

Slavica Pavlović

· Mosztári Tudományegyetem, Természettudományi–Matematikai és Neveléstudományi Kar
· Mosztár
· godotcici@gmail.com

EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐ ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTT: AZ INTEGRÁCIÓ GORDIUSZI CSOMÓJA

*Cooperation Between Parents and School:
The Gordian Knot of Integration*

Az iskola élő szervezetként jelenik meg, mikrokozmosz, de sajátos mezorendszer is, mikro- és makrorendszerek vannak rá hatással, melyeket figyelembe kell venni, ha jelenlegi állapotunkat, irányunkat, reformtörekvéseink sikerét latolgatjuk. A *survey*-kutatás célja az inkluzív oktatás bevezetésének, elsőtől harmadik osztályig terjedő (2003–2010.), minél hollisztikusabb bemutatása, különös tekintettel (a specifikus) Hercegovina–Neretva megyére. A kutatás alapjául azon szülők mindennapos tapasztalatai és problémái szolgálnak, akiknek a gyerekei a kilencéves általános oktatás első harmadába járnak. A szülők – egyelőre – ellenzik az inkluzív oktatást, és ez az alulinformáltságból, a releváns alanyok közötti együttműködés hiányából, az iskoláknak (szervezésileg, tárgyilag és anyagilag) és a tanároknak az inkluzív oktatás bevezetésére való felkészületlenségéből, ennek politizációjából stb. ered. A releváns alanyok, eredmények szinergikus együttműködésére van szükség ahhoz, hogy az inkluzív oktatást helytállóan és színvonalasan bevezessük, szem előtt tartva a gyermekek jólétét és ezzel a társadalom jövőjét is.

Kulcsszavak: integrációs/inkluzív oktatás, fogyatékkal élő gyermekek, szülők, általános iskola, együttműködés

BEVEZETÉS

Sok európai országhoz hasonlóan az elmúlt évtizedeket Bosznia-Hercegovinában is az oktatási reformok fémjelzik. Minket elsősorban az integrációs oktatás, mint az általános iskolák reformjának egységesített része érdekel, különös tekintettel az általános oktatás első ciklusára. A kérdés az, hogy mi mindent foglalhat magában az integrációs oktatás (országunk hivatalos dokumentumaiban *inkluzív oktatás*nak nevezik, de a jelen szöveg kontextusának értelmében inkább az *integrációs oktatás* kifejezést fogom használni, ami a tanulmány folytatásában majd értelmet nyer), milyen pedagógiai összefüggéseket feltételez, továbbá azt is, hogy milyen eredményeket értünk el az oktatási reform elmúlt nyolc éve

során, valamint hosszú távon milyenekre számíthatunk, nemkülönben azt, hogy melyeket érdemes fontolóra vennünk már most, hogy – amennyire lehetséges – megakadályozzuk vagy legalábbis enyhítsük azokat a kellemetlen hatásokat, melyeket ez az összetett, kényes és – nyugodtan mondhatom, hogy a mi országunkban – bonyolult folyamat okozhat.

A kutatás a Hercegovina–Neretva megye (a továbbiakban HNŽ)¹ konkrét példáján, az integrációs oktatás (fogycatkkal élő gyermekek) elsőtől harmadik osztályig terjedő (a kilencosztályos általános oktatás első ciklusának) tapasztalatait, problémáit, pozitív és negatív oldalait, a *bona fide*, de a *sine ira et studio*t is fel kívánja tárni.

INTEGRÁCIÓS VAGY INKLUZÍV

Az oktatási reformok, a definíciók szerint, a milióvel való folyamatra, fokozatosságra, rendszerszerúségre, dinamikára, érzékenységre, összetettségre, kreativitásra, javulásra, nem egyenesvonalúságra, különbözősége, együttműködésre utalnak. Az említettekben kiteszenek a reform, egyben az inkluzív oktatás nélkülözhetetlen elemei – a tapasztalatokon alapuló jelenlegi állapot gondos *screeningje*, tervezés, a releváns alanyok felkészítése, infrastruktúra, tényezők, szervezés, majd: az alkalmazás, monitoring és a folyamatos értékelés. Ez annyit jelent, ahogy minden reform *conditio sine qua non*, az oktatási reform is szinergiát és *feedback*-et igényel. Ha viszont inkluzív oktatásról beszélünk, rendre elfeledjük, hogy egy tág, terjedelmes, interdiszciplináris, komplex fogalommal állunk szemben, amely elsősorban eszmei és szellemi síkon mutatkozik meg, továbbá a különbözősége, másságra, a szokásostól, általánostól eltérőre vonatkozó álláspontokat emeli ki. Tekintettel arra, hogy az álláspont három – kognitív, affektív és konatív – elemből épül fel, a szinergiájukra kell összpontosítanunk. Az inkluzív oktatásnak pontosan ez a botrányköve. Ezért ajánlanám inkább az inkluzív felé irányuló integrációt, vagyis az integrációs (és nem inklúziós) oktatás kifejezést.²

