) Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: KOZMA T. & PERJÉS I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 294–315.
- JANKÓ K. & ANDL H. (2015a) „Az iskola ügye nálunk mindennél fontosabb.” In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 212–218.
- JANKÓ K. & ANDL H. (2015b) „Mennyit ér egy csupor mész Göncruszánk?” In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 232–243.
- KELEMEN E. (1993) A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranyai Pedagógiai Körkép*, Vol. 6. No. 1/1. pp. 15–29.
- Kistelepülések (2006) *Kistelepülések kisiskolái*. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Budapest, sulíNova Kht.
- KOVÁCSSEVICSNÉ Tóth M. (2018) Esélyteremtés és hátránykompenzáció. In: ORSÓS A. (ed.): *Fókuszban az Akácliget*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. pp. 121–166.
- KOZMA T. (2002) *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.

- KŐRÖSNÉ MIKIS M. (2003): Bezárni vagy informatizálni? <https://ofi.oh.gov.hu/en/korosne-mikis-marta-bezarni-vagy-informatizalni> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- LAKI TAMÁSNÉ (2015) Összevont osztályok közössége az aprófalvas kisiskolákban. In: MÁRHOFFER N., SZALACSI A. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Iskola a társadalmi térben és időben VI.* Pécs, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. pp. 153–168.
- LAKI TAMÁSNÉ (2016) Összevont tanulócsoportok közösségi hálója. In: MÁRHOFFER N., SZEKERES N. & SZÜCS-RUSZNAK K. (eds) *Horizontok és dialógusok II.* Absztraktkötet. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. pp. 12–13.
- LAKI TAMÁSNÉ (2019) Hogyan hatnak a falusi kisiskolák a közösségre? In: VARGA A., ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Neveléstudomány. – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia.* Absztraktkötet. Pécs, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. p. 207.
- LANNERT J., NÉMETH Sz. & SINKA E. (2008) *Kié lesz az általános iskola? Kutatási jelentés a 2007 ősz elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról.* Budapest, TÁRKI-TUDOK.
- MANGIONE, G. R. (2017) Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 24 luglio 2017, No. 52. <https://www.scuola7.it/2017/052/piccole-scuole-e-didattica-in-pluriclasse> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- PARIGI, L., DE SANTIS, F., BARTOLINI, R. & IOMMI, T. (2020) I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l’esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale) pp. 43–57. https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_04 [Letöltve: 2020. 08. 14.]
- PIERI, M. & REPETTO, M. (2019) Piccola scuola come comunità educante. *Quaderni delle Piccole Scuole*, Vol. 1. No. 1.
- PIERI, M. & REPETTO, M. (2020) Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all’innovazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, Vol. 18. No. 1. (numero speciale) pp. 85–95. https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_07 [Letöltve: 2020. 08. 14.]
- REHÁK T. (2019) Adatok és gondolatok a kis- és központi iskola dilemmájáról. *Katedra*, Vol. 26. No. 6. pp. 13–14.
- SZÁSZ J. (2007) Összevont tanulásszervezés 1–4. osztályban. Körkép az összevont tanulócsoporthoz oktatásról. *Magiszter*, Vol. 5. No. 2. és 3–4. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/nyar/04.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.] <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/osz/05.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- VÁRADI M. (2008) Kistélepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: KOVÁCS K. & SOMLYÓDYNÉ PFEIL E. (eds) *Függőben. Közszolgáltatásszervezés a kistélepülések világában.* Budapest, KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság. pp. 155–182.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

TOVÁBBI FORRÁSOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162.
EMMI Köznevelési statisztikai adatgyűjtés 2018

- Oktatási Hivatal – Köznevelés: <https://www.oktatas.hu/kozneveles> [2020. 08. 20.]
- Lakossági számadatok 2019: Magyarország állandó lakossága települési bontásban.
<https://nyilvantarto.hu/hu/statisztikak?stat=kozerdeku> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Bács-Kiskun Megyei Kisiskolák Közművelődési Egyesülete: <http://www.kisiskolak.atw.hu> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Il Movimento delle Piccole Scuole: <https://piccolescuole.indire.it> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- Quaderni delle Piccole Scuole: <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/> [Letöltve: 2020. 07. 20.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

ISKOLÁK KÖZÖTTI EGYENLŐTLENSÉGEK ALAKULÁSA 2010 UTÁN

BAZSALYA BALÁZS^a – HÖRICH BALÁZS^{b,*}

^aSoreco Research Kft.

^bDebreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

A tanulmány az iskolai egyenlőtlenségek alakulását vizsgálja a kétezres évek második évtizedében. A tanulói összetétel bizonyos szociális háttérváltozói szerint nőttek az egyenlőtlenségek az elmúlt évtizedben, az SNI, illetve a BTMN tanulók iskolarendszerben való eloszlása viszont egyenletesebb lett az alsófokú iskolarendszerben. Országos szinten a többiskolás települések közötti egyenlőtlenségek jobban nőttek, mint az egyiskolás települések között. Az is bizonyítást nyert, hogy inkább a hátrányos helyzetű tanulók elkülönülése jellemzőbb, mint a jobb helyzetben lévő tanulóké. A relatíve jobb helyzetben lévő településeken nőttek jobban az egyenlőtlenségek. Az egyenlőtlenségek alakulása mögött elsősorban az egyházi iskolák térnyerése, illetve az iskolakörzeten kívülről történő beiskolázási gyakorlat játszik főszerepet, míg a demográfiai folyamatok gyakorlatilag nincsenek hatással az egyenlőtlenségek alakulására.

Kulcsszavak: iskolai egyenlőtlenségek, hátrányos helyzetű tanulók, egyházi iskolák, szelekció

The study examines the development of school inequalities in the second half of the 2000s. According to certain social background variables of the student composition, inequalities have increased in the last decade, while the distribution of SEN (special educational needs) and ALBD (adaptation, learning and behavioral difficulties) students in the school system has become more even in the primary school system. At the national level, inequalities between multi-school settlements increased more than between single-school settlements. It has also been shown that segregation of disadvantaged students is more common than that of better students. Inequalities increased more in relatively better settlements. The main factors behind the development of inequalities are the rise of church schools and the practice of enrollment outside the school district, while demographic processes have practically no effect on the development of inequalities.

Keywords: school inequalities, disadvantaged students, church schools, selection

* Levelező szerző: Hörich Balázs, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, 1118 Budapest, Avar utca 37. E-mail: horichb@gmail.com

Bevezetés

A magyar oktatásszociológiai szakirodalomban hosszú ideje élénk diskurzus zajlik a szelekció mechanizmusairól, okairól, a szegregáció jelenségéről, illetve mindezek hatásairól a tanulói teljesítményekre (Kertesi–Kézdi 2005a, 2005b, 2009; Feischmidt–Vidra 2011; Fejes–Szűcs 2018; Velkey 2019). Nagyrészt konszenzus mutatkozik abban a tekintetben, hogy az elmúlt évtizedekben a különböző, ám változó intenzitással és szakpolitikai támogatással megjelenő törekvések nem értek el számottevő eredményeket a tekintetben, hogy Magyarországon a családból, szocio-kulturális háttérből adódó hátrányokat hatékonyan kompenzálja, a mobilitási csatornákat átjárhatóvá tegye az oktatási rendszer (OECD-PISA 2018). Éppen ellenkezőleg, inkább arra találunk eredményeket, hogy az oktatási rendszerünk egyre inkább újratermeli, felerősíti az eleve meglévő társadalmi különbségeket. Ennek okai rendkívül összetettek, sokszor egymásba fonódnak, melyeket nehéz kutatói szempontból szétválasztani, főleg ha bizonyítékot szeretnénk kapni arra, vajon melyik tényező mekkora szerepet játszik ezekben a folyamatokban (Radó 2018). A probléma megragadását külön nehezíti, hogy sok tényező az oktatási rendszeren kívül álló hatással magyarázható, melyeket nem is lehet az oktatási rendszer keretei között kezelni, mert ezen túlnyúló, általánosabb társadalmi problémával találjuk szemben magunkat. Ezzel együtt számos kutatás, illetve tanulmány vizsgálta, hogy milyen okok és tényezők állnak a hazai oktatási rendszer szelektivitása mögött, gondoljunk csak az egyházi iskolák növekvő arányára (Hermann–Varga 2016; Tomasz 2017; Ercse 2018, 2019), a jobb helyzetben lévő családok preferenciáira, az iskolák beiskolázási gyakorlataira a lokális iskolarendszerben (Hricsovinyi–Józsa 2018; Neumann 2018), vagy éppen a szabad iskolaválasztás kérdésére (Berényi 2018). A jelen tanulmány egy látszólag egyszerű, ám mint látni fogjuk annál bonyolultabb kérdésre keresi a választ, nevezetesen, miként alakultak az iskolai egyenlőtlenségek Magyarországon a kétezres évek második évtizedében. A tanulmány arra vállalkozik, hogy néhány mutatószám elemzésével megvizsgálja a tanulók eloszlását az alapfokú intézményrendszerben, továbbá néhány magyarázattal szolgáljon arra vonatkozóan, hogy milyen okok állnak az azonosított tendenciák mögött.

Az egyenlőtlenségek, a koncentráció mérési eszközei

Az egyenlőtlenségek tanulmányozásának egyik lehetősége, ha egy kiválasztott ismérv eloszlását vizsgáljuk meg. Amennyiben ez az eloszlás nem egyenletes az elemzési egységek között, akkor valamilyen fokú egyenlőtlenségről beszélhetünk. Az egyenletlen eloszlás a koncentráció bizonyos fokának is tekinthető, így az oktatási egyenlőtlenségek esetében is nyugodtan támaszkodhatunk a területi vagy jövedelmi egyenlőtlenségek vizsgálatakor használatos koncentrációs mutatókra. E mutatók egyik típusa a vizsgált ismérv terjedelmét, másik típusa a szórását, egy harmadik típusa pedig a megoszlási viszonyszámot veszi alapul (Nemes Nagy 2005). Utóbbi típusba tartozó indexek közül

1. táblázat: A koncentrációműutatók összefoglaló jellemzői

Az index			
elnevezése	általános képlete	értéktartománya	normalizált alakja
Hoover-index (Hoover–Giarratani 1984)	$H = \frac{\sum_{i=1}^n x_i - f_i }{2}$	$0 \leq H \leq 100$	–
Theil-index (Theil 1972)	$T = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left[\frac{x_i}{\bar{x}} \ln \left(\frac{x_i}{\bar{x}} \right) \right]$	$0 \leq T \leq \ln(n)$	$T_n = \frac{T}{\ln(n)}$
Gini-műutató súlyozatlan (Gini 1912)	$G = \frac{\sum_i \sum_j y_i - y_j }{2\bar{y}n^2}$	$0 \leq G \leq 1$	–
Gini-műutató súlyozott (Gini 1912)	$G_s = \frac{\sum_i \sum_j x_i - x_j f_i f_j}{2\bar{x}_s (\sum_i f_i)^2}$	$0 \leq G_s \leq 1$	–

jelen tanulmányban a Hoover-indexet, a Theil-indexet, valamint a súlyozatlan és súlyozott Gini-műutatót használjuk föl (1. táblázat).¹

Adatbázisok és műutatók

A magyarországi oktatási rendszer vizsgálatához alapvetően kétféle adatbázis áll rendelkezésre, amennyiben közel teljes körű, iskolai szintű adatokat szeretnénk vizsgálni: egyrészt a KIR-STAT októberi adatszolgáltatásán alapuló adatbázisa; másrészt az Országos Kompetenciamérés (OKM) évenkénti adatfelvételéhez kapcsolódó, telephelyeken felvett kérdőívekből összeállított kutatói adatbázis.²

A KIR-STAT-ban nyomon követhető a tanulók főbb háttérmutatóinak alakulása, ezek közül az alábbiakban a hátrányos helyzetű (HH), a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő (RGYK) tanulók; valamint az integráltan tanított sajátos nevelési igényű (iSNI) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő (BTMN) tanulók alapján meghatározható egyenlőtlenségeket vizsgáljuk. Az OKM telephelyi kérdőívében több kérdés is vonatkozik a tanulók társadalmi, származási hátterére, ezek közül hármat használunk föl ebben az elemzésben. Mindhárom kérdés esetén a telephely (feladatellátási hely) vezetőjének kellett becslést adnia arra vonatkozóan, hogy az adott képzéstípus szerint az iskolába járó tanulók hány százaléka átlag feletti anyagi körülmények között él (ÁTLAGFELETT),

¹ A részletes definíciókat a Mellékletben közöljük.

² Szeretnénk köszönetet mondani Fehérvári Anikónak, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet igazgatójának, hogy az elemzésben használt adatokat a rendelkezésünkre bocsátotta.

nagyon rossz anyagi körülmények között élő (NAGYONROSSZ), illetve roma származású (ROMA).³

A vizsgálat során az általános iskolai korosztály iskoláinak egyenlőtlenségeit elemezzük. Ez a korosztály alapvetően háromféle intézménytípusba jár: általános iskolába, nyolc és hat évfolyamos gimnáziumba. Az elemzések alapegységét így azok a feladatellátási helyek jelentik, melyekben e három feladattípus valamelyike megvalósul – amennyiben több is, akkor ezeket külön iskolaként kezeljük (hiába ugyanaz a FEH azonosító). A feladatellátási helyek közül kivettük az elemzésből azokat az iskolákat, ahol kizárólag gyógypedagógiai képzés folyik. Az elemzésben csak a nappali rendszerben, nem felnőttoktatási tanterv szerinti oktatási tevékenységet vizsgáltuk. A KIR-adatok esetében a részben eltérő intézményi struktúra miatt megkülönböztettük azokat az iskolákat, amelyek alsó tagozatos és azokat, melyek felső tagozatos képzést (is) nyújtanak.

Elemzésünkben az elmúlt 10 évet, vagyis a 2010–2019 közötti időszakot vizsgáljuk. Az első vizsgált tanév így a 2010/11-es, az utolsó pedig a 2019/20-as – legalábbis a KIR-STAT adatainak esetében. A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult tanulók számát a központi nyilvántartás a 2014/15-ös tanévtől kezdve tartja nyilván, így e mutató esetében ezt a tanévet tekintjük bázisnak. Az OKM az általános iskolai korosztályban 6. és 8. évfolyamban végez méréseket, és amennyiben mindkét évfolyam működik az iskolában, úgy a telephelyi kérdőív válaszai ugyanazok. Mivel a hatodik évfolyamot érintő mérésben a hat évfolyamos gimnáziumi képzésben tanulók gimnazistaként még nem jelennek meg, ezért érdemesnek tartottuk az elemzésbe bevonni a hatodik és nyolcadik évfolyamos OKM-eredményeket egyaránt, ugyanakkor célszerűbb mindkét évfolyam esetében ugyanazt a tanulói kört bevonni. Emiatt az OKM-adatok esetében a 2010/11-es tanév 6. évfolyamának és a 2012/13-as tanév 8. évfolyamának, valamint a 2016/17-es tanév 6. évfolyamának és az elérhető utolsó mérési időszak, azaz a 2018/19-es tanév 8. évfolyamának adatfelvételi eredményeit vizsgáljuk.

Az elemzés első részében az országos koncentrációs tendenciákat mutatjuk be, regionális, megyei és járási szintekre fókuszálva. A második részben hipotéziseink alapján vizsgáljuk az iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulását és ezek feltételezhető okait. Elemzésünket ebben a szakaszban a többiskolás településekre szűkítjük. A fővárosi általános iskolákat nem vontuk be a vizsgálatba, ezek vizsgálata véleményünk szerint önálló megközelítést igényelne.

Elemzési korlátok

Mielőtt rátérünk az eredmények ismertetésére, néhány módszertani problémára hívjuk fel a figyelmet. Ahogy jeleztük, a vizsgált tanulói háttérmutatók (ismérvek) egy része az OKM adatbázisaiból, másik része a KIR-STAT nyilvántartásából származik. Az OKM esetében a telephelyi kérdőíveket kitöltő pedagógusok becsléseket adtak a vizsgált kérdésekre, ráadásul korántsem teljes körű a válaszadás. Ez egyfelől azt jelentené, hogy az adatokat mintavételből fakadó becslésként kezeljük, és hibahatárokkal együtt számoljuk az eredményeket. Másfelől azonban a válaszadó iskolák mintája az alappopulációhoz

³ A KIR-STAT-ból származó adatok definícióját bővebben lásd https://gt.kir.hu/stat19/Sugo/KS19_Kitolto_utmutato.pdf; az OKM által gyűjtött adatokról bővebben: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/merések/orszmer2014/AzOKMtartalmikereitei.pdf.

képest olyan robusztus, hogy a hibahatárok elég kicsik ahhoz, hogy eltekintsünk ezek részletes számításaitól.

A KIR-adatok értelmezése szintén nehézségekbe ütközik, mivel a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók besorolási szabálya megváltozott, szigorodott a vizsgált időszak alatt. 2013 őszéig lényegében azokat a tanulókat sorolták a hátrányos helyzetűek közé, akiknek szülei rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre voltak jogosultak; és azokat a halmozottan hátrányos helyzetűek közé, akiknek ezenfelül a szülők iskolai végzettsége legfeljebb alacsony volt. Az új besorolás szerint a hátrányos helyzethez nem elegendő a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság, hanem szükséges legalább egy hátránynövelő jellemzővel is bírni: a szülők alacsony iskolázottságúak, tartósan munkanélküliek vagy a család elégtelen lakáskörülmények között él. A halmozottan hátrányos helyzet megállapításához legalább két hátránynövelő tényezővel kell rendelkezni.⁴ A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításakor a család egy főre jutó havi jövedelmét vizsgálják: ez nem haladhatja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegének („nyugdíjminimum”, 2008 óta változatlanul 28 500 Ft) 145%-át, ha a gyermeket egyedülálló szülő neveli vagy ha a gyermek tartós betegségben szenved, illetve akkor is, ha az egy főre jutó jövedelem az öregségi nyugdíj legkisebb összegének 135%-a alatt marad, amennyiben nem teljesülnek a kiegészítő feltételek, és a család vagyoni helyzete a gyermekvédelmi törvényben előírtak alatt marad. A besorolási szabályok változtatásának eredményeképpen a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya nagymértékben csökkent, ahogy erre már az új szabályozás életbelépésekor felhívták a figyelmet (Varga 2013). A csökkenés azonban nemcsak a megváltozott kritériumoknak köszönhető, hanem annak is, hogy sok, egyébként jövedelmi szegénységben élő család került a jogosultsági küszöb túllodálára, így jogosultságukat veszítették a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (Farkas 2015). A változások tanulmányunkat érintő kérdése tehát az, összehasonlítható-e két koncentrációt jelző mutató abban az esetben, ha időközben megváltozott a mutató alapját képező ismérv tartalma?

A válasz egyfelől nemleges, mert nincs okunk feltételezni, hogy mindenhol ugyanúgy érvényesültek a szigorodó kritériumok: regionális különbségek vannak a népesség iskolázottsági szerkezetében, a lakáskörülményekben, vagy éppen a tartós munkanélküliség kiterjedtségében, a közfoglalkoztatás által érintett népesség arányában. Nemleges azért is, mert területi különbségek feltételezhetők abban is, hogy miként alakult az alacsony jövedelmű népesség jövedelemváltozásának üteme, azaz hol nőtt meg jobban és hol kevésbé, ezzel pedig hol lépték át többen a jogosultsági küszöböt, hol pedig kevesebben.

Ugyanakkor, ha nem kifejezetten országos adatokat vizsgálunk, hanem térségi, települési összetetéseket teszünk, akkor nem feltétlen helytelen az összehasonlítás. Ennek oka, hogy a lokalitás hasonló népességet is kijelöl, ahol az adminisztratív és gazdasági változások egymáshoz hasonló helyzetben élő embereket hasonló módon érintenek. Ráadásul definíciós okokból, a hátrányos helyzetű tanulók 2010-es adatai közel „megfeleltethetők” az RGYK tanulók (KIR-ben nem vezetett) 2010-es adataival (a továbbiakban „RGYK+” jelölést használunk az összevont mutatóra). Az összetetés érvényességét az is növeli, ha

⁴ Az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a, illetve a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-a alapján. A halmozottan hátrányos helyzetűek közé tartoztak 2013 őszéig a tartós nevelésben élők is, az új rendelkezés alapján pedig a nevelt és utógondozott tanulók köre is.

elemzésünkbe nemcsak a KIR-adatokat vonjuk be, hanem az OKM vezetőinek válaszait is: amennyiben a mért változások tendenciózusak és egybevágók, használható következtetésekre juthatunk.

Az elemzés eredményeit még két szempont figyelembevétele mellett érdemes értékelni. Egyrészt természetes, hogy két ugyanolyan összetételű évfolyam sosem következik egymás után, így bizonyos fokú eltérések az oktatási alrendszer szerkezetének változástól függetlenül is jellemzők. Másrészt nehéz eldönteni, hogy az OKM telephelyi kérdőívekben megfogalmazott válaszai mennyiben „jól használható” becslések, és mennyiben tükröznek perцепcionális változásokat.⁵

Főbb iskolaszervezeti változások

Az elmúlt tíz évben az általános iskolai intézményrendszer fragmentálódása figyelhető meg (2. táblázat). Ez azonban nem feltétlenül jelent valódi telephelybővülést, mivel a feladatellátási helyek számának bővülése alapvetően a statisztikai adatgyűjtés, nyilvántartás módszerének változása miatt következett be.⁶ 2010-ben az alsó tagozatos feladatellátási helyek száma⁷ 3005 volt, 2019-ben ez az érték 318-cal több, ami 11 százalékos bővülésnek felel meg. A felső tagozatot indító FEH-ek száma mintegy 6 százalékkal szintén növekedett ebben az időszakban. Az iskolahálózat „bővülése” ugyanakkor nincs szinkronban a tanulói létszám változásával: 2010 és 2019 között az általános iskolák alsó tagozatos tanulójának száma 6 százalékkal csökkent, míg a felső tagozatosoké 1 százalékkal növekedett. Az általános iskolás korú, de gimnáziumi képzésben részt vevők létszáma kismértékben, 2 százalékkal növekedett, miközben a feladatellátási helyek száma 13 százalékkal csökkent.

2. táblázat: Feladatellátási helyek és tanulók száma tagazonként, 2010, 2014 és 2019

	FEH-ek (N)			Tanulók (N)			Változás 2010–2019 között	
	2010	2014	2019	2010	2014	2019	FEH-ek (%)	tanulók (%)
Alsó tagozat	3005	3355	3323	380 103	395 344	357 466	11	–6
Felső tagozat	2690	2858	2862	360 748	353 142	362 863	6	1
Gimnázium	244	225	213	25 511	24 752	26 139	–13	2

Az intézményhálózati átalakulás elsősorban az önkormányzati/tankerületi fenntartású iskolák visszaszorulásával és az egyházi fenntartású intézmények térnyerésével járt együtt (3. táblázat).⁸ Az alsó tagozatot működtető önkormányzati/tankerületi FEH-ek

⁵ A probléma abból fakad, hogy a telephely vezetőinek évről évre adminisztrálniuk kell a tanulói HH/HHH/RGYK létszámokat. Ezek az adatok csökkenő tendenciát mutatnak, de vajon ezt úgy értékeli-e a kérdőívet kitöltő, hogy csökken a nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya is?

⁶ Lásd: https://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop311_2szakasz/projekthirek/koznevelo_stat_nyilvانتartas_atalakitasa. Ezzel együtt igaz az, hogy az intézményi szerkezet változása nincsen összhangban a tanulói létszám csökkenésével (Radó 2018).

⁷ Működő, nappali tagozatos, nem kizárólag gyógypedagógiai tanterv alapján oktató feladatellátási helyek.

⁸ Az egyházi iskolák térnyerésének jelentős része az évtized első felében következett be, az évtized második felében jelentősen lassult ez a folyamat.

száma 2 százalékkal, a felső tagozatos iskoláké 6 százalékkal csökkent, miközben az egyházi fenntartású iskolák száma alsó tagozaton 126, felső tagozaton 122 százalékkal növekedett. Az egyházi fenntartású iskolákéhoz képest kisebb mértékű, de növekvő intézményhálózat jellemzi az egyéb fenntartású, általános iskolai képzést biztosító iskolákat is. A tanulólétszám-változások majdnem minden esetben követik az intézményhálózat átalakulását. Az önkormányzati/tankerületi fenntartású alsó tagozatos FEH-ekben tanulók száma 17, a felső tagozaton tanulóké 12 százalékkal csökkent, miközben az alsó tagozatot működtető egyházi iskolák tanulólétszáma megduplázódott, felső tagozaton pedig meg két és félszereződött. Az egyéb fenntartású általános iskolák tanulóinak létszáma szintén növekedő tendenciát mutat. A gimnáziumok 5–8. évfolyamosainak száma az önkormányzati/tankerületi iskolákban tíz százalékkal csökkent, az egyházi fenntartásúakban 21 százalékkal, az egyéb fenntartású iskolákban 14 százalékkal nőtt.

3. táblázat: Feladatellátási helyek és tanulók száma tagozatok és fenntartótípusok szerint, 2010, 2014 és 2019

	FEH-ek				Tanulók				
	száma			Változás 2010–2019 között (%)	száma			Változás 2010–2019 között (%)	
	2010	2014	2019		2010	2014	2019		
Alsó tagozat	önkormányzat/ KLIK/tankerületi központok	2641	2693	2600	-2	337865	320029	280466	-17
	egyház	219	466	494	126	28157	56810	56266	100
	egyéb	145	196	229	58	14081	18505	20734	47
Felső tagozat	önkormányzat/ KLIK/tankerületi központok	2346	2267	2203	-6	326661	290208	288640	-12
	egyház	202	417	449	122	22305	48234	54924	146
	egyéb	142	174	210	48	11782	14700	19299	64
Gimnázium	önkormányzat/ KLIK/tankerületi központok	144	125	107	-26	14646	13145	13195	-10
	egyház	70	78	79	13	8299	9096	10011	21
	egyéb	30	22	27	-10	2566	2511	2933	14

A tanulói összetétel változása 2010 és 2019 között

2010 és 2019 között az általános iskolai alsó tagozatos képzésben az iSNI és BTMN tanulók aránya 2-2 százalékponttal emelkedett; miközben a HH és HHH tanulóké jelentős mértékben, 30, illetve 7 százalékponttal csökkent (4. táblázat). Az RGYK tanulók aránya 2014 és 2019 között 9 százalékponttal csökkent. Lényegében tehát azt látjuk, hogy ha a

4. táblázat: Az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű; a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók arányai tagozatonként, 2010, 2014 és 2019

		iSNI	BTMN	HH	HHH	RGYK
		tanulók aránya (%)				
Alsó tagozat	2010	3	7	36	14	–
	2014	4	7	16	9	26
	2019	5	9	6	7	17
Felső tagozat	2010	5	7	35	14	–
	2014	6	9	18	11	27
	2019	7	11	6	7	16
Gimnázium	2010	<1	<1	1	0	–
	2014	1	1	2	<1	4
	2019	1	2	<1	<1	1
Összesen	2010	4	7	35	14	–
	2014	5	8	17	10	26
	2019	5	9	6	7	16

(KIR-ben) nem létező 2010-es RGYK-adatok helyére helyettesítjük ez év HH-adatát, akkor a csökkenés mértéke meghaladja az 50 százalékot, tehát ilyen arányban estek ki tanulók a jogosultsági körből.⁹ A felső tagozaton hasonló irányú és mértékű tendenciák figyelhetők meg: az általános iskolai képzésben részt vevők körében az iSNI tanulók aránya 2, a BTMN tanulók aránya 4 százalékponttal növekedett, miközben a HH tanulóké 29, a HHH tanulóké 7, az RGYK tanulóké pedig 11 százalékponttal csökkent. A „behelyettesített” RGYK-adatokban felső tagozaton 19 százalékos csökkenés regisztrálható.

Iskolák közötti egyenlőtlenségek

Az iskolák közötti egyenlőtlenségeket, mint az előzőekben említettük, többféle mutatószám szerint számíthatjuk. A vizsgált ismérvek szerinti egyenlőtlenségek alakulását mind a négy fentebb tárgyalt mutatószám alapján kiszámoltuk, ezzel is validálva a kapott eredményeket, tendenciákat. A tanulmányban – terjedelmi okok miatt – csupán a következtetéseket közöljük, a részletes számításokat egy Mellékletben tesszük közzé.

Az ország összes – Budapesten kívüli – iskoláját tekintve mind általános iskolai alsó és felső tagozaton, mind pedig a szerkezetváltó gimnáziumokban két folyamat figyelhető meg a koncentráció, vagyis az egyenlőtlenségek alakulásában (5. táblázat).¹⁰ A KIR-adatokat alapul véve a HH, a HHH, az RGYK és az RGYK+ tanulók körében mért

⁹ A csökkenés mértéke lényegében megegyezik a KSH szociális ellátásokat összesítő idősoros adataiból számolható értékkel (https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsp009c.html?down=2207#).

¹⁰ Az elvégzett számítások számszaki eredményei az alábbi, letölthető Excel-fájlban érhetők el: EDUCATIO_Bazsalya_Horich_koncentracio_adatok_0919.xlsx („ORSZAG” munkalap). Terjedelmi okokból a tanulmányban csak az adatok konklúzióját tüntetjük föl.

5. táblázat: A koncentráció fokának változása 2010 és 2019 között, iskolák között országosan tagozatonként (KIR-adatok)

	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium*
HH	nőtt	nőtt	nőtt
HHH	nőtt	nőtt	nőtt
RGYK	nőtt	nőtt	nőtt
RGYK+	nőtt	nőtt	nőtt
iSNI	csökkent	csökkent	csökkent
BTMN	csökkent	csökkent	csökkent

*6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokban, 5–8. évfolyam tanulóit figyelembe véve

koncentráció nőtt, miközben az iSNI és BTMN tanulók 2010-hez képest egyenletesebben oszlanak meg 2019-ben.

Az OKM adatai szerint az átlag feletti anyagi körülmények között élő tanulók iskolák közötti koncentrációja az általános iskolai tanulók körében változatlan, miközben a nagyon rossz anyagi körülmények között élőké növekedett (6. táblázat). A roma tanulók becsült arányaiban mérhető egyenlőtlenség változatlan mértékű.¹¹

6. táblázat: A koncentráció fokának változása 2010 és 2018 között, iskolák között országosan képzéstípusonként (OKM-adatok)

	Általános iskola	8 évfolyamos gimnázium	6 évfolyamos gimnázium
ÁTLAGFELETT	változatlan	csökkent	nőtt
NAGYONROSSZ	nőtt	változatlan	nőtt
ROMA	változatlan	nőtt	nőtt

Az egyenlőtlenségek területi dimenziói

Míg az ország régiói és megyéi között szintén növekedtek az egyenlőtlenségek a HH/HHH/RGYK/RGYK+ tanulók körében, addig a járásközötti eltérések lényegében csak a szerkezetváltó gimnáziumokban nőttek kimutatható módon.¹² Az iSNI és BTMN-es tanulók esetében nem láthatók egyértelmű tendenciák az egyenlőtlenségek változásában.

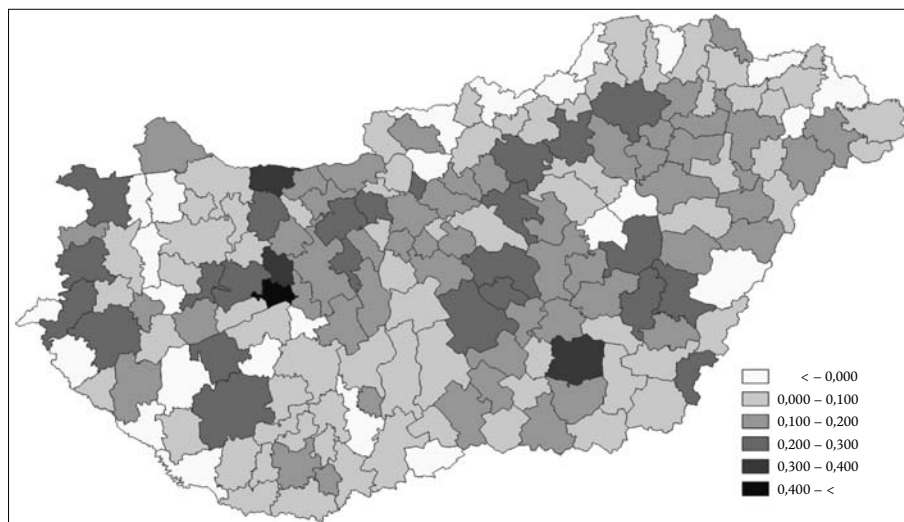
A fenti megállapítások az egyes térségi egységekben található iskolák aggregált adatainak egyenlőtlenségi helyzetére vonatkoznak. Érdemes megvizsgálni azt is, hogy az egyes térségi egységekben működő iskolák között hogyan változott a koncentráció a 2010-es és 2019-es, az OKM adatai szerint pedig a 2010-es és 2016-os évek között. Az összevetéshez először kiszámoltuk a bázisévhez tartozó koncentrációs mutatókat, majd az időszak

¹¹ Fontos hangsúlyozni, hogy ezek az intézményvezető által a telephelyre vonatkozó becsült adatok, melyek az intézményvezető percepcióját vagy az adatszolgáltatással összefüggő „motivációit” is tükrözik, ebben az értelemben szubjektív adatok. Mivel azonban szinte teljes körű országos adatokról van szó, joggal feltételezhetjük, hogy a különböző torzítások kielőthetik egymást.

¹² A részletes adatok az EDUCATIO_Bazsalya_Horich_koncentracio_adatok_0919.xlsx Excel-file „REGIO”, „MEGYE”, „JARAS” munkalapján találhatóak.

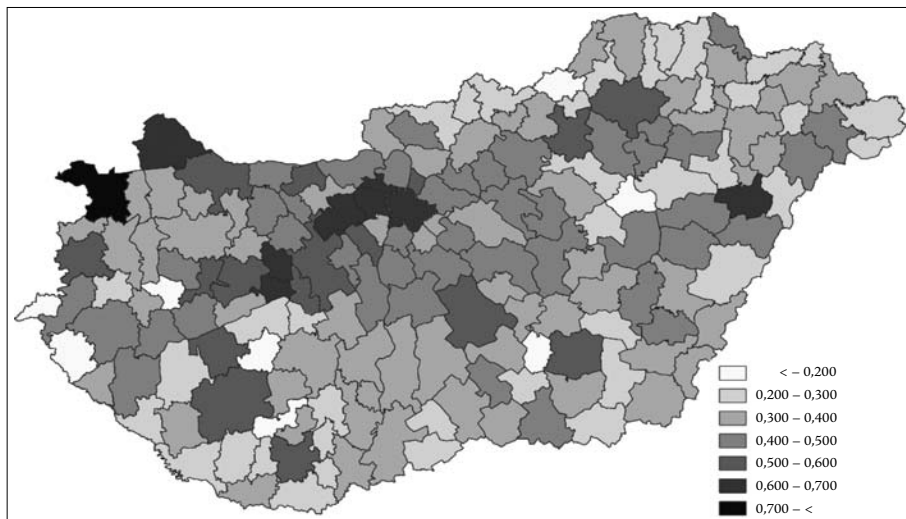
végi értékeket, végezetül ennek vettük a különbségét. Az eredményeket megyei és járási bontásban vizsgáltuk, térképre vetítve a súlyozott Gini-mutatóban mérhető változások. A mutató pozitív értékei az egyenlőtlenségek növekedését, negatív értékei pedig az egyenlőtlenség csökkenését jelzik.¹³

Az iSNI tanulók esetében alsó és felső tagozaton is inkább csökkent a megyéken és a járásokon belül is az eloszlás egyenlőtlensége. A HH tanulók iskolák közötti eloszlása Baranya és Nógrád megye alsó tagozatos iskolái kivételével mindenhol nagyobb koncentrátságot mutat 2019-ben 2010-hez képest. Felső tagozaton két közép-dunántúli megye, Fejér és Veszprém iskolái között nőtt magasabb mértékben az egyenlőtlenség az iskolák között. A HHH tanulók esetében Komárom-Esztergom, Zala és Baranya megyében alig, Csongrád, Veszprém és Jász-Nagykun-Szolnok megyében pedig átlagot meghaladó mértékben növekedtek az iskolák közötti differenciák. Felső tagozaton kisebbek a különbségek, de ebben az iskolai körben is ki kell emelni Veszprém és Jász-Nagykun-Szolnok, valamint Vas megye iskolaszervezeti átalakulását. A legtanulságosabb azonban az RGYK+ mutatóban érzékelhető változások. Alsó tagozaton Veszprém, Fejér és Heves megye iskolái között, felső tagozaton az említett megyéken túl Győr-Moson-Sopron és Békés megyében regisztrálhatunk jóval nagyobb koncentrátsági mutatókat a vizsgált időszak végén. Ráadásul, ha a járási térképet nézzük, jól látható, hogy a hagyományosan depresszív gazdasági körzetekben; azaz a jellemzően aprófalvas észak-magyarországi, észak-keleti, dél-nyugati, sok esetben határ menti járásokban nőtt a legkevésbé (sőt, sok esetben csökkent) az iskolák közötti egyenlőtlenség, míg több, jellemzően kis- vagy középvárosi arculattal rendelkező járásban nőtt meg leginkább (pl. a Szentesi, Balatonalmádi, Várpalotai, Ajkai, Gyöngyösi, Jászberényi, Szeghalmi, Karcagi, Ceglédi vagy Nagykőrösi járásban) (1. térkép).



1. térkép: Egyenlőtlenségek alakulása 2010 és 2019 között az RGYK+ tanulók körében, járásonként, alsó tagozatos iskolák között (GINI s mutató alapján)

¹³ A térképek közül nincs módunk mindegyiket bemutatni e tanulmányban, de elérhető az online letölthető EDUCATIO_Bazsalya_Horich_koncentracio_adatok_0919.xlsx Excel-fájlban („TERKEPEK” munkalap).



2. térkép: Egyenlőtlenségek mértéke 2019-ben az RGYK+ tanulók körében, járásonként, alsó tagozatos iskolák között (GINI s mutató alapján)

Az OKM-adatokban elérhető nagyon rossz anyagi körülmények között élő tanulók iskolák közötti eloszlása ehhez hasonló képet mutat, igaz, a dél-keleti és észak-keleti járásokban valamivel markánsabb az egyenlőtlenségek növekedése. A roma származású tanulók iskolák közötti egyenlőtlensége inkább a Közép-Dunántúlon, Dél-Kelet-Magyarországon és Borsod-Abaúj-Zemplén, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középvárosaiiban nőtt meg. Hasonló folyamatok látszódnak akkor is, ha az átlagon felüli anyagi helyzetben lévő tanulók iskolák közötti eloszlásának változását vizsgáljuk meg.

