



HOFFMANN MÁRIA RITA – FLAMICH MÁRIA MAGDOLNA

Inklúzió! Fogalom? Szemlélet?

Együttnevelés és kontextusai

„Akkó az óvó néni gyósan tovább löködte a gyemekeket. Kösze asztat monta, hogy az ijeneket záva ke tatani, hogy ne is láccógyanak soha. A gyemekek meg tovább mentek, de kettő kisfíjú visszazaladt.”
(Böszörményi Gyula)

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Számos általános- és középiskolai pedagógus, egyetemi oktató vallja be, „nem tud mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal. Mindez egy kerekasztal-beszélgetésen hangzott el a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségében. Amennyiben ez valóban így van, felmerül a kérdés, kiről, miről szól az inkluzív pedagógia? Indokolt a felvetés, ám a válasz korántsem egyszerű, ugyanis az inkluzív pedagógia egyaránt szól a pedagógusról, a gyógypedagógusról, az osztályközösségről, az akadálymentes környezetről, az érintett családról, de mindenekelőtt a fogyatékossgal élő tanulóról, hallgatóról. Amelyik képletnek minimum ennyi komponense van, többféle útvesztőt rejt, így nehezebben juthatunk el az inklúzió lényegének megértéséhez. Írásunk ezekre a komponensekre, értelmezéseikre, problémáikra és a képlet megértéséhez szükséges néhány lehetséges megoldásra világít rá, a fogyatékossgal élő személy lencséjén át.

Kulcsszavak: *inklúzió, kulturális fogyatékossgtudomány, a fogyatékossg szépirodalmi ábrázolása, fogyatékossgmemoár, sajátélmény*

BEVEZETÉS

Jelen írás fókuszában két fogalom, a befogadó együttnevelés/inklúzió és elsődleges alanya, a fogyatékossgal élő személy áll. E két fogalomhoz különböző kontextusokban

közelítünk, azzal a céllal, hogy egyrészt megértsük, kit és mit takarnak a fogalmak, tehát megjelennek bizonyos, nélkülözhetetlen, a terminológiára, a fogalmakra, valamint az inkluzív nevelés alanyára vonatkozó alapvető definíciók. Másrészt, hogy a fogalom és definícióik tükrében összefüggéseket

keressünk a ma tapasztalható problémák és az évszázadok óta jelenlevő, a fogyatékos-sággal élő személyeket súlyosan érintő nézete-k és attitűdök között, továbbá, hogy ezen összefüggések feltárásával megoldásokat vázoljunk fel a sikeres inklúzió előmozdításához. Szeretnénk olvasóinkat a fogyatékos-sággal élő emberek csoportjára vonatkozó nézeteik, attitűdjeik újragondolására, felül-vizsgálatára készíteni.

Jelen írás nem tér ki a különböző fo-gyatékos-ságok sajátosságainak ismertetésére, így az azok kapcsán felmerülő gyakorlati problémákra sem, átfogóbban vizsgálód-tunk, a szemléletek mentén, feltételezvé-n, hogy e szemléleteknek köze van az együtt-nevelés mai, gyakorlati problémáihoz. Fontosnak tartjuk azonban, hogy utaljunk olyan forrásokra, amelyekből a sajátos problémák, és azok kezelése megismerhető.

Miután a befogadás egyik alapvető feltétele az ismeret, a tudás (a pedagógus-kompetenciák nélkülözhetetlen alapeleme), a pedagógusok inkluzív szemléletű képzését megalapozandó, először azt tartjuk célsze-rűnek feltárni, hogy *kultúránkban hogyan vélekednek, mit tudnak az emberek a fogyaté-kossággal élő személyekről*. Ezek a nézetek és tudások ugyanis – véleményünk szerint – erő-sen kapcsolódnak a pedagóguskompetenciák nélkülözhetetlen alapelemeinek tekinthető nézetekhez és tudásokhoz. Az e szövegben alkalmazott *tudás*-fogalmat azonban szinte a *feltételezés* szinonimájaként tekinthetjük, oly mértékig öröklött és kulturálisan meghatáro-zott. Két kiinduló kérdésünk tehát:

- Mit gondolnak, mit hisznek az emberek a fogyatékos-sággal élő személyekről?
- Mit tudnak az emberek a fogyatékos-ság-gal élő személyekről?

A kérdésekre a definíciókon túl, a szak-és szépirodalom kínálta bőséges válaszokból mutatunk be néhányat. Jól tudjuk, jelenleg alkalmazott módszerünk nem pótolja az empirikus kutatást, ám amennyiben ezzel

a deduktív módszerrel is sikerül – legalább részben – megválaszolnunk e két kérdést, feltételezésünk szerint azt az utat találtuk meg, amelyen elindulhatunk a sikeres inklúzió megvalósulásához. A deduktív kutatási módszert az is indokolja, hogy írá-sunk hosszú ideje meghatározó törvényszerű-ségekkel, sztereotípiákkal rögzült képeket, felfogásokat mutat be, és reflektál azok vál-tozásaira, annak érdekében, hogy felhívja a figyelmet azokra a társadalmi konstrukciók-ra, amelyek minden bizonnyal nehezítik a befogadó pedagógia sikeres megvalósulását.

Írásunk az inkluzív pedagógia összetett képletét eddig legtöbbször figyelmen kívül hagyott, újabb alkotóelemekkel egészíti ki; a már ismert faktorok, azaz a pedagógus, a gyógypedagógus, az osztályközösség, az akadálymentes környezet mellé helyezi a fo-gyatékos-ságtudományt, a kulturális fogyaté-kosságtudományt, valamint az inkluzív ne-veléstudományt, mert az inklúzió – legyen bár iskolai, vagy társadalmi – mindenek-előtt a fogyatékos-sággal élő személyről szól.