Az oktatási reformok nem tudják kiváltani a sikert, mert a tanrend és a tanterv megváltoztatásán alapulnak, és ezáltal nem javítanak, de nem is rontanak semmin. A formának adnak előnyt a tartalom és a reform alanyai, vagyis ennek közvetlen lebonyolítói helyett (HIRSCH 1996). Az oktatási reformok általában az adminisztratív központokból, az állami szektorból indulnak, és onnan is irányítják őket, a formára összpontosítva, nem pedig a tartalomra, az oktatás

¹ Tiszteletben tartva jelen szövegünk terjedelmét, nem tudok az összes részletre kitérni, de az érdekelt olvasó további adatokért bizalommal fordulhat a szerzőhöz.

² Sok megírt és megjelentetett tudományos és szakkönyv, valamint szöveg foglalkozik az integrációs és inkluzív oktatás kulcskérdéseivel. Ebből kiindulva nem szeretnék az inkluzív és integrációs oktatás különbségeinek terminológiájába belebonyolódni.

kulcsfontosságú részeire és az oktatási hétköznapiakra. Egyetlen „fentről” indított (ún. *top-down* modellű) reform sem ért célba. A reform nem forradalomra utal, hanem az oktatási rendszer evolúciójára. Az említettek alapján egyértelműen láthatjuk az oktatás integrációs folyamatának pillanatát az országban.

Másrészt az inklúzió alkotást és megalkotást igényel egy olyan egységes környezetben, amelynek terei – több vagy kevesebb felelősséggel – kölcsönös tevékenységükkel hozzájárulnak az oktató-nevelő (sajátos biográfiai) folyamatához. Ilyen a család, iskola, fontosabb intézmények, szervezetek, de olyan kevésbé formális társadalmi csoportosulások is, mint az osztálytársak, szomszédok, olyan ismerősök, akiknek különféle módon kapcsolatuk van a fogyatékos gyerekekkel. Pontosan e tényezők viszonyhálózata alkotja az inklúzió velejét, mert a koncepció nemcsak nyitott intézményi terekben való gondolkodást igényel, hanem olyan más, kevésbé formális tereket is, amelyek olykor váratlanok, de potenciálisan erősek és fontosak, amelyek az integrációs és fejlődési folyamat konkretizációját segítik elő, az inklúzió, vagy a mi esetünkben az inkluzív oktatás felé irányulva.

AZ I((NK)L)ÚZIÓ ISKOLÁJA

Minden oktató-nevelő intézmény élő szervezatként működik, előrehalad, és az összes bevonható alany szinergikus együtt hatásának köszönhetően továbbfejlődik. Amikor az oktatási-nevelési rendszer alapjairól beszélünk, akkor sikerének *conditio sine qua nonja*-ként mindig hangsúlyoznunk kell az egymással kölcsönös kapcsolatban levő, egymást feltételező elemek sorát, ezek mindegyikének célja van, és önálló láncszemként – a többi láncszemhez viszonyulva – hozzájárul e mozaik összetett rendszeréhez.

Mielőtt tehát bármilyen rendszer reformjába kezdenénk, különösen egy ilyen összetett, fontos és kényes tevékenység esetében, mint amilyen az oktatás, bizonyos lépéseink megtételét megelőzően céljainkat következetesen át kell gondolnunk. Kiindulópontjaink: 1. Mit tudunk az oktatási rendszer jelenlegi állapotáról? 2. Miről véljük, hogy tudjuk? 3. Min kell javítanunk, és mit kell megváltoztatnunk? 4. Mit szeretnénk elérni? 5. Mit akarunk tenni? (HANNINEN 1994: 5). Ezekből a kérdésekből láthatjuk a pillanatnyi állapot screeningjének, az állapot elemzésének, a releváns alanyokkal való kapcsolatteremtésnek, a (közös és közérthető) vízió és az elvárások megfogalmazásának – nemcsak a változtatások, hanem a már elért színvonal terén is –, a terv megvitatásának, a próbaprojektum lebonyolításának, majd elemzésének a szükségességét, valamint magát az alkalmazást, a *monitoringot* és a folyamatos értékelést egyaránt.