A változások eredményeképp – most csak az alsó tagozatos iskolák közötti, RGYK+ tanulóokra vonatkoztatott és járásokra vetített egyenlőtlenséget nézve – egy sajátos térképet rajzolhatunk meg (2. térkép). *Eszerint az iskolák közötti egyenlőtlenségek az alapvetően jobb gazdasági helyzetben lévő, nagyvárosi körzetekben a legnagyobbak (pl. Észak-Nyugat-Magyarország, Közép-Dunántúl, Budapest, Kaposvári járás, Pécsi járás, Kecskeméti járás, Miskolci járás, Egri járás, Debreceni járás, Szegedi járás); és a hagyományosan elmaradott térségekben (pl. Észak-Kelet-Magyarország, Dél-Dunántúl) a legkisebbek.*

Iskolák közötti egyenlőtlenségek nyilván ott képzelhetők el, ahol elég heterogén a népesség ahhoz, hogy többféle „státuszú” intézményt tartson el. Emiatt van az, hogy az ország legszegényebb vidékein (ahol a népesség többsége hasonló státuszú) többnyire hasonló profilú iskolákat találunk, és ez nem is változott jelentősen az elmúlt évtizedben.¹⁴ Az alapvetően kedvező gazdasági helyzetben lévő térségekben viszont a korábbi, élesebb differenciákhoz képest is növekedtek az iskolák közötti egyenlőtlenségek; és ehhez a profilhoz látszanak igazodni azok a területek is, melyek korábban nem tartoztak egyértelműen sem a kedvező, sem a kedvezőtlen helyzetű országrészekhez. A kérdés már csak az, hogy a változások dinamikáját – az iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedését – végül is mi okozza: a (nyilvántartások szerint) csökkenő

¹⁴ A társadalomfejlődés kedvező irányú alakulását ezen a területen lehet, hogy pont az iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedése jelentette volna.

számú kedvezőtlen helyzetben élő tanulók gettóiskolába szorulása, vagy éppen a kedvező helyzetben élő tanulók iskolai elkülönülése?

Hipotézisek a változások okairól

A változások okaival, magyarázatával kapcsolatban alapvetően négy fő hipotézist fogalmaztunk meg.

H1 – Az iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedését a kedvező helyzetben élő tanulókat oktató iskolák elkülönülése okozza.

H2 – Az iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedése együtt jár az egyházi fenntartású iskolák arányának növekedésével: az egyházi fenntartásba került vagy újonnan alapított egyházi fenntartású iskolákba jellemzően a kedvezőbb háttérű tanulók járnak.

H3 – A beiskolázható korú gyerekszám változása szintén hatással van a helyi egyenlőtlenségi folyamatokra. Változatlan intézményi kapacitást feltételezve, növekvő gyerekszám esetén a kedvező háttérű tanulókat tanító iskolák szelekciós lehetőségei bővülnek, így ezeknek az iskoláknak az elkülönülése jelentősebb. Csökkenő gyerekszám esetén pedig, a relatíve kedvezőbb helyzetű tanulókat tanító iskolák „lefölözik” a kedvezőtlenebb státuszú gyerekeket oktató iskolákat, így utóbbiak inkább kitettek a szegregációs folyamatoknak.

H4 – Amennyiben minden tanuló lakóhelyéhez legközelebb eső iskolába járna, úgy az iskolák közötti egyenlőtlenségek változása lényegében a lakóhelyi egyenlőtlenségek változását képeznék le.¹⁵ Ugyanakkor az iskolák közötti szelekció egyik eszköze a körzeten kívüli tanulók felvétele. Azt feltételezzük, hogy ahol nagyobbak a településen belüli iskolák közötti egyenlőtlenségek, ott rendre nagyobb arányok jellemzők az iskolakörzeten kívülről érkező tanulók arányában is. Ehhez kapcsolódóan azt is feltételezzük, hogy ez a jelenség szektorsemleges, vagyis független attól, hogy tankerületi vagy egyházi fenntartású (és egyben körzet nélküli) iskolák alkotják a helyi iskolarendszer intézményeit. Továbbá, ez a szelekciós eszköz azokon a településeken erőteljesebb, ahol a demográfiai változások csökkenő gyerekszámot jeleznek.

Mely iskolák különülnek el?

Az elemzésben lehatároltuk (a főváros kivételével) azokat a településeket, melyeken több alsó és felső tagozatos iskola működik. Az iskolák közötti egyenlőtlenségeket ezen belül nem befolyásolja érdemben a településtípus. A KIR adatait (pontosabban az RGYK+ mutatót) alapul véve mind az alsó, mind pedig a felső tagozaton jellemző, hogy *országos szinten a többsikolás települések közötti egyenlőtlenségek nagyobb mértékben növekedtek, mint az egyiskolás települések közötti iskolai egyenlőtlenségek (7. táblázat)*. Az OKM adatbázisán vizsgált, 2010 és 2019 között mért három mutató ugyanakkor csak csekély különbségeket jelez a két településkategória között (leginkább a roma származásúak iskolák közötti egyenlőtlenség-növekedésben látható differencia).

Visszatérve az előző fejezet végén megfogalmazott kérdésre, hogy vajon az iskolák közötti egyenlőtlenségek milyen profilt mutatnak (inkább a kedvezőbb vagy inkább a ked-

¹⁵ Ahogy jellemzően erre utalnak az egyiskolás települések egyenlőtlenségei is.

7. táblázat: Koncentrációs mutatók változása 2010–2019 között az egy- és többiskolás településeken, tagozatonként (KIR- és OKM-adatok)

Tagozat	Alsó tagozat		Felső és gimnáziumi tagozat		Felső és gimnáziumi tagozat		Felső és gimnáziumi tagozat		Felső és gimnáziumi tagozat	
	egy	több	egy	több	egy	több	egy	több	egy	több
Iskolák száma a településen										
Ismérv	RGYK+		ATLAGFELETT		NAGYONROSSZ		ROMA			
H	18,5	19,1	17,0	18,5	-1,3	1,8	8,0	8,1	2,0	6,1
Theil norm	0,024	0,044	0,019	0,046	0,012	0,008	0,017	0,021	0,000	0,022
GINI	0,100	0,169	0,083	0,157	0,008	0,017	0,058	0,072	-0,009	0,048
GINI _s	0,116	0,195	0,098	0,175	0,013	0,022	0,052	0,071	0,011	0,045

vezőtlen iskolák „lógnak” ki), és ezek hogyan változtak 2010 és 2019 között; két síkon vizsgáltuk.

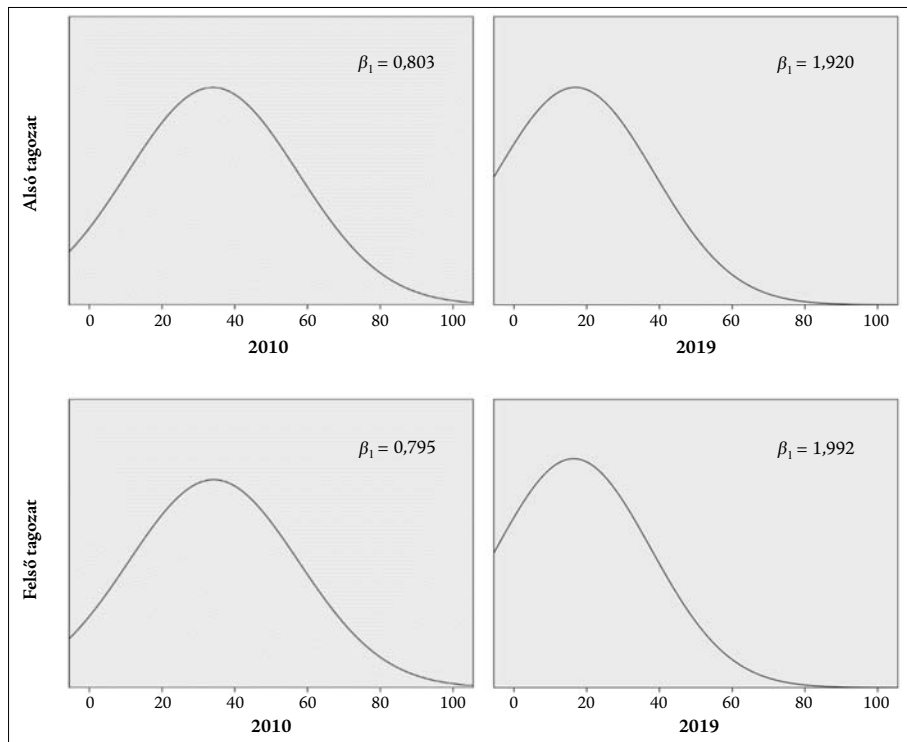
Egyrészt a többiskolás települések adatait együttesen kezelve vizsgáltuk az RGYK+ iskolai arányainak eloszlását. Az 1. ábrán láthatók az eloszlások normál görbéi 2010-ben és 2019-ben, alsó és felső tagozatot különválasztva egymástól. A grafikonokból kirajzolódik, amit az eloszlások ferdeségének (skewness, β_1) mutatója¹⁶ számszakilag is bemutat: *mindkét tagozaton jellemző, hogy 2010-ben a kedvezőtlen háttérű tanulókat oktató iskolák számítanak atipikusnak, ami 10 évvel később mindkét tagozaton határozottan erősödött is.*

Az OKM adatbázisában nyomon követt ismérvek esetében ugyanezt a tendenciát látjuk: a NAGYONROSSZ és a ROMA mutatók eloszlása a kedvezőtlen háttérű tanulókat tanító iskolák atipikusságát mutatja, és előbbi esetében határozott erősödést is figyelhetünk meg ebben az elmúlt 10 évben.¹⁷ Az ATLAGFELETT ismérv ferdesége szintén pozitív előjelű, ami a magas ATLAGFELETT élő tanulókat oktató iskolák elkülönülését jelzi. Utóbbi β_1 mutatója valamelyest mérséklődött 2010 óta.

Másrészt a 2019-es évre vonatkozóan a többiskolás településeken településenként vizsgáltuk az iskolák ismérvek szerinti eloszlását és ebből következtetünk a helyi viszo-

¹⁶ Amennyiben egy eloszlás mediánja kisebb, mint az átlaga, az eloszlás pozitív ferdeségéről beszélhetünk; amennyiben nagyobb, úgy annak negatív ferdeségéről.

¹⁷ Lásd letölthető EDUCATIO_Bazsalya_Horich_koncentracio_adatok_0919.xlsx Excel-fájl „OKM TABLAK” munkalapja.



1. ábra: Az RGYK+ iskolai arányainak normál görbéi és az eloszlás ferdesége (β_1) 2010-ben és 2019-ben, tagozatonként (KIR-adatok)

nyokra. Ezt szintén a lokális iskolarendszer ismérveinek eloszlásvizsgálatával végeztük el. A ferdeséget mutató mérőszámot az egyszerűség kedvéért öt csoportba soroltuk.¹⁸

Az RGYK+ mutatót nézve látható, hogy alsó tagozaton a települések 43 százalékában szimmetrikusnak tekinthető az eloszlás, 12 százalékában (inkább) a kedvező, 43 százalékában pedig (inkább) a kedvezőtlen háttérű tanulókat tanító iskolák tűnnek ki (8. táblázat).¹⁹ Felső tagozaton hasonló a kép: a települések közel felében (47%) nincs sajátos profil, 11 százalékában inkább a kedvező háttérű tanulókat tanító, 43 százalékában pedig inkább a kedvezőtlen háttérű tanulókat oktató iskolák térnek el a települési „átlagtól”. Azaz, a többsikolás településeken általában jellemzőbb, hogy a kedvezőtlen háttérű tanulókat

¹⁸ $\beta_1 < -1$: erősen aszimmetrikus eloszlás, a kedvező helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák „emelkednek ki”; $-1 < \beta_1 < -0,5$: közepes mértékű aszimmetrikus eloszlás, a kedvező helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák emelkednek ki inkább; $-0,5 < \beta_1 < +0,5$: az eloszlás szimmetrikusnak tekinthető, sem a kedvező, sem a kedvezőtlen helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák nem emelkednek ki; $+0,5 < \beta_1 < +1$: közepes mértékű aszimmetrikus eloszlás, a kedvezőtlen helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák emelkednek ki inkább; $+1 < \beta_1$: erősen aszimmetrikus eloszlása, a kedvezőtlen helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák atipikusak. – Értelemszerűen egy eloszlás ferdesége csak akkor értelmezhető, ha legalább három megfigyelési egységünk van. Emiatt azokat a településeket, ahol csak két iskola működik, a „nincs profil” kategóriába vontuk össze azokkal a településekkel, ahol több iskola is van, de a vizsgált ismérv szerint eloszlásuk (közel) szimmetrikus.

¹⁹ Az eredményeket térképeken is bemutatjuk a letölthető EDUCATIO_Bazsalya_Horich_koncentracio_adatok_0919.xlsx Excel-file-ban („TOBB ISKOLAS TELEPULESEK” munkalap).

8. táblázat: 2019-es egyenlőtlenségek a települési iskolarendszeren belül aszerint, hogy a település iskolaszervezete milyen atipikus vonásokat mutat (RGYK+ alapján, KIR-adatok, települések százalékában)

	A kedvező iskolák atipikusak (%)	Inkább a kedvező iskolák atipikusak (%)	Nincs profil (%)	Inkább a kedvezőtlen iskolák atipikusak (%)	A kedvezőtlen iskolák atipikusak (%)	Összesen (%)	
Alsó tagozat	kicsi	10	3	68	0	19	100
	inkább kicsi	13	4	34	11	38	100
	inkább nagy	9	2	26	11	53	100
	nagy	0	0	20	20	60	100
	összesen	11	3	43	7	36	100
Felső tagozat	kicsi	16	0	74	3	7	100
	inkább kicsi	7	3	40	20	31	100
	inkább nagy	2	2	25	2	68	100
	nagy	0	0	9	0	91	100
	összesen	9	2	47	10	33	100

oktató iskolák jelentik a kivételt, az egyenlőtlenségek inkább a szegregáció e formájára vezethetők vissza. Ezt alátámasztja az is, hogy minél nagyobb egyenlőtlenségi mutatóval rendelkező többsikolás településeket vizsgálunk, annál dominánsabb a kedvezőtlen helyzetű tanuló-

9. táblázat: 2010 és 2019 közötti egyenlőtlenségek változása a települési iskolarendszeren belül aszerint, hogy a település iskolaszervezete milyen atipikus vonásokat mutat (RGYK+ alapján, KIR-adatok, települések százalékában, azon települések körében, amelyek mindkét mért időpontban többsikolás településnek számítottak)

	A kedvező iskolák atipikusak (%)	Inkább a kedvező iskolák atipikusak (%)	Nincs profil (%)	Inkább a kedvezőtlen iskolák atipikusak (%)	A kedvezőtlen iskolák atipikusak (%)	Összesen (%)	
Alsó tagozat	csökkent	0	0	50	0	50	100
	inkább csökkent	7	7	61	4	21	100
	inkább növekedett	14	4	38	9	36	100
	növekedett	8	2	28	11	51	100
	összesen	11	4	39	9	38	100
Felső tagozat	csökkent	0	0	67	0	33	100
	inkább csökkent	9	0	69	7	16	100
	inkább növekedett	12	3	29	16	41	100
	növekedett	3	3	33	0	60	100
	összesen	10	2	40	11	38	100

kat oktató iskolák lokális iskolaszervezettől való eltérése – alsó és felső tagozaton egyaránt. Ráadásul, ha nemcsak a 2019-es egyenlőtlenségi mutatókat nézzük, hanem azt is, hogy milyen irányban változott a településen belül az iskolák közötti egyenlőtlenség 2010 óta, akkor látható, hogy ahol erőteljesebben nőttek az iskolák közötti differenciák, ott jellemzőbb a kedvezőtlen háttérű tanulókat tanító iskolák atipikussága – felső tagozaton inkább, de alsó tagozatokon is egyértelműen (9. táblázat). Az ATLAGFELETT, a NAGYONROSSZ és a ROMA ismérvek vizsgálatával ugyanezekre az összefüggésekre jutunk.

Egyenlőtlenségek és az egyházi fenntartású iskolák

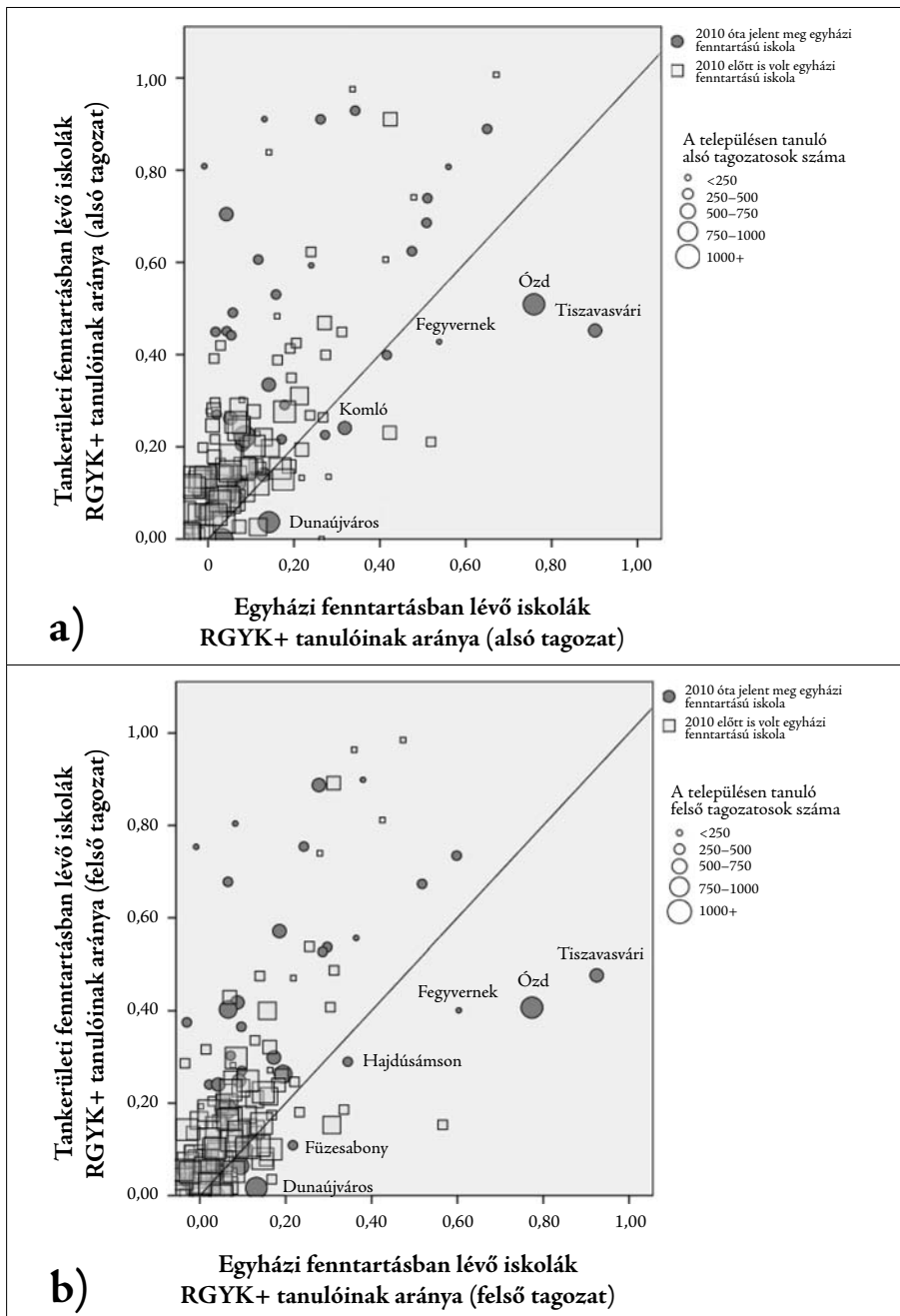
A második hipotézisünk szerint az iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedése együtt jár az egyházi fenntartású iskolák arányának növekedésével, és ezekben az egyházi fenntartásba került, vagy újonnan alapított egyházi fenntartású iskolákba jellemzően a kedvezőbb háttérű tanulók járnak. Ez lényegében két állítást jelent: először azt kell tisztázni, hogy ahol nagyobb arányban nőttek az egyenlőtlenségek, ott az egyházi iskolák „térnyerése” jellemzőbb-e, illetve ezeknek az iskoláknak milyen a tanulói összetétele.

Alsó és felső tagozaton is egyaránt igaz, hogy azokon a településeken, ahol az egyenlőtlenségek csökkenése figyelhető meg, kisebb arányban jellemző, hogy 2010 óta új egyházi iskola alakult volna (váltott fenntartót korábban önkormányzati/tankerületi fenntartású iskolá), ahol pedig az egyenlőtlenségek növekedése jellemző, ott gyakoribb az új egyházi fenntartás (10. táblázat). Az OKM adatbázisaiban vizsgált ismérvek esetén lényegében ugyanez a trend látható.

Azokon a településeken, ahol 2010-ben és 2019-ben is működött alsó tagozatos egyházi fenntartású iskola, az önkormányzati/tankerületi fenntartású iskolákba járó alsó tagozatos RGYK+ tanulók aránya 31% volt 2010-ben, mely tíz évvel később 12 százalékra

10. táblázat: 2010 és 2019 közötti egyenlőtlenségek változása a települési iskolarendszeren belül aszerint, hogy van-e egyházi fenntartású iskola a településen (RGYK+ alapján, KIR-ada-tok, települések százalékában, azon települések körében, amelyek mindkét mért időpontban többszörös településnek számítottak)

Egyenlőtlenségek változása 2010–2019 között	Egyházi fenntartású iskola			Összesen (%)	
	nincs (%)	2010 óta van (%)	2010 előtt is volt (%)		
Alsó tagozat	csökkent	50	0	50	100
	inkább csökkent	36	18	46	100
	inkább növekedett	22	41	37	100
	növekedett	30	32	38	100
	összesen	27	34	39	100
Felső tagozat	csökkent	33	0	67	100
	inkább csökkent	33	22	44	100
	inkább növekedett	21	40	39	100
	növekedett	27	30	43	100
	összesen	25	33	41	100



2. ábra: Tankerületi és egyházi fenntartásban működő iskolák RGYK+ tanulóinak aránya településenként aszerint, hogy 2010 óta megjelent-e a településen egyházi fenntartású iskola, illetve mennyien tanulnak általános iskolában az adott településen (RGYK+ alapján, KIR-adatok, azon települések körében, amelyek mindkét mért időpontban többiskolás településnek számítottak, a) alsó és b) felső tagozat)

csökkent. Az egyházi fenntartású iskolákban a csökkenés üteme hasonló volt, 25 százalékról 8 százalékra csökkent. Felső tagozaton parallel aránypárokat lehet megfigyelni. Azokon a településeken, ahol 2010 óta jött létre egyházi fenntartású iskola, 2019-ben alsó tagozaton az ezekbe az iskolákba járó alsó tagozatos RGYK+ tanulók aránya 22%, felső tagozaton 19 százalék volt, miközben a tankerületi fenntartású iskolákban ugyanezek az arányok 25 és 22 százalékknak feleltek meg. *Eszerint tehát ezeken a településeken alsó és felső tagozaton is egyaránt az látszik, hogy a tankerületi és egyházi fenntartású iskolákban arányaiban közel ugyanolyan mértékben találjuk meg a kedvezőtlen háttérű tanulókat.* Ugyanakkor ezek az átlagok elfedik a tényleges tendenciákat. A településeket aszerint kategorizáltuk, hogy a településen működő tankerületi vagy egyházi fenntartású iskolába jár-e arányaiban több RGYK+ tanuló.²⁰ *Jellemző módon a többiskolás települések körülbelül kétharmadában az állami iskolákban magasabb az RGYK+ tanulók aránya, és csak a települések mintegy tizedében jellemző, hogy az egyházi fenntartásban lévő iskolában magasabb a tanulói kör hányada.* A kumulált arányokkal kapcsolatos ellentmondást az okozza, hogy néhány, viszonylag nagyobb tanulólétszámmal rendelkező városban (pl. Dunaújváros, Ózd) az újonnan megjelent egyházi fenntartó olyan iskolákat működtet, ahol jelentős arányban találjuk a kedvezőtlen háttérű tanulókat, és ez ellensúlyozza azt az egyébként általánosnak tűnő, azaz a települések többségében megfigyelhető gyakorlatot, hogy az egyházi kezelésbe a relatíve kedvezőbb háttérű tanulókat oktató iskolák kerülnek át (2. ábra). Az adatok tanúsága szerint azon települések között, ahol (inkább) csökkentek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, nagyobb arányban találjuk azokat, ahol az egyház kifejezetten felvállalta a kedvezőtlen háttérű tanulókat oktatását; ahol pedig az egyenlőtlenségek növekedését látjuk, ott inkább a tankerületi fenntartású iskolák foglalkoznak a tanulókkal (alsó és felső tagozatra egyaránt igaz ez a megállapítás) (11. táblázat).²¹

Az OKM adatait nézve a fentiek megerősítést nyertek. Egyrészt mind a NAGYONROSSZ, mind pedig a ROMA mutatókra igaz, hogy a 2010 óta alakult egyházi fenntartású iskolákban elmarad az arányuk a tankerületi fenntartású iskolákban tapasztaltakhoz képest. Másrészt azokon a településeken, ahol nőtt az iskolák közötti egyenlőtlenség, ott jellemzően a tankerületi fenntartású iskolák többségére igaz, hogy a vizsgált ismérv szerinti tanulók arányai magasabbak. Bár a 2010 után alakult egyházi fenntartású iskolákban az ATLAGFELETT tanulók aránya nagyjából megegyezik a tankerületi fenntartású iskolákra jellemző értékkel; a településen mért iskolák közötti egyenlőtlenségek növekedésével egyre több olyan települést találunk, ahol a kedvezőbb háttérű tanulók magasabb arányban járnak egyházi fenntartású iskolákba az állami iskolákhoz képest.

Iskoláskorúak létszámváltozása és az egyenlőtlenségek alakulása

A harmadik hipotézisünk szerint a beiskolázható korú gyerekszám változása szintén háttérrel van a helyi egyenlőtlenségi folyamatokra. Változatlan intézményi kapacitást feltételezve növekvő gyerekszám esetén a kedvező háttérű tanulókat tanító iskolák szelekciós lehetőségei bővülnek, így ezeknek az iskoláknak az elkülönülése jelentősebb. Csökkenő gyerekszám esetén pedig, a relatíve kedvezőbb helyzetű tanulókat tanító iskolák „lefölö-

²⁰ A településeket három csoportba soroltuk, ahol a differencia nem érte el a 10%-os határt, ott egyezőnek tekintettük a tanulói arányokat.

²¹ Tomasz (2017) is felhívja a figyelmet az „egyiskolás egyházi települések” kapcsán arra, hogy számos településen rossz helyzetben lévő intézmények kerültek egyházi fenntartásba.

11. táblázat: Azon települések aránya, ahol az RGYK+ tanulók nagyobb hányada jár tanke-
rületi vagy egyházi fenntartású iskolába aszerint, hogy miként változtak az iskolák közötti
egyenlőtlenségek, illetve 2010 óta megjelent-e a településen egyházi fenntartású iskola (RGYK+
alapján, KIR-adatok, azon települések körében, amelyek mindkét mért időpontban többiskolás
településnek számítottak, alsó és felső tagozat, települések százalékában)

Egyenlőtlenségek válto- zása 2010–2019 között		Egyházi fenntartású iskola			
		2010 óta van		2010 előtt is volt	
		az RGYK+ tanulók nagyobb aránya jár			
		tankerületi (%)	egyházi (%)	tankerületi (%)	egyházi (%)
Alsó tagozat	csökkent	–	–	–	–
	inkább csökkent	40	20	46	8
	inkább növekedett	69	12	63	8
	növekedett	63	0	65	5
	összesen	65	10	61	7
Felső tagozat	csökkent	–	–	0	0
	inkább csökkent	60	20	35	10
	inkább növekedett	56	12	67	2
	növekedett	63	0	39	15
	összesen	57	12	52	7

zik” a kedvezőtlenebb státuszú gyerekeket oktató iskolákat, így utóbbiak inkább kitertek a szegregációs folyamatoknak.²²

A többiskolás településeken 2010 és 2019 között másfél százalékkal csökkent a 6–14 éves korú állandó népesség száma.²³ *Alsó és felső tagozaton egyaránt jellemző, hogy azon-
kon a településeken, ahol növekedett a gyerekszám, ott jellemzően nagyobbak is az iskolák
közötti egyenlőtlenségek. Ugyanakkor, az egyenlőtlenségek változásának mértéke független a
gyerekszámváltozástól. Ráadásul a demográfiai differenciák mértéke/iránya, valamint a tele-
pülési iskolarendszer profilja között nem mutatható ki összefüggés; még akkor sem, ha külön-
külön vizsgáljuk az egyenlőtlenségi, illetve az egyenlőtlenségváltozási kategóriákat. Az
OKM-adatokban szintén a tényezők függetlensége látható. Vagyis ezek a feltételezéseink
nem nyertek bizonyítást.*

Körzeten kívüli tanulók és az iskolák közötti egyenlőtlenségek

Negyedik hipotézisünk a körzeten kívüli tanulók és az iskolák közötti egyenlőtlensé-
gek kapcsolatára fókuszál. *A többiskolás településeken 2010-ben a tanulók 26, 2019-ben*

²² Az elemzésben nincs módunk az intézményi kapacitásváltozásokat kontroll alatt tartanunk, ahogy a be-
iskolázható gyereklétszám-változást is kénytelenek vagyunk települési szinten figyelembe venni – tudva,
hogy a településen vagy iskolai körzeten kívüli beiskolázás gyakori jelenség. Utóbbira az elemzésben még
külön kitérünk.

²³ Forrás: KSH TEIR adatbázisa.

12. táblázat: Körzeten kívüli tanulók települési arányai, a településen működő iskolák közötti egyenlőtlenség mértéke, ennek változásai és a települési iskolarendszer profilja szerint (2010 és 2019, RGYK+ alapján, KIR- és OKM-adatok, felső tagozat, tanulók arányai)

		2010 (%)	2019 (%)
Iskolák közötti egyenlőtlenségek (2019)	kicsi	12	15
	inkább kicsi	22	23
	inkább nagy	36	37
	nagy	29	37
	összesen	26	29
Iskolák közötti egyenlőtlenségek változása (2010–2019)	csökkent	8	16
	inkább csökkent	17	19
	inkább növekedett	29	32
	növekedett	30	31
	összesen	28	30
Települési iskolarendszer profilja (2019)	a kedvező iskolák atipikusak	15	14
	inkább a kedvező iskolák atipikusak	16	22
	nincs profil	15	19
	inkább a kedvezőtlen iskolák atipikusak	24	26
	a kedvezőtlen iskolák atipikusak	33	35
	összesen	27	29

pedig a tanulók 29 százaléka járt be iskolakörzetén kívülről²⁴ (12. táblázat). Első feltételezésünk az volt, hogy a településeken belüli egyenlőtlenségek növekedésével együtt jár a körzeten kívüli tanulók arányának növekedése is. 2019-ben az RGYK+ ismérv alapján számított egyenlőtlenségeket tekintve a legkevésbé egyenlőtlen településeken a körzeten kívüli tanulók aránya 15%, ez 23, 37, illetve szintén 37%-ra nő, ahogy egyre egyenlőtlenebb iskolaszervezetű településeket vizsgálunk. 2010-hez képest egyébként az utolsó, tehát a legegységesebb szerkezetű településeken nőtt meg leginkább (8 százalékponttal) a körzeten kívüli tanulók aránya. Az OKM adataiban szintén ez az összefüggés mutatható ki. Jellemző az is, hogy ha egy településen nőttek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, akkor magasabb (31–32%); ha pedig csökkentek, akkor alacsonyabb (16–19%) körzeten kívüli tanulót találunk a településeken. Az ATLAGFELETT, a NAGYONROSSZ és a ROMA mutatók esetében azonban ez a kapcsolat nem bontakozik ki ilyen egyértelműen. Az iskolák közötti egyenlőtlenség településeken belüli profilja alapján is különbségeket találunk a körzeten kívüli tanulók arányában. Azokon a településeken, ahol (inkább) a kedvező helyzetben lévő tanulókat oktató iskolák számítanak atipikusnak vagy nincs / nem meghatározható az iskolaszervezet profilja, a körzeten kívüli tanulók aránya alacsonyabb, mint ott, ahol a kedvezőtlen háttérű tanulókat tanító iskolák számítanak kivételnek a helyi iskolarend-

²⁴ A körzeten kívülről érkező tanulók arányát az OKM keretén belül a telephelyi vezetők válasza alapján számítottuk.

13. táblázat: Körzeten kívüli tanulók települési arányai a településen működő iskolák közötti egyenlőtlenség mértéke és a települési iskolák fenntartói szerkezete szerint (2010 és 2019, RGYK+ alapján, KIR- és OKM-adatok, felső tagozat, tanulók arányai)

Iskolák közötti egyenlőtlenségek (2019)	Nincs egyházi fenntartású iskola (%)		2010 óta van egyházi fenntartású iskola (%)		2010 előtt is volt egyházi fenntartású iskola (%)	
	a településen					
	2010	2019	2010	2019	2010	2019
Kicsi	13	16	15	14	7	18
Inkább kicsi	18	12	21	24	25	26
Inkább nagy	18	22	41	38	34	40
Nagy	32	28	28	30	29	40
Összesen	16	17	31	31	28	33

szeren belül. Ugyanez látszik az OKM adataiban is. Ez egyrészt azt jelzi, hogy *azokon a településeken, ahol egy-két „jó” iskola emelkedik ki a többi közül, ott nincs szükség arra, hogy az iskola körzeten kívüli tanulókkal biztosítsa működését; másrészt ahol az átlaghoz képest egy-két „rossz” iskola működik, ott ezek vagy a környék „gyűjtőhelyei”, vagy pedig a többi, a településen tehát átlagosnak számító iskola válogat a tanulók közül.*

Feltételeztük, hogy az iskolák közötti egyenlőtlenségek mértéke és a körzeten kívüli tanulók arányának kapcsolata független attól, hogy tankerületi vagy egyházi fenntartású (és

14. táblázat: Körzeten kívüli tanulók települési arányai a településen működő iskolák közötti egyenlőtlenség mértéke és a települések 6–14 éves korosztályában számolt népességváltozása szerint (2010 és 2019, RGYK+ alapján, KIR-, OKM- és KSH TEIR-adatok, felső tagozat, tanulók arányai)

Iskolák közötti egyenlőtlenségek (2019)	A településen a 6–14 éves népesség (2010 és 2019 között)									
	legalább 15%-kal csökkent (%)		5–15%-kal csökkent (%)		stagnált (%)		5–15%-kal nőtt (%)		legalább 15%-kal nőtt (%)	
	2010	2019	2010	2019	2010	2019	2010	2019	2010	2019
Kicsi	11	13	9	13	13	14	20	25	13	19
Inkább kicsi	19	17	21	24	23	28	25	22	29	15
Inkább nagy	17	24	31	35	37	38	44	45	18	24
Nagy	–	–	–	–	32	45	29	36	21	24
Összesen	15	16	21	24	32	35	36	37	21	21

egyben körzet nélküli) iskolák alkotják a helyi iskolarendszer intézményeit. Elemzésünk szerint ez megállja helyét, hiszen azokon a településeken is látható az összefüggés, ahol nem működik egyházi fenntartásban iskola, illetve azokon is, ahol 2010 óta találunk ilyen intézményt (13. táblázat). A körzeten kívüli tanulók arányaiban markáns különbségek láthatók, de ez inkább a már említett egyházi iskolák „körzetenkívüliségére” vezethető vissza.

Nem bizonyítható azonban az, hogy a körzeten kívüli tanulók beiskolázásának gyakorlata elterjedtebb lenne azokon a településeken, ahol csökkenő gyerekszámmal szembesülnek az iskolák. Sőt, ezzel szemben az a jellemző, hogy a legnagyobb (6–14 éves korosztályra számított) népességgyarapodású településeken működő iskoláktól eltekintve minél pozitívabb a népességgyarapodás, annál magasabbak a körzeten kívüli tanulók arányai, miközben az egyes kategóriákban az iskolák közötti egyenlőtlenségek mértéke szinte ugyanúgy befolyásolja a körzeten kívüli tanulók arányainak alakulását (14. táblázat).

Összegzés

A tanulmány első részében azonosítottuk a főbb intézményi és tanulói összetételben történt változásokat az elmúlt évtizedben. Eszerint az általános iskolai korú népesség összeségében csökkent, de ezt nem követte az intézményi kapacitások csökkenése. Az egyházi intézmények súlya az alapfokú oktatásban erőteljesen növekedett, több mint a duplájára az elmúlt évtizedben, és ma már az általános iskolába járó tanulók több mint 15 százaléka valamilyen egyházi fenntartású intézményben tanul. Nagyrészt a szabályozási változásoknak vagy éppen változatlanságnak köszönhetően a HH, HHH, illetve az RGYK tanulók aránya jelentősen csökkent az elmúlt évtizedben. Miközben az iSNI és BTMN tanulók aránya nőtt. Ám míg előbbieket eloszlásában nöttek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, az utóbbiak körében mérséklődtek.²⁵ Országos szinten azt tapasztaltuk, hogy a többiskolás településeken, vagyis ahol a lokális iskolarendszerben verseny van, az iskolák között nöttek az egyenlőtlenségek a települések között, de az egyiskolás települések között ez nem mutatkozik meg egyértelműen. A területi dimenziókat vizsgálva kijelenthető, hogy míg a hagyományosan depresszív gazdasági körzetekben, azaz a jellemzően aprófalvas észak-magyarországi, észak-keleti, dél-nyugati, sok esetben határmenti járásokban kevésbé nöttek vagy éppen csökkentek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, addig az alapvetően kedvező gazdasági helyzetben lévő térségekben a korábbi, élelőbb differenciákhoz képest is növekedtek az iskolák közötti egyenlőtlenségek; és ehhez a profilhoz látszanak igazodni azok a területek is, melyek korábban nem tartoztak egyértelműen sem a kedvező, sem a kedvezőtlen helyzetű országrészekhez, vagyis ezekben a térségekben is erőteljesebb verseny jelent meg az iskolarendszerben.

Négy hipotézist fogalmaztunk meg a változások okaival kapcsolatban. Először is azt feltételeztük, hogy az egyenlőtlenségeket a jobb státuszú tanulókat oktató iskolák elkülönülése okozza. Ez a feltételezésünk azonban nem bizonyult igaznak, éppen ellenkezőleg, azokon a településeken, ahol nagyobbak az egyenlőtlenségek, illetve erőteljesebben nöttek az egyenlőtlenségek az elmúlt évtizedben, a kedvezőtlenebb státuszú tanulókat oktató iskolák számítanak atipikusnak, vagyis térnek el az átlagtól inkább a lokális iskolarendszerben.

²⁵ Jelen tanulmány kereteiben nem vizsgáltuk az SNI, illetve BTMN tanulók minősítési gyakorlatát, illetve a szegregált SNI tanulók létszámának változását.

A második feltételezésünk az volt, hogy ott nőnek az egyenlőtlenségek, ahol az egyházi fenntartású iskolák jelen vannak. Ez a feltételezésünk igaznak bizonyult, az egyházi fenntartású iskolák összességében kedvezőbb háttérrel rendelkező tanulókat oktatnak, mely tovább növelte az egyenlőtlenségeket az elmúlt évtizedben.

Összefüggést feltételeztünk a gyerekszám változása, és a szelekciós mechanizmusok között. Nevezetesen, ahol növekvő gyerekszámot tapasztalunk, ott a nagyobb „merítési lehetőség” miatt a kedvezőbb háttérű tanulókat oktató iskolák elkülönülése lesz jellemzőbb, míg a csökkenő gyerekszám mellett, a kedvezőtlen háttérű tanulókat oktató iskolák különülnek el, változatlan intézményi kapacitások mellett. Ez azonban nem bizonyosodott be, mert azt tapasztaltuk, hogy az egyenlőtlenségek változásának mértéke nem függ össze a demográfiai változásokkal. Ennek okainak mélyebb feltárása már kvalitatív, esettanulmány szintű vizsgálatot igényelne.

Végül a szelekciós mechanizmusokat erősítő magyarázatként a körzeten kívül beiskolázott tanulók magas arányát is feltételeztük. Ebben az esetben azt láttuk, hogy ahol nagyok, illetve növekedtek az iskolák közötti egyenlőtlenségek, ott nagyobb a körzeten kívülről jövő tanulók beiskolázási aránya. Vagyis a körzeten kívüli tanulók felvétele erősíti az iskolák közötti egyenlőtlenségeket. Erre azonban szintén nem hatnak a demográfiai tendenciák, vagyis a mechanizmus független a gyerekszám változásától.