A kutatás célja és módszere

Dolgozatunk a fogyatékos-ságmemoár-szö-vegeken keresztül árnyalt, részben szubjek-tív képet mutat a világról, ahogy a külön-böző fogyatékos-sággal élő személyek érzékelik. Választott módszerünk révén nyomon követhető a fogyatékos-sággal élő személyek tárgyból alanná válásának folya-mata is. Ez által az elemzés arra is lehetősé-get nyújt, hogy elgondolkodjunk az inklúzió jelenleg alkalmazott gyakorlatának veszélyén, azaz az alanyból tárggyá válás visszafordíthatatlannak tűnő folyamatán.

Megjegyzés

Az írás két fogyatékos-sággal élő kutató, gyakorló nyelv-tanár tollából született,

tehát számos tekintetben sajátélmény-alapú, ezért amellett, hogy tárgyilagosságra törekszik, bizonyos pontokon vállalja a szubjektivitást, a tudományos írás kritériumainak keretein belül, azzal a céllal, hogy ily módon is felhívja a figyelmet a fogyatékosággal élő személyek negligálásából adódó félreértésekre, pontatlanságokra a tudományos életben is.

1. EGYÜTTNEVELÉS

Az inklúzió mint pedagógiai fogalom, vagy inkluzív pedagógia 2002-ben még nem szerepel az Akadémiai Kiadó által megjelentetett magyar nyelvű idegen szavak szótárában. A pedagógusok viszont már jó néhány évvel a szótár megjelenése előtt, a mindennapok gyakorlatában találkoztak a fogalommal, azóta egyfolytában definiálják, értelmezik, például így: „inkluzív iskola, inkluzív óvoda: lásd integrált iskoláztatás” (Báthory és Falus, 1997).

Ez a lexikon még nem tartalmazza külön az *inklúzió* szócikket, az akkoriban hazánkban csupán körvonalázódó pedagógiai fogalom értelmezését. Ezért mindkét szerkesztő javasolja, hogy az *integrált iskoláztatás* címszónál tájékozódjunk. „Integrált iskoláztatás: az 1970-es években elindult pedagógiai irányzat, mely a tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (például: fogyatékoság, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti a kortársakkal.” (Csányi, 1997, 48. o.).

A nemzetközi és hazai gyakorlat elterjedésével, az inklúzió és integráció közötti gyakorlatialapú teoretikus különbség né-

hány évvel később azonban már megjelenik a szakirodalomban. Az inklúzió a sajátos nevelési igény teljes mértékű kiszolgálását jelentő törekvés, ennek értelmében a tanterv, valamint a szervezeti keretek átalakításával jár. Mindezek alapján, az egyéni differenciálás mint pedagógiai módszer, elkerülhetetlen (Hoffmann és Mezeiné Isépy, 2006; Kőpatakiné Mészáros, 2011). A gyakorló pedagógusok – a teória ismeretén túl – mindenekelőtt megfelelni igyekeznek az új fogalomból eredő, velük szemben támasztott elvárásoknak. Legjobb tudásuk szerint. Néhány újabb kérdés már rögtön itt, az írás elején felmerül, például: valójában milyen elvárásoknak is kell megfelelniük a pedagógusoknak, és milyen elvárásoknak kell megfelelni a többségi környezetben oktatott/oktatandó fogyatékos tanulóknak, hallgatóknak? Kit támasztják ezeket az elvárásokat? Tanulók? Szülők? Társadalom? Kiről szól, és honnan ered az inkluzív pedagógia, és mit

takar: módszert, vagy szemléletet? Vagy mindkettőt? Hogyan és honnan sajátítható el a „legjobb tudás”? Írásunk ezekre a kérdésekre kínál néhány választ, és segíti a pedagógusokat abban,

hogyan maguk döntsék el, nekik mit jelent az inkluzív pedagógia, módszert, szemléletet, vagy esetleg mindkettőt.

1.1. Együttnevelés: a mindennapok kontextusa

2014 februárjában a magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége *A fogyatékosággal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és felsőfokú diploma megszer-*

zésére címmel kerekasztal-beszélgetésre hívta a fogyatékossgal élő személyek érdekképviselőit, valamint közép- és felsőoktatásban dolgozó oktatókat, többségi környezetben tanuló, fogyatékossgal élő fiatalokat segítő módszertani központok szakembereit, továbbá az egyetemek fogyatékosügyi koordinátorait. A kerekasztal-beszélgetés célja az volt, hogy az érintettek együtt mérlegeljék a pozitív diszkrimináció indokait, szükségességét és esetleges veszélyeit. A vitát a két előadás indította.¹

Az előadások és a vita részletes ismertetésére írásunk természetéből adódóan nincs lehetőség, ám az inkluzív oktatás jelenlegi helyzetének felvázolásához kiindulópontot jelent egy egybehangzó megállapítás, vagy inkább „közös nevező.” Mindkét előadásban többször hangzott el az alábbi tartalmú mondat: a többségi környezet pedagógusai, oktatói az esetek jelentős részében „nem tudnak mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal. A két előadó megállapítását részben igazolják az alábbi pedagógusoktól, szülőktől, fogyatékossgal élő tanulóktól, egyetemi hallgatótól, valamint kutatóktól származó idézetek is:

Pedagógus:

„Napjainkban már nemcsak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együttnevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI (sajátos nevelési igényű – a szerzők) tanulóval. [...] Az utóbbi évek gyors változása miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját szerepükben, [...] nem ismerik az inklúzió lényegét, [...] és csak úgy felülről végzik.” (Pető, 2011, 143. o.)

„Közismert tény, hogy a pedagógusnak mindig is számtalan kihívásnak kellett megfelelnie, munkája szerteágazó voltához nem fér kétség. [...] a tárgy (inkluzív pedagógia) célja, hogy a hallgatók befogadó, inkluzív magatartást sajátítsanak el. Legyenek érzékenyek az esély, a speciális szükséglet és a fogyatékkal (fogyatékossgal – a szerzők) élők problematikájára, toleranciával forduljanak a kevesebb eséllyel rendelkező társadalmi csoportok és konkrét személyek felé” (Gombocz, 2011, 181-182. o.).