Az *Alive (Fascilla–Hanninen–Spritzer 1991: 127)* betűszó, amelyet a tehetségeket felkaroló amerikai reform stratégiájának kidolgozásakor használtak, az inkluzív oktatás (vagy az oktatás mint olyan) bevezetésének tervezése során is

alkalmazhatjuk. Az *Alive* a szóban forgó kontextushoz és tárgyhoz idomítva a következőkre utal: A(nalysis) – az állapot elemzése, L(ist) – a kulcsfontosságú alanyok listája, akik döntéseket hoznak, és ezáltal felelősséget is vállalnak, I(ncorporating) – a releváns alanyoknak a bevonása az oktatáspolitikába és a nyomvonalába, V(ision) – a reform óhajtott irányának elképzelése, E(nabling) – az eszközökhöz való egyenlő hozzáférés lehetősége.

Amikor az iskolaéretlenségről/érettségről beszélünk, akkor az iskolának a gyermekekhez való éretlenségéről/érettségéről is szólhatnánk, jelen esetben a fogyatékos – egyesek szerint a „külön figyelmet igénylő” – gyermekekhez való viszonyulásról. A kutatások azt bizonyítják, hogy a (fogyatékos) gyerekek szüleinek a következőkön kellene elgondolkodniuk: gyermekeik jól érzik-e magukat az iskolában, és tudnak-e nyitottan kommunikálni az osztálytanítókkal; átláthatók-e a gyerekek teljesítési adatai; megfelelő-e az iskolai infrastruktúra; a tanulás játék közben; a fogyatékkal élő gyermekek számára a szakképzett kisegítő személyzet jelenléte; a gyermek személyes igényeinek és adottságainak figyelembevétele stb.

A szelekció ugyanakkor egyre jelentősebb szerepet kezd játszani az általános iskola felsőbb osztályaiba való indulás folyamán, amikor a pedagógiai standardok és a záróvizsgák eredményei (a szelekció eszközei), az úgynevezett fő akadémiai tárgyak esetében a „vizsgára való (be)tanulás” technikáját támasztják alá, ami – a valós oktatási lehetőségek értelmében – egyfajta pedagógiai hiány, a vizsgákon való jobb teljesítésre gyakorolt általános nyomás, de leginkább a szülők elvárásainak kielégítése felé vezet. A problémánk tehát ez: mi fog történni a kilencosztályos iskola diákjaival, amikor az első harmadból a második harmadba lépnek, vagyis külön tantárgyakat oktató tanárokhöz kerülnek, akik előtt nem ismeretes a fogyatékos gyermekek fejlődési karakterisztikája, s nem az aktuális tanterv alapján dolgoznak, nem eléggé tájékozottak, nem szakképzettek ahhoz, hogy helytálljanak az integrációs, vagyis inkluzív oktatásban.

Eredetileg az inkluzív oktatás egyfajta tiltakozásként, az oktatási struktúrák gyökeres megváltoztatására való felhívásként indult. Ma már egyre inkább az iskolai hétköznapi *status quo*jának megmagyarázására és megóvására irányuló eszközzé válik. (GRAHAM–SLEE 2008). Azt, hogy nálunk így van-e, az idő mutatja majd meg.

*Inkluzív oktatás – hol vagyunk, hova tartunk,
mit kell tennünk?*

*Igyekezhettek olyannak lenni, mint ők, de ne kérjétek tőlük,
hogy olyanok legyenek, mint ti.*

Mert az élet nem visszafelé halad, és nem marad a tegnapelőttön belül.

Kh. Gibran

Az iskola élő szervezetként jelenik meg, mikrokozmosz, de egy sajátos mezorendszer is, melyre mikro- és makrorendszerek vannak hatással. Ezeket figyelembe kell venni ahhoz, hogy megállapíthassuk céljainkat és útjainkat, hatáskörünket és eredményeinket, jelenlegi helyünket, irányunkat és teendőinket ahhoz, hogy az integrációs (inkluzív felé irányított) oktatás sikeres legyen mindazoknak, akik részt vesznek benne, de legfőképpen az alanyoknak – a gyermekeknek. Kums parafrázisával élve, nem az iskolákat és iskolarendszereket kell „kövel dobálni”, hanem megérteni azt, ami történik. Ugyanakkor „nem csak a gyerekeket kell megítélni, hanem a közösséget, a politikai hatalmat, a programokat is”. Általános felfogás szerint az iskolarendszer a közösséget szolgálja. Mennyire szolgál a közösség az iskolarendszernek?!