Ebben a tanulmányban arra próbáltunk kísérletet tenni, hogy országos szintű adatokon mutassuk meg az iskolák közötti tanulói eloszlás változásait az elmúlt évtizedben, illetve néhány magyarázattal próbáljunk szolgálni a változások okait illetően. Az eddigi tanulmányok sok esetben egy-egy lokális példával vagy esettanulmánnyal világitottak rá hasonló folyamatokra. Az iskolai egyenlőtlenségek alakulását a szabályozási környezetben kívül egy sor külső körülmény is befolyásolja. Az iskolarendszer, miközben rengeteg változáson esett át az elmúlt évtizedben, sok szempontból a status quo fogja, ahol a középosztálybeli családok hatékonyan védik vélt vagy valós érdekeiket, miszerint gyerekeiket „jobb iskolákba” tereljék. Ehhez számos körülmény és eszköz áll rendelkezésükre: a szabad iskolaválasztástól, az egyházi iskolák növekvő arányán át, az intézmények rejtett szelekciós gyakorlatáig.

IRODALOM

- BERÉNYI E. (2018) Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: FEJES B. & SZŰCS N. (eds) *Én Vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 57–66.
- CERIANI, L. & VERME, P. (2012) The Origins of the Gini Index: Extracts from Variabilità e Mutabilità (1912) by Corrado Gini. *The Journal of Economic Inequality*, Vol. 10. No. 3. pp. 421–443.
- ERCSE K. (2018) Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: FEJES B. & SZŰCS N. (eds) *Én Vétkem. – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 177–200.
- ERCSE K. (2019) Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, Vol. 29. Nos 3–4. pp. 134–137.
- FARKAS Zs. (2015) A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek, fiatal felnőttek számának csökkenése mögött húzódó okok vizsgálata. In: *Szociálpolitikai monitoring tanulmányok*. Budapest, TÁRKI. pp. 51–85.

- FEISCHMIDT M. & VIDRA ZS. (2011) Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: BÁRDI N. & TÓTH Á. (eds) *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest, Argumentum Kiadó és Nyomda Kft. pp. 57–93.
- FEJES B. & SZÜCS N. (2018, eds) *Én Vétkem. – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds) *Társadalmi Riport*. Budapest, TÁRKI. pp. 311–333.
- HOOVER, E. M. & GIARRATANI, F. (1984) *An Introduction to Regional Economics*. New York, Knopf.
- HRICSOVINYI J. & JÓZSA K. (2018) Iskolaválasztás és szelekció. In: FEJES B. & SZÜCS N. (eds) *Én Vétkem. – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 129–146.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2005a) Általános iskolai szegregáció, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 52. No. 4. pp. 317–355.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2005b) Általános iskolai szegregáció, II. rész. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 52. No. 5. pp. 462–479.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2009) Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 56. No. 11. pp. 959–1000.
- KSH Tájékoztatási Adatbázis – Segélyezés (6.2.4.5). Idősoros adatok 2000 és 2018 között. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsp009c.html?down=2207#
- NEMES NAGY J. (2005) *Regionális elemzési módszerek*. Budapest, ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, MTA–ELTE Regionális Tudományi Kutatócsoport.
- NEUMANN E. (2018) A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. FEJES B. & SZÜCS N. (eds) *Én Vétkem. – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 251–267.
- OECD-PISA 2018 <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf [Letöltve: 2020. 08. 06.]
- RADÓ P. (2008) A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: FEJES B. & SZÜCS N. (eds) *Én Vétkem. – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 31–55.
- THEIL, H. (1972) *Statistical Decomposition Analysis with Applications in the Social and Administrative Sciences*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
- TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112.
- VARGA A. (2013) Hátrányos helyzet az új szabályozási környezetben. *Iskolakultúra*, Vol. 23. Nos 3–4. pp. 134–137.
- VELKEY G. (2019) Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom*, Vol. 33. No. 4. pp. 104–131.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

DIVERZITÁS ÉS INKLÚZIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN⁺

VARGA ARANKA – VITÉZ KITTI* – ORSÓS ISTVÁN –
FODOR BÁLINT – HORVÁTH GERGELY

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk hazai és nemzetközi írásokra támaszkodva tisztázza az inklúzió és a diverzitás fogalomkörét. Vizsgáljuk, hogy miként vált a felsőoktatás jellemzőjévé a diverzitás, valamint az inkluzivitás fókuszba kerülése mögött meghúzódó további okokat és következményeket. Kérdőíves kutatásunk arra irányult, hogy a Pécsi Tudományegyetem diverz hallgatói köre (N:809) mennyire részese az egyetemi közösségi és tudományos életnek, mutatnak-e különbséget a társadalmi hátránnyal küzdők a bevonásban. Az eredmények rámutattak, hogy a nagy egyetemi programokon a társadalmi hátrányban levők alulreprezentáltak, azonban a szakkollégiumok és egyéb mikroközösségek nagyobb mértékben képesek a személyes megszólításra, az inkluzív közeg biztosítására.

Kulcsszavak: inklúzió, diverzitás, felsőoktatás, inclusive excellence

Our study clarifies the concepts of inclusion and diversity based on domestic and international studies. We examine how diversity has become a feature of higher education, and the additional causes and consequences behind the focus of inclusivity. Our questionnaire study explored the extent to which the diverse group of students of the University of Pecs (N: 809) is involved in the university social and academic life, and whether those with social disadvantages show a difference in involvement. The results revealed that socially disadvantaged students are underrepresented in large university programmes, however, student colleges and other micro-communities are more able to address these students in a personal way and to provide an inclusive environment.

Keywords: inclusion, diversity, higher education, inclusive excellence

* Levelező szerző: Vitéz Kitti, 7623 Pécs, Mezőszél utca 3/C. E-mail: deli.kitti@pte.hu

⁺ A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem – EFOP-3.4.3-16-2016-00005 „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” projekt részeként létrehozott – Befogadó Egyetem Program keretében készült szakkollégisták, PhD-hallgatók és oktatók együttműködésével.

Bevezetés

Örvendetesnek mondható, hogy az inklúzió szemlélete és gyakorlata egyre szélesebb körben elterjedt, azonban mindez egyben a fogalom „erodálódását” is magával hozta. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a témában született hazai és nemzetközi tudományos írásokra és saját kutatási eredményekre támaszkodva pontosítsuk az inklúzió fogalmának tartalmát, számba vegyük a fókuszba emelt csoportokat, és kiemelten foglalkozunk a felsőoktatás befogadóvá válásának okaival, mikéntjével, előnyeivel.

Az inklúzió megközelítései és gyakorlata

Inklúzió és diverzitás

Az inklúzió egyre szélesebb körben, sokféle kontextusban és nem egységes tartalommal használatos fogalom. Jó néhány évtizeddel ezelőtt főként a fogyatékos gyermekek sikeres együttnevelését jelentette az UNESCO szakmapolitikai mozgalmának köszönhetően (UNESCO 1994, 2005). Az inkluzív pedagógia hatékony és eredményes működése révén és az „iskola mindenkinek” (school for all) reformnak köszönhetően kiterjedt más tanulói csoportok (szociálisan hátrányos helyzetűek, migráns háttérűek stb.) méltányos támogatásának megnevezésére is (Papp 2012; Hinz 2002). Az inklúzió oktatási vonatkozásának sokszínűségét jelzi, hogy a befogadás fókuszába emelt újabb tanulói csoportok mellett tartalmi elemekkel is bővült: integrálta például az USA-ból indult multikulturális pedagógia gyakorlatát, felváltotta a hazánkban használt „hátrányos helyzet pedagógiája” megközelítést, továbbá a felsőoktatási akadémiai kiválóság növelésének egyik eszközeként a diverz tanulási környezetet jelölte meg.

Politikai tartalommal, szociálpolitikai elvként az inklúzió szintén régóta használt fogalom, mely Európában a lisszaboni elvek (Presidency Conclusions 2000) között hangsúlyos helyet kapva terjedt el. A társadalmi befogadás (social inclusion) tágabb értelmű használata, a társadalompolitika esélyegyenlőtlenséget ellensúlyozó törekvéseit magába foglalva lépett túl az integrációs megközelítésen. Jellemző az is, hogy a különböző országok társadalom- és oktatáspolitikai dokumentumaiban az integráció/felzárkózás/felzárkóztatás fogalmak sokszor az inklúzió szinonimájaként jelennek meg – új szemléleti és tartalmi elemekkel bővülve. Mindez kívánatosá teszi az egységes fogalomhasználatot, letisztult tartalommal.

Értelmezésünkben oktatási szempontból a kölcsönös befogadás (inclusion) szemléleti alapja az esélyegyenlőség (equality) biztosítása, mely oktatásszervezési szempontból az integrált tanulói környezetet jelenti. Ez egészül ki egyéni bánásmóddal és személyre szabott tartalommal, mely a méltányosságot (equity) érvényre juttatva segíti a befogadás fókuszában lévő különböző tanulók iskolai sikerességét (Varga 2015a). Az inkluzív iskolai környezet valamennyi diák sikerességének növelését úgy célozza, hogy bevonja, támogatja azokat, akik kizáródnának (exclusion) az oktatásból (UNESCO 2009a, 2009b).

A tanulók különbözősége (diversity) adódhat személyes, öröklött tulajdonságokból, és/vagy a társadalmi helyzet, illetve a kulturális környezet hatásaiból. A diverzitás egyéni szinten multidimenzionális, sokféle (kiemelkedő vagy hátrányt okozó) személyes

tulajdonság alkot egységet (Dezső 2015), mely tulajdonságok fejlődését erősen befolyásolja a szociális és a kulturális környezet. Az egyén élethelyzetét döntően meghatározza, hogy jellemzői közül melyek kerülnek fókuszba. Ebben fontos szerepük van a társadalmi normáknak, melyek előnyös vagy hátrányos helyzetet teremtenek azzal, hogy hatásukra az egyénre jellemző sokféleség közül bizonyosak felértékelődnek, mások figyelmen kívül kerülnek, illetve elutasítást eredményeznek.

Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó környezetben tudnak maradéktalanul célt érni. Megközelítésünk szerint az inkluzív pedagógia szemléleti alapja, hogy minden személyre egyediségében tekint, személyes, szociális, kulturális jellemzői metszetében elhelyezve a diákot, alakít ki együttműködő, támogató tanulási feltételeket. Az inkluzív környezetet és a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, melyet az érintettek pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtetők (pedagógusok) szakmai felkészültsége, mely a diákok egyéni életútjának megértésében, személyre szabott és eredményes segítségével ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (Varga 2015a).

Nemzetközi vizsgálatok és modellek

Az inkluzivitás – annak ellenére, hogy a neveléstudomány történetében csak később megjelenő fogalom – hangsúlyos irányelv volt a történelemben, hiszen az egyetemek, universitasok befogadó központokként funkcionáltak (Kéri 2015). A tudás és a tudományok megosztása számos esetben felülírta a vallási és felekezeti különbségeket is – gondoljunk csak a középkorban muszlim tudósok által közvetített antik írók műveinek európai egyetemeken való feldolgozására. Ezek mellett megjelentek a színvonal növelésének biztosítására irányuló törekvések az esélyegyenlőség által, ahogy Kéri (2015) Mikonya Györgyöt idézi: „Egy-egy egyetem tudományos színvonala annál nagyobb volt, minél jobban igyekezett az egyenlőség eszményét érvényesíteni” (Kéri 2015: 121.). Kéri (2015) történeti áttekintésében többek közt megtalálhatók a származás és a nemzeti különbségek leküzdésére, a fogyatékosok befogadására és a hátrányos anyagi helyzet csökkentésére szolgáló ösztöndíjak kiterjesztésére való törekvések. Ezekben a példákban keresztül látható, hogy a felsőoktatási intézmények jelenlegi céljai részben a múltban gyökerező, befogadást célzó hagyományos célkitűzéseken alapulnak. Az inklúzió előtérbe kerülésében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, melyek addig alulreprezentáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nők, a fogyatékosok, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (Casey 2016).

Az 1950-es évektől az amerikai polgárjogi mozgalom kiemelt fontosságú törekvése volt az afroamerikai kisebbség deszegregációja az oktatás minden szegmensében. Ekkor jelentek meg először a korszak publikációiban és bírósági ítéleteiben az „egyenlő oktatási lehetőség”, „egyenlő hozzáférés és méltányosság” kifejezések, melyek aztán irányt mutattak az 1960-as évek további törekvései számára a fekete kisebbség integrációja

(később inklúziója) érdekében (Maples 2014: 30.). Ennek pozitív következménye, hogy a felsőoktatásban is megjelennek társadalmi-kulturális szempontból különböző diákok. A Diverse Learning Environment Model (DLE) (Hurtado et al. 2012) erre reflektálva kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. Kutatók vizsgálatai bizonyították, hogy a méltányosság érvényesülése együtt jár az oktatás minőségének javulásával, az akadémiai kiválóság növekedésével (Hurtado–Ruiz 2015). Ezen alapul az Inclusive Excellence (Milem–Chang–Antonio 2005; Williams–Joseph–Shederick 2005; Baumann et al. 2005) névvel fémjelzett, csaknem két évtizedes egyesült államokbeli felsőoktatás-fejlesztési mozgalom.

A kétezres években az EU-ban is a felsőoktatás-kutatás részévé vált a diverzitás és inklúzió összefüggéseinek vizsgálata, a különböző tanulói csoportok jellemzőinek feltárása és eredményes támogatásuk módszereinek leírása (Cooper 2010, 2012; Varga 2015b). A 2019-ben kiadott, 159 felsőoktatási intézményt vizsgáló European Universities Association (EUA) kutatási összefoglaló (Claeys–Kulik –Jorgensen–Stöber 2019) rámutat arra, hogy a befogadás, a méltányosság és a sokszínűség növelése az intézmények jelentős (88%) részében meghatározó célként szerepel Európában. A mentorálás, az akadálymentesített épületek, az anyagi támogatás mind elősegítik ezt a célt, amelyhez vezető három legfontosabb faktorként a felsőoktatási vezetők/döntéshozók elköteleződését (76%), a célcsoportok direkt bevonását (48%), az egész egyetemi közösség bevonódását (43%), valamint a sokszínű tanulási környezet kialakítását (22%) nevezték meg a válaszadók.

A nemzetközi irodalomban az inkluzív modellek hatékonyságát bizonyítják az azok alkalmazását vizsgáló kutatási eredmények. Az inkluzív környezet kialakítására az USA-ban az „inclusive excellence” fogalmát alkalmazzák (Milem–Chang–Antonio 2005), melynek eléréséhez szükséges a felsőoktatási környezet befogadásra irányuló tevékenységeinek kiterjesztése. Az egyetemi vezetések ugyanis a diverzitást központi értéként fogják fel a hallgatók boldogulása és az intézmények versenyképességének érdekében (O’Donnel et al. 2011; Danowitz–Tuitt 2011).

Az inkluzív fejlesztéseket görccső alá vevő munkák a befogadásban érintett csoportok szempontjából vizsgálják a beavatkozásokat, illetve feltárják az intézményi aspektusok szerinti szervezetfejlesztési stratégiákat. A diverzitás értelmezése a nemzetközi irodalomban eltér, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulreprezentált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és latin-amerikai (Harris–Lee 2019), illetve a fogyatékos hallgatók esetében (Lombardi–Murray–Dallas 2013; Burgstahler 2015), míg Kanadában (Guo–Jamal 2007) vagy Nyugat-Európában (Cooper 2010) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző szexuális orientációt (Magnus–Lundin 2016; Harris–Lee 2019), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (Guo–Jamal 2007; Harris–Lee 2019).

A kutatók megállapítják, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása mint egyetemi felelősség és cél, az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkori jóllétét egyaránt segíti, melyhez a beavatkozási stratégiák nélkülözhetetlenek (Bailey–Dynarski 2011; Myers 2016). A fejlesztési stratégiák egy része kiterjed az etnikai kisebbségekre (Musu-Gillette

et al. 2016), akik értelemszerűen az eltérő kulturális örökségük miatt érintettek a befogadással kapcsolatos tevékenységekbe való bevonódásban, így a többségi társadalom és a kisebbség egymás kölcsönös megismerésével gazdagodhat. A fogyatékos hallgatók célcsoportját az inkluzív, méltányos szolgáltatások mellett az egyetemek a fizikai tér formálásával, az egyetemi épületek megközelíthetőségének át- és kialakításával segítik hozzá a gyakorlatban megvalósuló egyenlő hozzáférhetőséghez (Burgstahler 2015). A 21. században a különböző szexuális orientációjúak, szakirodalmakban szexuális kisebbségekként jelölt (sexual minority) inklúziója is előtérbe került, befogadásukat többek között az érzékenyítő programelemek segíthetik (Magnus–Lundin 2016). A felsőoktatásban alulreprezentált csoportokat, azaz például az alacsony szocioökonómiai státuszú hallgatókat az egyetemek hátránykompenzációs beavatkozásokkal támogatják, ami a lemorzsolódás csökkenését eredményezi (Sweeney 2013). Külön kiemelendő az, hogy a diverzitás elfogadása és értéként kezelése a nemzetközi szakirodalomban úgy kap kiemelt helyet, hogy az inkluzivitás növekedése nem kizárólag a támogatásra szoruló csoportok érvényesülését biztosítja, hanem a közös térben részt vevő valamennyi társadalmi csoport számára jövedelmező (Varga 2015a).

A kutatások alátámasztják az akadémiai kiválóság fejlődését az inkluzivitást elősegítő beavatkozások tükrében, ezért az inklúzióra való törekvés az egyetemi fejlesztési stratégia kardinális eleme (May–Bridger 2010; Solomon et al. 2017; Brusoni et al. 2014). Az inkluzív egyetemi környezet kialakítása eltérő szinteken valósul meg, harmonizálva a fent vázolt, különféle érintett csoportok megfelelő megszólításának és bevonásának leírásával. Az intézmények fejlesztésének stratégiáiban így helyet kapnak mind az oktatási tér fejlesztésére (Burgstahler 2015), az oktatói tevékenységek szélesítésére (May–Bridger 2010), mind a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (Burgstahler 2015) vonatkozó programelemek. Az inkluzív fejlesztés fenntarthatósága miatt folyamatos beavatkozásokra van szükség a további sikerek elérésének érdekében (Arató–Varga 2015; Nolan–Targett 2017).

Magyarországi jellemzők és kezdeményezések

A felsőoktatási expanzió kialakulásának okai között felfedezhető az 1960-as, 1970-es évekre tehető demográfiai robbanás, a növekvő iskolázási törekvés a szülők részéről, illetve a társadalompolitikai célként megfogalmazott iskoláztatási arányok növekedése (Coombes 1971, idézi Polónyi 2014). Szociológiai okok között szerepel a társadalmi osztályok újratemlése, mint az oktatás egyik feladata, valamint a státuszkonfliktus-elmélet, mely szerint a különböző társadalmi csoportok célja a magasabb iskolázottság elérése. A 21. századi felsőoktatást jellemzi a diverzifikálás, mely a „hallgatók kiterjesztése új korosztályokra és új képzési formákra, részint a felsőoktatás kutatási, szolgáltatási tevékenységeinek kiszélesítése” (Polónyi 2014: 193.). Híves–Kozma (2014) tanulmánya rámutat, hogy az expanzió értelmezése komplex, így érdemes több szempontból is vizsgálni, akár a felsőoktatás tömegesedésének (hallgatói, keresleti oldal), akár a felsőoktatás bővülésének (intézményi, kínálati oldal) aspektusából. 1990–2005 között négyszeresére emelkedett a hazai felsőoktatásban tanulók száma, azonban a 2000-es évek közepére telítődni látszott a felsőoktatás. Ezt mutatja, hogy „2004–2013 között a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma 24%-kal (több mint 100 ezer fővel) csökkent” Magyarországon (Híves–Kozma 2014: 241.). A szerzőpáros szerint oktatáspolitikai

kérdés az, hogy az expanzió folytatódhat-e, ugyanis szerintük a lemaradó társadalmi csoportok, vagy (ahogy ők nevezik) „a nem szokványos hallgatóság” – így például a hazai cigányság vagy a külföldi hallgatók csoportja – jelentheti a felsőoktatási expanzió tartalékát.

A *Felsőoktatás szociális dimenziója* című, 2016-ban megjelent kiadvány részletes képet ad a hazai felsőoktatásban lévő hátrányos helyzetű csoportokról, tisztázza a jogszabályi hátteret, törekszik a felsőoktatásba való bekerülés, illetve a munkaerőpiaci kilépés lehetőségeit is bemutatni. A kötetben számba vett hátrányos helyzetben lévő csoportokba tartoznak a szociálisan hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő, a kisgyermeket nevelő és a határon túli hallgatók. A cigány/roma hallgatók vonatkozásában nem áll rendelkezésre semmilyen adat a bekerülést illetően, így ez a csoport nem kapott helyet jelen felsorolásban (Fehérvári et al. 2016). Más kutatások rámutatnak, hogy legtöbb szociálisan hátrányos helyzetű diák olyan közép fokú intézményben tanul, mely nem az érettségi megszerzésével zárul, így nem teljesíthető az EU célkitűzése sem, miszerint a felsőoktatásban olyan hátrányos helyzetű arányt kellene elérni, mint amekkora a társadalmon belüli arányuk (Hegedűs 2020). Ezt a tényt erősíti meg egy 2020-as vizsgálat (Proity 2020), mely szerint a hátrányos helyzet szabályozójának változása és a társadalompolitikai döntések azt eredményezték, hogy alig van hallgató, aki a felsőoktatási felvételi eljárás során kompenzációban részesülhetne társadalmi hátrányai miatt.

Az alábbi néhány példa a hazai, vidéki egyetemeket érintő tendenciákat, törekvéseket veszi számba. A Debreceni Egyetem (DE) a hallgatólétszámot tekintve 2015-ig az ország legnagyobb, 2015 óta a második legnagyobb egyeteme (Polónyi 2019). Ahogy Híves és Kozma hangsúlyozta (2014), a „nem szokványos hallgatóság” adhatja egyik bázisát a hazai felsőoktatásnak – erre láthatunk példát a Debreceni Egyetem esetében, ahol a hallgatóság 7/8-a a saját és a szomszédos megyékből kerül ki. A 2010 és 2016 között vizsgált „felvételi adatbázis alapján meghatározott 20 leghátrányosabb helyzetű kistérségből, a hátrányos helyzet (HH) miatt kompenzációs pontban részesülő fiatalok negyedét a DE fogadja” (Polónyi 2019: 28.). Más vidéki egyetemek, például a Pécsi Tudományegyetem (PTE) ezzel szemben kevésbé képes a HH hallgatók elérésére. Fontos kiemelni azt a Debreceni Egyetemen lezajlott kutatási projektet, mely 1295 hallgatót vizsgált a reziliencia szemszögéből a társadalmi háttér és a bemeneti eredmények mentén (Ceglédi 2018). A vizsgálat rámutatott, hogy a hallgató-oktató kapcsolat, a kortárskapcsolatok, a kutatásokba és az egyetemi életbe történő bevonódás mértéke jelentősen meghatározza a hallgató rezilienssé válását. Rayman és Varga (2015) is hangsúlyozzák, hogy a reziliens egyetemi hallgatók esetében több protektív faktort, támogató szereplőt lehet találni, ugyanakkor kortársaikhoz képest több hátráltató tényezővel kell szembenéznük a környezet inkluzivitásának hiánya miatt. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban s azon túl is jelen vannak. A rezilienciakutatások azt is kiemelik, hogy azok a hallgatók, akik családjukból elsőként kerültek a felsőoktatásba, még inkább veszélyeztetettek a lemorzsolódással, mert hiába tekinthető reziliensnek addigi életútján egy hallgató, csak nehezen vagy egyáltalán nem tudja felvenni a versenyt azokkal, akik jobb családi háttérből érkeztek (Ceglédi 2018; Durst–Bereményi 2020). Éppen ezért van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az iskolai pályafutás során hátránnyal haladókat minél fejlettebb inkluzív intézményi környezet vegye körül (Rayman–Varga 2015; Varga–Deli–Fodor 2019; Bereményi–Durst 2021).

A PTE-n 2015-től zajlik felsőoktatási befogadás fókuszú kutatásfejlesztés (Arató–Varga 2015), 2018-ban pedig létrejött a Befogadó Egyetem Program. Ez utóbbi keretében zajlott az a vizsgálat, mely a PTE összes karára kiterjedő kérdőíves adatfelvétellel és mélyinterjúkkal tárta fel a befogadást támogató programokat, illetve kereste az inklúzióval kapcsolatos hiányterületeket. A helyzetfeltáró kutatás legfőbb megállapítása, hogy három hallgatói csoport (külföldi, fogyatékos és társadalmi hátránnyal küzdő, köztük cigány/roma hallgatók) méltányos támogatása van jelen leginkább a PTE-n. Szervezeti oldalról láthatóvá vált, hogy a befogadást igénylő hallgatók egyéni és közösségi támogatása sokkal inkább jellemzi a vizsgált egyetemet, és kevésbé találhatók olyan beavatkozások, melyek a felsőoktatási környezet egészére vannak hatással (Varga–Deli–Fodor 2019).

E vizsgálat folytatásának tekinthető az a jelenleg is zajló kutatás, mely több aspektusból vizsgálja a PTE polgárait (hallgatók, oktatók, személyzet) a 2010–2020 közötti időszakban. A kutatás kiemelten foglalkozik a befogadás szempontjából fókuszban lévő hallgatói csoportokkal, és többféle vizsgálati módszerrel törekszik feltárni, hogy a sikeres hallgatókat milyen támogató feltételek segítették, valamint a sikertelen hallgatóknál milyen út vezetett a lemorzsolódáshoz. Mindez segíthet beazonosítani azokat a hiányterületeket, melyek fejlesztésével befogadóbbá tehető az egyetem.

Kutatói kérdések és módszerek

Az előzőekben leírtak szerint minél inkluzívabb egy egyetem, annál inkább meg tudja szólítani a hallgatóit, be tudja vonni a különböző közösségi, tudományos tevékenységekbe, ezzel képes az akadémiai kiválóságot növelni – függetlenül a hallgató szocio-kulturális hátterétől. Kutatásunk a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozaton tanuló magyar diákjai körében zajlott, és arra kerestük a választ, hogy mi jellemzi a hallgatók részvételét az egyetemi életben. Mutatnak-e különbséget a bevonódásban a hátrányos helyzetű, cigány/roma egyetemisták? Kíváncsiak voltunk, hogy a megjelenés, illetve a távolmaradás mögött milyen okok húzódnak meg, és arra is, hogy az okok eltérnek-e a befogadás szempontjából kiemelt vizsgálati csoportunk válaszaiban? Kérdéseink egy része arra irányult, hogy a tehetséggondozást (akadémiai kiválóságot) célzó formális hallgatói együttműködés (szakkollégium) szerepet játszik-e a különböző hallgatók megszólításában. Kérdés volt az is, hogy van-e együttjárás a közösségi és kulturális programokon való részvétel és a hallgatói tudományos életben mutatott aktivitás között?

A kutatás lebonyolításához online kérdőívet használtunk, hozzáférés-alapú mintavétellel. A kérdőívet 2019 decemberében a Neptun rendszeren keresztül juttattuk el a vizsgált csoport valamennyi tagjához (N:11384, forrás: PTE adatbázis 2019), melyből 880 fő töltötte ki, és az adattisztítás után 809 válaszadó kérdőíve volt értékelhető. A kérdőív összesen 42 kérdésből állt, a többnyire zárt kérdések mellett – különösen az okokra vonatkozóan – nyitott kérdések is szerepeltek. A kérdőívek SPSS programmal történt elemzése a fenti kérdések mentén elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma egyetemisták és a többségi hallgatók közötti különbségekre és hasonlóságokra fókuszált.

Eredmények

A mintáról

Az eredmények validitása szempontjából fontos megemlíteni, hogy a vizsgálati minta 7,11%-os aránya mellett torzítást okozhat, hogy vélhetően az önkéntes kitöltést az egyetem iránt elkötelezettebb (bevonódottabb) hallgatók vállalták. Úgy véljük, hogy ezzel együtt lehetőség van értékelhető választ kapni kérdéseinkre. A demográfiai adatok elemzése során vizsgáltuk a mintában szereplő cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű hallgatók arányát. Arra vonatkozóan nincsenek adatok, hogy a PTE-n összességében mekkora ezen hallgatók aránya, így országos adatokra és becslésekre támaszkodtunk a reprezentativitás megállapításakor. 2015 és 2018 között azok a felsőoktatásba felvételt nyert diákok, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű jogcímén többletpontban részesültek, az összes felvett jelentkező alig 1%-át (0,98–0,88%) tesz ki (Proity 2020). Ez csak bemeneti adat, nem számolva az esetleges lemorzsolódással. A Roma Szakkollégiumi Hálózat becslései alapján a cigány/roma hallgatók ennél alacsonyabb arányban vannak jelen az egyetemeken. A két csoport között szintén csak becsülni tudjuk az átfedést, így 1,5% közöttinek vesszük a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma diákok felsőoktatási reprezentációját.

Az 1. táblázatban látható kutatási mintánk (N:809) megoszlása: a hátrányos helyzetű válaszadói csoportja (N:12), a cigány/roma válaszadók (N:14), valamint azok, akik mindkét kategóriába besorolták magukat (N:10). A számosság miatt nagyrészt egyben (N:36) tárgyaljuk a három csoportot, és az idetartozókat „Fókusz” elnevezéssel jelöljük. Külön csoportot alkotnak azok a válaszadók, akik az előző kategóriákba nem tartoznak, őket „Kontroll” (N:773) megnevezéssel kontrollcsoportnak tekintjük. A mintánk megoszlása (Fókusz 4,45%, Kontroll 95,55%) azt jelzi, hogy az országosra becsült felsőoktatási reprezentációnál háromszor többen kerültek a mintába a vizsgálatunk fókuszában lévő hallgatók, amit okozhat a kérdőív tematikája és a kutatócsoport ismeretségi köre is.

1. táblázat: A minta társadalmi háttér szerinti megoszlása (N:809)

Mintába kerülés szempontjai	Fő	%	Nő	Férfi	Nő (%)	Férfi (%)
Fókuszcsoport összesen	36	4,45	19	17	54,29	45,71
Hátrányos helyzetű	12	1,48	6	6	50,00	50,00
Cigány/roma	14	1,73	6	8	42,86	57,14
Hátrányos helyzetű és cigány/roma	10	1,24	7	3	70,00	30,00
Kontrollcsoport	773	95,55	551	222	71,28	28,72
Összesen	809	100,00	570	239	70,46	29,54

A Fókuszba tartozók szüleinek iskolai végzettsége várakozásunknak megfelelő: az összesen 72 szülő 42%-a (19 anya, 11 apa) 8 általános iskolai osztályt végzett vagy az alatti végzettségű. A szülők több mint fele (2 szakmunkás, 2 érettségizett, 1 diplomás anya, továbbá 18 szakmunkás, 4 érettségizett, 3 diplomás apa) azonban az elindult

mobilitásra utal. A Kontroll is rétegzett: 90 hallgató (11,64%) szüleinek érettségi alatti a végzettsége, ezen belül 5% az, akinek apja és/vagy anyja csak 8 osztályt végzett. A csoport egynegyede (24,45%) mindkét szülőjének, illetve az anyák 41,4%-ának, míg az apák 34,7%-ának van diplomája. A két csoport közötti társadalmi távolságot a 2. táblázat összegzően mutatja. Érdekes, hogy a kérdőív kitöltői között a nők magasabb számban vannak jelen, miközben a PTE hallgatóinak a nemi megoszlása ezt nem indokolja (3. táblázat), a Fókusz nő/férfi megoszlása ezzel szemben alig tér el.

2. táblázat: Szülők végzettsége (% – Fókusz N:72, Kontroll N:1546)

Legmagasabb végzettség	Anya		Apa		Anya és apa együtt	
	Fókusz (%)	Kontroll (%)	Fókusz (%)	Kontroll (%)	Fókusz (%)	Kontroll (%)
8 általános, szakmunkás	86,11	17,46	55,56	27,81	70,83	22,64
érettségi, diploma	13,89	82,54	44,44	72,19	29,17	77,36

3. táblázat: Karok közötti megoszlás

PTE karok	PTE magyar nappalis hallgatók 2019/2020 I. félév				Kérdőívet kitöltők							
	Férfi (fő)	Nő (fő)	Összesen		Fókuszban lévő hallgatók (fő)				Kontrollcsoport (fő)	Minta összesen (fő)	Minta a PTE hallgatók arányában (%)	
			fő	%	hátrányos helyzetű cigány/roma	hátrányos helyzetű és cigány/roma	Fókusz egyben					
AJK	272	356	628	5,51	3	0	0	3	27	30	4,78	
AOK	558	885	1443	12,67	0	2	1	3	100	103	7,14	
BTK	651	1473	2124	18,65	5	7	4	16	199	215	10,12	
ETK	342	1664	2006	17,62	0	0	1	1	110	111	5,53	
GYTK	97	186	283	2,48	0	0	0	0	24	24	8,48	
KPVK	18	174	192	1,68	0	1	0	1	23	24	12,50	
KTK	591	918	1509	13,25	0	1	2	3	106	109	7,22	
MIK	934	330	1264	11,10	4	2	0	6	69	75	5,93	
MK	161	274	435	3,82	0	0	0	0	12	12	2,76	
TTK	959	541	1500	13,17	0	1	2	3	103	106	7,07	
Össz.	4583	6801	11384	100	12	14	10	36	773	809	7,11	

A PTE-s hallgatók kari megoszlását összevetve a kitöltők kari megoszlásával, az látható, hogy két kar esetén van megközelítő arány (ÁJK, MK), alulreprezentáltság jellemez különböző arányban hat kart. Két kar (GYTK és KPVKP) válaszadói felülreprezentáltak, amit az alacsony hallgatói létszám is valószínűsíthet. Összességében elmondhatjuk, hogy a kérdőíves felmérésünk nem tekinthető reprezentatívnak. Fontos megjegyezni, hogy a Fókuszba tartozók 44%-a a Bölcsészettudományi Kar hallgatója.

Az egyetemen eltöltött évek szempontjából sem találtunk számottevő különbséget. A válaszadók átlagosan 2,68 éve az egyetem hallgatói, melynek átlaga a Fókuszon belül 3,07, illetve a Kontrollban 2,4 év. A szórás a Fókusz esetében 6 év, míg a Kontroll válaszadói között ez 7 év volt.

Közösségi bevonódás és tudományos élet

A közösségi és kulturális programokon való részvétel áttekintése azért fontos szempont, mert az inkluzivitás mérhető abban, hogy a különböző egyetemi programok mennyire tudják megszólítani a hallgatókat. A programok közül azokat tüntettük fel, melyek leginkább népszerűek a válaszadói körben, illetve amelyektől legnagyobb arányú a távolmaradás.

4. táblázat: Melyik eseményeken vettél részt?

Esemény	Összes (fő)	Összes (%)	Fókusz (fő)	Kontroll (fő)	Fókusz (%)	Kontroll (%)
Egyik sem	371	45,86	19	352	52,78	46,18
Gólyabál	294	36,34	3	291	8,33	37,65
Szakest	164	20,27	8	156	22,22	20,18
Októberfeszt	114	14,09	9	105	25,00	13,58
Szakhét	64	7,91	2	62	5,56	8,02

A vizsgálatban összesen 371 fő, a válaszadók mintegy fele jelölte azt, hogy egyáltalán nem szokott részt venni az egyetem által szervezett eseményeken (4. táblázat). A távolmaradással kapcsolatos indokok a Fókusz és a Kontroll csoportnál nem különböznek: mindkét csoportban főképpen az idő- és pénzhányra hivatkoztak, illetve az egyetem és a lakóhely közötti ingázás nehézségeit emelték ki. A Kontroll válaszadói ezen felül az információ hiányát jelölték meg, illetve az események kevésbé vonzóak számukra. A programokon részt vevők leggyakrabban a barátaik, csoporttársaik megjelenését és ritkábban az érdeklődési körüket sorolták fel indokként. Itt sincs eltérés a Fókusz és a Kontroll hallgatói véleményében, vagyis kiemelhető a kortárs csoport fontossága.

A legnépszerűbb program kimagaslóan a gólyabál volt, azonban szembevetően alacsony a Fókusz reprezentációja ezen az eseményen. A gólyabál az egyetemi élet első nagy eseménye, fontos mérföldkő lehet az egyetem hallgatói életébe való bekapcsolódásában. A Fókuszba tartozók kiugróan alacsony arányú részvétele ezen a programon azt jelzi, hogy az egyetem megkezdésekor különösen fontos kiemelt figyelmet fordítani az egye-

temi életet nem ismerő hallgatók megszólítására, támogatására. Érdekes látni, hogy a második helyen legtöbbet említett esemény a szakest volt, melyen 20% körül vett rész mindkét csoport. Vélhetően az egyetemi élet folyamatában (és nem a belépéskor), valamint egy kisebb, ismerősebb közösség rendezvénye már a Fókuszba tartozó hallgatók számára is vonzóbb. A harmadik helyen, az elnevezésében is „hétköznapi” esemény (fesztivál) a Fókusz hallgatóit jóval nagyobb arányban vonzotta, valószínű, hogy ez ismertebb számukra.

A részvételi arány mellett sokatmondó információ, hogy a programokon részt vevők milyen élményekkel távoztak róluk. A kitöltők ötfokú skálán jelölték elégedettségüket, ahol a Fókusz hallgatói alacsonyabb értékeket adtak meg. Ha figyelembe vesszük, hogy a Fókusz hallgatói ritkábban és kevesebben vesznek részt közösségi, kulturális programokon, és ha el is mennek oda, akkor kevésbé érzik jól magukat, akkor érdemes átgondolni, hogy miként lehet ezeket a programokat vonzóbbá tenni számukra.

A hallgatói tudományos élet, a tehetséggondozás, illetve annak formalizált közössége, a szakkollégium szintén segítheti az egyetemi bevonódás növelését. Különösen igaz ez a Fókuszba tartozó hallgatókra, akik közül kevesebben végeznek tudományos tevékenységet, mint ahányan szakkollégisták, és a szakkollégisták (8 fő) közül is csak hárman végeznek tudományos kutatásokat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakkollégium számukra inkább támogató közösség, melyet megerősít, hogy többségük a Roma Szakkollégiumi Hálózat két szakkollégiumának (WHSz, PERSZ-E) tagjai, és néhányan több egyetemi szakkollégiumhoz is tartoznak. A Kontroll hallgatói közül kétszer annyian végeznek tudományos munkát, mint ahányan szakkollégisták, és a Kontroll szakkollégistáinak mintegy fele végez csak tudományos tevékenységet (5. táblázat). A Kontroll hallgatói inkább vállalkoznak a tudományos munkára formális (szakkollégiumi) segítség nélkül, amiből az is következik, hogy a Fókuszba tartozó hallgatók tudományos életbe való bekapcsolását kiemelten fontos szervezetileg is támogatni.