Szülő:

„Legendának bizonyult, hogy a kisgyerekek jól tolerálják a másságot, ha megismerik. Tomi sokféle gúnyolódás céltáblájává vált, és ezt nem könnyítette meg az a tény, hogy a kissrácok végeredményben félnek a vakságtól, és nem mernek belegondolni sem.” (Sándor, 2013, 101. o.).

Fogyatékossgal élő tanuló:

„Egy nap megkérdezte anyám, vajon akkor-e ismét látók közé járni. Azt válaszoltam, nem, nekem ebből az óvoda épp elég megpróbáltatás volt” (Sándor, 2013, 143. o.).

„A tanárnő először azt mondta a szüleimnek, hogy képzeltük, hogy én oda fogok járni, és őt meg se kérdezték. Mert neki nagy beleszólása van ezekbe a dolgokba. [...] (az osztálytársak) befogadtak, csak nem barátoknak velem.” (Flamich és Hoffmann, 2009)

Természetesen, a befogadásról kialakult kép nem kizárólag pesszimizmust sugall, a

¹ Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsa előadásának címe: A fogyatékos tanulók érdekében alkalmazott támogatási, felzárkóztatási lehetőségek és pozitív diszkriminációk a középfokú oktatási gyakorlatban, kiemelt figyelemmel a felmentésekre, a jelenlegi érettségi szabályzatra. (Az előadó a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ igazgatója.) Kovács Krisztina előadásának címe: A fogyatékos hallgatók egyenlő esélyű és akadálymentes részvétele a felsőfokú oktatásban, kiemelt figyelemmel a felvételi többletpontokra. (Az előadó az ELTE fogyatékosügyi koordinátora. (MVGYOSZ, 2014)

negatív reflexiók mellett találkozunk objektív, jelzésértékű és pozitív visszajelzésekkel is:

Kutató:

„A vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek bár különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem találtunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés [...] befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.” (*Horváthné*, 2006, 92. o.)

„A sajátos nevelési igényű személyek együttnevelésének helyzetét és távlatait vizsgáló” 10 európai országban elvégzett [...] felmérés szerint „egyértelmű jelek mutatnak arra, hogy egyre szélesebb körben ismerik el a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének oktatási és állampolgári jogi szempontból betöltött szerepét. Ezt támasztják alá az együttnevelést támogató kormányok, szülői szervezetek, pedagógiai szakszervezetek és egyéb érdekelt közszereplők által tett nyilatkozatok, valamint azok az oktatást és iskolákat érintő törvényi változások, melyek célja az együttnevelés ügyének elősegítése volt.” (*EASPD*, 2011)

„A Pannon Egyetem mindig azt az elvet vallotta, hogy lehetőséget biztosít a fogyatékossgal élők számára az egyetemi tanulmányokhoz.” (*Horváth H. és Tóth-Márhoffer*, 2011, 164. o.)

Fogyatékossgal élő egyetemi hallgató:

„Az egyetemen eltöltött eddigi évek alatt csakis pozitív tapasztalatokról számolhatok be. Mind a tanárok, mind a hallgatók részéről megtapasztaltam az elfogadást és a pozitív hozzáállást már az első évben. [...]

A kurzusok többsége során nemigen került elő a fogyatékossgal élők témája.” (uo.)

Most azonban előkerül, mégpedig többféle kontextusban.

Összetettsége okán elengedhetetlen, hogy tudományos megközelítésben reflektáljunk a negatív tartalmú visszajelzésekre, és a fent kiemelt reflexiók mellett megoldásokat is javasoljunk az együttnevelés megkönnyítésére, elsősorban a pedagógusképzés szereplői számára, már csak azért is, mert a fent idézett szövegek legtöbbször bizonytalanságot sugall, amely egybecseng a jelen tanulmány kiindulópontjával, azzal, hogy a pedagógusok, oktatók – legjobb szándékaik ellenére – legtöbbször „nem tudnak mit kezdeni a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal”.

1.2. Együttnevelés: a befogadást szorgalmazó elméletek kontextusa

1.2.1. Alapfogalmak és tartalmaik

Véleményünk szerint az együttnevelés elméleti háttérének felvázolásához, sikeres gyakorlati alkalmazásához, a valódi társadalmi befogadáshoz az alapfogalmak, a terminológia tisztázásán át vezet az út. Mivel gyakran tapasztalható a terminológia nem helyénvaló használata, értelmezése, fontosnak tartjuk, hogy az elméleti áttekintés első lépéseként, az együttneveléshez kapcsolódó szavak, alapfogalmak jelentését magyarázzuk meg.

A fogyatékossgal élő személy

A *fogyatékossgal élő személy* – nem pedig a gyakran és helytelenül használt „fogyatékkal élő személy”, az, aki az együttnevelés középpontjában áll.

Amiért kerülni javasoljuk az utóbb említett „fogyatékt” szó használatát jelen kontextusban, az a szó eredeti jelentésének tudható be. Horváth (2013, 4. o.) az alábbi definícióra hívja fel a figyelmet: „A *fogyatékt* kifejezés a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint: 1. rég. fogyás, 2. katonai létszám, állomány csökkenése. (Fogyatéktba vesz vagy helyez, vagyis töröl az állományból.)”

„A MEOSZ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) határozatot hozott 2003-ban arról, hogy a ’fogyatékt,’ a ’fogyatékkal élők’ szavak használatát a mozgássérült emberekkel kapcsolatban elfogadhatatlannak tartja.” (Nagy, é. n.) Ezzel szemben a „fogyatékos” szó valaminek a hiányára utal (Horváth, 2013, 4. o.). Ez utóbbi

szó használata – egyértelmű jelentése ellenére – sem tűnik egyértelműnek. *Bienert* (é. n.) például ezt is stigmatizálónak tartja. Nem feladatunk állást foglalni ebben a vitában, bár vannak fogyatékossgal élő személyeket tömörítő csoportok, akik érzékenyek e szóra, általában azonban e szó elfogadottnak minősül. Ugyanakkor a nemzetközi irodalomban már megtalálható új kifejezés: *másként képes* (differently able) (Goodley, 2011, XII. o.).