Bár az inkluzív oktatás megtalálta a helyét, vagyis a *raison d’être*-ét Bosznia-Hercegovina oktatási reformjában, sokan használják önös céljaik elérésére azok közül, akik törvényalkotói gyakorlattá tették anélkül, hogy egyetlen iskolába, tanterembe ellátogattak volna. Problematikánk szempontjából ezért a hollisztikus, interdiszciplináris hozzáállás a legkézenfekvőbb, vagyis a még mindig zavaros szakterminológiától (az inklúzió felé irányuló integráció, integrációs, ill. inkluzív oktatás, ugyanazon rendellenességek különféle, sokszor pejoratív elnevezése stb.) a nyilvánosság folytonos fogékonyabbá tételén, a *screeningen*, *monitoringon* és a jelenlegi állapot felmérésén át, egészen az inkluzív oktatás megvalósításáig, majd az osztálytanítói és egyéb oktatói-nevelői káderek átképzéséig, valamint az összes releváns alany *sine qua non* elfogadásáig, kölcsönös megbecsüléséig, végül az oktatási reformban és az integrációs oktatásban a velük való együttműködésig.

Lett legyen bárhogy is, az általános oktatás – vagy az oktatás mint olyan – reformja mindenki számára csak jót hozhat. Az általános és középfokú oktatás kerettörvénye nyíltan kimondja (19. par.): „*A fogyatékkal élő gyermekek és fiatalok a rendes iskolákban részesülnek oktatásban, de az individuális igényeiknek megfelelő tantervek szerint. Az individuális tanterv, amely lehetőségeikhez és képességeikhez igazodik, külön lesz – a defektológiai és logopédiai státus meghatározásával egyetemben – minden egyes tanuló részére meghatározva* (2003; 427).”

Az inklúzió sikeressége ugyanakkor sok tényezőtől függ: elsősorban a személyes készségektől és felkészültségtől – az osztálytanítóknak a fogyatékos gyerekekkel kapcsolatos oktatási és tanítási elveitől, a hivatás- és a gyermekek iránti szeretettől, továbbá az iskolák szervezeti és tárgyi felkészültségétől. Ezenkívül függ a tanrend individualizált formájától, a minden egyes gyerekhez való individuális hozzáállástól (legyen az fogyatékos vagy sem), a tanterv individualizációjától, a fogyatékkal élő gyermekek haladásának rendszeres és rövid távú *monitoring*jától, a szakemberek interdiszciplináris csapatától, a megfigyelés feltételeitől, az oktatók és egyéb káderek szakmai továbbképzésétől, az

összes releváns tényező együttműködésétől, minden beavatott alany, tényező szinergiájától stb. Ide tartozik a szélesebb társadalmi rétegek fogékonyabbá tétele arra, hogy a fogyatékos gyerekeknek a közösség teljes jogú részeivé kell válniuk. A kérdés az, hogy iskoláink mennyire vannak felkészülve arra, hogy a minőség ezen paramétereit kielégítsék. Hogy ez mennyire lehetséges, az idő mutatja majd meg.

„*Napjaink iskolája... a társadalomban nem tett szert kellő tekintélyre, szervezésileg felkészületlen, nincs pedagógiai hatalma ahhoz, hogy megnyerje magának a közeget, amelyben tevékenykedik, hogy megváltoztassa tartalmait és nevelési munkamódszereit.*” (MANDIĆ 1980: 41) Nevelési feladat nélkül az iskola még vázolni sem tudja az integrációs oktatást. Ebből az következik, hogy magukban az iskolákban kell folyamatosan új megoldások után kutatnunk. Ha ez időben megtörtént volna, most tisztábban látszanának a további teendők. Az integrációs oktatás bevezetéséhez és valamennyi beavatott alanyra irányuló kellő hozzáálláshoz számos előfeltétel szükségeltetik (ha nem formáljuk őket, könnyen akadályként lépnek elő): jól felkészített oktatói káderekre, tágabb társadalmi kontextusban való együttműködésre, tárgyi és jogalkotói aspektusra van szükség. Általános iskoláink nem voltak felkészülve – szervezetileg, anyagilag és káderbelileg – ahhoz, hogy *ad hoc* bevezessék az általános oktatás reformjait. Az iskola válsága (elsősorban a nevelői tevékenységet illetően) már érezhető. A kérdés a következő: az oktatás és nevelés azért éli meg válságát, mert rosszul és keveset fektettek bele, mert nem vettek róla tudomást, mert a valós szükségleteket és hiányokat marginalizálták? Külső tényezők hatására jutottak ide?