5. táblázat: Tudományos munka és szakkollégiumi tagság

	Összes (fő)	Összes (%)	Fókusz (fő)	Fókusz (%)	Kontroll (fő)	Kontroll (%)
Szakkollégista	78	9,64	8	22,22	70	9,06
Tudományos tevékenységet végez	149	18,42	6	16,67	143	18,50
Tudományos tevékenységet végez és szakkollégista	40	4,94	3	8,33	37	4,79
Tudományos tevékenységet végez, de nem szakkollégista	109	13,47	3	8,33	106	13,71
Szakkollégista, de nem végez tudományos tevékenységet	38	4,70	5	13,89	33	4,27

A szakkollégista hallgatókra az is jellemző, hogy inkább résztvevői a közösségi és kulturális programoknak, ami bizonyítja, hogy összességében nagyobb a bevonódásuk az egyetemi életbe. A szakkollégiumok tehát a hallgatók életének számos aspektusát támogatják, így az inkluzív fejlesztési stratégiák egyik fontos területét adhatják. Megállapít-

ható, hogy a nagy, összegyűjtési programok önmagukban nem elegendőek valamennyi hallgató megszólítására, míg a kisebb közösségi tevékenységek, a mikrocsoportokhoz (pl. szakkollégiumokhoz, tanszékekhez) tartozás jobban segítheti a személyes megszólítást.

6. táblázat: Kontrollcsoport megoszlása a szülők végzettsége szerint

	Fő	%
Kontrollcsoporton belül legalább az egyik szülő érettségizett vagy magasabb végzettségű	683	88
Kontrollcsoporton belül az egyik szülőnek nincs érettségije	90	12
Ezen belül		
anya csak 8 osztályt végzett	23	3
apa csak 8 osztályt végzett	9	1
mindkét szülő csak 8 osztályt végzett	6	1
egyik szülő csak 8 osztályt végzett	20	3

A kutatás során szembevetendő volt a Kontrollba tartozó hallgatói csoport (N:773) társadalmi rétegzettségére, így fontosnak tartottuk a Kontrollon belül azokat a diákokat külön is vizsgálni, akik szüleinek nincs érettségije (N:90), így mobilitási szempontból a Fókuszhoz hasonlóak (6. táblázat). A közösségi, kulturális programokon ezen hallgatók több mint fele (52,2%) egyáltalán nem vesz részt, mely a Fókuszhoz tartozókkal megegyező arányú. A közösségi programoktól való távolmaradásuk okaként mindkét csoport válaszadói közül legtöbben az időhiányra, a távoli lakóhelyre és a munkára hivatkoznak, de volt, akinek „nem volt kivel mennem” volt a válasza. A szakkollégiumok még a Kontroll csoport átlagánál is alacsonyabb arányban (8,8%) képesek megszólítani ezt a csoportot. Tudományos tevékenységet 14,4%-uk végez, ami szintén alatta van mindkét vizsgált csoportnak. Azon kevesek, akik bekapcsolódtak a szakkollégiumi közösségbe és/vagy tudományos tevékenységekbe, a Kontrollhoz közelítő arányban kevésbé kutatnak önállóan és inkább a közösségi rész hangsúlyos náluk. Érdekes még az egyik egyetemi méltányos támogatásba való bevonódást (mentorprogram) is megvizsgálni. Látható (7. táblázat), hogy a vállaltan hátrányos helyzetűek szinte egyötödét, míg a hasonló támogatásra szoruló, alacsony iskolázottságú szülői környezetből érkezők egyhatodát éri el ez a program.

7. táblázat: Mentorprogramban kapott támogatás megoszlása a különböző vizsgált csoportok között

Mentorprogramban támogatást kapott	Fő	%
Fókuszcsoport (N: 36)	7	19,44
Kontrollcsoport (N: 773)	86	11,13
Kontrollcsoporton belül az érettségi és afeletti szülővel rendelkező hallgatók (N: 48)	48	7,03
Kontrollcsoporton belül az érettségi nélküli szülővel rendelkező hallgatók (N: 90)	13	14,44

A Kontrollcsoport tehát számos olyan szempontból is diverznek tekinthető, mely befolyásolja a hallgatók bevonódását az egyetemi életbe. Az egyetem hallgatói összetétele a vizsgált szempontokon felül is olyan diverzitást mutat, mely a jelenleg elérhető támogató szolgáltatások nagymértékű kibővítését és újragondolását szükségszerűsíti. Mindezek továbbá arra irányítják a figyelmet, hogy a Fókuszban lévő – hátrányaikat jelölő – csoport mellett még van egy jelentős számú hallgatói csoport, akik méltányos támogatásra szorulnak, de őket képes a legkevésbé megszólítani az egyetem akár közösségi programjaival, akár a tudományos közösségekkel.

Összegzés

A vizsgálat során fény derült arra, hogy a nagy egyetemi programok csak egy részét képesek megszólítani a hallgatóknak, kiváltképp a hátrányban lévőknek. Fontos átgondolni, hogy milyen módon érhető el már a kezdetektől a nagyobb mértékű bevonódás, ezzel segítve az erősebb kötődést, az egyetemi polgárrá válást. Ebben szerepet játszhatnak a kisebb szervezeti egységek (pl. tanszékek), melyek a hallgatóik számára kínált közösségfejlesztő programjaik fejlesztésével lehetőséget biztosíthatnak a személyesség növelésére, a differenciált támogatásra. Szintén fontos kisközösségek a szakkollégiumok, melyek megerősítése azért is indokolt, mivel láthatóan egyidejűleg nyújtják a támogató kortársközösséget és az akadémiai kiválóság növelését segítő tehetséggondozást, és így a lemorzsolódás megelőzéséhez is hozzájárulhatnak. A személyes kapcsolat, melyet az összegyetemi programokkal szemben a szakkollégium lehetővé tesz, olyan jellegű figyelmet és támogatást eredményez, melyre a társadalmi mobilitás útjára lépett hallgatóknak feltétlenül szükségük van az egyetemi évek alatt.

A vizsgálat fontos hozadéka, hogy a hallgatói kör diverzitása pontosodott, és láthatóvá vált, hogy az egyetemen nagy számsággal jelen vannak hátrányos helyzetűként nem számon tartott hallgatók is. Számukra is elengedhetetlen a méltányos támogatás biztosítása, így megszólításuk, bevonásuk kiemelten fontos a sikeres előrehaladásuk érdekében. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy nem elegendő az intézményfejlesztési stratégia részévé tenni az inkluzív programok fejlesztését. A méltányos szolgáltatásoknak transzparenssé, vonzóvá, személyessé kell válniuk ahhoz, hogy a befogadás célcsoportjait megfelelően elérhessék. Csakis ezzel ellensúlyozható, hogy a programoktól való távolmaradás egyik oka, a „szégyellem a szegénységemet” jelensége. A hallgatói kör vizsgálata során feltárt diverzitás, valamint az intézményi rendszer és környezet számos hiányzó válaszlépése és felkészületlensége mélyebb kutatásokat indokol a hátránykompenzációs beavatkozások és az inkluzív szemlélet kiterjesztésének és megerősítésének érdekében.

IRODALOM

- ARATÓ F. & VARGA A. (2015, ed.) Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 25.]

- BAILEY, M. & DYNARSKI, S. (2011) *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. Cambridge, National Bureau of Economic Research.
- BAUMAN, G., BUSTILLOS, L., BENSIMON, E., BROWN, Ch. & BARTEE, R. (2005) *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*, Association of American Colleges and Universities. Washington (DC) USA.
- BEREMÉNYI Á. & DURST J. (2021, előkészületben) Meaning Making and Resilience among Academically High-Achieving Roma Women. *Szociológiai Szemle*.
- BRUSONI, M., DAMIAN, R., SAURI, J. G. & JACKSON, S. (2014) *The Concept of Excellence in Higher Education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Brussels.
- BURGSTAHLER, S. (2015) *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice*. Second edition. Boston, Harvard Education Press.
- CASEY, L. (2016) *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London, Department for Communities and Local Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- CEGLÉDI T. (2018) *Ugródészakán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Oktatáskutatók Könyvtára 4. Cherd Hungary.
- CLAEYS-KULIK, A., L. JORGENSEN, T. E. & STRÖBER, H. (2019) *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*. Results from the INVITED project. European University Association asbl. Brussels (Belgium).
- COOMBS, P. H. (1971) *Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- COOPER, M. (2010, ed.) *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. London, European Access Network.
- COOPER, M. (2012, ed.) *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London.
- DANOWITZ, M. A. & TUITT, F. (2011) Enacting Inclusivity through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective. *Equity & Excellence in Education*, Vol. 44. No. 1. pp. 40–56.
- DEZSŐ R. (2015) Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: ARATÓ F. & VARGA A. (eds) *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi intézet. pp. 75–88.
- DURST J. & BEREMÉNYI Á. (2020, előkészületben) "I Felt I Arrived Home": The Minority Trajectory of Mobility for First-In-Family Hungarian Roma Graduates. In: M. M. MENDES & S. O. TOMA (eds) *Social and Economic vulnerability of Roma People*. Berlin, Springer.
- FEHÉRVÁRI A., MISLEY H., SZÉLL K., SZEMERSZKI M. & VEROSZTA Zs. (2016) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- GUO, S. & JAMAL, Z. (2007) Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 37. No. 2. pp. 27–49.
- HARRIS, T. N. & LEE, C. N. (2019) Advocate-Mentoring: A Communicative Response to Diversity in Higher Education. *Communication Education*, Vol. 68. No. 1. pp. 103–113.

- HEGEDŰS R. (2020) Kompetenciák-Hátrányok-Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? (Kézirat.)
- HINZ, A. (2002) Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Vol. 53. No. 9. pp. 354–361.
- HÍVES T. & KOZMA T. (2014) Az expanzió vége? *Educatio*, Vol. 23. No. 2. pp. 239–252.
- HURTADO, S., ALVAREZ, C. L., GUILLERMO, W. Ch., CUELLAR, M. & ARELLANO, L. (2012) A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: J. C. SMART & M. B. PAULSEN (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27. Springer Science and Business Media B.V. pp. 41–122.
- HURTADO, S. & RUIZ, A. A. (2015) Thinking about Race: The Salience of Racial Identity at Two- and Four-Year Colleges and the Climate for Diversity. *Journal of Higher Education*, Vol. 86. No. 1. pp. 127–155.
- KÉRI K. (2015) Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In: ARATÓ F. & VARGA A. (eds) *Befogadó Egyetem. megj. helye és kiadója érvényesítésével*. pp. 219–229.
- LOMBARDI, A., MURRAY, C. & DALLAS, B. (2013) University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, Vol. 26. No. 3. pp. 221–232.
- MAGNUS, C. D. & LUNDIN, M. (2016) Challenging Norms: University Students' Views on Heteronormativity as a Matter of Diversity and Inclusion in Initial Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, Vol. 79. pp. 76–85.
- MAPLES, R. (2014) *The Legacy of Desegregation: The Struggle for Equality in Higher Education*. Palgrave-MacMillan.
- MAY, H. & BRIDGER, K. (2010) *Developing and Embedding Inclusive Policy and Practice in Higher Education*. York, The Higher Education Academy.
- MILEM, J., CHANG, M. & ANTONIO, A. (2005) *Making Diversity Work: A Research Based Perspective*. Washington (DC), Association of American Colleges and Universities.
- MUSU-GILLETTE, L., ROBINSON, J., MCFARLAND, J., KEWALRAMANI, A., ZHANG, A. & WILKINSON-FLICKER, S. (2016) Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2016 (NCES 2016-007). Washington (DC) U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- MYERS, B. (2016) *The Flagship Diversity Divide. The Chronicle of Higher Education*.
- NOLAN, J. & TARGETT, N. (2017) *Developing and Sustaining Inclusive Excellence and a Safe, Healthy, Equitable Campus Community at UNH. Interim Report Presidential Task Force on Campus Climate*. New Hampshire.
- O'DONNELL, K., HECSEH, J., UNDERWOOD, T., LOKER, W., TRECHER, S. A., DAVID, D., WHITE, A. (2011) Putting High-Impact Practices and Inclusive Excellence at the Center of GE Reform: Lessons from the California State University LEAP Initiative. *Peer Review*, Vol. 13, No. 2. (Spring) pp. 22–25.
- PAPP G. (2012) Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, Vol. 40. Nos 4–5. pp. 295–304.
- POLÓNYSI I. (2014) Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, Vol. 1. pp. 1–21.
- POLÓNYSI I. (2019) Egyetemek és régiójuk – különös tekintettel a Debreceni Egyetemre. *Debreceni Szemle*, Vol. 27. No. 1. pp. 23–24.
- Presidency Conclusions (2000) Presidency Conclusions – Lisbon European Council, 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [Letöltve: 2020. 08. 15.]

- PROITY P. (2020) *Inklúzió a felsőoktatásban. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban*. Szakdolgozat. PTE BTK.
- PTE adatbázis (2019)
- RAYMAN J. & VARGA A. (2015) Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, Vol. 3. No. 10. pp.12–24.
- SOLOMON, A., ROLLINS C., BROWN, L. D. & WRIGHT, H. L. (2017) *Data-Driven Action Plans for Student Success and Inclusive Excellence*. Washington, Association of American Colleges and Universities.
- SWEENEY, K. (2013) Inclusive Excellence and Underrepresentation of Students of Color in Study Abroad. *Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 23. pp. 1–21.
- UNESCO (1994) *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, 7–10 June 1994.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009a) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009b) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education*. Geneva, UNESCO IBE.
- VARGA A. (2015a) Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In: KOZMA T., KISS V. Á., JANCsÁK Cs. & KÉRI K. (eds) *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Debrecen, HERA. pp. 621–633.
- VARGA A. (2015b, ed.) *PRÓBATÉTEL – A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. Pécs, PTE. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_whsz_hun_beliv_print.pdf [Letöltve: 2020. 08. 15.]
- VARGA A., DELI K. & FODOR B. (2019) A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, Vol. 28. No. 4. pp. 755–766.
- WILLIAMS, D. A., JOSEPH, B. B. & SHEDERICK, A. MC. (2005) *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington (DC), Association of American Colleges and Universities.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

HÁTRÁNYOS ÉS HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ JELENTKEZŐK A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI ELJÁRÁSBAN

PROITY PÉTER

Pécsi Tudományegyetem

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

A 2013 szeptemberében hatályba lépett jogszabályi változások miatt gyökeresen megváltoztak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű státuszhoz szükséges feltételek. Ezért érdemes megvizsgálni, hogy a jogszabályváltozás milyen következményekkel járt a felsőoktatási felvételi eljárásban többletpontot igényelt és abban részesült jelentkezők számára. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy nem kizárólag a jogszabályváltozás volt hatással az arányszámokra, hanem a státusz igazolására benyújtandó dokumentumok tartalmi és formai kritériumainak változása is. A tanulmány a 2008 és 2018 között lezajlott felsőoktatási felvételi eljárások adatait vizsgálja.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet, felsőoktatási felvételi eljárás, inklúzió

The conditions of the disadvantage and cumulative disadvantage have changed radically in September 2013 due to a change in legislation. Therefore, it is worth examining the effect on the change in legislation for applicants, who required and received extra points in the higher education admission procedure. It is important to note, not only due to a change in legislation influenced ratios, but also the change of the substantive and formal criteria for submitted documents. The study examines the data of higher education admission procedures between 2008–2018.

Keywords: disadvantage, cumulative disadvantage, higher education admission procedure, inclusion

Bevezetés

A 2013. évi jogszabály-módosítás óta nem született olyan átfogó elemzés, amely megvizsgálta volna, hogy ez a jogszabályváltozás miként érintette a felsőoktatásba bekerülni szándékozó HH és HHH státuszú jelentkezőket. Ezért a tanulmány azt vizsgálja, hogy 2008 és 2018 között miként alakultak a jelentkezők és felvettek létszámadatai, valamint, hogy miként változott a hátrányos helyzetű (továbbiakban: HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban: HHH) státuszú jelentkezők létszáma. A tanulmány vizsgálja továbbá azt is, hogy az egyes felvételi eljárásokban a jelentkezők és a felvettek számához képest mekkora volt a HH és HHH státuszú jelentkezők aránya, valamint hogy miként változott az egyes években a HH és HHH státuszú jelentkezők és felvettek aránya. Az időszak kiválasztásánál szempont volt, hogy a jogszabályváltozás előtti és utáni időszak ugyanakkora legyen, ezáltal általánosabb megállapítások fogalmazhatók meg.

Az elemzés csak az általános eljárásokat és csak az alap, osztatlan és felsőfokú (szak) képzésre történő jelentkezéseket vizsgálja. Az általános eljárásokban az intézmények teljes képzési skálájukat meghirdetik, szemben a pótfelvételi eljárással (amikor csak az általános felvételi eljárásban szabadon maradt, önköltséges férőhelyekre lehet jelentkezést benyújtani), valamint a keresztféléves eljárással (ahol túlnyomó többségben mesterképzésre nyújthatnak be jelentkezést). Mesterképzésre történő jelentkezéskor a HH jogcím elbírálása nem központilag történt, hanem az intézmények hatáskörébe tartozott 2017-ig, így ezeket az elemzés nem érinti.

Az elemzett adatok forrásai az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. és az Oktatási Hivatal gondozásában megjelent felsőoktatási felvételi tájékoztatók, valamint az Oktatási Hivataltól közérdekű adatigénylés keretében kapott létszámadatok.

Inklúzió a felsőoktatásban

Varga (2015) megfogalmazásában: az inklúzió (befogadás) olyan tudatosan működtetett társadalmi határendszer, amely képes a kirekesztést, kirekesztődést meggátolni és a valódi (nemcsak fizikai értelemben vett) hozzáférést biztosítani. Az inklúzió a kultúráknak és közösségeknek azon nézetén alapul, hogy a befogadás soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor a társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. Az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terpe az oktatás. A befogadó társadalom alapvető forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás: cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért (Forray–Varga 2011).

Az elmúlt évtizedek oktatási kérdéseit érintő diskurzusaiban egyre gyakrabban jelenik meg az inklúzió szemlélete és gyakorlata mint kívánatos együttélési stratégia, s elindult a gondolkodás a tartalmi beavatkozás szükségességéről is. Az inklúzió fogalmának kiindulópontja évtizedekkel ezelőtt a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók iskolai befogadására vonatkozó tevékenység volt. Ugyanakkor az inklúzió által elindított mozgalom mutatott rá arra, hogy a fogyatékkal élő diákok mellett más tanulói csoportok befogadása is szükséges. Az elmúlt másfél évtizedben a célcsoport tehát folyamatosan változott és az SNI tanulók iskolai inklúziója mellett megjelentek más társadalmi cso-

portok, köztük a HH és HHH tanulók is. Jelenleg Magyarországon az oktatási esélyegyenlőség szempontjából a HH és HHH tanulók tartoznak a legnagyobb létszámú csoportba (Varga 2015).

A közoktatásban folyamatosan terjedt az inkluzivitás, az ezredfordulóra pedig megjelentek a különböző felsőoktatási kezdeményezések is (Varga 2015). A felsőoktatás kapcsán elmondható, hogy nehéz értelmezni az inklúzió fogalmát egy olyan színtéren, amely válogatott, szelektált fiatalokat oktat (Forray–Varga 2011). Álláspontom szerint az inklúzió fogalmát elsősorban nem a felsőoktatásban, hanem annak előszobájában, a felvételi jelentkezésnél érdemes megvizsgálni. Az inklúzió a jelenlegi (és a korábbi) felsőoktatási felvételi eljárásokban a legegyszerűbb módon fejeződik ki: a felzárkóztatni kívánt rétegek – melyek közül jelen elemzés a HH és HHH jelentkezőkre fókuszál – többletponton részesülnek. A különböző társadalmi cselekvéseknél, jelen helyzetben a felvételi eljárásban, szükséges annak vizsgálta, hogy a megvalósuló tevékenységek (értsd: többletpontok rendszere) valóban szolgálják-e a bennük részt vevők kölcsönös befogadását. Az inklúzió fogalma alatt a kölcsönös befogadás érdekében tett folyamatos és célzott beavatkozásokat értjük, melyeket annak érdekében teszünk, hogy az adott területen az érintett személyek kizárását, kizáródását megakadályozzuk és sikeressé tegyük a felsőoktatási részvételüket (Varga 2015; Arató–Varga 2018). A felvételi eljárásra kivétítve a folyamatot: azért, hogy a HH és HHH jelentkezők ne záródjanak ki a felsőoktatásból, mert eleve hátrányos helyzetből indulnak, számukra többletpont adható, ezzel elősegítve a sikeres felvételt számukra. A fenti definícióból mind a folyamatos, mind a célzott beavatkozás megvalósul, de ezek rendszeres felülvizsgálata sajnálatos módon elmarad.

Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet a jogszabályokban

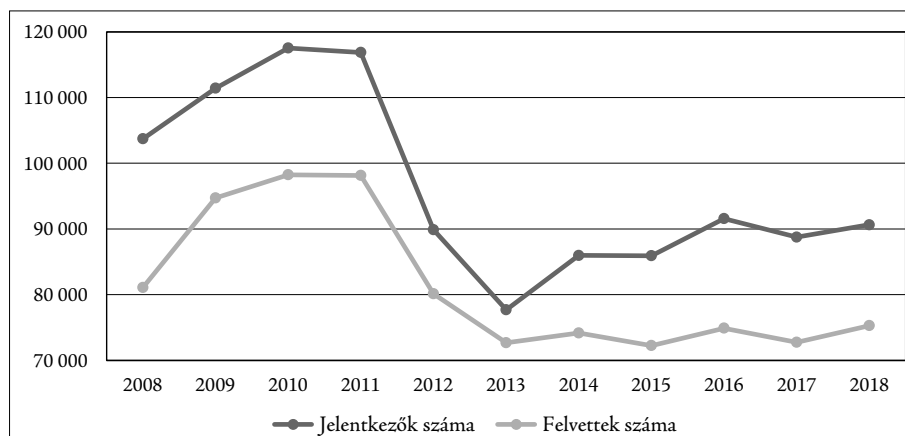
A HH és HHH státusz korábban a felsőoktatási törvényben, jelenleg a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben definiált kategória (Nyüsti 2012). Azért fontos, hogy a kategória jogszabályban került rögzítésre, mert így egyértelműen megállapítható azon személyek köre, akik többletpontra jogosultak a felsőoktatási felvételi eljárásban.

2013-ig tehát *A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 147. §. 10 és 10/A pontja* szabályozta, hogy ki minősül HH, illetve HHH jelentkezőnek. A törvény szövege szerint HH jelentkezőnek minősült, aki a felsőoktatási intézménybe történő beiratkozás időpontjában nem töltötte be a 25. életévét, középfokú tanulmányai alatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben vagy támogatásban részesült, illetve állami gondozásban volt. HHH-nak azokat a HH jelentkezőket nyilvánították, akiknek a szülője a tankötelesség válás időpontjában legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezett, valamint ide tartoztak még a tartós nevelésbe vett jelentkezők is. A 2013 szeptemberében hatályba lépett új jogszabály, *A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 108. §. 9. és 10. pontja* értelmében a korábbi HHH tanulók a HH csoportba kerültek át. Ennek megfelelően a felvételi eljárás 2013-tól nem választja szét a HH és a HHH jelentkezőket, nem differenciál a többletpontok szempontjából. Ezzel egy időben a korábbi előnyben részesítési kategória is átnevezésre került: „*Esélyegyenlőség biztosítása érdekében járó többletpontok*” nevet kapta.

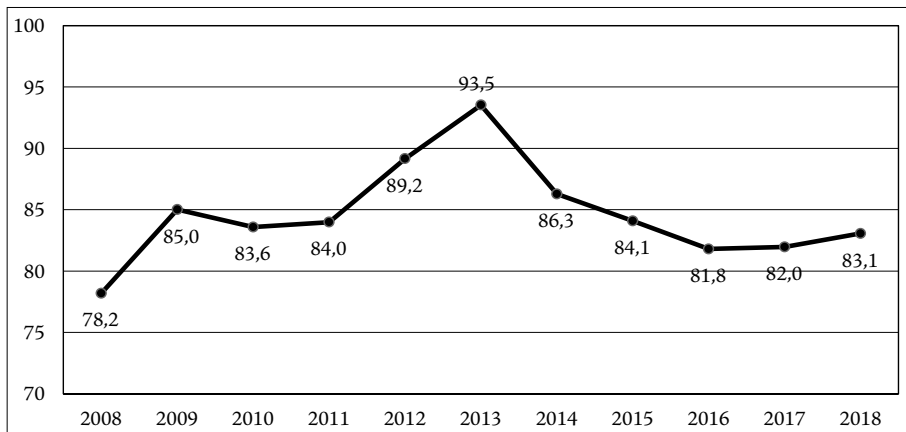
A felsőoktatási felvételi eljárás 2008–2013 között tehát a hatályos jogszabályban meghatározott HH és HHH jogcímet alkalmazta az előnyben részesítés jogcímen adható többletpontok esetén, 2013-tól viszont csak HH jogcímen szerezhető többletpont, vagyis a rendszer egyformán részesíti előnyben a HH és a HHH jelentkezőket. Fontos változás még, hogy 2010 előtt a HH nem volt időtartamhoz kötve, 2010-től viszont a jelentkező középfokú tanulmányai időszakára kellett szólnia, 2013-tól pedig a felsőoktatási felvételi időszakban kell a HH státusznak fennállnia. 2013-ban még az árva jelentkezők is többletpontra voltak jogosultak, azonban 2014-től ezen a jogcímen többletpont már nem adható.

A jelentkezők és a felvettek létszámadatai

A HH és HHH jelentkezők adatai előtt érdemes megvizsgálni, hogy az egyes felvételi eljárásokban hányan jelentkeztek és hány jelentkezőt vettek fel. Az 1. ábra mutatja a jelentkezők és felvettek számát. A felvételi jelentkezők száma a vizsgált időszakban 77 000 és 118 000 fő között mozgott. Egyértelműen látszik, hogy 2008 és 2010 között emelkedett a jelentkezők száma, majd a 2011. évi stagnálást követően 2013-ra meredek zuhanás tapasztalható. A 2014–2018 közötti időszak enyhe emelkedést mutat, de a jelentkezők száma ebben az időszakban is messze elmarad a megelőző időszak jelentkezői létszámaitól, alig lépi át a 90 000 főt. A felvett jelentkezők száma 72 000 és 99 000 fő között alakult a vizsgált időszakban, a megfigyelhető trend pedig alapvetően követi a jelentkezői létszámváltozásokat. Hozzáteve, hogy a tényleges létszámváltozások mérsékeltőbbek, mint ami a jelentkezők esetében tapasztalható, melyet jól mutat a felvettek jelentkezőkhöz viszonyított arányszámainak alakulása (2. ábra): 2013-ban mind a jelentkezők, mind a felvettek számában drasztikus visszaesés történt, ugyanakkor az is látható, hogy a jelentkezők csaknem 94 százaléka bekerült a felsőoktatásba, miközben a többi évben ez az arány 90 százalék alatt mozgott (2008-ban például 80 százalék alá is beesett).



1. ábra: Az alap, osztatlan és felsőfokú (szak)képzésre jelentkezők és felvettek száma, 2008–2018 (fő)

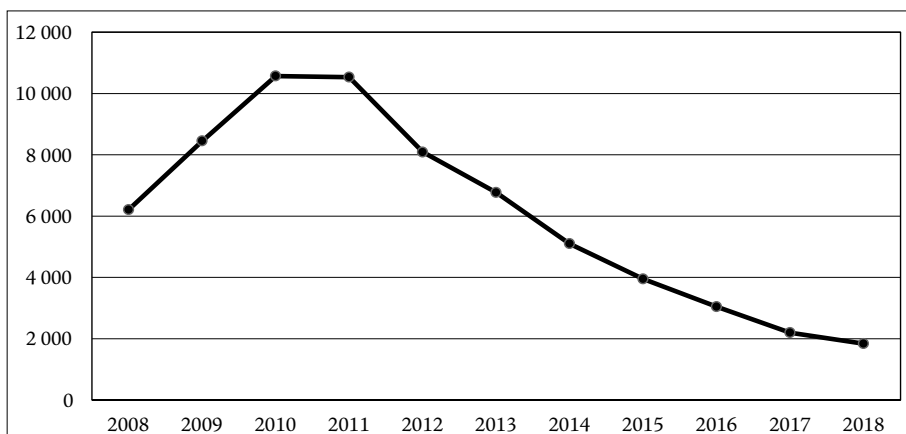


2. ábra: Az alap, osztatlan és felsőfokú (szak)képzésre felvettek jelentkezőkhöz viszonyított aránya, 2008–2018 (%)

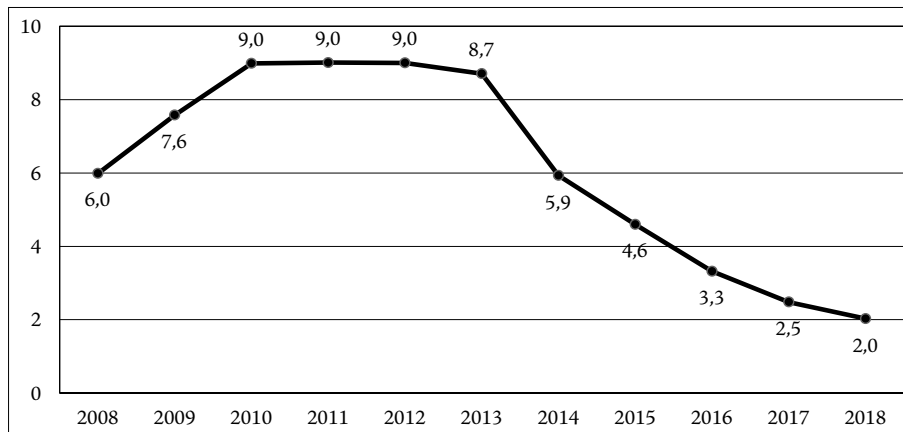
A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők létszámadatai

A jelentkezők és a felvettek létszámadatainál megfigyelt váltakozás a HH és HHH igazolására dokumentumot benyújtott jelentkezők létszámadatainál is megfigyelhető. Annyi különbség látható, hogy az összes jelentkező és felvételt nyert vizsgált időszakban megfigyelhető létszámváltozásával szemben a HH és HHH igazolására dokumentumot benyújtók száma 2012 óta meredeken csökken: a 2008–2010 közötti időszak emelkedése és a 2011. évi stagnálás után 2018-ra a dokumentumot benyújtók száma 2000 fő alá csökkent, vagyis nem éri el a 2010-es évi legmagasabb érték egyötödét sem (3. ábra).

Amennyiben a jelentkezők számához viszonyítjuk a HH és HHH igazolására dokumentumot benyújtottak számát, még szembetűnőbb a csökkenés. A 2013. évi 9 szá-



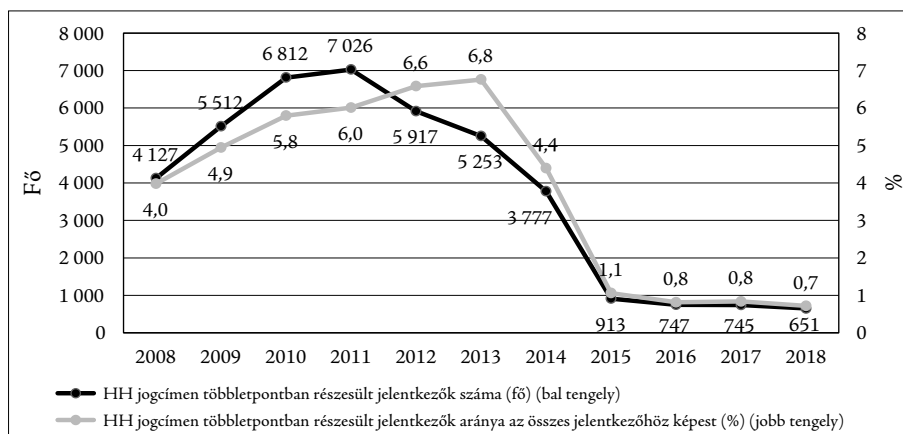
3. ábra: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet igazolására dokumentumot benyújtó jelentkezők száma, 2008–2018 (fő)



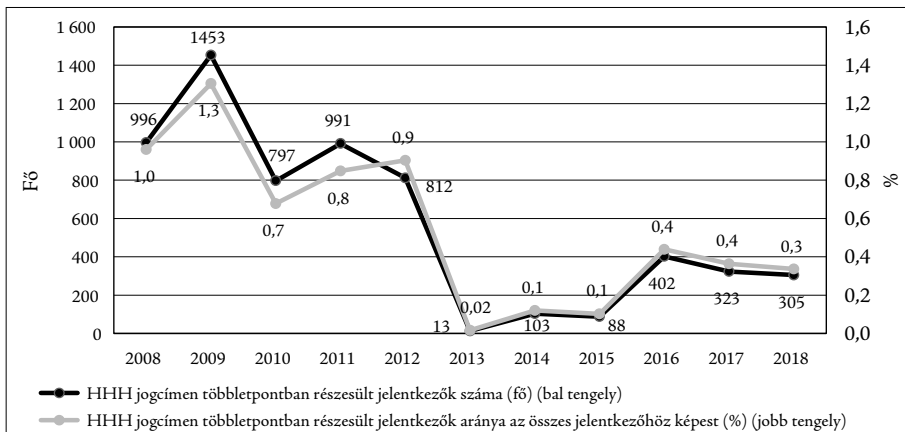
4. ábra: Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet igazolására dokumentumot benyújtottak aránya az összes jelentkezőhöz képest, 2008–2018 (%)

zalékos maximum után 2018-ban éppen csak meghaladta a 2 százalékot azoknak az aránya, akik ilyen jogcímen többletpontot szerettek volna igényelni és ennek igazolására dokumentumot küldtek be (4. ábra).

A HH jogcímen többletpontot kapott jelentkezők létszámát és a többletpontban részesült jelentkezők összes jelentkezőhöz képesti arányát vizsgálva megállapítható, hogy 2008–2011 között emelkedő, 2012–2015 között meredeken csökkenő, 2015-től pedig stagnáló tendencia érvényesült (5. ábra). A 2011. évi 7 026 fős maximumhoz képest 2018-ban már csak 651 fő részesült többletpontban, a csökkenés tehát igen jelentős, 90 százalékos. Ugyanezt a tendenciát figyelhetjük meg az arányváltozásnál is: 2015-től az összes jelentkező kevesebb mint 1 százaléka részesült többletpontban ezen a jogcímen. A HH jelentkezők létszámváltozását nem pontosan követte a HH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők aránya. Létszámban 2011-ben volt a csúcspont, viszont



5. ábra: A hátrányos helyzet jogcímen többletpontban részesült jelentkezők száma és az összes jelentkezőhöz viszonyított arányuk, 2008–2018

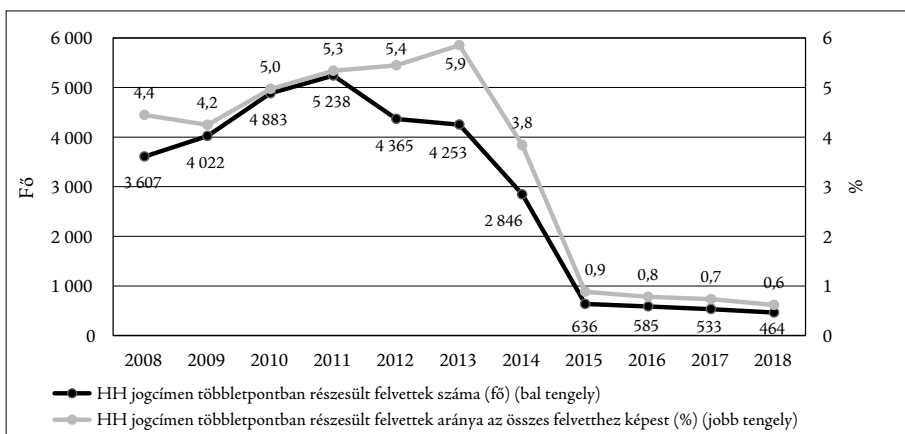


6. ábra: A halmozottan hátrányos helyzet jogcímen többletpontban részesült jelentkezők száma és az összes jelentkezőhöz viszonyított arányuk, 2008–2018

az arányokat nézve 2013-ban, amikor a jelentkezők 6,8 százaléka kapott többletpontot HH-ért. 2015 óta a két diagram fedi egymást, nincs kiugrás sem a HH jelentkezők számában, sem az összes jelentkező számához viszonyított arányában.

A HHH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők száma sokkal hektikusabban alakult a vizsgált időszakban, a 2013. évi törés sokkal szembetűnőbb, amikor is mindössze 13 jelentkező részesült többletpontban ilyen jogcímen. A HHH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők számának változását szinte pontosan követte a HHH jelentkezők összes jelentkezőhöz viszonyított aránya. E tekintetben is a 2009-es év jelentette a csúcspontot (1,3%), míg a 2013. év volt a negatív rekord (0,02%) (6. ábra).

A jelentkezők mellett érdemes megvizsgálni a felvettek létszámadatait is (7. ábra). A jelentkezőknél megállapított tendencia itt is megfigyelhető: 2008 és 2011 között erőteljes emelkedést mutat a görbe, 2012 és 2013 között a 2011. évi maximum után enyhé

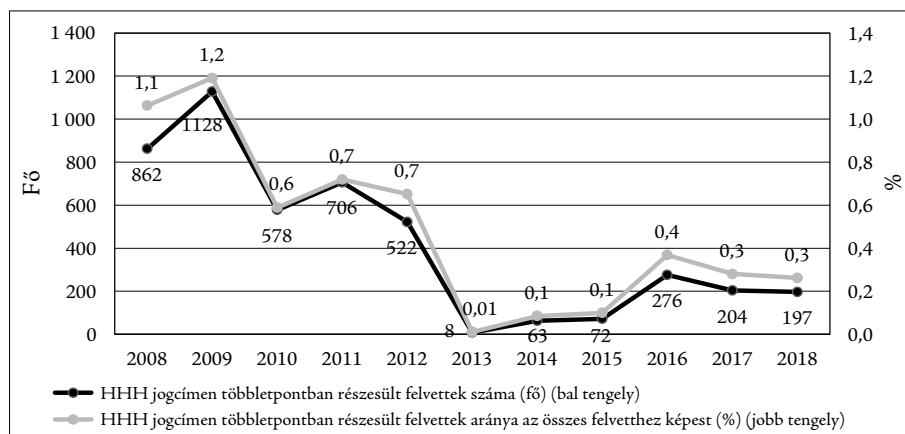


7. ábra: A hátrányos helyzet jogcímen többletpontban részesült felvettek száma és az összes felvetthez viszonyított arányuk, 2008–2018

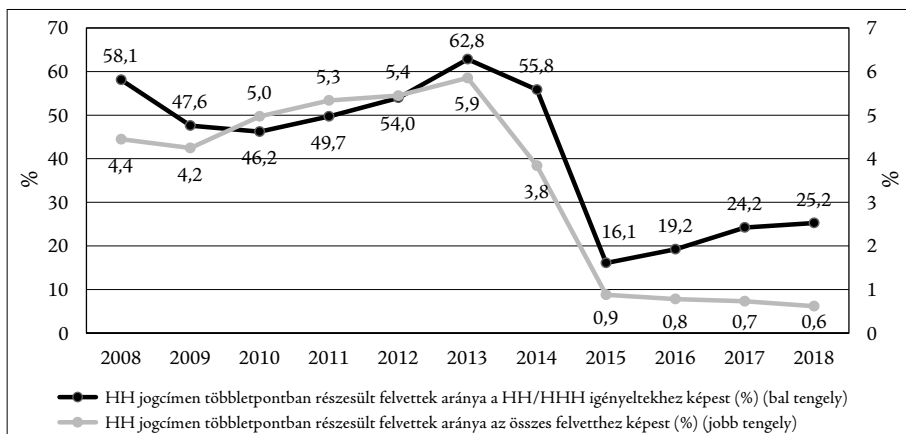
csökkenés tapasztalható, majd 2014-ben a felére, 2015-ben pedig a hetedére esik vissza a felvett HH jelentkezők száma. 2015 után továbbra is csökkenő tendencia érvényesül, igaz ez a csökkenés az előzőekhez képest enyhének mondható. Kicsit más tendenciát láthatunk akkor is, ha a HH felvételt nyertek arányát vizsgáljuk az összes felvételt nyert jelentkező létszámához viszonyítva. 2008 és 2013 között enyhe emelkedést figyelhetünk meg, és a 2013. évi 5,9 százalékos csúcspont után 2015-re 1 százalék alá csökkent az arány, és azóta is ezen a szinten stagnál. A felvételt nyert HH hallgatók létszámváltozását tehát nem teljesen követte a felvett jelentkezőkhöz viszonyított arányuk. Míg a jelentkezők létszáma 2011-ben érte el a csúcspontját, az arány csak 2013-ban tetőzött.