Integráció/integrált oktatás

Az integráció szócikk alatt a következő található a korábban idézett Idegen szavak és kifejezések szótárából (Bakos, 2002, 292. o.): „lat 1. integrálódás: egységesülés, egyes részek egységesülése egy egészé, 2. integrálódás, összegeződés; beolvasztás, hozzászatolás [...] A szó jelentéséből már következtethetünk pedagógiai tartalmára is. Papp (2012) megállapítja, hogy az utóbbi

időben „különösen (gyógy)pedagógiai” környezetben találkozhatunk a szóval.

Az integráció, vagy integrált oktatás szemlélete és gyakorlata időben megelőzte az inklúzió néven tért hódító oktatási paradigmát, tartalmában pedig egyes értelmezések szerint pontosan a fordítottja, mivel a fogyatékossgal élő személy a tárgya, nem

az integráció, vagy integrált oktatás szemlélete és gyakorlata időben megelőzte az inklúzió paradigmát, tartalmában pedig egyes értelmezések szerint pontosan a fordítottja, mivel a fogyatékossgal élő személy a tárgya, nem pedig alanya e paradigmának

pedig alanya e paradigmának. Ez a szemlélet igazolódik *Bienert* definíciójából is: az „integráció gyakorlatában pár gyerek beillesztéséről beszélünk ép társaik közé” (*Bienert*, é. n.). Ez esetben tehát a fogyatékossgal élő személy olyasvalaki, aki „beilleszthető”, és akivel szemben támasztott, alapértelmezett elvárás,

hogy ő illeszkedjen be a többségi oktatási környezetbe, csakúgy, mint a többségi társadalomba. E beilleszkedés/beillesztés különböző formái az alábbiak:

- Lokális integrációról beszélünk abban az esetben, amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése ép társaikkal, de nincs közöttük kapcsolat (pl. külön osztály vagy csoport létesül számukra).
- Szociális integrációnak nevezzük, amikor az intézmény gondosan ügyel arra, hogy – bár a tanórákon külön csoportokban folyik a fejlesztő munka – a tanórán kívüli tevékenységek során (szakkörök, napközi, sportrendezvények) a fogyatékossgal élő tanulók együtt legyenek társaikkal.
- Funkcionális integrációról abban az esetben beszélünk, ha az együttfejlesztés minden tanórán és foglalkozáson megvalósul, bár az együtt töltött idő tekinte-

tében változhat és lehet: *részleges*, ha bizonyos órákon, foglalkozásokon úgy szervezik a csoportokat, hogy a különböző gondozási igényű gyermekek együtt vannak, illetve *teljes* integráció, amennyiben a sajátos nevelési igényű gyermek minden idejét együtt tölti ép társaival (Csányi, 2000).

Az integrációnak további két típusát indokolt még megemlítenünk. Az egyik a spontán, vagy „hideg” integráció, amely *Kőpatakiné* szerint „megfosztja a fogyatékkal élő gyermeket az optimális fejlődés lehetőségétől. Ilyenkor [...] a gyermeket nem vizsgálja szakbizottság, gyógypedagógus nem foglalkozik vele.” (2011). A másik, kifejezetten ritkán előforduló integráció-típus a „fordított integráció.” Ez esetben a nem fogyatékos gyermek jár speciális iskolába, intézménybe (Csányi, 2001; *Kőpatakiné Mészáros*, 2011).

Nem kizárólag a gyakorlat eltérő a fogyatékossgal élő személyek társadalmi el- és befogadását illetően. A fenti kijelentés (azaz: az integráció szemlélete éppen a fordítottja az inklúzió szemléletének), igazságtartalmának megkérdőjelezésére is találunk elméletet.

„Az integráció azt jelenti, hogy az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás és kiközösítés (Nirje és Perrin, 1998, 51. o.; *Nagyné Schiffer*, 2011, 22. o.).

Amennyiben ez utóbbi meghatározást fogadjuk el, és tekintjük a továbbiakban az integráció definíciójának, úgy észrevehető

közeledést fedezhetünk fel a ma legelfogadottabbnak remélt paradigma, az inklúzió felé. Az integráció mindennapos gyakorlata szerint azonban az elvárásokat még mindig a többségi környezet támasztja a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, következésképpen, a fogyatékossgal élő személyek képességeik, adottságaik függvényében kénytelenek megfelelni az elvárásoknak. E megfelelési, beilleszkedési kísérlet többféleképpen történhet (és történik), vélhetőleg azért, mert a többségi környezet és a fogyatékossgal élő személy gyakran

tapasztalataink szerint sokkal inkább a megöröklött sztereotípiák, mint a korábban jellemző, szegregált alapfokú oktatás a magyarázata a többségi környezet olykor kategorikus, olykor előítéletes, olykor bizonytalan reakcióira

értetlenül, esetleg előítéletekkel reagál egymásra. Tapasztalataink szerint sokkal inkább a megöröklött sztereotípiák, mint a korábban jellemző, szegregált alapfokú oktatás a magyarázata a többségi környezet olykor kategorikus, olykor előítéletes, olykor bizonytalan reakcióira.

Erre vonatkozó kutatások eredményei azonban nem állnak rendelkezésünkre.

Halász Gábor úgy véli: „A sikeres integráció mindenekelőtt a tanári attitűdökön múlik. Szociális érzékenységre, empátiára, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének a képességére van szükség” (2004). *Halász* meghatározásából arra következtethetünk, hogy a pedagógusok fent említett képességeit fejleszteni szükséges, de nyomban felmerül a kérdés: hogyan fejleszthetőek e képességek?