Az általános iskola nagy hangon és sokáig dicsért modernizációja, amely hirtelen, úgyszólván egy éjszaka alatt lezajlott reform útján történt meg, úgy látszik, nem bontakozott ki egészen. Most fog csak kitűnni, hogy a jól eltervelt, interdiszciplináris és hollisztikus felmérésű integrációs oktatás hol tart valójában. Tanulmányunk – csak egy apró lépést jelent afelé, hogy Pandóra szelencéje felnyíljon, s megmutatkozzon, hol tart a Bosznia-Hercegovinai Föderációban, pontosabban a HNŽ-ben az oktatás inklúziója a bevezetése óta eltelt nyolcadik évben.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A kutatás célja a fogyatékkal élő gyermekek rendes iskolába való integrációjának bemutatása során felmerülő problémáknak és tapasztalatoknak szülői szemszögből való számbavétele, illetve az általános iskola reformjának kibontakozása Hercegovina–Neretva megyében 2003-tól 2010-ig. A kutatás egy 145 szülőből, többnyire fogyatéknélküli gyerekek szüleiből álló stratifikált mintán alapszik, akiknek gyerekei – az ötfokozatú Likert-skála alapján (35 item) – a kilencosztályos általános iskola első harmadába járnak. Azon eredményeinket

mutattuk be, amelyek alapján *ad hoc* rálátásunk lesz az integrációs oktatás pillanatnyi helyzetére Hercegovina–Neretva megyében. Jelen eredményeinkre – eme összetett és kényes problematika kapcsán – mindenképpen hagyatkozhatunk a további, behatóbb kutatások alkalmával.

AZ INTEGRÁCIÓS OKTATÁSHOZ VALÓ SZÜLŐI HOZZÁÁLLÁS HNŽ-BEN (N = 145)

A szülőknek majdnem a fele (47,58%) úgy véli, hogy az integrációs oktatás kérdéseiben *nem eléggé tájékozott* (majdnem 30%-a részben tájékozott)³. Ez azért fontos, mert a HNŽ-minta többnyire olyan szülőkből áll, akiknek gyermekei az ún. kilencosztályos – az integrációs oktatást magába építő – iskolába járnak. A szülőknek több mint a fele (59,9%-a) a tévéből értesült a fogyatékos gyermekek integrációjáról, ugyanakkor majdnem 25%-a részben a tévé útján tájékozódott a folyamatokról. Vajon hol van itt az együttműködés?

Ha ehhez még hozzáadjuk azt a ténytet, hogy *a szülőknek a fogyatékos gyermekek rendes iskolába való integrációjával kapcsolatos véleményét sem elötte, sem utána nem kérte ki senki* – erről a kérdezettek 80%-a is tanúskodik –, álláspontjuk érthetővé és minden további megjegyzés feleslegessé válik.

A HNŽ-i általános iskolások szülei úgy vélik, hogy az iskola *még nincs megfelelően felkészülve*, vagyis nem tudja a fogyatékos gyerekeknek a rendes iskolába való integrációjához szükséges feltételeket biztosítani (a szülők majdnem 60%-a, ebből 23,44% ezt teljességgel alátámasztja)⁴. Ugyanígy vélekednek a tanárokról is, szerintük ők sincsenek erre még felkészítve. Ez az oka annak, hogy sokan ellenzik a fogyatékos gyerekeknek rendes iskolákba való bekapcsolódását. További ok a szülők tájékozatlansága, a marginalizáció, az iskoláknak és tanítóknak (mint az integrációs folyamat lebonyolítóinak) felkészületlensége.

Másrészt viszont a szülők 65%-a gondolja úgy, hogy a tanítóknak kell megismertetnie őket az integrációs oktatás alapelveivel. A szülők harmada (34,48%) a tanítót tartja az integrációs oktatás sikeréért felelősnek, 40%-uk pedig felmenti a felelősség alól. A szülők alig több, mint negyede (26,2%) úgyszintén a tanítóban látja a reform sikerének letéteményesét.

³ Az egyik alany szavai: „Nem tudok eleget az integrációról, azt sem, hogy mit foglal magában, és azt sem, hogy mit értek el eddig.”

⁴ A szülők azt mondják: „Az iskolákban nincsenek megadva a kellő feltételek... Úgy vélik, hogy a tanügyeseket szemináriumokkal »bombázzák«, majd azok nyomást gyakorolnak a gyerekekre... végül ránehezedik az egész a szülőkre is, és így kering körbe-körbe.”