A HHH jogcímen többletpontot szerzett és felvételt nyert jelentkezők létszámadatait tartalmazó 8. ábra tendenciája nagyon hasonló a 7. ábrán bemutatott tendenciákkal. A 2009. évi csúcsponthoz képest, amikor 1 128 felvételt nyert jelentkező kapott HHH jogcímen többletpontot, 2013-ban mindösszesen csak 8 fő (igaz, ekkor csak 13 fő jelezte HHH igényét a jelentkezési lapon). A HHH jogcímen többletpontot kapott felvett jelentkezők összes felvételt nyert jelentkezőkhöz viszonyított arányát tekintve ugyanaz a hektikusság figyelhető meg, mint a HH jogcímen többletpontot igénylők arányánál. A vizsgált időszakban ez az arány csak 2008-ban és 2009-ben haladta meg az 1 százalékot. A 2013. évi mélypont itt is egyértelműen kimutatható, ekkor mindössze a felvettek 0,01%-a kapott többletpontot és az arány 2014-ben sem lépte át a 0,1 százalékot, és 2016 óta sem haladta meg a 0,4 százalékot. A HHH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők száma és a felvettekhez viszonyított arányuk szinte teljes mértékben követte egymást, habár 2012-ben még emelkedett a jelentkezőkhöz viszonyított arány, de a létszámuk ekkor már csökkenést mutatott.

A HH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők HH és HHH jogcímen többletpontot igénylőkhöz viszonyított arányát vizsgálva megállapítható, hogy 2008 és 2010 között egy enyhén csökkenő, majd 2010-től enyhén emelkedő alakzatot ír le a grafikon. Az arány 2013-ban éri el a csúcspontot, amikor a HH jelentkezők 62,8 százaléka nyert felvételt. 2014-ben enyhén (55,8%), majd 2015-ben drasztikusan bezuhant az arány (16,1%). Azóta enyhén emelkedő tendencia látható, a vizsgált időszak utolsó két évében



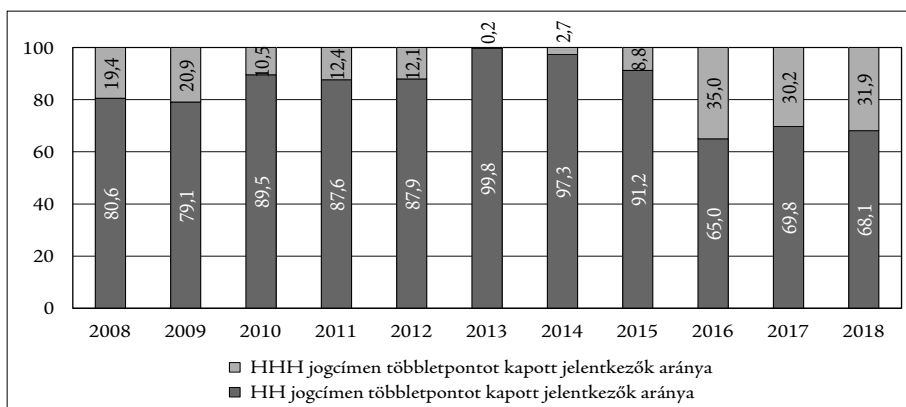
8. ábra: A halmozottan hátrányos helyzet jogcímen többletpontban részesült felvettek száma és az összes felvetthez viszonyított arányuk, 2008–2018



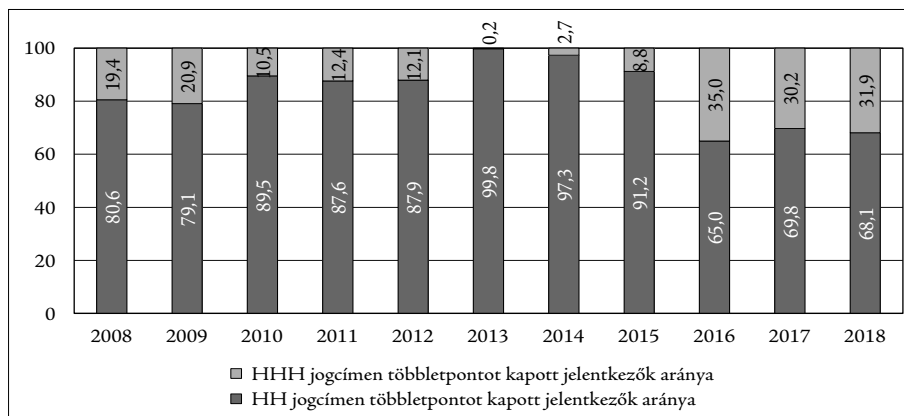
9. ábra: Hátrányos helyzet jogcímen többletpontot kapott felvettek aránya a hátrányos és halmozottan hátrányos jogcímet igényeltekhez és az összes felvett jelentkezőhöz viszonyítva, 2008–2018

az igénylők negyede részesült HH jogcímen többletpontban. Ha ezen arány alakulását a HH többletpontban részesült felvettek összes felvetthez viszonyított arányával vetjük össze, akkor megállapítható, hogy 2008–2013 között a két grafikon hasonló tendenciát mutat: a 2013-as csúcspont után mindkettő meredeken csökken. Ezt követően azonban különbség tapasztalható, hiszen a 2015. évi mélypontot követően a felvettek egyre kisebb aránya részesül többletpontban HH jogcímen, míg az igénylők egyre nagyobb aránya kapja meg az ezen a jogcímen járó többletpontokat (9. ábra).

Mivel nem minden évben lehet egyértelműen megállapítani, hogy a jelentkező HH vagy HHH jogcímen kívánt-e többletpontot igényelni, ezért a HHH jogcímen többletpontban részesült felvett jelentkezők arányát is a HH/HHH igazolására dokumentumot benyújtó jelentkezők számához viszonyítottuk. A mutatót vizsgálva látható, hogy 2008 és 2013 között csökkent a HHH-sok aránya, a 2013. évi mélypont itt is kirajzolódik, az igénylők mindössze 0,1 százaléka részesült többletpontban HHH jogcímen.



10. ábra: Halmozottan hátrányos helyzet jogcímen többletpontot kapott felvett jelentkezők aránya HH/HHH jogcímen többletpontot igényeltekhez viszonyítva, 2008–2018 (%)

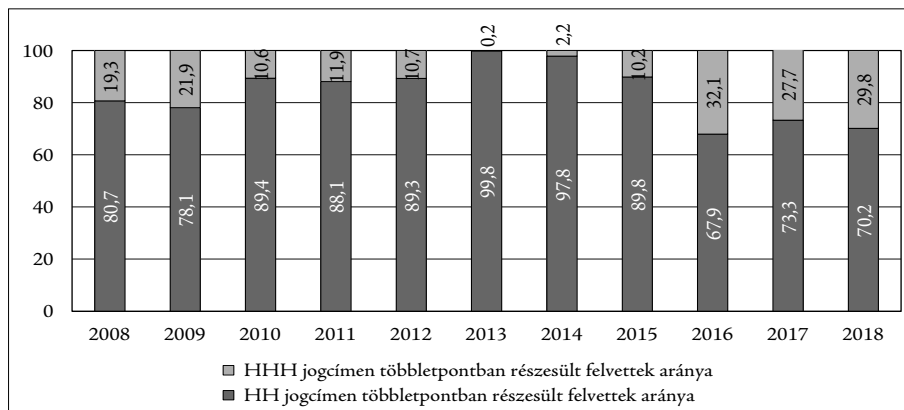


11. ábra: HH és HHH többletpontot kapott jelentkezők aránya a HH/HHH jogcímen többletpontot kapott jelentkezők között, 2008–2018 (%)

Szembevetendő azonban, hogy a HHH-sok aránya 2013 óta meredeken emelkedik, a 2013. évi 0,1 százalékról 2018-ra 10,7 százalékra emelkedett, de így sem éri el a 2008. évi szintet (13,9%) (10. ábra).

A fenti adatok azt a következtetést engednék levonni, hogy a 2013. évi jogszabályváltozás után a HHH jelentkezők aránya a HH/HHH jogcímen többletpontot kapott jelentkezőkhöz viszonyítva csökkent. Ez 2013-ig igaz is – amikor is 1 százalék alatti a HHH jogcímen többletpontot kapott jelentkezők aránya a HH/HHH jogcímen többletpontot szerzett jelentkezőkön belül –, azonban 2016-tól megugrott ez az arány, vagyis azóta a HH/HHH jogcímen többletpontban részesült jelentkezők közül hozzávetőleg minden 3. HHH-s (11. ábra).

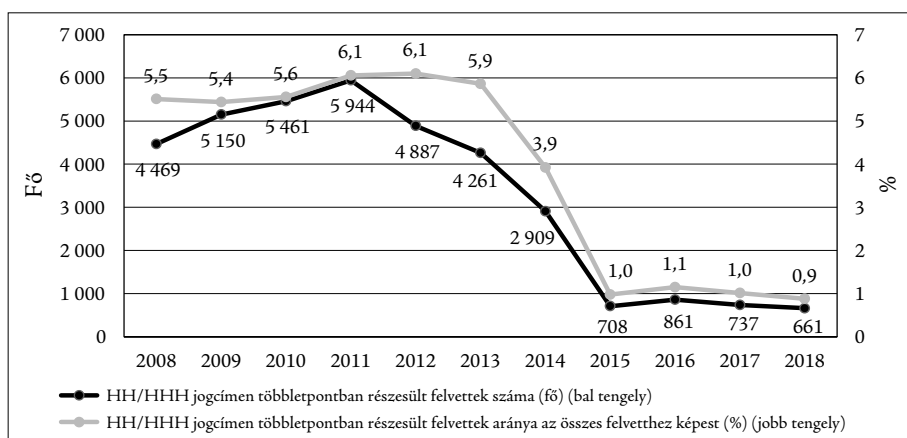
Ugyanezt a tendenciát figyelhetjük meg a HHH felvettek HH/HHH jogcímen többletpontban részesült felvettekhez viszonyított arányok esetében is: 2013-ban a felvételt nyert HH/HHH hallgatók 0,2 százaléka volt csak HHH, ugyanakkor 2016-ban rekordmagas, 32,1 százalék, s azóta is 30 százalék közelében mozog a HHH kategóri-



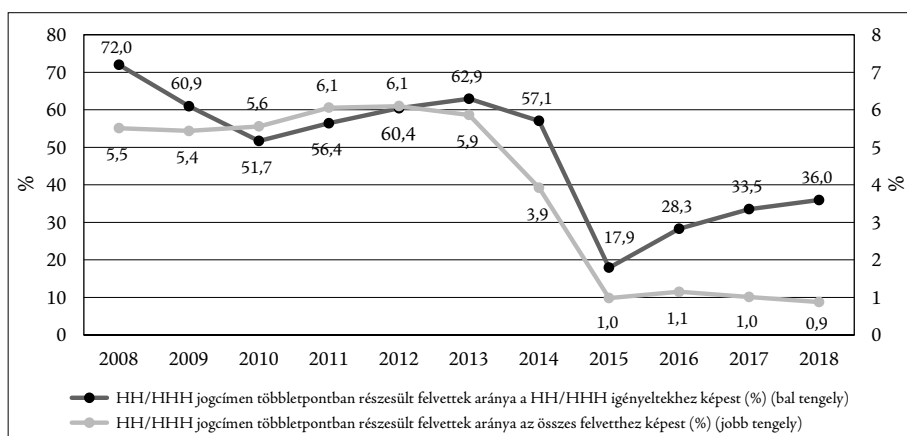
12. ábra: HH és HHH többletpontban részesült felvettek aránya a HH/HHH jogcímen többletpontban részesült felvettek között, 2008–2018 (%)

ában többletpontban részesült felvettek aránya a HH/HHH jogcímen többletpontban részesült felvetteken belül (12. ábra).

Érdemes egy pillantást vetni azokra az adatokra is, amelyek egyben tartalmazzák a HH és HHH jogcímen többletpontban részesült felvételt nyert jelentkezők létszámát és a felvettekhez viszonyított arányát (13. ábra). 2008 és 2011 között emelkedik azon felvettek száma, akik HH vagy HHH jogcímen többletpontban részesültek, 2012–2015 között meredeken csökken, és ez a csökkenés a későbbiekben sem áll meg. Igaz, hogy a létszám 2016-ban és 2017-ben meghaladja a 2015. évi létszámot, de 2018-ban a vizsgált időszakot tekintve a legkevesebb a HH és HHH jogcímen többletpontban részesült felvételt nyert jelentkezők száma (661 fő). A tendencia tehát összességében csökkenést mutat. A HH és HHH jogcímen többletpontot kapott felvett jelentkezők összes felvett



13. ábra: A hátrányos és a halmozottan hátrányos jogcímen többletpontban részesült felvettek száma és az összes felvetthez viszonyított arányuk, 2008–2018

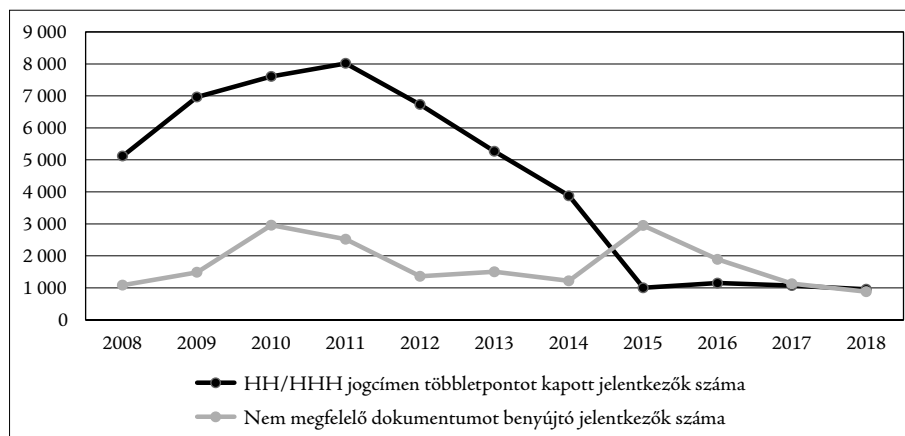


14. ábra: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet jogcímen többletpontot kapott felvettek aránya a hátrányos és halmozottan hátrányos jogcímet igényeltekhez és az összes felvett jelentkezőhöz viszonyítva, 2008–2018

számához viszonyított arányát vizsgálva látható, hogy 2008 és 2013 között enyhe emelkedés figyelhető meg, a 2013. évi csúcspontot követően 2015-ig egy meredek csökkenés látható, melynek eredményeként 2015-ben már csak a jelentkezők 1 százaléka került felvételre úgy, hogy ezen a jogcímen többletpontot kapott. 2015-től stagnálás, illetve 2018-ra enyhe csökkenés tapasztalható.

Fontos viszonyítási pontként érdemes megnézni a HH és HHH jogcímen többletpontban részesült felvételt nyert jelentkezők többletpontot igényeltekhez viszonyított arányait is. 2008 és 2010 között csökkenő, 2010-től enyhén emelkedő, majd 2013-tól újból csökkenő tendencia érvényesül. 2015-ben volt a legkisebb az arány (17,9%), de azóta némi emelkedés figyelhető meg. Ha ezen arány alakulását a HH/HHH jogcímen többletpontban részesült felvettek összes felvetthez viszonyított arányával vetjük össze, akkor látható, hogy 2008 és 2013 között van mikor a két adatsorban némiképp eltérő tendencia érvényesül, de 2013-at követően 2015-ig egyértelmű a csökkenés. 2015 óta szintén eltérő a tendencia, vagyis a felvettek egyre kisebb aránya részesül többletpontban HH és HHH jogcímen, ugyanakkor azok, akik ilyen jogcímen igénylést adnak meg, nagyobb valószínűséggel kapják meg a többletpontot (14. ábra).

Figyelemre méltó, hogy hány olyan jelentkező volt az egyes években, akik HH/HHH jogcímen többletpontot kaptak és hányan voltak azok, akik rossz dokumentumot nyújtottak be (15. ábra). 2014 előtt mindig többen voltak azok a jelentkezők, akik többletpontot kaptak, a tendencia 2015-ben fordult meg, ekkor már többen voltak azok, akik nem megfelelő dokumentummal szeretnék igazolni jogosultságukat, mint azok, akik többletpontot kaptak. Az is látszik, hogy 2018-ban a trend visszafordult és a többletpontot kapott jelentkezők száma, ha kicsivel is, de újra meghaladja a rossz dokumentumot benyújtó jelentkezők számát.



15. ábra: A HH/HHH jogcímen többletpontot kapott jelentkezők és a nem megfelelő dokumentumot benyújtók száma, 2008–2018 (fő)

Összegzés

A fent bemutatott adatokból megállapítható, hogy a jelentkezők létszámának csökkenése mellett folyamatosan csökken a HH jogcímen többletpontban részesülő jelentkezők

és felvettek száma, valamint a jelentkezőkhöz, felvettekhez, többletpontot igénylőkhöz viszonyított aránya is. Ugyanez mondható el a HHH jogcím esetén is. Összességében tehát nem amiatt van kevesebb HH és HHH jelentkező és felvett, mert csökkenő tendencia érvényesül a jelentkezők és a felvettek létszámában is, hanem az arányuk is jelentősen csökken mind a jelentkezők, mind a felvettek körében. 2015 óta sem a HH, sem a HHH jogcímen többletpontot szerzett jelentkezők aránya nem éri el a jelentkezők 1 százalékát, szemben a 2013-at megelőző időszakokkal, amikor a HH jogcímen többletpontot szerzettek aránya minden évben meghaladta a 4 százalékot, míg a HHH jogcímen többletpontot szerzettek aránya 0,5 és 1 százalék között mozgott. A vizsgált időszak adatai alapján kijelenthető, hogy a jogszabályváltozás miatt csökkentek a HH és HHH jelentkezők arányszámai.

Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni a dokumentumok formai és tartalmi változásait sem. A korábbi évekhez képest nagy visszaesést okozhatott az is, hogy már nem elég, hogy a középfokú tanulmányok ideje alatt valamikor kellett a HH kritériumainak fennállnia, jelenleg azonban csak a felvételi jelentkezési időszak időtartamát lehet figyelembe venni. A szabály kizárja azokat jelentkezőket, akik már elmúltak 18 évesek, korábban érettségit szereztek, és azóta dolgoznak. Ők akkor sem számítanak már HH státuszúnak, ha az egész közoktatásban töltött idő alatt HH státuszúként voltak számontartva (*Berlinger–Megyeri 2015*). Valószínűsíthető, hogy ezért is nőtt meg a nem megfelelő HH/HHH jogcímet igazoló dokumentumok száma 2013 után.

Varga (2013) megállapításai abszolút igazolódtak az adatok elemzése után. Egyrészt egyértelműen megállapítható, hogy a HH/HHH jelentkezők és felvettek létszáma, valamint az összes jelentkezőhöz és felvételt nyert hallgatóhoz viszonyított aránya is csökkent. Ennek oka lehet az, hogy a korábban „csak” HH hallgatók az új jogszabályi környezetben már nem minősülnek HH-snak, és a korábban HHH jelentkezők egy része „csak” HH jogcímen jogosult többletpontra. Nem ismert, és a rendelkezésre álló adatokból nem is ismerhető meg, hogy a jogszabályváltozást megelőzően a jelentkezők és a felvettek mekkora aránya tartozott volna az új jogszabály szerinti HHH kategóriába.

Varga (2013) azon feltételezése, hogy a HHH hallgatók aránya a jogszabályváltozás miatt jelentősen csökkenni fog, csak részben igazolódott. A jelentkezők és a felvettek számához képest valóban csökkent a HHH hallgatók aránya, azonban a HH/HHH jogcímen többletpontban részesült felvettek között éppenhogy megnőtt HHH hallgatók aránya, sőt, 2016 óta minden évben meghaladta a jogszabályváltozás előtti időszak arányait. Ennek oka az lehet, hogy a jogszabályváltozással egy új csoport, az utógondozói ellátásban részesült jelentkezők automatikusan HHH-nak minősülnek. Mivel nem áll rendelkezésünkre adat az utógondozói ellátásban részesülő jelentkezők számáról, a megállapítás csak hipotetikus lehet.

A rendelkezésre álló adatok alapján megállapítható, hogy a felsőoktatásban bevezetett és fenntartani kívánt inkluzív szemlélet a felsőoktatás „kapujában” megjelenik, azonban valódi esélyegyenlőségi szempontoknak nem felel meg. A HH és HHH jelentkezők és felvettek aránya olyan alacsony, hogy a statisztikai hibahatáron belül van a jogszabályváltozás óta. Számuk és arányuk biztosan meghaladja a bemutatott számokat. Annak az oka, hogy mind a létszámuk, mind az arányuk ilyen drasztikus mértékben csökkent, a jogszabályváltozás és a benyújtandó dokumentumok formai és tartalmi kritériumainak változása mellett abban is keresendő, hogy az igazoláshoz szükséges dokumentumokat már nem helyben, a jegyzőtől kell beszerezni, hanem a gyámhivattaltól.

Az esélyegyenlőség a demokráciában alapkövetelmény, ennek biztosításához azonban fel kell ismerni és figyelembe kell venni a fennálló egyenlőtlenségeket, valamint ezeket az egyenlőtlenségekre tekintettel kell kezelni. Az inkluzív bemenet kritériumai akkor teljesülnek, ha igazolni lehet, hogy a bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesülnek az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontjai (Varga 2015). Összességében megállapítható, hogy a jelenlegi rendszer néhány jelentkezőt megfelelő mértékben kompenzál a felvételi eljárás során, de a jogszabály, ami alapján a kompenzáció megvalósul, a jelentkezők jelentős hányadát kirekeszti.

IRODALOM

- ARATÓ F. & VARGA, A. (2018) *Befogadó Egyetem*. In: PUSZTAI G. & SZIGETI F. (eds) *Le-morzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 189–207.
- BERLINGER E. & MEGYERI K. (2015) Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 62. No. 6. pp. 674–699.
- FORRAY R. K. & VARGA A. (2011) *Inklúzió a felsőoktatásban*. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/celok_bevezetes.html [Letöltve: 2020. 08. 18.]
- NYÜSTI SZ. (2012) Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, No. 2. pp. 33–49.
- VARGA A. (2013) Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, Vol. 23. Nos 3–4. pp. 134–137.
- VARGA A. (2015) Az inkluzivitás vizsgálati modellje. In: VARGA A. (ed.) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-WHSz, Pécs. pp. 65–86.

A SZIMBIOTIKUS EMBERTŐL AZ EGZISZTENCIÁLISAN FOGYATÉKOS EMBERIG⁺

FARKAS JÁCINT

Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola

A folyamatban lévő kutatás a fogyatékoság és az akadálymentesség közismert fogalomtársításait egy többdimenziós filozófiai hálóba szöve, a tér, a lét és az idő minden irányába igyekszik kiterjeszteni és neutralizálni. Mindezt azért tartjuk fontosnak és a társadalmunkra nézve hasznosnak, mert a tudományos és a köznap diskurzusokban használva, a fenti fogalompárhoz kapcsolódó értelmezési módok, az esetek túlnyomó többségében, negatív konnotációt kapnak.

Kulcsszavak: akadálymentesség, funkcionális és egzisztenciális fogyatékoság, szimbiotikus ember

This paper extends and neutralizes the widely-known connotations of disability and accessibility towards all the directions of space, existence and time. This is considered as important and useful for our society because the interpretations related to these terms carry negative implications in the majority of cases in scientific and everyday discourses.

Keywords: accessibility, functional and existential disability, symbiotic human

Bevezetés

Jelen tanulmány a fogyatékoság és az akadálymentesség jelentésvilágának életbölcseleti, hermeneutikai és antropológiai-filozófiai vizsgálatát tűzi ki célul. A tanulmány tehát a filozófiai értelmezési módok széles skáláját veszi górcső alá: a vizsgálódás spektruma a buddhista filozófia kiemelkedő alakjától, Nágár-

Levelező szerző: Farkas Jácint, 1048 Budapest Lóverseny tér 6. E-mail: farkas.jacint@gmail.com

⁺ Jelen tanulmány az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 azonosítószámú „Tehetségből fiatal kutató – A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban” című projekt keretében jött létre.

dzsunától¹ egészen a huszadik század meghatározó nyugati gondolkodóiig (például Karl Jaspers, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Henri Bergson, Peter Kropotkin, Polányi Károly) terjed.

A vizsgálódás *filozkóp* jellegű, ami egyrészt utal a meglévő ismeretek felhasználására, azok új kontextusba helyezésére és új kapcsolódási pontok létrejöttére, másrészt pedig a gondolkodás és ezzel szoros összefüggésben a fogalmak újraértelmezésére, az alkotás folyamatjellegére, és mindezek újra- és újralfelfedezésére is ráirányítja a figyelmet.

A téma vizsgálatához sajátos kutatómódszertan szükséges, mely – a teljesség igénye nélkül – elsősorban a *Gadamer (2003)* nevéhez fűződő filozófiai-hermeneutikai vizsgálódás² újragondolt alkalmazásán, továbbá a *Jaspers (1990)* által kidolgozott *egzisztenciális analitika*, illetőleg a Nágárdzsuna (*Fehér 1997*) által kidolgozott ürességfilozófia *diálogo*sra épülő, *bölcséleti feltáró elemzés* „fúzióján” alapul. Röviden ez a következők szerint írható le: a fogalmak jelentéstartalmának feltárása és az új megközelítések kidolgozása a vonatkozó irodalomban való elmélyülésen túl, a megszerzett ismeretek „organizálása” szóbeli diskurzusok sokaságán, valamint a gyakorlati tapasztalatok szondázásán keresztül kristályosodik ki. Mivel a kutatás bölcséleti centrumú, javarészen elméleti következtetésekre törekszik. Azonban nem nélkülözi természetesen a *sajátos* empirikus alátámasztást sem, mint az az alábbiakban látható lesz.

Amikor tehát a későbbiekben *katedrai próbáról* beszélünk, akkor az oktatóként szerzett tapasztalatok, benyomások hermeneutikai és dialogikus elemzésére, értelmezésére gondolunk elsősorban. A szerző mint veleszületetten súlyos mozgássérült az oktatási tevékenysége során, mintegy első kézből tudja érzékelni a hallgatók fogyatékossgal kapcsolatos attitűdjeit és azok változásait.³ Ezek a megfigyelések és következtetések empirikusan is igazolhatók. A szemeszterek során a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) és a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) turisztikai szakirányt választó – alap- és mesterképzésben részesülő – hallgatóinak az egyéni (*Mező 2019*), illetve közösen létrehozott projektmunkáik szövegeiben is, jól követhetően testet öltöttek az említett szemléletmódokban bekövetkezett, pozitív irányú módosulások.

Az egzisztenciális emberképről

Úgy a tudományok területén, mint a hétköznapiakban, az ember gondolkodó mivoltát szoktuk leginkább emlegetni, mint olyan sajátos tulajdonságot, mely őt a bolygónkon élő valamennyi létformától megkülönbözteti. A *homo sapiens* azonban nem kizárólag

¹ Nágárdzsuna, a 2. századi indiai buddhista filozófus a Nálanda-i egyetem egykori apátja, az üresség-filozófia iskola alapítója. A buddhizmusban a második Buddhaként is tisztelik. A „buddhista középút” filozófiájának (*madhjamaka*) az első mestere. Az ürességfilozófia iskolája szerint a dolgok csak egymást feltételezve létezhetnek. Ezért semmi sem áll meg önmagában, a dolgok természete ilyen értelemben az üresség (*Fehér 1997*).

² A filozófiai diskurzusokban a vizsgálódás, illetve a kutatás, továbbá a filozófia és a bölcsélet kifejezések szinonimaként használatosak.

³ A fogyatékossgok megéléséből származó szakértelem ugyanolyan értékkel bír egy kutatás során, mint az egyéb, a kutatói közösség által elismert eljárások (*Heiszer 2015*).

gondolkodó lényt jelent, mivel ez a közismert latin elnevezés az embert a természetbe mintegy belekóstoló létezőként is definiálja.⁴

Mi ez utóbbi úton közelítjük meg az ember fogalmát, vagyis egy olyan entitás eredetét kutatjuk, aki amellet, hogy képes gondolkodni, s ezáltal például eszközöket létrehozni a környezetének segítségével, illetőleg annak jelentős átalakításával, sőt az utóbbi évtizedekben annak kizsákmányolásával. Az úgynevezett „belekóstolás” szinte szó szerint értendő ebben az esetben, ezzel kívánjuk jelezni, hogy az ember nem a természet felett álló független létező, nem kifosztja azt, hanem kér és kap is mintákat abból a világból, melynek ő maga is elválaszthatatlan része. Véleményünk remekül körbe írja a Heidegger és a Jaspers által egyaránt megfogalmazott sajátos, ránk jellemző tevékenységet, vagyis azt, ahogyan a létezéshez viszonyul vagy viszonyulhat a *homo sapiens* (Nyíri 2015: 9., 12.).

Tehát az ember akár sodródik, akár a jelen pillanatban tökéletesen stabil tudattal szemlélődik, egy olyan viszonyban áll a léttel, hogy óhatatlanul részese is annak, vagyis a mintavétel folyamatosan megvalósul.

Vizsgálatunk szempontjából mindezeket azért fontos leszögezni, mert álláspontunk szerint – igazodva a *Gehlen* (1976) által megfogalmazott paradigmához – az ember azért hozza létre a kultúrát és a társadalmat, mert mintegy az élővilág többi szereplőjéhez képest hátrányokkal küzd, s ezen hátrányok leginkább a fizikumának sajátosságai-ból (gyengeségeiből) adódnak. Ehhez jól illeszthető *Polányi* (2004) reciprocitáselmélete is, amennyiben az egymásnak történő segítségnyújtás mint sajátosan emberi tevékenység összekapcsolódik a társadalmiság szükségszerűségével. Mint ahogy *Kropotkin* (1908) is megállapítja, a kölcsönös segítség mint evolúciós mozgatórugó a saját nemünkre is jellemző tulajdonság.⁵ Mindezekből következően a lét elválaszthatatlan részét képező ember szemléli, alakítja, napjainkra pedig radikálisan átrendezni véli a tőle egyre inkább függetlenként értelmezett létkörnyezetét.⁶

A létkörnyezet alakítása az emberi lények megkerülhetetlen képessége és egyben túlélési záloga is (*Horváth* 2019). Hogy ez a tevékenység miként válik a későbbiekben az alkalmazkodásból „akadálymentesítéssé”, ahhoz fel kell vázolnunk egy olyan emberképet, amely a fent már többször említett létbeli integritásán túl rendelkezik egy megismerési képességéből adódó önreflexív képpel, mely nem más, mint a saját halandósága „időbe vetettségének” felismerése. *Jaspers* (1996) rendkívül közérthetően úgy fogalmaz az ember világban betöltött helyével kapcsolatban, hogy bár gondolkodó, és bizonyos mértékben előrelátó, a hétköznapi élet ezek a képességek csak részben domborodnak ki. Úgy is fogalmazhatunk, a mindennapi élet sodrása, feladatai stb. következtében mintegy automata üzemmódban élünk, csak az általa *határhelyzetnek* nevezett szituációkban válik világossá mindannyiunk számára az emberi élet környezetnek való kitettség, mulandósága, és kétségbeesettsége (*Jaspers* 1996). A lét egyik „összetevője” tehát

⁴ Erről bővebben tájékozódhat az olvasó az *Antropológia az ember halála után* című könyvben, ahol elsősorban implicit módon jelenik meg az ember és a természet közötti viszony azon olvasata, miszerint a *homo sapiens* nemcsak gondolkodik a környezetéről, hanem abba mintegy „bele is kóstol” (*Kamper–Wulf* 1998).

⁵ Csányi Vilmos az evolúciós rendszerekről szóló könyvében, mint tudományosan alátámasztott alternatívát említi az orosz természettudós és filozófus fent idézett evolúciós gondolatmenetét (*Csányi* 1988).

⁶ A létkörnyezet és a lét az értelmezésünk és szóhasználatunk szerint ekvivalens fogalmak, csupán az akadálymentesség és akadálymentesítés közötti jelentős értelmezési különbségre igyekszünk ezzel a „fogalom párral” ráirányítani a figyelmet.

az ember, aki egy rendkívül komplex lény, rendkívüli lehetőségekkel, de legalább ennyi egzisztenciális fogyatékossgal is bír. Nietzsche emberideálja az emberfeletti ember éppen arra való reflektációként is értelmezhető, hogy ez a rendkívüli összetettség és egymásnak látszólag szembeesülő potencialitás-aktualitás feszültség hogyan oldható fel számunkra (Nietzsche 2000).

Itt kényszerűen elérkezünk az ember értékeléséhez, ami rendkívüli óvatosságot követel meg részünkről. A körütekintés legfőbb oka nem elsősorban valamiféle félelem a lehetséges félreértésektől, mint inkább annak a szándéka, hogy minden olvasó és érdeklődő számára világossá váljon, sem negatív, sem pozitív értelemben nem kívánjuk megváltoztatni a kialakult emberképeket. A fent említett *filoszóp módszert* segítségül hívva egy újonnan összeálló *színskálával* igyekszünk gazdagítani az emberi nemről ez idáig kialakított jelentésvilágokat. Bízunk benne, hogy ezáltal új lehetőségek nyílnak meg akár a tudományos, akár a hétköznapi diskurzusokban a fogyatékossg és az akadálymentesség fogalmi dimenzióiba történő betekintésre.

A heideggeri létfelejtés és annak elfelejtéséről írt gondolatok (Heidegger 2019) elemzése nyomán jutottunk el arra a megállapításra, hogy jelen korunkban kialakult az úgynevezett *emberségfelejtés* állapota. Ez a mi emberképünk szempontjából azt jelenti, hogy megítélésünk szerint az emberben a többi létezőtől alapvetően megkülönböztető, elemző és alkalmazkodó képességei esetében jelentős deficit alakult ki. Elsősorban a felvilágosodás és az ipari forradalom hatásaira kialakult individuális szemlélet mintegy szétfeszítette, napjainkra pedig atomizálni látszik azokat az emberi létezést meghatározó, és véleményünk szerint egyáltalán lehetővé tevő fundamentumokat, melyek kötőanyaga az emberek közötti összetartás magától értetődő mivoltában keresendő (Han 2019). Az emberi nemre – ahogy annak valamennyi létezésbeli társára, így a növényekre és az állatokra is jellemző egyedi vonásokra, tulajdonságokra – úgy tekint, az egyén a fent említett mesterséges elkülönülése következtében, mint valamiféle fogyatékossgra. Az individuum mára önmagát is feledni látszik, igyekezve megfelelni a technikai civilizációra jellemző termelési és fogyasztási kényszernek, amely a külvilág tárgyainak, eszközeinek és nem utolsósorban az egészséget garantáló és lehetővé tevő szerek birtoklásának soha meg nem szűnő ingerlésével tartja sakkban az egzisztenciálisan fogyatékossgá vált embert (Fromm 2012).

Az ember élettani értelemben nem tud nem ember lenni, de meglátásunk szerint a létezése képes olyan mértékben leegyszerűsödni, ami a fentiekben említett létfelejtésnek egy olyan dimenziója, amelyben az ember már elfelejti a jaspersi határhelyzet felismerőképességét is (Jaspers 1996, 2008). Buddhista terminológiával élve az élet ki nem elégítő voltát (p.: dukkha) még nagy vonalakban sem képes érzéklni az ember (Porosz 2012). Éppen ezért, kevés kivételtől eltekintve, a létezés és a közte kialakult hasadásra – ami a saját értelmezésünkben, Jaspers (2008) nyomán, hasítást jelent, amit maga az ember hoz létre folyamatosan – mint természetes állapotra tekint az individuum (Ráhula 2014: 143–148.).

Úgy látjuk tehát, hogy az emberi lények nagy családja folyamatosan elfeledi és elengedi azt a lehetőséget, ami jelen tudásunk szerint a földön őt egyedülként jellemzi, vagyis a másság felismerésében és kiaknázásában rejlő lehetőségeket. Abba a hitbe ringatja magát, hogy a természet és így a létezés urává is vált az elmúlt szűk két évszázad során. Nietzsche (2003) ezt úgy látja, hogy a saját maga által elkövetett istenyilkosság áldozatává vált. Ezt úgy értelmezzük, hogy az ember elveszíti a saját magában rejlő

szellemi képességek felhasználási lehetőségét, vagyis azt, hogy a létezés részeseként önmagát és ezzel a saját maga által alkotott közösségeket is jobbá tegye. Így az emberi szellem *forrásvidékétől* folyamatosan eltávolodik, holott az nem a távoli múltban vagy a még be sem következett jövőben található, hanem éppen a jelen pillanatokban.

Álláspontunk szerint az a buddhista meditáció (*szatipatthána*), amelynek alkalmazása által Sákjamuni Buddha elérte a megvilágosodást, éppen a tudatos jelenlétnek a gyakorlata. Vagyis a Buddha azzal érte el a megszabadulást, hogy meg tudott maradni az *itt és mostban*, és nem szűkítette be, nem akadályozta a tudatát az elégedetlenség, így akadálytalanul láthatta a jelenségek közötti okok és feltételek rendszerét, amelyet a kölcsönös függésben való keletkezésként (*pratitja samutpáda*) írt le, amit Nágárdzsuna az ürességgel azonosít⁷ (Garfield 1994).

A forrásvidék szimbiotikus emberétől az akadályai rabjává váló, egzisztenciálisan fogyatékos emberig

Csatlakozunk *Jaspers (2000)* gondolataihoz, mely szerint a bölcelet útján járó embernek nem annyira a kategorikus kijelentés és igazság megfogalmazására kell törekednie, mint inkább a létező és a létezés között folyvást felmerülő kérdéseket kell kutatnia, s benne önmagát is – újra meg újra – megfogalmaznia az emberi nyelv igencsak korlátozott módján.

Heidegger (1994, 2019) munkássága során többször szisztematikusan megfogalmazza azon álláspontját, miszerint a modern ember az elmúlt évezredek során egyre inkább eltávolodik az általa *eredetnek* nevezett állapottól. Ez nem egy földrajzi koordinátát vagy az univerzum valamelyik konkrét pontját jelenti, hanem azt az emberi szellem által elérhető állapotot, amelyből például a preszókratikus filozófusok szemlélték a létet mint létezőt. Tehát ekkor még az ember úgy alkotta meg a körülötte lévő világról a leírását és az ezt megjelenítő magyarázó fogalmait, hogy a létezés természetéből indult ki, aminek önmaga is *szimbiotikus* része volt. *Jaspers, Bergson, Kropotkin, Nietzsche és Nágárdzsuna* meglátásunk szerint – hasonlóan Heideggerhez és Gadamerhez – ezt a módszert alkalmazta a saját bölceleti fogalomrendszerének megalkotása során.

A kutató- és alkotómunka során megértettük ezen eredet feltárására irányuló filozófia jelentőségét és rendkívüli erejét a fogyatékos és az akadálymentesség át- és újraértelmezésének viszonylatában. A két általánosságban használt fogalomra oly sok sztereotíp és tudományos determinációs réteg rakódott és rakódik folyamatosan, amelyek álláspontunk szerint egyesével, de különösen összességükben akadályozzák az értelmzési és szellemi vizsgálódást.