1.2.2. Inklúzió/inkluzív oktatás

„A társadalom számára értékesebb a befogadás, mint a kirekesztés. Az exkluzív, elit iskolák mellett az inkluzív társadalom és az iskolai befogadás is értékékként tételeződik a XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában” (*Nagyné Schiffer*, 2011, 27. o.).

Az inklúzió a szociálpolitikai diskurzusból a korábban meghonosodott integrált oktatás kritikai reflexiójaként került át a fogyatékos emberek oktatását célzó szemléletbe, majd annak gyakorlatába. A kritikai reflexiók felvetői között voltak pedagógusok, írók, szülők, fogyatékossgal élő emberek. Valamennyien rendelkeztek személyes tapasztalatokkal az integrált nevelésről (uo.).

Az inklúzió kifejezés először Franciaországban, a szociológia és a szegénység kontextusában jelent meg, majd később a gyógypedagógia is alkalmazni kezdte, valahányszor fogyatékos tanulók befogadásáról beszélt (Schiffer, 2008).

1994-re az inkluzív szemléletet szorgalmazó mozgalom már olyannyira hódított, hogy „befolyásolni tudta az SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek oktatásáról szóló politikát” (Nagyné Schiffer, 2011, 29. o.). Az UNESCO konferenciáján Salamancában „kilencvenkét kormány és huszonöt nemzetközi szervezet több mint 300 képviselője részvételével [...] világkonferenciát szerveztek”, hogy megvitassák az *Oktatás mindenkinek* (Education for All) program megvalósításához elengedhetetlen politikai változtatásokat (uo.). A konferencia dokumentuma *Salamancai nyilatkozat* címen került be az oktatás (politika) történetébe.

A fogyatékos tanulókat egyre szélesebb körben fogadó iskolákat a szakma az inkluzív, azaz befogadó jelzővel illeti. Az inkluzív iskola arra törekszik, hogy újra átgondolja a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és feltételeit azért, hogy valamennyi tanuló haladását biztosítani tudja (Bánfalvy, 2008). Az inkluzív iskolában valamennyi diák olyan oktatásban részesül, amely egyéni szükségleteihez alkalmazkodik, beleértve azokat a diákokat is, akik nem tekinthetők speciális nevelési igényű tanulóknak (Forray és Varga, 2011).

A befogadás alapfeltétele tehát a tanulók közötti különbségek elismerése, következésképpen a tanulás és tanítás inkluzív értelmezése tiszteletben tartja a tanulók közötti különbségeket, és azokra épít (Schiffer, 2008).

Az inklúzió fogalmának legteljesebb, legkiterjedtebb értelmezése, meghatározásai az inklúziós indexben találhatók. Az inklúziós index, mint a ma érvényes legátfogóbb inkluzív nevelés (politikai) meghatározás, egyúttal iskolafejlesztési program is (Nagyné Schiffer, 2011, 35. o.). Az index szerint az inklúzió a nevelésben az alábbiakat jelenti:

- Kivétel nélkül minden tanuló és pedagógus az iskolaközösség fontos tagja.
- Növelik a tanulók közösségi életben való részvételének lehetőségeit az iskolán belül, és csökkentik kirekesztésüket.
- Az iskola szemléletét, pedagógiai programját és mindennapi gyakorlatát úgy alakítják át, hogy az megfeleljen az iskolába járó tanulók szükségleteinek.
- Minden tanuló szempontjából – tehát nem csupán a sajátos nevelési igényű gyermekek számára – csökkentik a tanulást és az iskola közösségi életében való részvételt akadályozó körülményeket.
- Tapasztalataikat rendszeresen összegzik annak érdekében, hogy a tanulók számára egyenlő esélyeket biztosítsanak mind a tanulás, mind a közösségi életben való részvétel terén.
- Tanulási lehetőséget – és nem csupán legyőzendő problémát – látnak a tanulók között fennálló különbségek megismerésében.
- Úgy gondolják, a tanulóknak joguk van ahhoz, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járhassanak.
- Az iskola fejlesztése során éppúgy figyelembe veszik a pedagógusok véleményét, mint a tanulókat.

- Az iskolán belül annyira hangsúlyos szerephez jut a közösségépítés és az érték-közvetítés, mint a teljesítmény növelése.
- Törekszenek az iskola belső és külső kapcsolatainak tartósságára, folyamatos és kölcsönös ápolására.
- Úgy vélik, az iskolába történő befogadás a társadalomba való befogadás fontos alapfeltétele (*Booth és Ainscow-t idézi Nagyné Schiffer, 2011, 11. és 35. o.*).

Az Index filozófiájából, gyakorlatából jól látható, hogy az inklúzió olyan szemléletet tükröz, majd eredményező folyamat, amely a sokszínűség megismerésén, megértésén, elfogadásán és nem utolsósorban, tisztelésén alapul.

A fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók befogadó oktatásának megvalósulására több kísérlet, program, projekt is született. „Régóta foglalkoztatja a szakembereket a sérült egyének hatékony fejlesztése, amely nem csupán pedagógiai feladat, de komplex, sokdimenziós, etikai, társadalmi, jogi, finanszírozási következményekkel is járó követelmény.” (*Réthyné, 2002*). Nyilvánvaló tehát a pedagógusképzés szerepe és felelőssége is, mivel az iskolák, oktatási intézmények nem kizárólag a lexikálisan elsajátítható tudás forrásai, funkciójuk társadalomtudományi megközelítésben is vizsgálható:

„Az iskolák mint intézmények szerves részei a társadalomnak, megtalálhatók bennük a legkülönbözőbb korú egyének (gyerekek, felnőttek), a társadalom különféle rétegei, csoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, a társadalmi, kulturális viszonyok, a jogi és a politikai környezet változásai. Emellett [...] az iskolák egyben helyszínei a társadalmi viszonyok újratermelődésének is. Tehát olyan sajátos társadalmi, illetve társas erőterként is értelmezhetők, amely alapvetően befolyásolhatja a tanulók iskolai és felnőttkori életútját.” (*Golnhofer, 2006, 6. o.*).