1. táblázat: A szülők tájékozottsága az integrációs oktatás terén

AZ INTEGRÁCIÓS OKTATÁSHOZ VALÓ SZÜLŐI HOZZÁÁLLÁS	Teljesen egyértékű		Egyértékű		Egyet is értek, meg nem is		Nem értek egyet		Egyáltalán nem értek egyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eléggé tájékozottak vagyunk a fogyatékkal élő gyerekek rendszer iskolába való integrációjáról.	6	4,13	27	18,62	43	29,65	50	34,48	19	13,10
A fogyatékos gyerekek rendszer iskolába való integrációjáról legelőször a tévéből értesültünk.	30	20,68	57	39,31	35	24,13	19	13,10	4	2,75
A fogyatékos gyerekek rendszer iskolába való integrációjával kapcsolatban senki sem kéri ki a szülők véleményét.	40	27,58	76	52,41	21	14,48	7	4,82	1	0,68

2. táblázat: A tanárok és az iskola felkészültsége a fogyatékkal élő gyermekek rendszeres iskolába való integrációjára (szülői szemszögből)

A SZÜLŐI HOZZÁÁLLÁS	Teljesen egyetértetek		Egyetértetek		Egyet is értek, meg nem is		Nem értek egyet		Egyáltalán nem értek egyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Szerintem a tanítók nincsenek eléggé felkészülve a fogyatékos gyermekeknek a rendszeres iskolába való integrációjára.	26	17,93	54	37,24	43	29,65	16	11,03	6	4,13
Szerintem az iskola nincs kellőképpen felkészülve a fogyatékos gyermekeknek a rendszeres iskolarendszerbe való integrációjához.	34	23,44	51	35,17	45	31,03	12	8,27	3	2,06
Szerintem a tanítók jobban kellene, hogy tájékozottassanak a fogyatékos gyerekeknek a rendszeres iskolába való integrációjáról.	38	26,20	57	39,31	35	24,13	10	6,89	5	3,44
A tanár elősegítheti a fogyatékos gyerekeknek a rendszeres iskolába való sikeres integrációját.	18	12,41	20	13,79	50	34,48	42	28,96	15	10,34

A fogyatékos gyerekeknek a rendes iskolába való integrációját illetően a szülők majdnem 61%-a véli úgy – közülük 24,13% teljes határozottsággal –, hogy politikai és külföldi struktúrák hatására kényszerítették ránk. Ez magyarázza, hogy a szülők több, mint háromnegyede (75,17%) meg van róla győződve, hogy a politikai⁵ nyomás miatt háttérbe szorulnak az iskola és a gyerekek lényegi problémái.

A HNŽ-i szülők és az általános iskola közötti együttműködést a szülők több mint 60%-a nem kielégítőnek ítéli meg, további egyötödük hasonlóan vélekedik, és csak kevesebb, mint 15%-uk van ellenkező véleményen. Érdemes lenne utánajárni annak, hogy ki indítványozhatná ezt az együttműködést, s hogy milyen formákat ölthetne ez szülő–iskola között (szülők, osztálytanítók, esetleg mások az iskola miliőjéből),⁶ mások közreműködése révén.

Az általános iskola első harmadába járó gyerekek szülei egyelőre negatívan állnak a fogyatékos gyerekek integrációjának ügyéhez. A szülőknek, ahogy az osztálytanítóknak a véleménye is háttérbe szorult az integrációs oktatás tervezése során, az előkészületekről nem tájékoztatták, semmibe nem avatták be őket, és a bevezetés során sem vettek róluk tudomást.

MEGVITATÁS

A reform lényege nem az egyébként is gyenge – vagy bizonyos esetekben színvonalas – aspektusok (további) gyengítése, hanem az iskola és az oktatási rendszer erősítése ott, ahol erre rászorul. A politikai ráció szerint a mielőbbi „cselekvés” a leghatásosabb. A tudományos ráció ezzel szemben a hosszú távú eredményeket (következményeket) tartja szem előtt.

G. Hernes, az egykori norvég oktatásügyi miniszter a huszadik század kilencvenes éveinek norvég oktatásügyi reformjáról a következőket mondta: „... az oktatási reform bevezetése és fejlődése egy új repülőgép megszerkesztéséhez hasonlatos, akkor kell hozzáfogni, ha a másik már a levegőben van”. E hasonlat konatív jelentése a fogyatékkal élő gyermekek rendes iskolába való

⁵ „Mindezt az idegenek kényszerítik ránk, és nekünk ebbe bele kell mennünk, ha tetszik, ha nem”. „Talán azt hiszik, hogy az osztálytanító varázsló, a tanítás cirkusz, az élet meg mese”... Ilyen válaszokat adtak kérdéseinkre a szülők.

⁶ A szülők válaszai tisztán tükrözik a következőket: „Ami a testi, lelki vagy más rendellenességgel bíró gyerekeknek az általános iskolába való beíratását illeti, képtelenség a szellemileg sérülteket olyan gyerekekkel együtt oktatni, akik nem olyanok.” „Nem reformálhatjuk meg a tanügyet, és nem diszkriminálhatunk bárminemű alap nélkül, vagyis nem fogadhatunk és nem kapcsolhatunk be különféle testi, társadalmi, érzelmi problémákkal küzdő gyerekeket. Nem vehetünk mindenkit egy kalap alá.” Ezen a ponton minden megjegyzés felesleges.