Bergson intuitív filozófiai módszertana (*Deleuze 2010*) véleményünk szerint nemcsak azért kevésbé használatos vizsgálódási mód még a szakbölceleti körökben is, mert az intuíciónál legalább annyi félreértés tapad(hat), mint a jaspersi transzcendenciához (*Jaspers 2005*), vagy az általunk vizsgált fogyatékosághoz, hanem azért is, mert az életbe való belemerülés értelmezésünk szerint éppen a heideggeri *eredet állapotba* történő

⁷ Jaspers egzisztáló embere is hasonló: éber tudatállapotban és a jelen pillanatában időzik. Ennek a fenntartásához a német bölcselő szerint állandó koncentrációra van szükség (*Jaspers 2005*).

újra bejutást jelenti, amely empirikusan, de még az ismeretelmélet görccsövével sem igazolható, vizsgálható.⁸

Jaspers (1992, 1998) gondolatvilágát megismerve arra a következtetésre jutottunk, hogy az általa határhelyzetnek nevezett szituációk – súlyos betegség, egy hozzátartozó halála vagy a saját halandóságunkból fakadó kétségbeesés⁹ stb. – az *eredettel való kapcsolatba kerülésnek* is tekinthetők, és ami ennél is fontosabb, megélhető *az eredettel való kapcsolatba kerülésként*. *Jaspers (2008)* másik, témánk szempontjából kiemelendő originális – de az előzőekkel szorosan összefüggő – saját fogalma a *tengelykor*. Ez egy olyan történeti periódust ölel fel, amelyben például Európában Szókratész, Indiában pedig a Buddha lépett ki az emberiség *szellemi színpadára*, és onnan adta máig is érvényes szóbeli tanításait. Úgy tekintünk a jaspersi tengelykor végére, mint a fentebb említett emberségfelejtéshez és az ezzel szoros összefüggésben álló – mára mindannyiunkat egyaránt jellemző – egzisztenciális fogyatékosághoz vezető út elejére.

A katedra mint a fogalmi kiterjesztéseink bergsoni és jaspersi próbája

Úgy gondoljuk, hogy feltétlenül szót kell ejtenünk a vizsgálódásaink során szerzett gyakorlati jellegű oktatási tapasztalatainkról, amelyek java része az utazás világának alap- és mesterszintű szakemberképzéséből származik. Mint már a bevezetőben utaltunk rá, a Budapesti Gazdasági Egyetem és a Budapesti Corvinus Egyetem turisztikai szakirányain hallgatók oktatásában van, illetve volt módunk részt venni. Ennek kapcsán a funkcionális fogyatékoság általunk klasszikusnak nevezett megközelítési módjaiból indulunk ki, nevezetesen abból, hogy az emberek gondolkodásában az akadálymentesítés fogalmához elsősorban a fizikai életkörnyezet átalakítása társul.¹⁰

Az akadálymentesítés fogalmkörének társadalmi beágyazottságát – és a klasszikus megközelítés egyeduralmát – jól jellemzi, hogy a tevékenységet az emberek közel 100 százaléka a fizikai életkörnyezetünk átalakításával, illetve annak szükségyszerűségével azonosítja (*Farkas 2019*). Ami még ennél is érdekesebb számunkra, hogy a legtöbb esetben a mobilitás, közlekedés, tehát a mozgás akadályainak elhárításaként azonosítja azt a társadalom. Nincs ez másképp az utazás világában sem, igaz, erre vonatkozó empirikus kutatást nem végeztünk az elmúlt közel három év oktatói gyakorlata során. Ugyanakkor a különböző felsőoktatási intézményekben szerzett tapasztalataink alapján vizsgálószönni láttuk és látjuk a mai napig is *Szauer és munkatársai (2010)* megállapításait,

⁸ Sajnálatos módon a tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé a jelzett vizsgálhatósági nehézség feloldása érdekében tett erőfeszítéseink bővebb kifejtését, így például a *hermeneutikai gömb* és a filozófikus vizsgálódás elnevezésű ismeretszerzési, bővítési módszerünk részletesebb tárgyalását. Ezekről mintegy kedvcsinálóként annyit tudunk itt jelezni, hogy véleményünk szerint a filozófikus vizsgálódás és a *töredetzetségmentes* hermeneutikai gömb szemlélet alkalmazhatóságának egyik alapfeltétele a kutatóiindividuum időleges feladása az ún. *metaviduum* állapotba történő beleoldódásért „cserében”. Tehát véleményünk szerint az eredet vidékére történő el-, illetve bejutásnak ma is életre hívhatóak a feltételei.

⁹ Vö. *Kierkegaard (1986)*.

¹⁰ Értelmezésünk szerint – melyben természetesen szerepet játszik az a speciális élethelyzet, melynek következtében a tanulmány írója a már említett mozgásfogyatékosága révén jár-kei a hétköznapi világban – a *semmit rólunk nélkülünk* elve nem kizárólag a döntéshozatalok során kell, hogy érvényesüljön, hanem az élet valamennyi területére kiterjeszhető. Éppen ezért inkább ezt úgy nevezzük, hogy *amit csak lehet, közösen valósítsuk meg*.

mely szerint a fogyatékoság értelmezése mennyire összeforrott az akadálymentesítés gyakorlatával, illetve annak elveivel. A fentebb említett, a hallgatók által készített dolgozatok, projektanyagok és a Mező (2019) által készített szakdolgozat¹¹ és az ahhoz kapcsolódó empirikus kutatások egyértelműen alátámasztják a fogalompár „automatikus” együtt értelmezésének tényszerűségét.

Összességében kijelenthető, hogy a hallgatóság nyitottabban áll a fogyatékoság kérdéséhez, ha az manifeszt módon megjelenik számára – azaz például mikor funkcionálisan fogyatékos oktatóval kerülnek kapcsolatba –, továbbá, ha a kérdésről egy sokkal szélesebb spektrumú képet tudunk felvázolni.

Kutatásunk során lehetőségünk nyílt arra is, hogy az általunk alkotott új fogalmakat és a hozzájuk kapcsolódó szemléletváltó tartalmakat „teszteljük”. Ezeket körbejárva, kívülről szemlélve, majd *beljüket ereszkedve*.¹² Azt tudjuk biztosan kijelenteni, hogy a hallgatók például a projekttervezési feladatok megvalósítása során, rendkívül rugalmasan és nyitottan kezelték a fogalmi spektrumbővítéseket és az ebből következő vizsgálódási módokat, amint ezt az elkészült projektdokumentációk és a beszámolók részét képező prezentációk egyértelműen alátámasztják.

IRODALOM

- BERGSON, H. (2012) *A gondolkodás és a mozgó. – Esszék és előadások*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- CSÁNYI V. (1988) *Evolúciós rendszerek. – Az evolúció általános elmélete*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- DELEUZE, G. (2010) *A bergsoni filozófia*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó Kft.
- FARKAS J. (2019) Az akadálymentesítés primátusa a turisztikai termékfejlesztésben. In: IRIMIÁS A., JÁSZBERÉNYI M. & MICHALKÓ G. (eds) *Innovatív turisztikai termékfejlesztés*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 146–157.
- FEHÉR J. (1997) *Nágárdzsuna, a mahájána buddhizmus mestere*. Budapest, Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó.
- FROMM, E. (2012) *A szeretet művészete*. Budapest, Háttér Kiadó.
- GADAMER, H-G. (2003) *Igazság és módszer*. Budapest, Osiris Kiadó.
- GARFIELD, J. (1994) Dependent Arising and Emptiness of Emptiness: Why Did Nagarjuna Start with Causation. *Philosophy East and West*, Vol. 44. No. 2. pp. 219–250.
- GEHLEN, A. (1976) *Az ember*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- HAN, B-C. (2019) *A kiegész társadalma*. Budapest, Typotex Elektronikus Kiadó.
- HEIDEGGER, M. (1994) „...Költőien lakozik az ember...” Budapest, T-Twins Kiadó.
- HEIDEGGER, M. (2019) *Lét és idő*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HEISZER K. (2015) Partícipatív kutatás, intellektuális sérülés. In: HERNÁDI I. & KÖNCZEI GY. (eds) *A felelet kérdései között. Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 68–78.

¹¹ A Mező (2019) által készített diplomadolgozat – melynek a jelen tanulmány szerzője társtémavezetője volt – címe magáért beszél: Az információk hozzáférhetőségének centrális jelentősége az akadálymentes turizmusban.

¹² Erről lásd: Bergson (2012) és Jaspers (1990).

- HORVÁTH B. (2019) *A beteg bolygó. A fenntarthatatlanság és a betegség kultúrtörténete*. Budapest, Typotex Kiadó.
- JASPERS, K. (1990) Az egyetem eszméje. *Ész, Élet, Egzisztencia*, Vol. 1. pp. 177–274.
- JASPERS, K. (1992) Ész és egzisztencia. *Ész, Élet, Egzisztencia*, Vol. 2–3. pp. 343–430.
- JASPERS, K. (1996) *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Európa Kiadó.
- JASPERS, K. (1998) *Filozófiai önéletrajz*. Budapest, Osiris Kiadó.
- JASPERS, K. (2000) *A filozófiai gondolkodás alapgyakorlatai*. Budapest, Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó.
- JASPERS, K. (2005) *A transzcendencia rejtjelei*. Budapest, Kairosz Könyvkiadó Kft.
- JASPERS, K. (2008) *Mi az ember? Filozófiai gondolkodás mindenkinek*. Budapest, Media Nova Kft.
- KAMPER, D. & WULF, C. (1998) *Antropológiai az ember halála után*. Budapest, Jósöveg Műhely Kiadó.
- KIERKEGAARD, S. (1986) *Félelem és reszketés*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- KROPOTKIN, A. P. (1908) *A kölcsönös segítség, mint természettörvény*. Budapest, Athenaeum Könyvkiadó.
- MEZŐ, N. (2019) *Az információk hozzáférhetőségének centrális jelentősége az akadálymentes turizmusban*. Szakdolgozat. Budapest, BGE KVIK.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Így szólott Zarathustra*. Budapest, Osiris Kiadó.
- NIETZSCHE, F. (2003) *Ecce homo. Hogyan lesz az ember azzá, ami*. Budapest, Göncöl Kiadó.
- NYÍRI T. (2015) *Antropológiai vázlatok*. Budapest, Corvinus Kiadó.
- POLÁNYI K. (2004) *A nagy átalakulás. – Korunk gazdasági és politikai gyökerei*. Budapest, Napvilág Kiadó Kft.
- POROSZ T. (2012) *A buddhizmus lexikona*. Budapest, A Tan Kapuja Buddhista Főiskola.
- RÁHULA, V. (2014) *A Buddha tanítása*. Budapest, A Tan Kapuja Buddhista Főiskola.
- SZAUER Cs., FEHÉR I., GOMBKÖTŐ A., LAKATOS P., NAGY Zs. A., PÁTER T., PERJÉS B., SCHÜTTLER T., SIMONICS B. & SZENTKATOLNAY M. (2010) Képzés és komplex rehabilitáció a fogyatékos emberek társadalmi integrációjának támogatásáért. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 60. Nos 10–11–12. pp. 69–101.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK FÖLDRAJZI MOBILITÁSA⁺

TŐZSÉR ANETT* – PÉTERFI PETRA

Nemzetstratégiai Kutatóintézet

A kutatás fókuszában a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási intézményeket érintő hallgatói pályák feltérképezése áll. E témakör fő kérdése, hogy milyen mértékben és milyen minőségben valósul meg a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásban a hallgatói mobilitás. A kvalitatív kutatásaink alapján sikerült feltérképeznünk a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási intézményeket érintő hallgatói pályákat. A kutatás keretében elemeztük a hallgatók mobilitási hajlandóságát, attitűdjét, a mobilitás lehetséges akadályait, valamint az ezekre kínálgató megoldási alternatívákat is feltérképeztük.

Kulcsszavak: felsőoktatás, mobilitás, Kárpát-medence

The focus of the research is the mapping of students' career paths outside the Carpathian Basin and of Hungarian higher education institutions in the Carpathian Basin. The main question in this topic is the extent and quality of student mobility in Hungarian higher education in the Carpathian Basin. Through the methodology of qualitative research, we have been able to map in detail the depths of student careers in Hungarian higher education institutions in the Carpathian Basin. Within the framework of the research, we analysed the students' willingness to move, their attitudes, the possible obstacles to mobility, and the solutions available to them.

Keywords: higher education, mobility, Carpathian Basin

A felsőoktatási mobilitás

Hallgatói mobilitás a nemzetközi térben

Rédei (2009) felsőoktatási tanulmányi mobilitásról alkotott definíciója szerint a tanulmányi mobilitás fogalmán *egy adott országból külföldre vagy külföldről az adott országba irányuló fizikai mobilitást értünk, amelynek célja felsőoktatási, képzési, illet-*

* Levelező szerző: Dr. Tózsér Anett, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, 1054 Budapest, Nagysándor József u. 8. E-mail: anett.tozser@nski.gov.hu

⁺ Jelen tanulmány az EFOP-3.10.1-17-2017-00002 „Az oktatási struktúrák Kárpát-medencei makroregionális együttműködését támogató kutatások” című projekt keretein belül, a „Kutatások, vizsgálatok a felsőoktatásra és köznevelésre hatást gyakorló tényezők, tendenciák megismerése érdekében” témában született eredmények alapján készült.

ve képzéshez kapcsolódó kutatási céllal szervezett programokon történő szervezett vagy egyéni részvétel.

A diákmobilitás az utazás irányának függvényében lehet kiutazó, illetve beutazó, amely export-, illetve importtevékenységként is megfogalmazható. Ezenfelül a tanulmányok időtartama szerint megkülönböztethető a teljes diplomát nyújtó képzés, illetve a részképzés (Berács 2011).

Az ezredfordulót követő első évtized végére körülbelül 130 millió – közöttük 2,6 millió külföldi állampolgárságú – diák tanult a világon felsőoktatásban. Egyes becslések szerint a felsőoktatásban tanulók száma 2025-re 250 millióra, a külföldi állampolgárságú tanulóké pedig 8 millióra növekedhet, amely a külföldi hallgatók számának, az általában vett hallgatók számánál nagyobb ütemű növekedésére utal (Berács 2010). A tanulási célú mobilitás a világban térbeli koncentrációt mutat, amelynek pólusát a legnagyobb befogadó országok, tehát az USA, Kanada, Ausztrália jelentik. A befogadás mértéke azonban jellemzően nem arányos a kibocsátással (Rédei 2009).

A 20. században a gazdasági fejlettség különböző szakaszaiban levő országok és régiók a tudomány és a felsőoktatás fejlettsége szempontjából drámai változáson mentek át. Az évszázad első felében még meglévő előnyét Európa elveszítette Észak-Amerikával szemben, majd a század végén már érzékelhetővé vált, hogy a dinamikusan fejlődő ázsiai országok (Japán, Kína, Koreai Köztársaság, Hongkong, Szingapúr stb.) mind a hallgatószámában, mind a kutatási produktumokat illetően előretörték. Ebben a helyzetben Európa és az egyes országai külön-külön is lépéseket tettek a szerepvesztés mérséklésére, ugyanakkor nem nagy sikerrel. Ebben a helyzetben új megvilágításba kerül a nemzetköziesedés folyamata, rendszere a felsőoktatási intézményekben (Berács 2011).

Az USA, valamint Kína egyaránt stratégiai ágazatnak és a nemzetközi versenyképesség egyik fokmérőjének tekintik a felsőoktatást, illetve azt, hogy képesek legyenek külföldi hallgatókat fogadni. A külföldi hallgatókat ösztöndíjakkal is támogatják. Az USA-ban több mint 600000 külföldi hallgató tanul, akik közül a legtöbben (20%) – a 2007/2008-as tanév adatai szerint – üzleti képzésen tanulnak. Kína is kimagasló helyen szerepel az üzleti képzés tekintetében (8,9%), azonban az ázsiai országban a bölcsészettudomány jelentős mértékben vezet, megközelítőleg 70 százalékkal (Berács 2011).

Az Európai Unió tagországaiban a felsőoktatásban tanuló hallgatók 10–15%-a nevezhető mobilnak, tehát a hallgatók ekkora aránya tölt el bizonyos mértékű időt külföldön felsőfokú tanulmányainak ideje alatt (Tóth 2005). Az OECD országokban, a diplomát nyújtó képzésekben 2015-ben Új-Zéland, az Egyesült Királyság és Ausztrália, illetve Svájc és Ausztria fogadtak magas arányban külföldi hallgatókat, míg a küldő szerepben Szlovákia emelkedett ki (Kováts–Temesi 2018).

Mobilitási programok Magyarországon

A Tempus Közalapítvány által kezelt európai, regionális és nemzeti felsőoktatási programok és az általa végrehajtott projektek szorosan kötődnek az Európai Unió Európa 2020 stratégiájához, a Felsőoktatás Modernizációs Agendájához, valamint az Európai Felsőoktatási Térség elmélyítéséhez, megvalósításához (Dobos 2014).

A Tempus Közalapítvány tevékenységének középpontjában a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének támogatása áll, és alapvetően három, egymással szorosan összefüggő szinten fejt ki hatását, a szakpolitika, az intézmények és az egyének támogatása a

következő programok segítségével: *Erasmus+* (korábbi *LLP/Erasmus*, *Erasmus Mundus*, *Tempus* és *Bologna tanácsadói hálózat*), *CEEPUS*, valamint a *Strukturális Alapokból finanszírozott Campus Hungary* projektek. A megnevezett programok többségét a Tempus Közalapítvány több mint tíz éve koordinálja, a Campus Hungary projektek pedig 2012-től egészítik ki a Közalapítvány nemzetköziesedést támogató tevékenységét. Az egyének támogatásának szintjén a Tempus Közalapítvány elsősorban a hallgatók és doktoranduszok külföldi mobilitását (tanulmányi részképzését, szakmai gyakorlatát, nyári egyetemen, intenzív programon való részvételét) támogatja, amellyel a hallgatók kompetenciafejlesztéséhez, valamint a leendő diplomások foglalkoztathatóságához egyaránt hozzájárul. Ezenfelül a Tempus Közalapítvány az oktatók, valamint a felsőoktatási intézmények alkalmazottjai számára is kínál (oktatási tevékenységre, nemzetközi kapcsolatok bővítésére, tapasztalatszerzésre, projektek előkészítésére) ösztöndíjakat. Az oktatók, illetve intézményi dolgozók számára kínált ösztöndíjak jelentős mértékben hozzájárulnak a humánerőforrás-fejlesztésen túl az intézmények kapacitásának bővítéséhez, illetve nemzetközi beágyazottságuk, valamint versenyképességük növeléséhez (Dobos 2014).

A 2015. évi adatok szerint az OECD-országokban, a diplomát nyújtó képzésekben az összes nemzeti hallgatóhoz – tanuljon otthon vagy külföldön – viszonyított külföldi hallgatók és a külföldön tanuló nemzeti hallgatók arányának tekintetében Magyarország körülbelül a középmezőnyben helyezkedik el Finnország és Svédország között, Németország társaságában (Kováts–Temesi 2018). A külföldi hallgatók aránya Magyarországon a közép-kelet-európai országok átlagához képest aránylag magas volt (6,1%), azonban az európai uniós aránytól (7,7%) elmaradt. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számában 2005–2012 között közel 43%-os növekedés volt tapasztalható (Duga 2016). A kezdeti – 1998 és 2006 közötti – időszakban Magyarország inkább a küldő szerepben jelent meg, ugyanis kétszer annyi magyar hallgató ment külföldre tanulni, mint ahány külföldi hallgató jött Magyarországra. A két görbe közötti olló a 2007–2013 közötti periódusban zárult be (Berács et al. 2015).

Az elmúlt öt évben a külföldi hallgatók száma dinamikusan nőtt, 39 százalékkal. Ennek eredményeként a külföldi hallgatók aránya elérte a 11,4 százalékot. A növekedés legnagyobb forrása a kormány által finanszírozott Stipendium Hungaricum program, amely a külföldi hallgatók 16 százalékát biztosítja (Kováts–Temesi 2018).

Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében

Az 1990-es évek elejétől az oktatás expanziója révén a környező országokban a társadalom szélesebb rétegei számára vált elérhetővé a bejutás a magyar felsőoktatásba. Egy 2004-es kutatás¹ eredményei szerint a vizsgált mintában – azaz 2004 második félévében 3553 fő magyarországi továbbtanulást választó külhoni hallgató körében – jelentősen kimagaslott az értelmiségi családból származó fiatalok aránya; a legmagasabb a vajdasági, Magyarországon tanuló fiatalok körében volt. Az eredmények tükrében kijelenthető, hogy a magyarországi felsőoktatási rendszerbe való bekerülés esélyeit meghatározza a szülők iskolai végzettsége, amely jelenség részben magyarázható azzal, hogy ezek

¹ „Határon túli hallgatók magyarországi tanulmányai” című kutatás, Erdei Itala vezetésével, a Határon Túli Magyarok Hivatala és a Márton Áron Szakkollégium támogatásában.

a családok felülértékelik a magyarországi felsőoktatási diploma munkaerőpiaci esélyeit a szülőföldivel szemben, illetve a szülők azon irányú szándékával, hogy gyermekük ki lépjen a szűkebb társadalmi környezetükből (Erdei 2005).

A kutatás során vizsgált négy régió (Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja) között az anyagi háttér tekintetében jelentős különbségek voltak megfigyelhetők. A legalacsonyabb jövedelmű szülői háttérrel az ukrainai hallgatók rendelkeztek, legmagasabbal a szlovákiai származású diákok (Erdei 2005). Erdei (2005) elnevezésében az örökös csoportba sorolhatóak azok a fiatalok, akiknek családja gazdasági és kulturális tőkével egyaránt rendelkezik, s akiknél a család a fiatalok társadalmi státuszát céltudatos tőkebefektetéssel szeretné biztosítani. Az örökösök aránya mindegyik – a kutatásban vizsgált – régióban alapvetően magas volt, ami arra enged következtetni, hogy a gazdasági tőkével is rendelkező értelmiségi családok számára elérhetőbb a magyarországi továbbtanulás.

A határon túli magyar hallgatók magyarországi továbbtanulásának jelenlegi szakasza Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásával áll összefüggésben: a csatlakozás következtében az uniós jogszabályok értelmében 2004-től a szlovákiai (Erdei 2005), majd 2007-től a romániai hallgatók a magyar állampolgárokéval megegyező jogokkal tanulhatnak a magyar felsőoktatásban.

Az Erdei által vezetett 2004-es kutatás eredményei szerint elsősorban azok a fiatalok folytatták tanulmányaikat Magyarországon, akik már rendelkeztek mélyebb előzetes tapasztalattal az országról, illetve rokoni/baráti/érzelmi kötelék fűzte őket hozzá. A felsőoktatási tanulmányok helyszínének választását a szülőföldtől függetlenül elsősorban saját döntésük befolyásolta, és csak másodsorban családjuk. A család anyagi helyzetének emelkedésével azonban növekszik a szülők befolyásoló ereje. A hallgatók többsége (76 százalékuk) már középiskolás korában, illetve néhányan már azt megelőzően, az általános iskolában eldöntötték, hogy Magyarországon szeretnének továbbtanulni (Erdei 2005).

Magyarországon a legnagyobb részképzést biztosító csereprogram az Erasmus, amelynek köszönhetően évente körülbelül 4000 fő megy külföldre és érkezik külföldről az országba. A magyarországi felsőoktatási intézmények határon túli képzési helyein tanulmányokat folytató hallgatók, az Erasmus és más mobilitási program keretében hallgatói jogviszonnal rendelkező külföldi hallgatók, együtt jelennek meg a diploma megszerzését célul tűző hallgatókkal. A FIR-OSAP felsőoktatás-statisztikai adgyűjtésben a kettős magyar állampolgárok abban az esetben minősülnek külföldi állampolgárnak, ha születési helyük országa nem Magyarország (Berács et al. 2017).

Romániából a 2013/2014-es tanévben 2253 hallgató érkezett, ez a 2014/2015-ös tanévben 1992, majd számuk a 2015/2016-os tanévben 1965-re csökkent, a 2016/2017-es tanévben pedig ismét 2054-re emelkedett. Szerbiából a 2013/2014-es tanévben 1543, a 2014/2015-ös tanévben 1517, a 2015/2016-os tanévben 1658, a 2016/2017-es tanévben pedig már 1907 hallgató érkezett. Szlovákiából a 2013/2014-es tanévben 2350, a 2014/2015-ös tanévben 2120, a 2015/2016-os tanévben 2015, a 2016/2017-es tanévben pedig csak 1885 hallgató érkezett. Ukrajnából az imént említett három országhoz képest kevesebb hallgató érkezett: a 2013/2014-es tanévben 1169, a 2014/2015-ös tanévben 1080, a 2015/2016-os tanévben 1105, a 2016/2017-es tanévben pedig 1193 fő (Berács et al. 2017).

Az elemzett négy év alatt a szomszédos országokból (Románia, Szlovákia, Szerbia és Ukrajna) érkezett hallgatók száma összesen 4 százalékot esett vissza. Mára a külföldi hallgatóknak csupán a negyedét teszik ki a külföldi, de magyar anyanyelvű hallgatók – ugyanez az arány tíz évvel ezelőtt még 50 százalék környékén ingadozott (Berács *et al.* 2017). A szomszédos országok magyar származású hallgatói egyedül Szerbiából jöttek nagyobb létszámban, mint korábban. Ennek olyan oka is van, hogy Erdélyben és a Felvidéken növekedett a helyben tanulás lehetősége magyar nyelven, míg a Vajdaságban erre csak korlátozottan van lehetőség (Kováts–Temesi 2018).

Célok és módszertan

A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási intézményeket érintő hallgatói pályák feltérképezését célzó kutatás kvalitatív szakaszában, 2018. június 22. és 2019. január 15. között strukturált szakértői interjú vizsgálat lebonyolítására került sor. A 10 interjúalany a témában kompetens szakértőknek, ügyintézőknek, a mobilitási programok kapcsolattartóinak, illetve a HÖÖK tagjainak köréből került kiválasztásra. Az interjúk felvétele előre megírt kérdések, interjú-vezérfonal alapján, a félig strukturált interjú társadalomtudományos kutatási módszertani sztenderdjeinek megfelelően történt. Az interjúk nyolc esetben személyes találkozó során, 2 esetben pedig telefonon keresztül zajlottak.

A szakértői interjúk elsődleges célja a hallgatói és az oktatói-kutatói mobilitás minőségének, a kapcsolódó eredményeknek és hiányosságoknak a felmérése volt. A mintakeretet alkotó szakértők, intézményi ügyintézők, a mobilitási programok kapcsolattartói, illetve a HÖÖK-tagok egyaránt számos olyan hallgatói és oktatói életúttal találkoztak már, amelyek ismeretében hasznos információkkal szolgálhatnak a vizsgált témakörben. A kombinált módszertan által részleteiben és mélységében sikerült feltérképeznünk a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási intézményeket érintő hallgatói pályákat. Az interjúk keretében a hallgatók mobilitási hajlandóságát, attitűdjét, a mobilitás lehetséges akadályait, valamint az ezekre kínáló megoldási alternatívákat is feltérképeztük (NSKI 2019a, 2019b; Molnár 2019).

A szakértői interjúk eredményei

Az interjúk elemzése az alábbi témákat érintette: 1) általános tapasztalatok a mobilitási programok előnyeiről; 2) a tájékoztatás problémás területei; 3) a mobilitási programok szervezésének háttérében álló problémák; 4) a képzési struktúrához kapcsolódó problémák; 5) a kifelé irányuló mobilitás gátjai; 6) oktatói mobilitás.

A *mobilitási programokra vonatkozó általános tapasztalatok* kapcsán elmondható, hogy a magyar hallgatók alapvetően kis arányban tekinthetők mobilnak. A Magyarországról a szomszédos országok (Szlovákia, Románia és Szerbia) felsőoktatási intézményeibe irányuló mobilitás valamivel több mint 80 százaléka két egyetemre, a komáromi Selye János Egyetemre és a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemre összpontosul. Megállapítható továbbá az is, hogy a mobilitási programban való részvétel területi szinten eltérő: míg vidéken alacsonyabb szintű a mobilitás, addig a fővárosban jellemzően intenzívebb. Több vidéki felsőoktatási intézményben – a nagyobb vidéki egyetemváro-

sok kivételével – lényegesen kevesebben jelentkeznek mobilitási programba, mint ahány hely van.

A *tájékoztatás* tekintetében általánosságban megállapítható, hogy azokat a diákokat a legnehezebb megszólítani, akik egyáltalán nem érdeklődnek a mobilitási programok iránt – nem mellesleg ez a legnagyobb arányú hallgatói csoport. Azonban az intézmények mind az offline, mind az online felületeken szorgalmazzák a folyamatos megjelenést. A mobilitási programokkal kapcsolatos információk megjelennek a hagyományos felületeken is, mint például a Neptunban, az egyetemi honlapokon, az egyetemen megtalálható plakátokon vagy akár közvetlenebb kommunikációs csatornákon (például közösségi oldalakon). Mindezek ellenére az a tapasztalatuk az interjúalanyoknak, hogy az információk legnagyobb arányban a tudatos hallgatókat érik el. A szakértők véleménye szerint a személyes találkozók és beszélgetések a legsikeresebbek a kommunikáció szempontjából.

A *mobilitási programok szervezésének hátterében álló problémák* felsőoktatási intézményenként változók lehetnek, és a karok között is jelentős különbségek vannak. A beszélgetések során nagyobb problémaként jelent meg, hogy az ügyintézési folyamat bonyolult, emiatt a hallgatóknak számos adminisztratív és bürokratikus kihívással kell szembenéznük. Ezenfelül gyakori problémaként jelentkezik, hogy a fogadó intézmények kevés angol nyelvű tárgyat hirdetnek meg, amely további nehézségeket okoz a hallgatók számára.

A *képzési struktúrából adódó problémák* között a tantervek rugalmassága/rugalmatlansága, a kreditek elismertethetősége és a részképzés ütemezhetősége meghatározó szempontként jelent meg. A magyar tantervek nehezen illeszthetők más európai tantervekhez, a curriculumok összeegyeztetése komoly nehézségeket jelent a kiutazni szándékozóknak. Emellett a szakértők arról is beszámoltak, hogy gyakran előfordul a hallgatók dupla terhelése, ugyanis ugyanazokból a kurzusokból a külföldi, valamint a hazai intézményben is le kell vizsgáznuk. A krediteket gyakran szabadon választható tárgyként ismerik csak el, ami pedig kreditúllépést is eredményezhet. A képzési struktúrából, a tantervek rugalmatlanságából adódó problémákra, valamint a kreditek elismertetésének nehézségeire megoldást jelenthetne, ha nagyobb lenne az együttműködés a partneregyetemek között, illetve, ha olyan mobilitási ablak kerülne bevezetésre, amely a külföldi tárgyak széles skáláját elfogadó, választható tárgyspektrum kialakítását jelentené.

A *kifelé irányuló mobilitás gátjaként* három meghatározó tényezőt azonosítottunk. Az első akadályozó tényező a mobilitási programmal járó anyagi teher. A szakértők szerint az ösztöndíj összege nem elegendő ahhoz, hogy teljes mértékben fedezze a megélhetéshez szükséges költségeket. A második visszatartó faktor a megfelelő szintű nyelvtudás hiánya – amely fokozottan érvényesül a hátrányos helyzetű hallgatókra vonatkozóan –, valamint a nyelvismeretben való bizonytalanság érzése. Az interjúalanyok többsége megemlítette, hogy a hallgatók annak ellenére, hogy rendelkeznek a megfelelő szintű nyelvvizsgálóval, mégsem biztosak a saját nyelvtudásukban, így jelentős félelemként jelenik meg számukra a kiutazásnak ezen oldala. A harmadik és egyben talán a legjelentősebb hátráltató tényező a – már említett – kreditismerés problémája.

Az interjúelemzés utolsó blokkjában az *oktatói mobilitással* foglalkoztunk. Az interjúalanyok egybehangzó véleménnyel bírtak azzal kapcsolatban, hogy Magyarországon az oktatói mobilitás nagyon alacsony mértékben valósul meg, illetve jellemzően rövi-

debb ideig, egy-két hétig tart. Az oktatói mobilitást hátráltató tényezők között a legmeghatározóbb a család jelenléte, valamint, hogy az anyaintézmények nehezen tudják megoldani hosszú távon az oktatók helyettesítését.

Összefoglalás

A kutatások alapján megállapítható, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számában 2005 és 2012 között közel 42 százalékos, az elmúlt 5 évben pedig 39 százalékos növekedés volt tapasztalható. Ennek eredményeként a külföldi hallgatók aránya elérte a 11,4 százalékot. A növekedés legnagyobb forrása a kormány által finanszírozott Stipendium Hungaricum program, amely a külföldi hallgatók 16 százalékát biztosítja.

Fontos fejlemény a *határon túli magyar származású hallgatókat* illetően, hogy míg a négy szomszédos ország (Románia, Szlovákia, Ukrajna, Szerbia) hallgatói 2009-ben 46,2 százalékot tettek ki a magyarországi felsőoktatásban, ez az arány 2017-ben 21,5 százalékra mérséklődött. A szomszédos országok magyar hallgatói egyedül Szerbiából jöttek nagyobb létszámban, mint korábban. Ennek oka lehet az, hogy Erdélyben és a Felvidéken növekedett a helyben tanulás lehetősége magyar nyelven, míg a Vajdaságban erre csak korlátozottan van lehetőség.

A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási intézményeket érintő hallgatói pályák feltérképezését célzó kutatásunk kvalitatív szakaszában készült interjúk megerősítik azt a tényt, hogy a Magyarországról a szomszédos országok (Szlovákia, Románia és Szerbia) felsőoktatási intézményeibe irányuló mobilitás valamivel több mint 80 százaléka két egyetemre, a komáromi Selye János Egyetemre és a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemre összpontosul. Előbbi főleg határközeli pozíciójának, a tandíjmentesség lehetőségének, továbbá a képzésekre való könnyű bejutásnak köszönheti népszerűségét, míg utóbbi a speciális, a hazai képzési kínálatból hiányzó képzési programjaival tudja megnyerni magának a magyarországi hallgatókat, emellett Kolozsvár multikulturális jellege is vonzerőt jelenthet irányukba.

A szakértői interjúk alapján a Kárpát-medencében a hallgatói mobilitást akadályozó fő tényezők közé tartoznak az anyagi nehézségek és a kreditelismerés problémája. Az összes megkérdezett interjúalany kardinális kérdésként említette a képzési struktúrából, a tantervek rugalmatlanságából adódó problémakört. A beszélgetések alapján erre a problémás területre körvonalazódott néhány lehetséges megoldás, mint például a partneregyetemek közötti nagyobb együttműködés, vagy a mobilitási ablak bevezetése, amely egy olyan választható tárgyspektrum kialakítását jelentené, amelyben a külföldi tárgyak széles skálája elfogadható.

IRODALOM

- BERÁCS J. (2010) A Magyarországon tanuló külföldi hallgatóság összetétele. In: KURUCZ K. (ed.) *Mobilitás Magyarországon. Lehetőségek és teendők*. A 2010. január 19-i konferencia előadásainak összefoglalói. Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 15–20.

- BERÁCS J. (2011) Diák mobilitás és Magyarország vonzereje. In: BERÁCS J., HRUBOS I. & TEMESI J. (eds) „Magyar Felsőoktatás 2010” Konferencia dokumentumok. NFKK FÜZETEK 6. pp. 44–55.
- BERÁCS J., DERÉNYI A., KÁDÁR-CSOBOTH P., KOVÁTS G., POLÓNYI I. & TEMESI J. (2017) *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés*. Projekt jelentés. Budapest, Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- BERÁCS J., DERÉNYI A., KOVÁTS G., POLÓNYI I. & TEMESI J. (2015) *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- DOBOS G. (2014, ed.) *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- DUGA Zs. (2016) *Az alumni szolgáltatások szerepe a hazai egyetemek működésében*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola.
- ERDEI I. (2005) Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. In: GÁBOR K. & VERES V. (eds) *A perifériáról a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredfordulón*. Szeged–Kolozsvár, Belvedere Kiadó–Max Weber Tk Alapítvány. pp. 108–132.
- KOVÁTS G. & TEMESI J. (2018) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK Kötetek 2. Budapest, Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- MOLNÁR G. (2019, ed.) *Erdélyi érettségi ellenszélben*. Beszámoló a székelyföldi és a partiumi magyar érettségi felkészítők oktatási versenyhátrányát és az érettségi felkészítő kísérleti oktatási program eredményességét vizsgáló többéves kutatási program eredményeiről. Kutatási Jelentés. Kárpát-haza Program. Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet.
- NSKI (2019a) *Kutatások, vizsgálatok a felsőoktatásra és köznevelésre hatást gyakorló tényezők, tendenciák megismerése érdekében*. Kutatási jelentés. EFOP-3.10.1-17-2017-00002. Az oktatási struktúrák Kárpát-medencei makroregionális együttműködését támogató kutatások kutatási projekt 1. tevékenységcsoport 1. főtevékenység tanulmánya. Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet.
- NSKI (2019b) *A tanulók és hallgatók földrajzi mobilitását feltáró kutatások*. Kutatási jelentés. EFOP-3.10.1-17-2017-00002. Az oktatási struktúrák Kárpát-medencei makroregionális együttműködését támogató kutatások kutatási projekt 1. tevékenységcsoport 2. főtevékenység tanulmánya. Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet.
- RÉDEI M. (2009) *A tanulmány célú mozgás*. Reg-Info Kiadó, Budapest.
- TÓTH É. (2005) Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, Vol. 14. No. 2. pp. 302–319.

HAZAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK A NEMZETKÖZI RANGSOROKBAN⁺

BANÁSZ ZSUZSANNA^{a,b,*} – CSÁNYI VIVIEN VALÉRIA^{a,b} –
TELCS ANDRÁS^{a,b,c,d} – KOSZTYÁN ZSOLT TIBOR^{a,b,e}

^aMTA-PE Budapest Rangsor Kutatócsoport

^bPannon Egyetem, Kvantitatív Módszerek Intézeti Tanszék

^cWigner Fizikai Kutatóközpont, Komputációs Tudományok Osztálya

^dBME Számítástudományi és Információméleti Tanszék

^eASK Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete

A hazai felsőoktatási intézmények lényegében csak a presztízs növelése érdekében igyekeznek előrelépni a nemzetközi rangsorokban. Bár ezeket a rangsorokat rengeteg kritika éri, szerepük megkerülhetetlen, és valóban befolyásolják az intézmények megítélését. Ezért az intézmények hajlandóak akár erőfeszítéseket is tenni, javítani azokon a mutatókon, amelyek a rangsorkészítés alapját képezik. Tanulmányunkban azt mutatjuk be, hogy az egyes rangsorokban milyen mutatók alapján alakul ki a magyarországi felsőoktatási intézmények pozíciója.

Kulcsszavak: hazai egyetemek, nemzetközi felsőoktatási rangsorok, idősoros vizsgálatok

In essence, Hungarian higher education institutions seek to advance in international rankings only for the sake of increasing prestige. Although these international rankings are subject to constant criticism, their role is inevitable and indeed influences the judgment of institutions. Therefore, institutions are willing to make efforts to improve their indicators that are the basis of these rankings. The study shows the position of Hungarian higher education institutions in international rankings by ranking indicators.