Ebből a megállapításából egyértelműen kiderül, hogy az iskola prioritást élvez abban a folyamatban, amelyben megtanulható, megtanítható az ember diverzitása, illetve annak elfogadása, tisztelete, azaz a fentebb bemutatott, új pedagógiai paradigma, a befogadás.

2. EGYÜTTNEVELÉS: ALANYI KONTEXTUS

2.1. Az alany: a fogyatékossgal élő személy általános kontextusban

Az együttnevelés elméleti és gyakorlati kontextusainak áttekintése után is bőven marad még megválaszolatlan kérdés, és ezek elsősorban az együttnevelés alanyára, azaz a fogyatékossgal élő személyre vonatkozathatók. Induljunk ki a fogyatékossgal élő személyek hétköznapi megítéléséből: „A fogyatékossgal élő személy mind a mai napig [...] általában megvetés, gúny, sajnálat tárgya, gyógyítandó, kezelendő eset, elhanyagolandó vagy jogi lépéseket kierőszakoló probléma.” (*Pelka, 2012, IX. o.*). Ha figyelembe vesszük, hogy ez a megállapítás a Föld legnagyobb kisebbségére igaz – „becslések szerint mintegy 600-700 millió ember, a világ népességének körülbelül 10 százaléka él fogyatékossgal” (*Könczei és Hernádi, 2013*), míg Riley szerint „minden ötödik ember [...] valamiféleképpen fogyatékos” (*Riley, 2005, 1. o.*) –, akkor nem elhanyagolható, bagatellizálható a fogyatékossgal élő személyek helyzete, lehetőségei és méltósága, ezért célszerű a jelenleginél sokkal tudatosabb figyelmet fordítanunk a befogadásra.

2.2. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; fogalom jogi kontextusban

A fogalom tisztázása céljából idézzük a jelen írás keletkezésének időpontjában, a 2014. február 10-én hatályos definíciót, ki mindenki tartozik e nem elhanyagolható kisebbséghez Magyarországon: „a) fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (2013. évi LXII. törvény 1§.).

A 2006-ban megszületett ENSZ egyezmény lényeges paradigmaváltást sugall a fogyatékossgal élő személyek tekintetében: „a fogyatékossgal fogalma helyett a fogyatékossgal élő személy fogalmának definiálása hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal csak a konkrét személy, az ő károsodása és annak különféle akadályokkal való kölcsönhatásának összefüggésében értendő” (Könczei, 2009, 52-53. o.).

2.3. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; a fogalom pedagógiai kontextusban

A fogyatékossgal élő személyek valamennyien gyógypedagógiai nevelést igényelnek, és az alábbi főbb csoportokba sorolhatók: „az értelmi fogyatékosok, a

nem elhanyagolható, bagatellizálható a fogyatékossgal élő személyek helyzete, lehetőségei és méltósága, ezért célszerű a jelenleginél sokkal tudatosabb figyelmet fordítanunk a befogadásra

látássérültek, a hallássérültek, a mozgáskorlátozottak, a beszédben akadályozottak, valamint a teljesítmény- és viselkedészavarokkal küzdők. Nevelésük, oktatásuk, fejlesztésük sajátos pedagógiai eljárások alkalmazását igényli, írja Csányi meghatározása alapján Vidonyiné Sólmos (2010). A „gyógypedagógiai nevelést igénylő személyek” szóösszetételt a mai nyelvhaszná-

latban a „sajátos nevelési igényű” tanuló, hallgató váltotta fel. E fogalmat a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása vezette be Magyarországon, melyet 2007-ben tovább pontosítottak (uo.).

A jelenkor meghatározó (pedagógiai) szemlélete értelmében valamennyien törekszünk

a sokféleség megértésére, elfogadására. E diverzitás-központú szemlélet előzményeit „a XX. század második felére kiterjedt polgári jogi mozgalmak” erejében fedezi fel Kálmán és Könczei tanulmánya (2002, 112. o.). Minden bizonnyal a jogi mozgalmak eredményének tudható be és köszönhető, hogy az élet számos területén – így a neveléstudományban is – tapasztalhatjuk a paradigmaváltást. „A közelmúlt szakmai és társadalmi vitái a szegregációról, integrációról, normalizációról és fogyatékossgalról [...] azt a konklúziót sejtetik, [...] hogy a fogyatékossgal fogalma pedagógiai kategóriaként immár nem tartható” (Schaffhauser, 2004, 211. o.). Továbbgondolva Schaffhauser megállapítását, leszögezhetjük, a fogyatékossgal többé nem szorítkozik, korlátozódik a gyógypedagógia tárgyköreire. Nem kizárólag a gyógypedagógusok feladata, felelőssége a fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók oktatása (Flamich és Hoffmann, 2013; 2014a, 2014b). Mindezt alátámasztja az a tény

is, hogy hazai és nemzetközi törvények egyaránt egyenlő esélyeket biztosítanak a fogyatékossgal élő emberek számára az oktatásban is, ezért élve a jogi lehetőségekkel, a szülők többsége sérült gyermeke számára szívesen választja az együttnevelést az óvodában és az iskolában egyaránt. Következésképpen, az oktatási intézmények világszerte egyre nagyobb nyomásnak vannak kitéve (Dingle és mtsai 2004; Bánfalvy, 2008; Flamich és Hoffmann, 2011). „A jelenkor komplex társadalmi és gazdasága sokkal nagyobb mértékben tart igényt képzett fiatalokra, mint bármikor korábban a történelem során, így meggyőződésünk, hogy valamennyi pedagógusnak meg kell tanulnia, hogyan tanítsa meg a sokszínűség megértését, elfogadását, ezért neki is célszerű elsajátítania azt a metódust, amely alkalmazása esetén minden tanuló sikeresen felelhet meg a vele szemben támasztott, növekvő elvárásoknak.” (Darling-Hammond, 2008, 334. o.).