3. táblázat: A fogyatékos gyerekeknek a rendszer iskolába való integrációját politikai megfontolás hívta életre

A SZÜLŐIHOZZÁÁLLÁS	Teljesen egyetértek		Egyetérték		Egyet is értek, meg nem is		Nem értek egyet		Egyáltalán nem értek egyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Szerintem a fogyatékos gyerekeknek a rendszer iskolába való integrációját külföldi és hazai politikások kényszerítették ránk.	35	24,13	53	36,55	30	20,68	21	14,48	6	4,13
Szerintem a fogyatékos gyerekeknek a rendszer iskolába való integrációját politikai megfontolás hívta életre, emiatt elhanyagolják az iskola és a gyerekek alapvető problémáit.	53	36,55	56	38,62	25	17,24	10	7,0	1	0,68

4. táblázat: A szülők együttműködése az iskolával és az osztálytanítókkal

A SZÜLŐIHOZZÁÁLLÁS	Teljesen egyetértek		Egyetérték		Egyet is értek, meg nem is		Nem értek egyet		Egyáltalán nem értek egyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A szülők és az iskola együttműködése a fogyatékos gyerekeknek a rendszer iskolába való integrációját illetően nem kielégítő	23	15,86	67	46,20	35	24,13	18	12,41	2	1,37

integrációjára is értelmezhető: koordinálnak, szinergikusnak, jól átgondoltnak, körültekintőnek kell lennie ahhoz, hogy időben történjen meg azon információk visszacsatolása, amelyek továbbsegítik az oktatás ezen szegmensének (át) szerkesztését. Ha az értékelést és a hollisztikus hozzáállást – mint az integrációs oktatás *conditio sine qua nonját* – nem a kellő időpontban bonyolítjuk le, és nem tárjuk a nyilvánosság (számunkra fontos rétege) elé, akkor olyan késés kockázatának tesszük ki magunkat, amelyek hosszú távú, nemkívánatos következményekkel sujtanak a fogyatékos és nem fogyatékos gyerekeket egyaránt. A lényeg nem a legjobb hozzáállás vagy modell kiválasztása, hanem azon hozzáállás és olyan modellek kombinációja, amelyek hosszú távon, az összes gyerekre vonatkozólag pozitív hatást váltanak ki. Erre már az inklúzió felé irányuló integráció vízeibe való evezés előtt kellett volna gondolni.

Ahogy a kutatások mutatják, a tágabb, összetettebb értelemben vett együttműködés képezi a HNŽ, de a Bosznia-Hercegovinai Föderáció integrációs oktatásának gordiuszi csomóját is. Meg kell teremteni a feltételeket ahhoz, hogy az általános iskola, a család, az óvoda és a közösség közötti kapcsolatok fejlődhessenek. Fontos tény, hogy a szülők pontosan a kellő együttműködés hiányát jelölik meg egyik akadályként. Az általános iskola első harmadába járó diákok szülei azért látják el negatív előjellel az integrációs oktatást, mert nem voltak rájuk tekintettel a tervezés során, az előkészítés folyamatába nem vonták be őket, és nem kaptak megfelelő tájékoztatást, továbbá a reform bevezetése során is mellőzték őket.

A fentiekből adódik, hogy sürgősen javítanunk kell a szülők hozzáállásán, jól átgondolt módon (a folyamatokba való bevonással, az együttműködés gerjesztésével, feljavításával, a rendszeres és jobb tájékoztatással, több részlet ismeretetésével...) kell őket fogékonyá tennünk a fogyatékos gyermekeknek a rendes iskolába való integrációjára.

Ez csak a jéghegy csúcsa. További interdiszciplináris kutatások szükségesek ahhoz, hogy feltárjuk eme összetett problematika valós helyzetét, valamint hogy az inklúzió felé igyekvő integráció sikere felé mutató irányokat megállapíthassuk.

Az integrációs oktatás kapcsán átugrottunk néhány fontos lépést: a tudományos megalapozottságot, az akkori oktatási rendszer *screeningjét* és értékelését stb. Az általános iskolákban (de az oktatási-nevelési rendszer más ágazatában is) a munka feljavítása és korszerűsítése több területen igényel gyors és egyidejű cselekvést, méghozzá mikro-, mezo- és makroszinten egyaránt, vagyis: az (általános) iskolákban, a törvényhozásban és a tágabb társadalmi kontinuumban is. Az inklúzióhoz vezető közös úton és magában az inklúzióban való összes releváns alany és résztvevő szinergikus mozgása, az interdiszciplináris és hollisztikus hozzáállás, a párbeszéd és a találkozás, a megértés és az együttműködés, a kölcsönös elfogadás és megbecsülés... ezek képezik *conditio sine qua*

nonjának teljesítményét, az összes releváns alany, de legfőképpen a gyerekek jóléte felé irányuló sikert.