Keywords: Hungarian universities, world university rankings, time series analysis

* Levelező szerző: Banász Zsuzsanna, Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Kar Menedzsment Intézet, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10. E-mail: banasz.zsuzsanna@gtk.uni-pannon.hu

⁺ Jelen kutatás az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.2-16-2017-00017 azonosítójú „Fenntartható, intelligens és befogadó regionális és városi modellek” című projekt keretében, illetve a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen folyt kutatás eredményeképpen részben az NKFIH BME NC TKP2020 BME NC TKP2020 Nemzeti Kihívások program, részben az Emberi Erőforrások Minisztérium, Felsőoktatási Kiválósági Program (BME FIKP-MI/SC) támogatásával jött létre.

Bevezetés

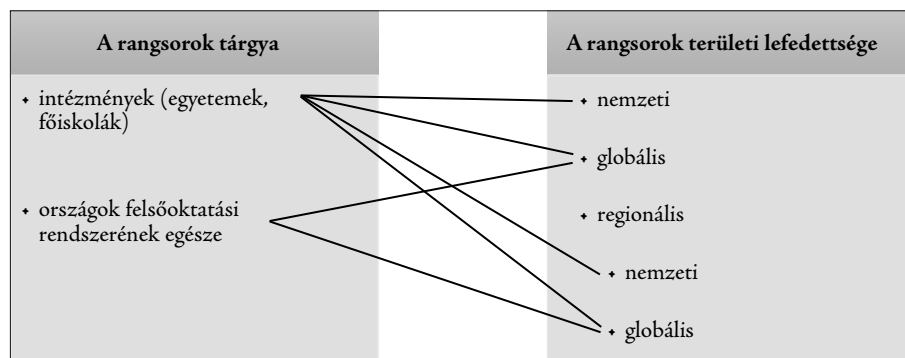
A felsőoktatási rangsorok, bármennyire sok kritika éri is őket (Olçay–Bulu 2017), a körük épített marketing miatt (Fábrí 2020) egyre inkább befolyásolják az intézmények társadalmi megítélését. Az intézmények presztízsét nagymértékben növeli e rangsorokban történő lényeges előrelépés, illetve az, ha az intézmény egy rangsor első 500, 200, 100 helyezettje közé kerül. Az egyetemi stratégia sikerességének egyik kulcsmutatója lehet a nemzetközi egyetemi rangsorokban elfoglalt helyezés.

A felsőoktatási rangsorok eredetileg (1983-ban) azzal a céllal születtek, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozókat segítsék a számukra megfelelő intézmény kiválasztásában (Lukman–Krajnc–Glavi 2010; Shin 2011). Azóta egyre több felsőoktatási toplista lát napvilágot, ezzel párhuzamosan a kritikák száma is növekszik (Soh 2017). Ezt ellensúlyozandó, ma már léteznek olyan módszerek, amelyek képesek meghatározni azon országok/intézmények, illetve indikátorok körét, amelyek alapján az intézmények vagy az országok felsőoktatási rendszere összehasonlítható (Raponi–Martella–Maruotti 2016; Kosztyán et al. 2019). Jelen kutatásnak nem célja a rangsorokat – véleményünk szerint is jogosan – ért kritikák körének bővítése, mivel a hazai intézményeknek ez a versenypálya egy adottság, ezen kell a jobb eredményt elérniük.

A tanulmány további három fejezete közül az elsőben ismertetjük a felsőoktatással foglalkozó rangsorok fajtáit. A másodikban szemléltetjük a hazai intézmények rangsorokban elfoglalt helyezésének időbeli változását. A harmadikban bemutatjuk néhány rangsor esetében azt, hogy 2013-ról 2019-re hány százalékban változtak a magyar intézmények rangsorképző alindikátorai. Az utolsó fejezetben összefoglaljuk kutatásunkat.

A felsőoktatási rangsorok fajtái

Napjainkra sokféle rangsor jelent meg a felsőoktatásban. Ezeket csoportosíthatjuk (1. ábra) egyrészt aszerint, hogy a vizsgálat tárgyát intézmények (egyetemek, illetve főiskolák) képezik, vagy az országok teljes felsőoktatási rendszerének egészét vizsgálják, másrészt pedig a területi (földrajzi) lefedettségük szerint. Utóbbi alapján léteznek nem-



1. ábra: Felsőoktatási rangsorok fajtái a rangsorok tárgya és területi lefedettsége szerint

Forrás: Saját szerkesztés a rangsorok honlapjain elérhető információk alapján

zeti szintű rangsorok, globálisak (amelyek a világ összes felsőoktatási intézményét vizsgálják, legalábbis azokat, amelyekről a rangsor készítői számára hozzáférhető a rangsor felállításához szükséges adatok), továbbá vannak regionális rangsorok is.

Az intézményi szintű nemzeti rangsorokra (az 1. ábrán az 1. vonal) példa hazánkban a HVG rangsora, globális lefedettségűre (2. vonal) a Sanghaj ranking néven is ismert ARWU rangsor. A regionális intézményi rangsorok lehetnek nemzeti belüliek (3. vonal), például ilyen az USA-ra vonatkozóan az U.S. News rangsora, amely földrajzi elv alapján külön rangsort publikál az északi, déli, közép-nyugati és nyugati intézményekre. A regionális rangsorok többsége globális szinten határozza meg a régiókat (4. vonal), mely régiókat vagy földrajzi vagy gazdasági értelemben képzik. Előbbire példaként hozhatók azok a rangsorok, amelyek például csak az európai, ázsiai vagy a latin-amerikai felsőoktatási intézményeket vizsgálják, utóbbira pedig az olyan rangsorok, amelyek például csak a BRICS (Brasil, Russia, India, China and South Africa) országok intézményeit. Az intézményi rangsorokon belül található tematikus rangsorok is, amelyek egy-egy tudományterületen belüli rangsort publikálnak.

Az intézményeket sorrendbe állító rangsorokról áttérve az országok teljes felsőoktatási rendszerét vizsgálókra megállapítható, hogy ezekből lényegesen kevesebb létezik. Több próbálkozás volt arra vonatkozóan, hogy a világ országait sorba állítsák a felsőoktatási rendszerük egésze alapján (az 1. ábrán az 5. vonal), például a Lisbon Council 2008-ban 17 európai OECD-országot rangsorolt (*Ederer–Schuller–Willms 2009*), a Quacquarelli Symonds (QS) is publikált országgrangsort 2003-ban, 2016-ban és 2018-ban. A legrégebb óta (2012-től) évente nyilvánosságra hozott országgrangsort az Universitas21 (U21) nevű szervezet készíti. Korábbi vizsgálatainkban bemutattuk, hogy hogyan lehetne az országokat a felsőoktatási rendszerük egésze alapján, ún. ligákba sorolni (6. vonal) (*Kosztján et al. 2019*). Míg az 5. vonal esetében a világ országait külön-külön rangsorolják, azok felsőoktatási rendszere alapján, addig a 6. vonal azokra a módszerekre utal, amelyekkel ligákba (régiókba) sorolják az országokat, és csak e ligákon belül ajánlják a rangsor felállítását (ahelyett, hogy minden országot egy rangsorban kezelnének).

A továbbiakban csak a nemzetközi, nem tematikus, intézményeket listázó rangsorokra fókuszálunk. Az 1. táblázat foglalja össze a tanulmányunkban vizsgált rangsorokat készítő szervezetek nevét, székhelyét, a globális rangsoruk nevét, és a továbbiakban a megjelölésükre használt rövidítést.

1. táblázat: A vizsgált nemzetközi rangsorok

Publikáló szervezet		A globális rangsorok	
neve	székhelye	neve	rövidítése
Leiden University / Centre for Science and Technology Studies (CWTS)	Leiden, Hollandia	Leiden Ranking	Leiden
Európai Bizottság	Gütersloh, Németország	U-Multirank	U-Multirank
ShanghaiRanking Consultancy	Sanghaj, Kína	Academic Ranking of World Universities (ARWU)	ARWU (Sanghaj)

1. táblázat: (folyt.)

Publikáló szervezet		A globális rangsorok	
neve	székhelye	neve	rövidítése
U.S. News World Report	Washington, US	Best Global Universities	U.S. News
SRG S.L. / Scimago Lab	Granada, Spanyolország	Scimago Institutions Rankings / Higher Education	SIR
Times Higher Education (THE)	London, UK	World University Rankings	THE
Quacquarelli Symonds (QS)	London, UK	World University Rankings	QS
Round University Ranking (RUR) Agency	Moszkva, Oroszország	World University Rankings	RUR
Informatics Institute of Middle East Technical University	Ankara, Törökország	University Ranking by Academic Performance (URAP)	URAP
Center for World University Rankings (CWUR)	Rász el-Haima, Egyesült Arab Emírségek	World University Rankings	CWUR

Forrás: Saját szerkesztés a rangsorok honlapjain elérhető információk alapján.

Hazai intézmények a nemzetközi rangsorokban

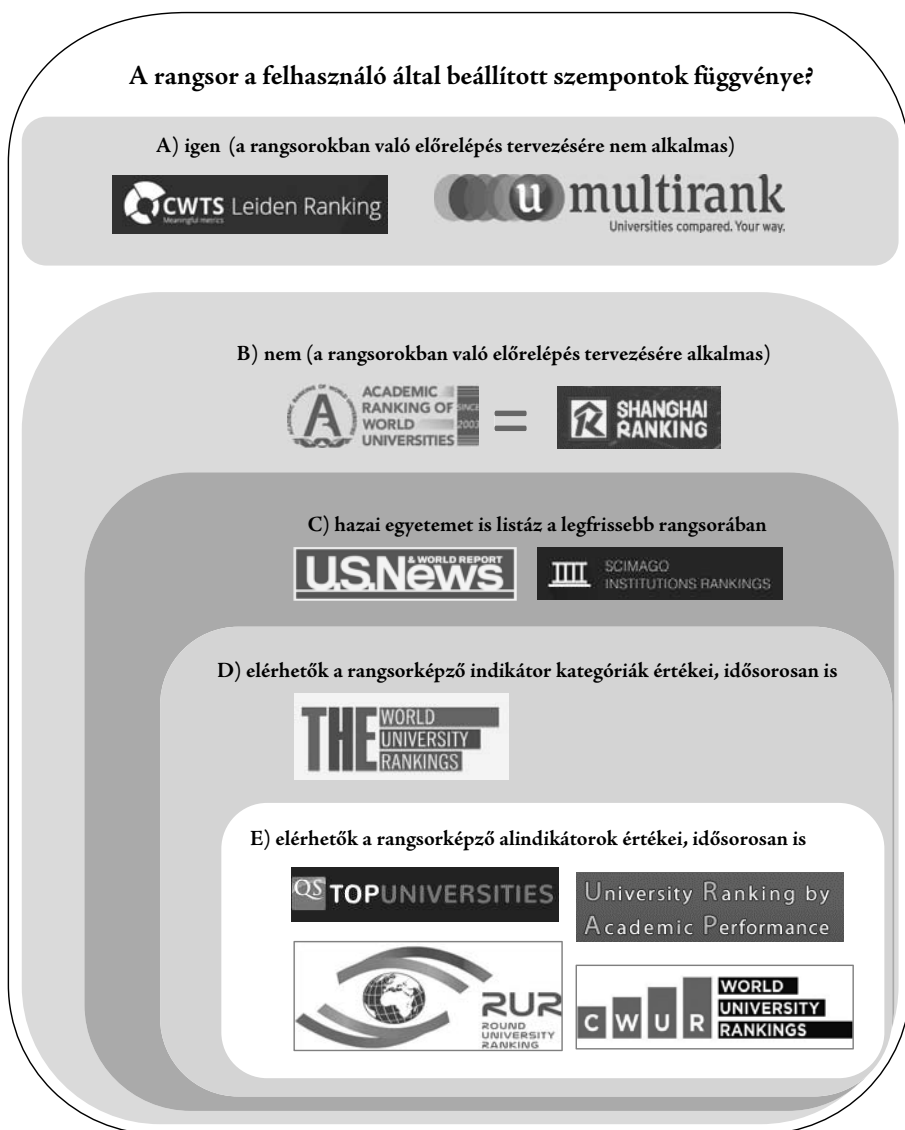
A továbbiakban a 2. táblázatban felsorolt hazai intézmények pozícióit elemezzük, mivel ezek szerepeltek a vizsgált rangsorok valamelyikében.

2. táblázat: A vizsgált hazai felsőoktatási intézmények

Budapesti Corvinus Egyetem (BCE)
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME)
Közép-európai Egyetem (CEU)
Debreceni Egyetem (DE)
Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)
Miskolci Egyetem (ME)
Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME)
Óbudai Egyetem (ÓE)
Pannon Egyetem (PE)
Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE)
Pécsi Tudományegyetem (PTE)
Semmelweis Egyetem (SE)
Széchenyi István Egyetem (SZE)
Szent István Egyetem (SZIE)
Szegedi Tudományegyetem (SZTE)

Forrás: Saját szerkesztés

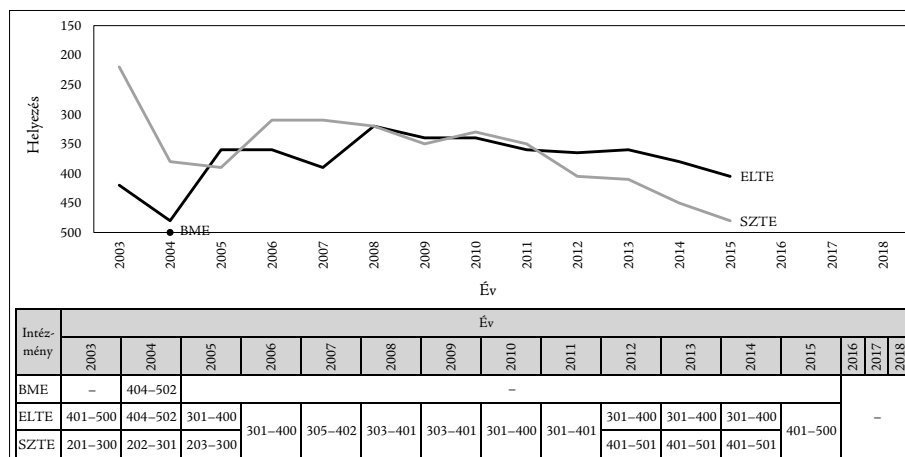
A nemzetközi rangsorokat aszerint is csoportosíthatjuk, hogy mennyire alkalmasak a hazai intézmények számára az adott rangsorban való előrelépés tervezésére (2. ábra). A 2. ábra A) részébe kerültek azok a rangsorok, amelyek alapján az előrelépés nem jól tervezhető, mivel ezek „nem rögzített” rangsorok, ami azt jelenti, hogy az online megjelenő rangsor attól függ, hogy előzetesen a felhasználó milyen, számára fontosnak tartott szempontokat adott meg. Ilyen a Leiden-rangsor – amely csak a kimagasló mennyiségű és minőségű publikációval rendelkező intézményeket tartalmazza –, valamint



2. ábra: Felsőoktatási rangsorok csoportosítása az előrelépés tervezhetősége szempontjából
 Forrás: Saját szerkesztés a rangsorok honlapjain elérhető információk alapján

az U-Multirank. A 2. ábra B) részében található azok a rangsorok, amelyek alapján az előrelépés jobban tervezhető, mivel ezek „rögzített” rangsorok, azaz nem a felhasználó preferenciáinak függvénye az intézmények sorrendje. Ezek tovább csoportosíthatók aszerint, hogy a legutóbb publikált rangsoruk tartalmazott-e hazai egyetemet (C rész), továbbá elérhető-e a rangsorképző indikátorcsoportok (D rész) vagy akár minden rangsorképző alindikátor értéke (E rész).

A 2. ábra B) részébe került a felsőoktatási rangsorok közül talán a legismertebb Sanghaj rangsor (ARWU). E rangsort eddig a 2003–2018 évekre vonatkozóan készítették el körülbelül 1200 intézmény vizsgálatával, amelyek közül a legjobb 500-at publikálják. Bár a legutóbbi rangsoruk nem tartalmaz hazai egyetemet, az alábbi 3 egyetemünk szerepelt valaha a Sanghaj top 500-as listájában: a BME (csak 2004-ben, a 404–502. helyezés között), az ELTE (a 2003–2015. években a 301–502. helyezés között) és a Szegedi Tudományegyetem (szintén a 2003–2015. években, a 201–500. helyezés között). A 3. ábra szemlélteti, hogy időben hogyan alakult e 3 egyetem helyezése az ARWU rangsorban.



3. ábra: Magyar intézmények a Sanghaj (ARWU) rangsorban

Forrás: Saját szerkesztés az ARWU adatai (<http://www.shanghairanking.com/>) alapján

Egyik év Sanghaj rangsorában sem szerepelt, azonban az ARWU nyilvántartja az alábbi magyar intézményeket is: CEU, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem. Ennek oka, hogy nem szerepel több magyar intézmény a Sanghaj listájában az lehet, hogy nem teljesítik a rangsorba való bekerülési feltételeket, vagyis esetükben nem teljesül legalább egy feltétel az alábbiak közül: *Nature*-ben vagy a *Science*-ben publikált cikk, Nobel-díjas, Fields-érem díjas, kiemelkedően sokat hivatkozott kutató, szignifikáns mértékű publikáció indexálva a Science Citation Index-Expanded (SCIE) felületen és a Social Science Citation Indexben (SSCI).

A 2. ábra C) részében látható U.S. News rangsora, valamint a SIR legutóbbi listája tartalmaz hazai intézményeket, azonban ezek esetében nem érhető el a rangsorképző indikátorok értékei idősorosán, csak a legutóbbi évre vonatkozóan. A U.S. News nyilvántartásába való bekerülés feltétele az alábbi két kritérium közül legalább

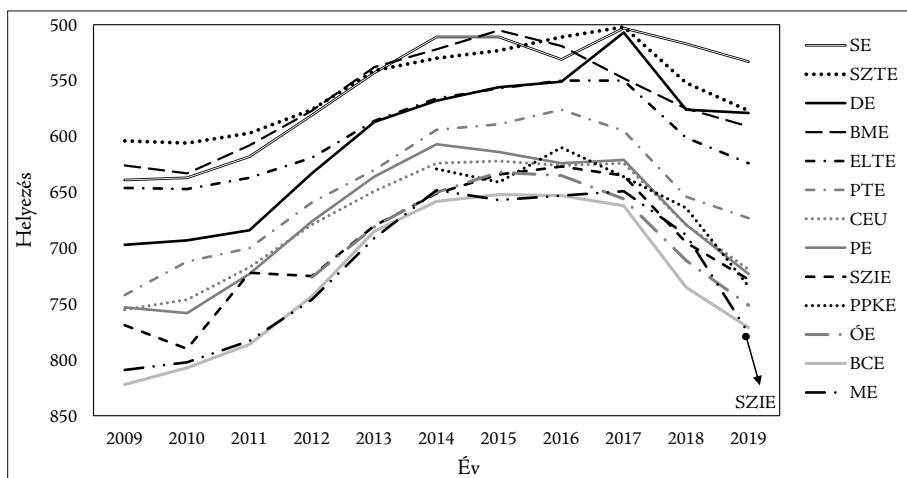
az egyik teljesítése: minimum 1500 Web of Science (WoS) publikáció a rangsorban vizsgált 5 éves időszak alatt vagy a Clarivate Analytics' Global Reputation Survey top 250 helyezésében való szereplés. A SIR rangsorába való bekerülési feltétel pedig az, hogy a kiválasztott időszak utolsó évében legalább 100 darab publikációval kell rendelkezni a Scopusban. A U.S. News legutóbbi, 2018-as rangsorában 7 magyar intézmény lehetőséget fel a listázott 1250 felsőoktatási intézmény között. Ezek helyzetét foglalja össze a 3. táblázat.

3. táblázat: Magyar intézmények a U.S. News rangsoraiban, 2018

Intézmény	Helyezés		
	Magyarországon (n = 7)	Európában (n = 499)	Világszinten (n = 1250)
ELTE	1.	220.	489.
DE	2.	283.	634.
SE	3.	294.	663.
SZTE	4.	314.	729.
BME	5.	367.	894.
PTE	6.	400.	995.
SZIE*	–	–	–

Megjegyzés: * SZIE: már nyilvántartja a U.S. News, de még nem adtak neki rangorszámot.
 Forrás: Saját szerkesztés az U.S. News adatai (<https://www.usnews.com/education/best-global-universities>) alapján

A SIR 3471 felsőoktatási intézményt rangsoroló legutóbbi (2019) listájában már több (14) hazai intézmény szerepel. Ezek idősorát mutatja a 4. ábra, melyből azt látni,



4. ábra: Magyar intézmények a SIR rangsorban. Forrás: Saját szerkesztés a SIR adatai (<https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher%20educ. country=HUN>) alapján

hogy az intézmények összességében 2009-től 2014-ig javuló trend volt tapasztalható, míg 2017-től a trend csökkenő.

A 2. ábra D) részében feltüntetett THE rangsor esetében a rangsorképző indikátor értékei is hozzáférhetőek idősorosan, de csak az 5 fő rangsorképző kategóriára vonatkozóan, ezek részleteire, azaz a rangsort meghatározó 13 alindikátorra nem. A THE rangsorban azok az intézmények jelenhetnek meg, amelyek különböző tudományterületeken alapszakos hallgatókat képeznek, és 5 év alatt legalább 1000 darab publikációval rendelkeznek a Scopusban. Az egyetemeknek lehetőségük van arra, hogy saját maguk adjanak meg adatokat a THE Secure Data Collection Portalon keresztül, ezzel is biztosítva azt, hogy az intézmény megjelenjen a THE rangsorok valamelyikében.

A THE rangsoraik között megtalálható a globális szintű verzió mellett olyan regionális lista, amelyben hazánk is érintett. Ez a világ feltörekvő gazdaságainak (EE: Emerging Economies) intézményeit hasonlítja össze. A THE globális rangsora 9 évről (2011–2019) érhető el, de hazánk intézményei csak 2016-tól találhatók meg benne. 2011-ben még csak 200 intézményt rangsoroltak, majd a 2012–2015-ös időszakban 400-at, és akkor jelent meg magyar intézmény is e rangsorban, amikor (2016-ban) már 800-ra bővült a vizsgált intézmények köre. Az EE regionális rangsor a 2014–2019. évekre készült (2017-ig a rangsor a BRICS & Emerging Economies nevet viselte).

A 4. táblázat összegzi a hazai intézményeknek a THE rangsoraiban elfoglalt helyezésének időbeli változását. Az elérhető rangsorokban az intézményeink közül a CEU érte el a legjobb helyezést, mégpedig 2017-ben, amikor a globális lista 301–350. helyén állt kb. 1000 felsőoktatási intézmény közül, az EE regionális listában pedig a 16. helyen szerepelt 300 intézményből. Érdekes, hogy a CEU sem korábban, sem a későbbi években nem szerepelt a THE listájában. A legfrissebb rangsort tekintve, a magyar egyetemek közül a Semmelweis Egyetem végzett az élen: a globális rangsorban szereplő kb. 1260 intézmény közül a 401–500. helyen, az EE regionális rangsorban pedig a 67. helyen, a vizsgált 442 intézmény közül.

4. táblázat: Magyar intézmények a THE rangsoraiban, 2014–2019

	Év					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
a) A globális rangsorban ^a						
<i>n</i>	400	401	800	981	1103	1258
CEU	–	–	–	301–350	–	–
SE	–	–	501–600	501–600	401–500	401–500
ELTE	–	–	601–800	601–800	601–800	601–800
PTE	–	–	601–800	601–800	601–800	601–800
SZTE	–	–	601–800	601–800	601–800	601–800
BME	–	–	601–800	601–800	801–1000	801–1000
DE	–	–	601–800	800	–	801–1000
BCE	–	–	–	–	801–1000	1001+

4. táblázat: (folyt.)

	Év					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
b) A feltörekvő gazdaságok régiójára (EE: <i>Emerging Economies</i>) vonatkozó rangsorban ^b						
<i>n</i>	100	100	200	300	378	442
CEU	–	–	–	16	–	–
SE	60	55	64	65	61	67
ELTE	–	–	112	123	131	119
PTE	–	–	137	122	127	141
STE	93		136	129	156	162
BME	–	–	149	154	200	251–300
DE	60	67	150	201–250	201–250	201–250
BCE	–	–	–	–	251–300	301–350

Forrás: Saját szerkesztés a THE adatai alapján (^a<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking>; ^b<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/emerging-economies-university-rankings>)

A 2. ábra E) részében feltüntetett 4 rangsor (QS, RUR, URAP, CWUR) esetében minden rangsorképző alindikátor értékei is hozzáférhetők idősorosan.

A QS rangsorába való bekerüléshez fel kell venni a kapcsolatot a rangsor készítőivel. A kapcsolatfelvétel után az intézménynek részt kell vennie a „QS Ranking Entry Evaluation” folyamatában, amely során kiderül, hogy melyek azok a területek, amelyeken az adott intézmény megfelel a rangsor követelményeinek, és melyek azok, amelyeken az intézménynek erősödnie kell. A QS rangsoraiban az 5. táblázatban lévő hazai intézmények szerepelnek. A QS-nek sem csak a globális rangsorát vizsgáljuk, hanem 23 feltörekvő európai és közép-ázsiai országra (EECA: *Emerging Europe and Central Asia*) vonatkozó regionális rangsorát is.

5. táblázat: Magyar intézmények a QS rangsoraiban

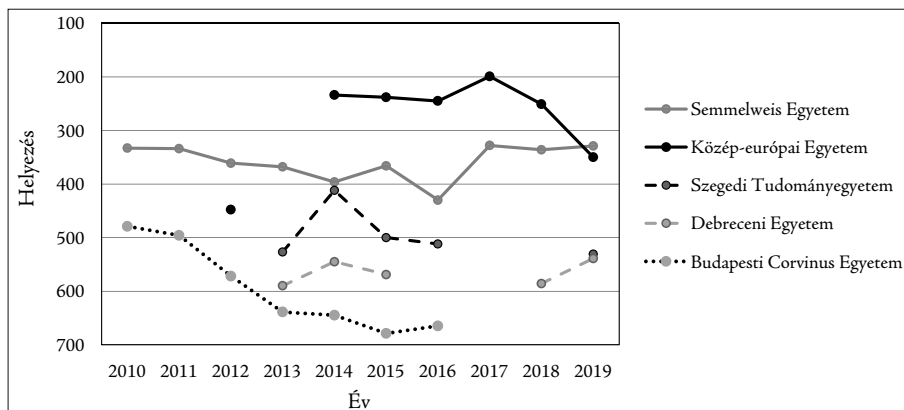
	Év					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
a) A globális rangsorban ^a						
<i>n</i>	863	891	916	959	1000	1002
SZTE	551–600	501–550	501–550	501–550	470	501–510
DE	601–650	601–650	651–700	651–700	601–650	601–650
ELTE	601–650	601–650	601–650	651–700	701–750	651–700
PE	–	–	701+	751–800	701–750	651–700
BME	–	–	701+	751–800	801–1000	801–1000
BCE	701+	701+	701+	801–1000	801–1000	801–1000

5. táblázat: (folyt.)

	Év					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<i>b) A feltörekvő európai és közép-ázsiai régióra (EECA: Emerging Europe and Central Asia) vonatkozó rangsorban^b</i>						
<i>n</i>	–	240	302	305	305	–
SZTE	–	13	15	27	26	–
DE	–	29	29	35	30	–
ELTE	–	16	27	30	20	–
PTE	–	53	58	63	53	–
BME	–	32	22	28	29	–
BCE	–	42	41	45	48	–

Forrás: Saját szerkesztés a QS adatai alapján (^a <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>; ^b <https://www.topuniversities.com/university-rankings/eeca-rankings/2019>)

Az 5. táblázat *a)* részéből az olvasható ki, hogy 2015 és 2020 között a legelőkelőbb helyezéssel a Szegedi Tudományegyetem büszkélkedhet, ugyanis ők a QS 2019-es rangsorában bekerültek a top 500-ba: 1000 intézményből a 470. helyre. A legújabb, 2020-as rangsorban is ők vezetik a hazai listát az 501–510. helyezésükkel. Érdekes megfigyelni, hogy az 5. táblázat *b)* részében összefoglalt EECA régió belüli helyezések sorrendje nem azonos az *a)* részben lévő globális listáéval. Ennek az az oka, hogy a regionális rangsorhoz nem csak azokat az indikátorokat használják, amelyeket a globális rangsorhoz, ezáltal a közös indikátorok súlya is eltér. Mindenesetre a QS legújabb (2019-es) EECA régió belüli listáját az ELTE vezeti a magyar egyetemek közül: a 20. helyre sorolták őket az EECA 305 felsőoktatási intézménye közül.



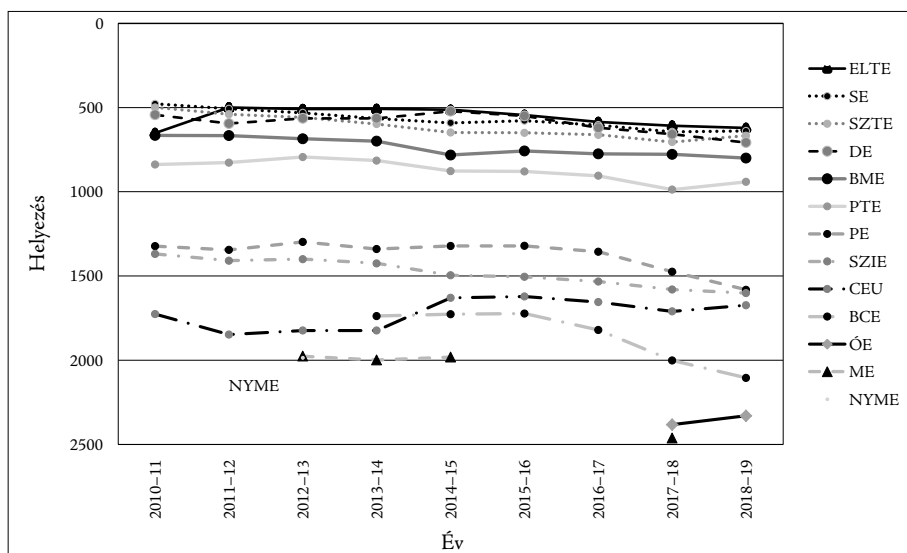
5. ábra: Magyar intézmények a RUR rangsorban

Forrás: Saját szerkesztés a RUR adatai (<http://roundranking.com/>) alapján

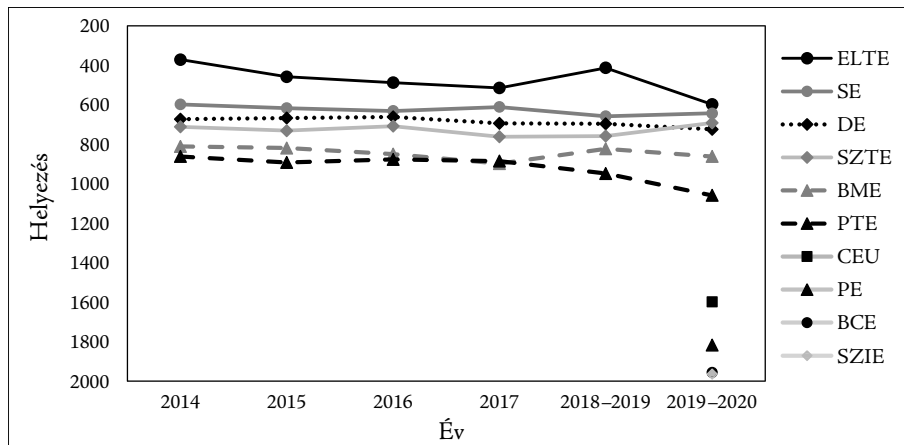
A RUR rangsorát 80 ország kb. 930 felsőoktatási intézményéről készítették el ez ideig 10 évre (2010–2019) vonatkozóan, melyben az 5. ábrán látható 5 hazai intézmény szerepel. Legjobb (199.) helyen a CEU helyezkedett el 2017-ben, azóta romlott a rangsorszáma, és a jelenlegi (2019-es) rangsorban már a Semmelweis Egyetem vezeti a hazai intézményeket, a globális 329. helyezéssel. A RUR rangsorába való bekerüléshez fel kell venni a kapcsolatot a rangsor készítőivel, mivel az intézmények maguk biztosítják a nyers adatokat a rangsor számára.

Az URAP rangsora 2500 felsőoktatási intézmény helyezését publikálta eddig 9 évről, a 2010–2011-es időszaktól kezdve a jelenlegi 2018–2019-es időszakig. E rangsorokban a 6. ábrán látható 13 hazai intézmény található. A top 500 intézményen belül (a 499. helyen) csak a 2010–2011-es rangsorban szerepelt a Szegedi Tudományegyetem, majd egy évvel később a 2011–2012-es rangsorban az ELTE. A legfrissebb rangsorban szintén az ELTE vezeti a magyar intézményeket a globális lista 621. helyezettjeként. Az URAP rangsora csak és kizárólag objektív adatokon alapul, így ahhoz, hogy egy intézmény megjelenhessen a rangsorban, kiemelkedő számú publikációval kell rendelkeznie a WoS-hoz tartozó InCites-ban. Azok az intézmények kerülnek elsősorban kiválasztásra, amelyek benne vannak a 3000 legtöbb publikációval rendelkező felsőoktatási intézményben az InCites adatai alapján. Az adatok feldolgozása és szűrése után a rangsorba végül 2500 intézmény kerül be.

A CWUR rangsorait eddig 8 évre vonatkozóan (2012-től a jelenlegi 2019–2020-as rangsorig) készítették el. Azokat az intézményeket rangsorolják, amelyek a Clarivate Analytics top folyóirataiban publikálnak. A rangsorolt felsőoktatási intézmények száma az első két évben még csak 100 volt, majd a következő 5 évben 1000, és a legfrissebb rangsorban már 2000 intézmény szerepel. Hazai intézmény az első két évben még



6. ábra: Magyar intézmények az URAP rangsorban. Forrás: Saját szerkesztés az URAP adatai alapján (<http://www.urapcenter.org/2018/world.php?q=MS0yNTAw>) alapján



7. ábra: Magyar intézmények a CWUR rangsorban

Forrás: Saját szerkesztés a CWUR adatai (<https://cwur.org/2019-2020.php>) alapján

nem szerepelt, az ezt követő 5 évben 6-ot rangsoroltak, a legfrissebben pedig már 10-et. Helyezésük időbeli változását mutatja a 7. ábra.

Amennyiben egy intézmény nem szerepel valamelyik rangsorban, ennek oka az lehet, hogy vagy nem teljesíti a bekerülési kritériumokat, vagy olyan rangsorról van szó, amely kérdőíves reputációfelméréseket is számításba vesz, és ezekben nem szerepel az adott intézmény. Az intézményeknek azonban lehetőségük van kezdeményezni a bekerülést ezen rangsorokba az egyes rangsorok honlapján keresztül vagy a rangsorkészítőkkel való kapcsolatfelvétel által. Például a QS-nél az intézmények ajánlásokat tehetnek arra vonatkozóan, hogy mely intézményekkel, illetve mely munkáltatókkal töltsék ki a reputációfelméréseket.

Felzárkózás vagy leszakadás?

A 6. táblázatban bemutatjuk, hogyan változott a hazai intézmények helyezése 2013-ról 2019-re. Azért 2013-at választottuk a viszonyítás alapjául, mivel ehhez az évhez tudtuk beszerezni a legtöbb adatot. Csak az URAP és a RUR rangsora az, amely a legutóbbi listájában és a 2013-asban is szerepeltetett magyar intézményt, így a 6. táblázat e két rangsorban bekövetkezett változást mutatja.

Mivel az URAP-ban nagyobb változások tapasztalhatók 2013-ról 2019-re, mint a RUR-ban, és több intézményről van benne adat, ezért az URAP-ot képező 6 részindikátor változását is megvizsgáltuk: Q1-3 cikkek, idézettség, publikációk, nemzetközi publikációk, az adott intézmény a világ átlagához képest hogyan teljesít a cikkek számában (AIT: Article Impact Total) és az idézettségben (CIT: Citation Impact Total). Az átlagos magyar intézmény 2013-ról 2019-re a Q1–Q3 cikkek számában fejlődött legkevésbé és az idézettségben a leginkább.

Az URAP legfrissebb (2019) rangsorára koncentrálnak megnéztük, hogy a hazai intézmények hány százalékot teljesítettek az URAP 1. helyezett intézményéhez képest (Harvard University, US), a 100. helyezetthez viszonyítva (King Abdulaziz University, Szaúd-Arábia) és a 200. helyezetthez képest (Lomonosov Moscow State University,

6. táblázat: Hazai intézmények változása a RUR és URAP rangsorokban, 2013–2019

Globális rangsorok										
Rangsor	RUR					URAP				
Év	2013	2019		változás 2013- ról 2019-re		2013–2014	2018–2019		változás 2013- ról 2019-re	
N	672	930				2000	2500			
N _{magyar}	4	4				11	11			
Helyezés										
	a)	b)	a)	b)		a)	b)	a)	b)	
ELTE	–	–	–	–	–	1.	508.	1.	621.	–113
SE	1.	368.	1.	329.	39	3.	565.	2.	639.	–74
SZTE	2.	527.	3.	531.	–4	4.	598.	3.	667.	–69
DE	3.	590.	4.	539.	51	2.	564.	4.	708.	–144
BME	–	–	–	–	–	5.	700.	5.	800.	–100
PTE	–	–	–	–	–	6.	815.	6.	941.	–126
PE	–	–	–	–	–	7.	1340.	7.	1582.	–242
SZIE	–	–	–	–	–	8.	1425.	8.	1601.	–176
CEU	–	–	2.	350.	–	10.	1824.	9.	1674.	150
BCE	4.	639.	–	–	–	9.	1738.	10.	2105.	–367
ÓE	–	–	–	–	–	–	–	11.	2330.	–
ME	–	–	–	–	–	11.	1999.	–	–	–

Megjegyzés: a) helyezés a magyar intézményeken belül; b) helyezés a teljes rangsorban. A szürke háttér azokat az intézményeket jelöli, amelyek mindkét év rangsorában szerepeltek.

Forrás: Saját szerkesztés

Oroszország). Az átlagos magyar intézmény jelenleg körülbelül harmadát teljesíti a legjobb intézmény pontszámának, és felét a 100., illetve 200. helyezett pontszámának.

Összefoglalás, következtetések

A kutatás célja az volt, hogy idősoros helyzetképet nyújtson a hazai felsőoktatási intézmények számára arról, hogy mely nemzetközi rangsorban szerepelnek, és időben hogyan változott a helyezésük ezekben.

Az eredmények azt mutatják, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények jelentős része egyetlen nemzetközi rangsorban sem szerepel. Ezen intézmények számára a bekerülési feltételek tanulmányozása, illetve azok teljesítése lehet az elsődleges cél, amennyiben szeretnék magukat a nemzetközi mezőnyben is megméretetni. Tekintettel arra, hogy sok bekerülési kritérium és rangsorképző indikátor nem tekinthető fajlagos mutatónak, egy kis intézmény számára nehézséget jelenthet ezek teljesítése.

Nem túlságosan öröndetes tény, hogy az egyes nemzetközi rangsorokban szereplő hazai felsőoktatási intézmények pozíciója általában nem erősödik, hanem egyre inkább leszakadnak még a középmezőnytől is. Éppen ezért kezdeti lépésként a leszakadás okainak feltárása, majd ennek a folyamatnak a megállítása lenne az elsődleges cél.

Köszönetnyilvánítás

Jelen kutatás az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.2-16-2017-00017 azonosítójú „Fenn tartható, intelligens és befogadó regionális és városi modellek” című projekt keretében jött létre.