„Az Európai Unióban erős társadalmi elkötelezettség bontakozott ki a sérültek társadalmi integrációja mellett. A fogyatékosok természetes együttélése a nem fogyatékosokkal azonban még nem valósult meg társadalmi méretekben [...]. 1996 óta a fogyatékkal élők társadalmi integrációja bővülő stratégia alapján fejlődik. A közoktatásról szóló 1993-as LXXIX. [...] többször módosított törvény hazánkban is zöld utat nyitott az integrált nevelésnek. Az eltelt 15 év azonban még mindig nem hozott áttörő változást a pedagógusok szemléletében, az integráció az emberek tudatában még mindig nem vált általánosan elfogadott gyakorlattá (Somorjai, 2008, 7. o.).

„A sikeres integrációnak több feltétele is van”, írja Fischer 2009-es tanulmányában. A feltételeket két nagyobb, objektív és szubjektív kategóriába sorolja. Az objektív kategóriába sorolandók a segédeszközök, speciális taneszközök, a segítő technológia

és az akadálymentesítés (Csányi, 2000; Fischer, 2009). Az írás szerzője úgy látja, a szubjektív kategória, azaz a „személyiségbeli, személyi” tényezők fontosabb szerepet játszanak, mint az objektív tényezők, „ugyanis az eszközök, anyagi feltételek szegényesebb volta mellett is létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akaratára, szándéka nélkül soha” (Fischer, 2009). Fischer leszögezi, az integráció meghatározó szereplői között kiemelt státuszt élvez a (be)fogadó pedagógus, aki „az egyik legfontosabb referenciaszemély, tehát viselkedésével, a fogyatékos gyermekhez való hozzáállásával modellként szolgál a többi gyermek számára” (Gaal, 2000; Fischer, 2009). Fischer hozzáteszi:

„Gyógypedagógusi támogatás, segítség nélkül a sérült gyermekek együttnevelése szinte megoldhatatlan feladatot jelent a fogadó intézmény számára. [...] Szerencsés, ha (a gyógypedagógus) még a fogyatékos gyermek érkezése előtt tájékoztatót tart a tantestületnek, illetve a befogadó osztályba járó gyermekek szüleinek az érkező gyermekről.” [...] „Minél kisebb egy gyermek, annál természetesebben éli meg, ha egy fogyatékos társ érkezik a közösségbe. A bölcsődés és óvodás korosztály számára a fogyatékossg csak egy újabb aspektusa a világnak.” (uo.)

Amennyiben általános igazságként fogadjuk el a fenti állítást, úgy egyszerű a dolgunk, hiszen annyit kell tennünk, hogy szorgalmazzuk a korai integrációt, inklúziót. A gyakorlat azonban, mint ez írásunk elején például Sándor Erzsébet (2013) saját tapasztalatai alapján egyértelmű bizonyítást nyert, bizonyos esetekben nem támasztja alá ezen állítást, hovatovább, ellentmond Fischer imént idézett megállapításának. Így most visszaérkezünk kiindulási pontunkhoz, mégpedig ahhoz a megfigyeléshez, amely szerint hatályos

törvények, létező, támogatott pedagógiai programok és szolgáltatások ellenére a többségi (oktatási) környezet nem tud mit kezdeni a fogyatékossgal élő személyekkel. Ebből arra következtethetünk, hogy minden bizonnyal keveset tudunk a fogyatékossgal élő személyekről, vagy nem olyan részleteket, amelyek megkönnyíthetik befogadásukat. Tehát hiányzik egy láncszem. Eddig szó esett gyógypedagógusokról, pedagógusokról, törvényhozókról, szakpolitikáért felelős személyekről, akik mindannyian segíteni akarják a beilleszkedést. Azt valamennyi szakember látja, hogy az inkluzív oktatás összetett kérdés, megfontolt megvalósítási technikát igényel. „Az inkluzív oktatás optimális esetben előkészített: mind a pedagógust, mind a tanulóat gyógypedagógus készít fel, aki segítőként a továbbiakban is rendelkezésükre áll.” – tartja természetesnek, követendőnek *Köpatakiné Mészáros Mária és Sinka Edit* (2008, 27. o.). Eszerint megállapíthatjuk, a gyógypedagógus minden esetben ragaszkodik jelentős szerepéhez az inkluzív oktatásban, és fenntartja magának a jogot, hogy formálja a tanári és társadalmi attitűdöt. Ami azonban nem hangzott el eddig még egyetlen, jelen írásban idézett szakirodalomban sem, az a társadalomba már (sikeresen) beilleszkedett fogyatékossgal élő személy sajátélménye, tapasztalata, tudása.

ami azonban nem hangzott el eddig még egyetlen, jelen írásban idézett szakirodalomban sem, az a társadalomba már (sikeresen) beilleszkedett fogyatékossgal élő személy sajátélménye, tapasztalata, tudása

2.4. Az alany: a fogyatékossgal élő személy; fogalom a fogyatékossgatudomány kontextusában

Mielőtt a *fogyatékossgal élő személy* fogalmát tisztázzuk az alcímben említett kontextusban, álljunk meg, hogy tisztázzuk magát a kontextust, azaz a fogyatékossgatudományt.

2.4.1. A fogyatékossgatudomány (Disability Studies)

„A fogyatékossgatudomány a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértjük a fogyatékossgal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint fizikai – tapasztalatokat. A fogyatékossgatudományi szemléletet azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibozza a mítoszok, az ideológiák és a stigma szociális interakciókra és a társadalompolitikára ráboruló hálójából. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely szerint a fogyatékossgal élő emberek gazdasági és társadalmi státusza és kijelölt szerepei állapotuk elkerülhetetlen következményei lennének.” (*Könczei,*

2009, 53-54. o.).

„A fogyatékossgatudomány az elmélet, a gyakorlat és a kutatások tág területe, amely ellentmond annak az uralkodó, népszerű szemléletnek, miszerint a fogyatékossg egyenlő a személyes tragédiával.” (*Goodley,* 2011, XI. o.).