Az integrációs oktatás helyzetének feljavításához, szinergiájához lényegében mindenki hozzájárulhat: osztálytanítók, szülők, törvényhozó szervek, felelős társadalmi, politikai és felsőoktatási intézmények, valamint a tágabb értelemben vett közösség is, amely az oktatás-nevelés e szegmensének egy tudományközi és hollisztikus hozzáállásával arra törekszik, hogy az integráció felé irányuló inklúzió fejlődése a gyermek jóléte és jövőképe felé irányuljon.

A tanulmány előző részeihez viszonyítva, szem előtt tartva a reform epigon-szerű határozatait, valamint a 2003 és 2010 között lezajlott sikeres/sikertelen gyakorlatot, valamint az európai országok tapasztalatait, továbbá a saját – jó-részt a szülők szerepén alapuló – empirikus kutatásainkat, a következő kérdést tehetjük fel: „gyerekhez mért iskolát” (E. Claparede) akarunk, vagy „iskolához mért gyereket”? Ebben a kontextusban, el kell mozdulnunk a parancs, a kényszer, a félelmen alapuló hierarchia elveitől a megértés, együttműködés, a kölcsönös elfogadás és megbecsülés elvei felé? Az integrációs oktatás aktuális pillanata, de az inkluzív oktatás kontextusa felé való fordulás tendenciája is egy sajátos orwelli hozzáállásra reflektál – *mindenki egyenlő, csak egyesek egyenlőbbek másoknál.*

ZÁRADÉK HELYETT

„Mindazon dolgokat, amelyeket életünk során hosszú időn át és nagy erőbevetéssel hozunk létre, homokra építjük. Csak az emberekkel való kapcsolatok tartanak örökké. Előbb vagy utóbb eljön a Hullám, és elviszi azt, amit annyira igyekezettel építettünk fel. Amikor ez megtörténik, csak az fog s lesz képes nevetni, aki meg tudja majd fogni valaki kezét.” (Harold Kushner)

(Roginer Oszkár fordítása)

IRODALOM

- GRAHAM, Linda–SLEE Roger. 2008. An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2).277–291.
- FASCILLA, P.–HANNINEN, G.–SPRITZER, D. 1991. The Reform Movement: Where Do Gifted Students Fit? Olympia, WA: Gifted Leadership Conference, c/o OSPI.
- HANNINEN, Gail E. 1994. *Blending Gifted Education and School Reform*. Reston: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- HANVEY, Louise. 2001. *Children and Youth With Special Needs*. Ottawa: Canadian Council on Social Development.
- HIRSCH, David. 1996. *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*.

- KUMS, Filip. 1971. *Svetska kriza obrazovanja*. Savezni savjet za obrazovanje i kulturu. Beograd.
- MANDIĆ, Petar. 1980. *Saradnja porodice i škole*. Svjetlost. Sarajevo.
- MEDEGHINI, Roberto–VALTELLINA, Enrico. 2006. *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli. Milano.
- MONSEN, Lars–HAUG, Peder. 2000. *Evaluating the Norwegian Educational Reform 97 – Theory of Evaluation, Challenges and Dilemmas*, EES Conference. Seville. 1998.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini*. 2003. *Službeni glasnik BiH*, 18. 425–431.

Cooperation Between Parents and School: The Gordian Knot of Integration

A school is an organism, a micro-universe as well as a mezosystem affected by both micro- and macrosystems to be taken into consideration when contemplating where we are right now, where we are heading, and what we should do to make the educational reform successful. The goal of this survey research was an approach as holistic as possible to the implementation of inclusive education within the primary school education reform (2003-2010) with particular reference to Herzegovina-Neretva Canton. The research analysis resulted from every-day experiences and issues of parents whose children attend the first triad of the so-called nine-year primary school. There has been, so far, an evident negative attitude of the parents towards the inclusive education, due to the lack of adequate information, co-operation between the relevant factors, readiness of schools (organizational, material, financial issues) and teachers to carry out the inclusive education tasks, its political background, etc. There is an urgent need for all the relevant subjects to work in synergy in order to provide appropriate and high-quality inclusive education, taking into account the benefit of the children and thus the future of the society.

Keywords: integration / inclusive education, children with developmental difficulties, parents, primary school, co-operation