IRODALOM

- EDERER, P., SCHULLER, P. & WILLMS, S. (2009) University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge. *Educational Studies, Higher School of Economics*, Vol. 5. No. 3. pp. 169–202.
- FÁBRI GY. (2020) Van-e kiút a rangsorok hamis bűvöletéből? *Magyar Tudomány* folyóiratba beküldött kézirat.
- KOSZTYÁN Zs. T., BANÁSZ Zs., CSÁNYI V. V. & TELCS A. (2019) Rankings or Leagues or Rankings on Leagues? – Ranking in Fair Reference Groups. *Tertiary Education and Management*, Vol. 25. No. 4. pp. 289–310. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09028-x>
- LUKMAN, R., KRAJNC, D. & GLAVI, P. (2010) University Ranking Using Research, Educational and Environmental Indicators. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 18. No. 7. pp. 619–628. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.015>
- OLCAY, G. A. & BULU, M. (2017) Is Measuring the Knowledge Creation of Universities Possible? A Review of University Rankings. *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 123. (Supplement C) pp. 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.029>
- RAPONI, V., MARTELLA, F. & MARUOTTI, A. (2016) A Biclustering Approach to University Performances: An Italian Case Study. *Journal of Applied Statistics*, Vol. 43. No. 1. pp. 31–45. <https://doi.org/10.1080/02664763.2015.10090>
- SHIN, J. C. (2011) Organizational Effectiveness and University Rankings. In: JUNG CHEOL SHIN, ROBERT K. TOUTKOUSIAN & ULRICH TEICHLER (eds) *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht, Springer Netherlands. pp. 19–34. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7_2
- SOH, K. (2017) The Seven Deadly Sins of World University Ranking: A Summary from Several Papers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 39. No. 1. pp. 104–115. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1254431>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A SPECIÁLIS NEVELÉS MINT 21. SZÁZADI IPARÁG

SOMOGYI-ROHONCZY ZSÓFIA
ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

SALLY TOMLINSON: *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the Manufacturing of Inability*. London, 2017. Routledge. xiv + 182 p. ISBN: 978-1-315-64623-7

A hátrányos helyzetűek oktatása, az inklúzió bevezetése a 21. század oktatásának egyik meghatározó kérdése. Tanulmányok, könyvek, előadások, konferenciák tömkelege foglalkozik a témával a legváltozatosabb megközelítésből. A problémát nem érdemes csak egy szakterület ismeretein keresztül megközelíteni, ez viszont nagy kihívás elé állítja a kutatókat, hiszen multidiszciplinaritást követel tőlük. Ennek a kritériumnak magas színvonalon megfelel az angol szakértő, Sally Tomlinson, aki az elmúlt harminc évben az oktatás különböző területein tett szert komplex tudásra, foglalkozott többek között etnikai és faji jellegzetességekkel, az iskola és az otthon viszonyával, a nemzetközi oktatási alapelvekkel. 2017-ben a Routledge Kiadónál megjelent *A Sociology of Special and Inclusive Education* című kötetében ezeknek a témáknak nyújtja alapos áttekintését.

Könyvében Tomlinson a speciális és inkluzív nevelés komplex és többszereplős viszonyát vázolja fel olyan alapossággal és magától értetődő egyszerűséggel, mintha csak egy matematikai képletet látnánk. Az angolszász világ (főként Egyesült Királyság és USA) oktatását az elmúlt 150

év történeti, törvényi és elméleti hátterének felvázolásával, valamint az egyes szereplők érdekrendszerének figyelembevételével tárja elénk. A speciális nevelés működésének elemzésében túl tud lépni a nemzeti adottságokon, és rámutat arra, hogy a leírt folyamatok nem az angolszász rendszer adottságai, még csak nem is a globalizálódott világunk sajátos rákfénéje, hanem már-már ősi emberi tulajdonságokon alapszanak: az erősebb hatalmat gyakorol a gyengébbek felett, és saját haszna érdekében irányítja őket.

A kötet hét nagyobb fejezetben mutatja be a téma fontosabb szereplőit, nagy számban ismertet meghatározó kutatási és oktatáspolitikai tanulmányokat, bemutatja a főbb gondolkodókat és nevelésügyi programokat – a szociológia mellett a neurológia és a pszichológia kutatásait is érintve. Az összetett téma alapos megismerésének érdekében Tomlinson jól áttekinthető hívószavakat és kérdésköröket biztosít számunkra. A politikán, tudományon, gazdasági tényezőkön túl maguk az érdekelt csoportok (pl. a szakma képviselői, a szülők) is megjelennek Tomlinson helyzetelemzésében.

Az egyik legfontosabb kérdés, amelyet a szerző (is) érint: *ki tartozik a speciális igényűek csoportjába?* A kötetet olvasva, a besorolás terén végbemenő változásokat szemlélve, megfogalmazódhat bennünk a válasz, hogy lényegében bárki, akit a hatalmát féltő csoport odasorolni akar. A besorolás kérdése közel sem elhanyagolható, hiszen alapjaiban határozza meg, hogy milyen intézményeket alapítanak a fejlesztés – vagy éppen az elszigetelés – érdekében. A könyv által vizsgált időszakban (a kötet erős gazdasági nézőpontjához híven az ipari forradalom időszakától napjainkig) változatos kategóriákat és megnevezéseket használtak (gyengeelméjű, rossz magaviseletű, testi fogyatékossgal élő). A kezdeti elnevezések mellé az 1900-as években a pszichológia térnyerésével egyre több kategória társul, gondoljunk csak a diszlexiára, az autizmus spektrumzavarra vagy a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarra (ADHD). Napjaink aggasztó tendenciája, hogy egyre több szülő kér gyermeke számára igazolást speciális igényekről annak érdekében, hogy tüneteit gyógyszerrel kezeljék, esetleg speciális iskolába kerülhessen, vagy csupán azért, hogy a család állami támogatáshoz jusson.

A stigmatizált csoportok jellemzőinek azonosítása központi téma a szakemberek számára. A fizikai vagy mentális tünetek, a család gazdasági hátterén túllépve fontos megállapításra jutott Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron, akik 1977-es művükben¹ a kulturális preferenciákat, az oktatási tőkét, a szülők hivatását és végzettségét beemelték a gyermekek hátterének változói közé. A speciális nevelést igénylők egyre fontosabb csoportját képezik a 20. század vége óta a különböző kisebbségek és a bevándorlók, akik a kö-

vetben bemutatott nagyszámú vizsgálat tanúsága szerint nemcsak hamar válnak SNI-ssé, de az iskolából is nagyobb arányban morzsolódnak le, a munkaerőpiacon pedig legfeljebb valamilyen alacsonyabb fizetést biztosító munkakörben tudnak elhelyezkedni.

A leghangsúlyosabb, legfontosabb szempont a fejezeteket olvasva mindig ugyanaz: a *pénz*. Ahogy a szerző már az első fejezet folyamán kifejti: a tömegoktatás sosem a tág értelemben vett társadalom igényeinek kiszolgálásáról szól. Korunkban az értékes tudás – és ezzel együtt az értékes szaktudással rendelkező munkás – árucikké vált, az oktatás pedig egyre inkább státuszszimbólum. Éppen ezért nem csodálkozhatunk, hogy a tudás hatalmát birtokló csoport (felső- és középosztály) arra törekszik, hogy az alsóbb társadalmi rétegeket elszigetelje, megakadályozza a tudás általi felemelkedésben, illetve a szükséges és elvárt oktatás költségeit minél alacsonyabb szinten tartsa. Az oktatásban tehát egy olyan hatékony fegyvert ismerhetünk meg, amellyel a társadalom uralkodó csoportjai képesek hatalmat gyakorolni az alattuk elhelyezkedő társadalmi csoportok felett. Igényeiknek megfelelően vagy felemelik (iskolai inklúzió, speciális nevelés támogatása), vagy kirekesztik (speciális intézmények létesítése, törvényi szabályozás) a számukra nem hasznosnak ítélt munkaerőt.

A történeti és gazdasági kérdések között cikázva azt érezhetjük, hogy a speciális igényűek oktatása az elmúlt századok során két véglet, az inklúzió és a kirekesztés között mozgott. Fontos szétválasztani a politika által hangoztatott véleményeket és a valóságban működő folyamatokat. Hiába támogatják a nagy nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD, EU, ENSZ, Világbank) a mindenkire kiterjedő oktatás céljait, a valóságban nemzeti vagy éppen intézményi szinten dől el a

¹ J. P. BOURDIEU & J. C. PASSERON: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Beverly Hills: Sage Publications, 1977.

speciális nevelést igénylő gyerekek sorsa, megnövelve ezzel a szakértők képzésének és jogkörének fontosságát.

A szakértőiséghez kapcsolódik a kötet negyedik, a *mérések* kérdésének szentelt fejezete. A tesztek és mérések szintén kétarcú kérdésnek tekinthetők a témában. Lehetőséget biztosítanak a speciális oktatási igény minél pontosabb meghatározására, az igények megismerésére, de egyúttal felhasználhatók a kirekesztés, az egyes csoportok befektetésére, ideológiák alátámasztására is. Szélsőséges példa Karl Pearson, aki az 1890-es évek adatai alapján készített grafikonjának harang alakú görbéjével szándékozott kapcsolatot kimutatni a szegénység és a genetikai alsóbbrendűség között. Az egyes csoportok *IQ* teszteredményei általi megítélése és nemegyszer hátrányos helyzetbe hozatala a későbbiekben tovább folytatódott, még akkor is, ha a módszer fejlesztése során törekedtek a megbízhatóság növelésére és a kulturális különbségek, iskoláztatás okozta torzítás kiküszöbölésére. Így például Robert Yerkes amerikai pszichológus I. világháborús katonákon végzett vizsgálataihoz külön tesztet (Alpha és Beta teszt) fejlesztett ki az írástudatlanok számára, valamint egy, a pantomimon alapuló tesztet az angolul nem beszélők számára.

Az IQ-tesztek az *eugenika* híveinek voltak kedvelt vizsgálati módszerei. (Az *eugenika* egyébként a negyedik fejezet másik hangsúlyos témája.) Arthur Jensen amerikai pszichológus messzemenő következtetéseket vont le a kapott eredményekből, többek között azt, hogy a súlyos mentális betegségeket génhibák okozzák, és ezek az IQ-görbe alsó végén gyakoribbnak tekinthetők. Azt, hogy a főként a náci ideológiával összekapcsolt *eugenika* nem történelmi emlék csupán, jól mutatja, hogy a politikai retorikában újra és újra felüti a fejét. Napjainkban az ún. új *eugenika* a génkutatással kapott új erőre. Az öröklődésbe vetett

hit növelheti az iskolai szelekciót és szeparációt, sok kriminológus bizonyítékot lát benne a szegény és kisebbségi csoportok alacsonyabbrendűségére.

Genetikai kutatásokra napjainkban súlyos pénzüsségeket költenek, meghatározó gazdasági tényezővé váltak. Így fordíthatott például Robert Plomin amerikai viselkedéskutató, a londoni King's College munkatársa fontmilliókat ikerkutatásaira. Ugyanakkor Bruce Perry 2002-ben publikált felvételeit is több ízben említi a szerző, amelyeken jól látható, hogyan igyekeznek tudományos vizsgálatokkal a környezeti hatásokat igazolni. Így például két hároméves gyerek agyáról készült felvételt az amerikai akadémikus annak bizonyítékaként tekintette, hogy az elhanyagolás súlyos károkat okoz a korai fejlődési szakaszban. Ezzel összefüggésben gazdasági összefüggéseket is azonosított: a korai beavatkozás jelentős szociális és gazdasági költségeket spórolhat meg a társadalomnak.

A könyvben megjelennek az IQ-tesztek megbízhatóságát vitató vélemények is. A szerző ennek jegyében mutatja be James Flynn megfigyeléseit, aki kimutatta, hogy az 1930-as évektől minden évtizedben nőttek az IQ-tesztek átlagértékei. Feltehetnénk a kérdést, hogy vajon tényleg okosabbak vagyunk, mint nagyszüleink vagy éppen az antik görögök? Természetesen nem, inkább arról lehet szó – ahogy erre az új-zélandi kutató is rávilágít –, hogy a mai gyerekeket az iskola jobban felkészíti a tesztek kitöltésére, ráadásul a környezetük is stimulálóbb. John Geake ennél is továbbmegy. Az IQ-tesztek vizsgálata során kimutatta, hogy az elmúlt évtizedek alatt az absztraktprobléma-megoldó képesség fejlődött, nem pedig az általános intelligencia, ezt a kutató a számítógépek használatának fejlesztő hatásának tulajdonítja.

A *család* fogyasztóként is megjelenik Tomlinson rendszerében – mint speciális

nevelési szolgáltatást igénybe vevő társadalmi egység. Attól függően, hogy milyen anyagi és intellektuális tartalékokkal rendelkezik, az oktatás révén más és más jövőt biztosít a gyermek számára. A társadalmi megosztottság, az eltérő lehetőségek itt is megjelennek: míg az arisztokrácia annak élete végéig meg tudta védeni rászoruló gyermekét, addig a munkásosztály utódait speciális iskolákban különítették el és olcsó munkaerőként kezelték. A helyzet az elmúlt száz évben sem változott jelentősen, a 21. század szülője éppúgy gondban lehet, ha speciális igényű gyermeke jövőjéről szeretne gondoskodni. Az információk és jó tanácsok áradatában a szülők nem kapnak jelentősebb támogatást, megfelelő segítséget, sőt a legtöbb hivatalos megközelítés a szülőket egységes tömegként kezeli, jóllehet, kulturális és anyagi háttérük, családi állapotuk, világnézetük, gyermekük adottságai alapján valójában egy rendkívül sokszínű csoportról kellene beszélni. Az iskola és szülő közötti jó együttműködés vélhetőleg már itt megbukik, illetve csak abban az esetben működhet megfelelően, ha a szülők önérték-érvényesítése, öngon-

doskodása életbe tud lépni, és az egyre növekvő frusztrációjuk, a megőrzéstől való félelmük ellenére részt vesznek vállalni az iskolatanácsokban, és közreműködnek az oktatási alapelvek kialakításában.

A felvázolt szempontok talán érzékeltetik a bemutatott összetett rendszer főbb kapcsolódási pontjait, illetve működésének alapvető törvényszerűségeit. Sally Tomlinson olyan érzékeny és folyamatosan változó mechanizmust mutat be, amely erőteljesen támaszkodik a társadalom aktuális állapotára, a gazdaság igényeire és a politikában megfogalmazott narratívákra. A kötet az angolszász terület oktatási rendszerének keretében mutatja be az inklúzió eddigi történetét és jelen állapotát, de még a magyar szakemberek számára is fontos kiindulási alap lehet. Leginkább a szemléletmódja és árnyalt megközelítése ajánlható, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a politika és a gazdaság számára adatokként megjelenő elemek (gyerekek, szülők, szakemberek) egyéni jellemzőkkel gazdagodjanak az elemzések során.

OKTATÁSPOLITIKAI ALTERNATÍVÁK ÉS GLOBÁLIS TRENDEK AZ OKTATÁSBAN

DAN BEÁTA ANDREA

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program

ANTONIO TEODORO: *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education: Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization*. (Critical Global Citizenship Education.) New York, Abingdon, Oxon, 2020. Routledge. 130 p. ISBN: 9780367821371

Egyesek szerint a neveléstudomány épp virágkorát éri, mások szerint erről szó sincs. Mi lehet az igazság? A kérdés nem egyszerű, és nem mindegy, melyik „oldalról” várjuk rá a választ, talán nem is eléggé sokszínű az a tudományos tér, ahonnan várjuk. A reformokat sürgető filozófiai irányzatok mellett a politika és a közszféra is beleszól a diskurzusba, és így a párbeszéd sokszor elfogult vitába fullad. Összetettebb értelmezési keretbe illeszti könyvében Antonio Teodoro a saját válaszát, hat fejezetre osztva a kötetet: 1. Oktatás a változás korában. Kérdésfelvetés és a kutatás menete; 2. Globalizációs folyamatok és a neoliberalizmus felemelkedése mint a globalizáció hegemónikus megfelelője; 3. Az oktatáspolitikák transznacionális szabályozásának új modelljei; 4. Világszínvonalú oktatás: az OECD álma a globális kormányzásról; 5. Az egyetem mint vitatott terület: lehetséges jövőképek felvázolása; 6. Van-e alternatívája a neoliberális globalizációnak az oktatáspolitikában?

Carlos Alberto Torres előszava indítja a könyvet. Részletesen elemzi és értékeli a szerző, Antonio Teodoro munkáját, amely szerinte nemcsak a politikai oktatásshociológia és a politikai gazdaságtan egyfajta kombinációjaként, de a szerző irányította kutatási projektek részletes ismertetéseként is olvasható. A kötet átfogó képet ad a

kurrens pedagógiaszemléletek, a nagyobb kép víziója és az egyre növekvő globális trendek kihívásai, a kritikai elméletek, a radikális nevelésfilozófia és a gyakorlati pedagógiai irányzatok, illetve a kifejezetten baloldali nevelésméletek útvesztőjében. „A jövő két domináns diskurzus harcaként határozható meg: az egyik célja a megvilágosodás lelkületének és a tudományos kutatás és a racionalitás hatalmának visszaszerzése a közember, a nagy többség fényesebb jövőjéhez vezető úton, a másik pedig egy atavista visszatérés a múltba, ahol egy maroknyi globális elit uralja a politikai, gazdasági és kulturális világot; ahol a propaganda, a káosz és az ideológia irányítja a közszférát; ahol a multinacionális korporációk és egy teljhatalmú elit diktálja úgy helyi, mint nemzeti és globális szinten is a politikát.” Torres szerint Antonio Teodoro arra keresi a választ, hogy mi történik a világban és ezen belül a pedagógiában, hogyan lehetne egy megreformált, igazságosabb nevelést kialakítani – ráadásul mindezt komoly tudományelméleti kérdésfeltevések és kihívások megfogalmazásával teszi.

Az első fejezetben (*Oktatás a változás korában*) Teodoro tizenhárom pontba szedi a jelenkori neveléstudomány/pedagógia hibáit és érdemeit, felbontja az iskolai modell eddigi rendjét, explicitté teszi egyes

módszerek elavultságát, a kompetencia-mérések, didaktikailag végig gondolt fejlesztések csödláncreakcióját, beszél arról is, hogy az iskolaszervezeti változások különböző érdekek és értékek mentén kiegyensúlyozatlan helyzetet hoztak létre, a „lehetőségek csapdája” (opportunity trap, lásd: *Brown 2003*) komoly probléma, melyet a hátrányoktól szenvedő marginális társadalmi csoportok gondjai csak mélyítenek. Pedig „az oktatási rendszer jelenlegi kihívásai mellett számba kell venni az episztemológiai, kulturális és nyelvi sokféleségre adott válaszokat is, hiszen mindezek elengedhetetlenek a belső társadalmi stabilitáshoz és kommunikációhoz”. (12. o.) Számos adat utal arra, hogy a problémák gyökere a korai iskolai írás-olvasás, illetve az elvárt matematikai tudás kényszerzubbonyában keresendő. A szerző felteszi a kérdést: „Mit teszünk azokkal a gyermekeinkkel (különösképpen a munkásosztály és az iskolázatlan közeg gyermekeivel), akik kíváncsisággal érkeznek az iskolába, de ott hamarosan unatkozni kezdenek és elidegenednek az iskolától? Előfordulhat, hogy megutálják az olvasást (mind az anyanyelvükön, mind a második, ill. idegen nyelven), és matematikából is a legrosszabb eredményeik lesznek?” (12. o.) A tudásátadás, az iskolai tantervek, a tudás mint produktum milyen szerepet kap a jelenlegi diskurzusban, hiszen az iskola egy szélesebb társadalmi-kulturális folyamatokat is magában foglaló közeg, aminek kötelessége úgy az inklúzió, mint a felnőttképzés és az élethosszig tartó tanulás elősegítése.

A tizenegyedik pontban tárgyalja a szerző a tanárképzés helyzetét. Arra reflektál, hogy a szakterületi felkészültség, az elméleti tudás nem válthatja ki a gyakorlati hozzáértést, de amíg a tanárképzők csak a tudásátadás, tudásátruházás módszertanilag jól kidolgozott programjaira fókuszálnak, nem lehet megújított iskolai keretről,

reformokról beszélni. A következő pont egy, a neveléstudomány számára teljesen ismeretlen területre vezeti az olvasót. Az agykutatás és a kognitív neurológia fejlődésével egy új, összetett tudomány látott napvilágot: a kognitív neurológusok is elkezdtek odafigyelni az oktatásra. Az agykutatás eredményeire épülő tanítás-tanulás mikéntjére nincs pedagógiai gyakorlati irányvonal, léteznek ugyan spekulációk, de nincs kidolgozott, hasznavehető program az új lehetőségek alkalmazási területeit illetően.

A második fejezetben (*Globalizációs folyamatok és a neoliberalizmus felemelkedése*) a szerző a globalizációt vagy a többes számban használt globalizációs elméleteket járja körbe, ismerteti többek között Anthony Giddens, David Held, Anthony McGrew, David Glodblatt, valamint Jonathan Perraton munkásságát (lásd: *Global Transformations* weboldal¹). „Értelmezési elmozdulás figyelhető meg a »globalizáció«-tól a többes számban használt »globalizáció« felé. Ezekre az összefüggésekre hagyatkozva a portugál szociológus, Boaventura de Sousa Santos elemzési javaslatát terjesztettük elő a globalizáció négy módjának megvizsgálására, ezek: globalizált lokalizmus, lokalizált globalizmus, kozmopolitizmus, illetve az emberiség közös öröksége.” (50. o.)

A harmadik fejezet az *oktatáspolitikák transznacionális szabályozásának új modelljeit* taglalja. A modernizált társadalmak működését, ennek megfelelően az oktatáspolitikát is eltérő rendszerek befolyásolják (politika, gazdaság, tudomány, jog, vallás stb.). Az oktatási rendszer szelektál, igyekszik megfelelni a társadalmi céloknak, megtartani a status quót. Két ellenpólusú nézetet tárgyal a szerző: az egyik az osztályharcok újmarxista szellemében gyökerezik, a másik pedig az egyre gyengülő

¹ <http://www.polity.co.uk/global/>

demokratikus neoliberalizmusra épülő állam képe.

A negyedik fejezetben (*Világszínvonalú oktatás: az OECD álma a globális kormányzásról*) Teodoro bemutatja, hogy az iskolarendszerek színvonalát a rendszer – készségek, képességek címszó alatt, a munkaerőpiac igényeihez viszonyítva – kompetenciamérésekkel osztályozza, de maga a rendszer lényegében nem más, mint bekapcsolódás abba a „globális játék”-ba (Andreas Schleicher), amit az OECD háromévente lebonyolított PISA-mérései jelentenek. A PISA-tesztek azonban csak az alkalmazható tudást mérik, azokat a kompetenciákat, amelyek ahhoz kelljenek, hogy a gazdaság minél versenyképesebb legyen. A PISA kritikusai rámutatnak azokra az elemekre, melyeket nem vagy alig lehet mérni (pl. demokratikus nevelés, szolidaritás, kulturális értékek tisztelete, fizikai és mentális egészség, empátia vagy éppen kíváncsiság). „A szigorúan nemzeti szférából kimozduló oktatáspolitikai a határokon átívelő folyamatokkal végül négy »közös nevezőn« alapuló globális mozgalommá fejlődött, amelyet Levin és Fullan (2008) az alábbiak szerint szisztematizált:

- Az iskolák közötti verseny a diákok jobb eredményeihez vezet.
- Az iskolai autonómia szolgálja legjobban ezt a versenyhelyzetet.
- A szülők szabadon választhatják meg gyermekik számára az iskolát.
- Egységes nemzeti tantervre és egy, az iskolák közötti jól átlátható minőség-összehasonlító rendszerre van szükség, hogy lehetővé váljon a jól tájékozott választás lehetősége.” (66. o.)

A fent említett célok közül a szabad választás joga talán a legproblematisabb, hiszen erre épül az iskola eladhatósága. Más szóval a cél az oktatási rendszer piacá formálása (példák: a kuponrendszer Chilében és az Egyesült Államokban, a

szabad iskolák Svédországban, a *charter schools* vagy szerződéses iskolák rendszere az Egyesült Államokban).

Az ötödik fejezet az egyetemi és felsőoktatási rendszereket veszi górcső alá, ugyanakkor főleg Európa és Latin-Amerika oktatási helyzetképét elemzi, bemutatva a neoliberalizmus hanyatlását, ismertetve annak a tanügyi rendszerekben lappangó hatásmechanizmusait. Teodoro a kritikai pedagógia elveit tartja követendőnek, melyek a tekintélytisztelet mellőzésén, az oktató és a diák egyenlő partnerségén, illetve a demokratikus tanulási folyamatokon alapulnak: a „habermasi perspektíva az egyetemet mint kritikai tanulási közeget láttatja, mely teret enged a kommunikáció, a perbeszéd és a demokratikus kifejezőmódoknak”. (79. o.)

A hatodik fejezetet Paulo Freire gondolataival indítja a szerző: „Amikor a történelemre gondolok, a lehetőségekre gondolok – arra, hogy a történelem az idő és térbeli lehetőségek mezeje. A történelem megalkotása közben lehetőségekre és választutakra lelünk. És a történelem megírása által mi magunk is történelemmé válunk.” (96. o.) Nem véletlen, hogy az újmarxista pedagógus szavaival kezdi Teodoro a párbeszédet, melyet az oktatáspolitikai és a neoliberais globalizáció között próbál moderálni. Freire szerint a társadalomban vannak olyan csöndre, némaságra ítélt elnyomott csoportok, amelyek hangja nem hallatszik a szociális térben. Ők a megaláztatottak, a dehumanizáltak, az eltárgyasultak. Teodoro ebben a fejezetben a globalizált világ egyik legparadoxabb paradigmáját („másoktól való félelem”) is boncolgatja, tárgyalva annak társadalmi és kulturális dimenzióit.

„Úgy tűnik nagyon is tudjuk, mi az, ami elvlaszt minket, de vajon tudjuk-e, mi az, ami összeköt?” – ezzel e kérdéssel indítja előszavában Carlos Alberto Torres a könyvet. A válasz, pontosabban a vála-

szok ott vannak a sorok között, még akkor is, ha a szerző a fontos témákat (inklúzió, esélyegyenlőség, kritikai pedagógiaszemlélet) leginkább elméleti síkon tárgyalja. A könyv elsősorban a tudományos közeget szólítja meg, de szeretne valamilyen módon eljutni a pedagógiai gyakorlat (főleg a tanárképzés) és a közélet területére is.

A széles olvasóközönség számára nem biztos, hogy könnyen emészthető, értelmezhető, jóllehet, a tudományos reflexiókon keresztül a szövegeket úgy szerkesztette egymás mellé a szerző, hogy azok kijuthassanak a szoros értelemben vett nevelési, társadalmi és politikai elméletek szisztematizáló közegeből.

IRODALOM

BROWN, P. (2003) The Opportunity Trap: Education and Employment in a Global Economy. *European Educational Research Journal*, Vol. 2. No. 1. pp. 141–179. DOI: 10.2304/eerj.2003.2.1.4

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

KOCKÁZATVÁLLALÁS ÉS KÍSÉRLETEZÉS, AVAGY MIRŐL SZÓL AZ INKLÚZIÓ?

KARDOS DOROTTYA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Program

CHRIS FORLIN & TIM LOREMAN (eds): *Measuring inclusive education*. (International perspectives on inclusive education. Volume 3.) Bingley, 2014. Emerald. xvi + 312 p. ISBN: 978-1-78441-146-6

A nemzetközi oktatáskutatás aktuális témája az inkluzív feltételek megteremtési lehetőségei és az oktatási intézmények befogadó közösséggé formálásának útja. Az inkluzív oktatás mérése igen bonyolult, mivel a rendszer maga is többtényezős, komplex. Könnyebb mérni, hogy hány gyermek vesz részt az oktatásban, milyen a fiúk, lányok aránya, hányan teljesítik sikeresen a tanévet, vagy hányan kapnak SNI (speciális nevelési igény) státuszt. Mi azonban az inklúzió? Miért tekintjük mindenki érdekének? Hogyan és miért szükséges mérni? Ezekre és még sok hasonló kérdésre keresi a választ a bemutatott kötet, mely harmadik kiadás, témáját tekintve inkluzív oktatási törekvéseket és azok hatékonyságának mérési lehetőségeit, modelljeit állítja középpontba. A témaválasztás fontosságát két indokkal támasztja alá. Először is megnövekedett az igény az intézmények részéről, hogy pontos és megbízható mérési eszközökkel kapjanak képet hatékonyságukról, erősségeikről, fejlesztendő területeikről. A második érv szorosan kapcsolódik az elsőhöz és az eredmények szakszerű felhasználására hívja fel az olvasó figyelmét, mivel a pontos és igényalapú oktatási célok kitűzéséhez szükséges felmérni az aktuális gyakorlatokat.

Az inkluzív oktatás bemutatása során a szerzők a modern fogyatékosügyi nézetek mentén gondolkodnak a speciális szükségletű tanulókról, eltávolodva a deficiálapú modelltől. A diverzitást értéknek tekintik, az inkluzív oktatást pedig folyamatként értelmezik, aminek alapja az egyes tanulók speciális igényeinek felmérése és kielégítése. Az angol nyelvű kötet két nagy részre oszlik, az első rész egy elméleti bevezető, amely alapot nyújt az inkluzív oktatás, az etikai dilemmák megértéséhez. A második rész rendszerszinten foglalkozik a befogadó iskolák és a tanári kompetencia mérési lehetőségeivel, illetve stratégiákat és modelleket tárgyal a gyakorlat oldaláról.

A kötet első fejezete (*Az inkluzív oktatás mérésének kérdései*) kísérletet tesz az inkluzív oktatás definiálására, illetve annak bemutatására, hogy az mennyire tágran értelmezett fogalom. A legtöbb fejezet saját definíciót és tartalmi keretet ad az inklúzióról, így a kötet gazdag elméleti szempontból, de ez a definíciós sokszínűség azt is mutatja, mennyire nincs egységes fogalmi rendszere a területnek. A befogadó oktatás implementálását nehezítő tényezők is feltűnnek, a lista pedig szerepelteti az idő- és támogatásbeli nehézségeket, a magas létszámú osztályok helyzetét, a tanári előképzettség hiányát.

A pedagógusokra hárul a felelősség, hogy a fogyatékosokkal élő tanulókat inkluzív osztályokban oktassák, gyakran gyógy-pedagógiai vagy pedagógiai asszisztensi segítség nélkül. A tanárképzés során sem kapnak megfelelő felkészítést az egyre heterogénebb tanulócsoportok differenciált oktatására. Copfer és Specht fejezetükben (1. rész 6. fejezet) felteszik a kérdést, *hogyan lehet megfelelően felkészíteni a pedagógusokat arra, hogy sikeresen oktassák az összes tanulót?* A válasz igen sokrétű, tartalmazza az elméleti tudásátadást a különböző fogyatékosági típusokról, a szemléletformálást és érzékenyítést, a továbbképzések biztosítását és a tanári kollaboráció elősegítését.

Agnes Gajewski (1. rész 2. fejezet) tanári perspektívából vizsgálja a különböző etikai dilemmákat. Interjúk segítségével a gyakorlat aktuális és igazi nehézségeit tárja fel, nem elhallgatva a részleteket. Azok a tanárok, akik pályájuk során korábban leginkább tipikusan fejlődő gyerekeket tanítottak, általában semmilyen felkészítést nem kaptak SNI-s gyerekek fogadására, és gyakran nem kérdezi őket senki az ő szükségleteikről. A frusztráció és a többfeladatosság miatt elsősre nem látják a gyermek oldalát, azt, hogy a fogyatékosokkal élő gyermek és az osztálytársai mennyit tanulhatnak az inkluzív osztálykörnyezetből. Mit tehet a gyógypedagógus, amikor például azt hallja a tanároktól, hogy *„az ilyen gyerekek”*, teszi fel a kérdést az egyik interjúalany. Számos etikai dilemma merül fel a fejezetben, amelyek jól mutatják a gyógypedagógia nehézségeit (pl. amikor a gyógypedagógus kiáll a fogyatékosokkal élő gyermek jogaiért, de közben veszélyezteti kollegiális kapcsolatait, így a jövőbeli együttműködést).

A diagnosztizálás fejlődésével és az ahhoz való hozzáférés szélesedével egyre több gyermek kapja meg az SNI-státuszt, így többen részesülhetnek a megfelelő

fejlesztésben. Ezzel együtt az iskolák finanszírozási szükségletei is megnövekedtek, írja Donna Barrett (1. rész 5. fejezet). Ezáltal szükség van a tanárok képzésére, rugalmasságra a tanítás során és az ehhez szükséges eszközök biztosítására. A fejezet kiemelten aktuális témája a minőségi iskolai vezetés szerepe az inkluzív szemléletű iskolákban. Napjainkban egyre több kutatás helyezi a hangsúlyt az inkluzív vezetésre, az inkluzív vezetői magatartásra. A tanárok és az iskola egésze csak megfelelő vezetéssel képesek olyan befogadó iskolát kialakítani, ahol szorgalmazzák a tanárok közötti kollaborációt, elősegítik a differenciált oktatást, és a kérések meghallgatásra találnak. A fejezet egyik megfontolandó ajánlása, hogy a tanári értekezlet adjon teret belső képzésre és intervenció programok kialakítására.

A vezetésről szól az Agbenyega és Sharma által írt fejezet is (1. rész 1. fejezet), amelyben a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy az iskolai vezetésnek proaktívnak, innovatívnak kell lennie, amikor inkluzív oktatásról van szó, és fel kell mérniük erősségeiket és fejlesztendő területeiket, illetve kockázatot vállalva új tanítási módszerek kipróbálására kell törekedniük. Ezt a fajta szakmai kísérletezést és kockázattal járó vállalkozást az iskolai vezetésnek támogatnia és egyben szorgalmaznia is kell, egy olyan intézményi atmoszférát kialakítva, ahol megengedett új dolgokat kipróbálni az inklúzió elősegítése érdekében.

Mivel ez egy komplex és folyton változó rendszer, így a mérésére sem lehet egyszerű eszközöket alkalmazni. Az első rész utolsó fejezete nemcsak strukturális, hanem tartalmi átvezetőként is szolgál, előkészíti a második rész mérésorientált fejezeteit. Egy hét elemből álló megfigyelési skála segítségével mérték fel a tanári hatékonyságot inkluzív szempontból. A skála használható olyan pedagógusok által is, akik szeretnék saját hatékonyságukat

és fejlődésüket mérni, illetve a szakértők munkáját is támogatja.

A második rész első fejezete az európai inkluzív oktatás mérési lehetőségeit mikro-, mezo- és makroszinten vizsgálva nyitja meg a mérésről szóló fejezetek sorát. Mikroszinten az egyes tanulókkal, pedagógusokkal foglalkozik, tulajdonképpen az osztálytermi valóságot vizsgálja az intézményekben. Mezoszinten az iskolákat és azok működését kutatja, a makroszint még tágabb, és azokat a rendszereket nézi, amelyekben az intézmény működik. Kiemeli, hogy a komplexen működő rendszereket, mint az inkluzív oktatás, többtényezős mérési eszközökkel lehet eredményesen felmérni, így Loreman, Forlin és Sharma a gyakorlat, a szakpolitika és a tanulói oldal megismerésére és összehasonlítására hívja fel a figyelmet.

A több fejezetben említett Booth és Ainscow-féle, világszerte alkalmazott inklúziós index kapja a főszerepet a második rész második fejezetében. A fogyatékossgal élő gyermekek integrált oktatása többről szól, mint fizikai jelenlétről az osztályban, magában foglalja teljes bevonásukat a tanulmányi és szociális tevékenységekbe, ami azt jelenti, hogy az iskola egész működése és légköre befogadó kell legyen. Carrington és Duke Ausztráliában végzett kutatást, az inklúziós indexet módosításokkal felhasználva, mivel a nyelvezet és a kérdések adaptálásra szorultak, hogy azok illeszkedjenek az ausztrál kontextusba. Másoknak is ajánlják az indexet, amely kedvezően hathat egy diskurzus elindítására az aktuális helyzetről, a fejlesztési lehetőségekről.

A következő fejezet a regionális hálózatok fontosságát tárgyalja a csendes-óceáni térségben, amely egy kifejezetten sokszínű és tagolt terület etnikai és egyben nyelvi szempontból. A több száz szigetről álló területen 1000 különböző nyelven beszélnek, így a networking önmagában

kihívást jelentő feladat. Ebben a szétszabdalt térségben fontosnak tartották, hogy az inkluzív oktatás fejlesztése érdekében kollaboráció szülessen: olyan rugalmas networking rendszerre törekedtek, amely az izolált működés ellen veszi fel a harcot.

Egy írországi felsőoktatási intézmény (University of Aberdeen) esetét mutatja be Spratt és Florian (2. rész 6. fejezet), ahol egy inkluzív oktatásra felkészítő kurzust tartottak a tanárképzős hallgatóknak, illetve az mesterképzési formában is elvégezhető a már pályán lévő pedagógusok számára. A három alapelv, melyre építettek, tulajdonképpen a teljes kötet hitvallása is: 1. a tanulói diverzitás elfogadása; 2. az a szemlélet, hogy minden pedagógus képes minden tanulót oktatni és 3. az ehhez szükséges a kooperáció a szakemberek között. A fejezet tanárszakos hallgatókkal és már tanító pedagógusokkal készített interjúrészleteken keresztül mutatja be, hogyan implementálták a kurzust végzetek a tanultakat. Az egyik ismertetett példában két pedagógus működött szorosan együtt annak érdekében, hogy megfelelő segítséget nyújtsanak a tanórán az angolul nem beszélő tanulóknak (ahelyett, hogy mindig elküldték volna fejlesztésre). Egy másik pedagógus pedig a fogyatékossgal élő gyermekek osztályának közös játékdélután szervezett egy közeli általános iskola tipikusan fejlődő tanulóival. Ilyen és még sok remek, inspiráló projektről olvashatunk, belőlük akár ihletet meríthetünk – elköteleződésem kívül tulajdonképpen nem kell sok a megvalósításukhoz.

A kötet záró fejezete Georgia államban (USA) vizsgálta 2003 és 2007 között több mint 67 000 nyelvi fogyatékossgal érintett, integrációban tanuló gyermek végzettségszerzési arányait. Az eredmények bemutatták, hogy a fogyatékossgal élő tanulók alacsonyabb arányban szereznek végzettséget, mint tipikusan fejlődő társaik. Habár törvényileg szabályozva van

a fogyatékossgal élő tanulók egyéni tanulási útjának támogatása, a gyakorlatban ez mégsem mindenhol valósul meg, illetve gyakran kevesebb lehetőséghez férnek hozzá vagy nem az igényeikhez vannak szabva. Felmerül a kérdés, lehet-e egy mindenki számára megfelelő kurrikulumot kidolgozni? A válasz nem egyszerű, mivel a fogyatékossgal élő tanulók számára ez nem lenne ideális, de még a tipikusan fejlődő tanulók sem illenek bele egy standardizált, rugalmatlan kurrikulumba. Bár az iskolát elvégző tanulók száma valamennyire tükrözi az adott intézmény sikerességét, az inklúzió vizsgálatának szempontjából

ezek csupán számok. Szükség van mélyebb megértésre és a szükségletek felmérésére. A kötetnek ezzel a fejezettel hirtelen van vége, nincsenek összegző, záró gondolatok.

Összességében elmondható, hogy a kötet gazdag értelmezések és mérési lehetőségek bemutatása terén, illetve modern szemléletben vizsgálja a fogyatékossgal élő tanulók helyzetét, mely nagyrésztben tükröződik a szakszóhasználatban is, de feltűnnek kifejezések, melyek ma már nem állják meg a helyüket, mint például a *regular* (szabályos/szokványos) tanuló, amely helyett elfogadottabb a „tipikusan fejlődő” tanuló elnevezés.