Mindkét fent idézett definíció tartalmaz utalásokat a fogyatékossgatudomány interdiszciplináris természetére, mivel sejteti kapcsolódásait olyan tudományágakhoz,

amelyek jelentős mértékben járulnak hozzá – mind elméletben, mind pedig gyakorlatban – a fogyatékossgal élő személyek méltóságteljes életéhez, társadalmi jelenlétéhez. E fiatal tudomány alapvetően abban tér el a korábban már idézett meghatározásoktól, hogy a fogyatékossgal élő személyt alanyának tekinti, így tekint rá. A fogyatékossgatudomány megközelítésében született definíció az alábbiak szerint határozza meg a fogyatékossgal élő személyt: „Azokra az emberekre, akiknek támogatásra van szükségük képességeik fejlesztéséhez, gyakorlásához, szükségleteik kielégítéséhez, gondolataik kifejezéséhez, ahhoz, hogy részt vehessenek egy adott társadalom életében, fogyatékos személyekként tekintünk.” (Könczei, 2009, 51. o.).

A definíciók és megközelítések változataiból lassacskán kiderül, mennyire sokféle irányból közelíthetünk a fogyatékossgal élő személy felé, illetve, mennyire sokszínű a fogyatékossgal élő személy. Immáron azt is célszerű tisztáznunk, valójában mit értünk „fogyatékossg”-on.

2.4.2. A fogyatékossg: a konstrukciók kontextusában

A fogyatékossg az élettel együtt jelent meg a Földön, így: „a fogyatékossg olyan fogalom, amellyel minden kultúra szembesül” (Titchkosky, 2007, 4. o.). „A szellem, az érzékszervek és a test motoros funkcióinak sérülése egyetemes [...] a károsodás jelentősége mindig több tényezőtől függ, mint annak biológiai természete; valódi formát abban az emberi környezetben ölt, amelyben létezik.” [...] „A fogyatékossg [...] mindenki számára kontextusban jelentkezik, függ az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezetétől, így rendkívüli jelentősége van annak, hogy egy társadalom miként határozza meg a fogyatékossgot, és kit tekint fogyatékos személynek.” (Ingstad és Reynolds Whyte, 1995, IX. o.)

Stone (2005, VIII. o.) leszögezi, a fogyatékossg komoly kihívást jelent függetlenül attól, melyik országba születik az ember. Egyetemessége ellenére, vagy esetleg éppen annak okán, „a fogyatékossg talán a legtöbbet változott társadalomtudományi fogalom” – állítja Könczei (2011). E fogalom variációi különböző modellekbe rendeződtek, és úgy értelmezendők, mint „gondolati konstrukciók, amelyek szerint a fogyatékossgról való gondolkodás és cselekvés létrejön” (uo.). A modellek, bár tükrözik az időbeli felfogás-változásokat, mégsem kizárólag lineárisan rendelhetőek egymás mellé, hiszen a valóságban gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek (Flamich és Hoffmann, 2014a.). A leginkább jellemző fogyatékossg-konstrukciók, legismertebb modellek az alábbiak szerint jellemezhetők:

A *morális modell* egyértelműen negatív konstrukció. E modell értelmében az emberek morálisan felelősek fogyatékossgukért, amely rossz cselekedeteik büntetése, vagy őseik, elődeik rossz cselekedetei miatt járó büntetés. A fogyatékossgal élő személy büne(i) miatt „talán az életet sem érdemli meg”. A modell kiterjedése a középkorra jellemző (Könczei, 2011).

A *medikális modell* filozófiája és szemlélete szerint, ha az ember bármiféle fogyatékossgal él, meg kell „javítani”, hozzá kell igazítani a Tökéletes Világhoz. A modell kialakulásának kezdetét Könczei (2011) a reneszánsz korra datálja.

A *szociális modell* a társadalom tökéletlenségére mutat rá. Előírásai értelmében rugalmasan alkalmazkodnia kellene a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez, igényeihez. Filozófiája alapján a fogyatékossg nem az egyén tulajdonsága, hanem különböző összetevők és feltételek halmaza. Nem a személy fogyatékos, hanem a társadalom, amely képtelen alkalmazkodni, tehát kirekeszt (Könczei, 2011).

Az emberi jogi modell „eredményei mára már beépültek az egyes államok jogrendszerébe, alkotmányába, törvényi szintű szabályozásába, megtalálhatók az államközi szervezetek, nemzetközi szervezetek jogában is” (Könczei, 2011).

A hatvanas évek fogyatékosággal élő személyek jogaiért küzdő aktivistáinak mozgalmával a világ fejlett országaiban ez az új gondolati konstrukció vált meghatározó szemléletté, és irányadóvá számos tudományterületen, így a pedagógiában is (Hoffmann és Flamich, 2013).

Megfigyelhetjük, a modellekké sűrűsödött társadalmi konstrukciók jellemzően visszatükröződnek a fogyatékosággal élő személyek nevelésének, oktatásának paradigmáiban is.

2.4.3. A fogyatékoság: a sztereotípiák kontextusában

Amennyiben mélyére nézünk a konstrukcióknak, vagy modelleknek, apróbb részecskéket láthatunk. Ezek a részecskék rég-múltból megöröklött általánosítások, azaz sztereotípiák, amelyek attól függően kerülnek hangsúlyos helyzetbe, milyen modellt tekintünk éppen uralkodónak. Az évezredek – többnyire negatív – sztereotípiákkal kultúráktól függetlenül találkozunk. Jelen vannak nép- és művészekben, művészeti alkotásokban (Franks, 2001; Flamich és Hoffmann, 2014b), egyetemes jelenlétükkel meghatározva a fogyatékosággal élő személyek fogadtatását, megítélését. Biklen és Bogdan (1977) például az alábbi sztereotípiákat fedezte fel különböző művészeti alkotásokban:

1. szárnalmas;
2. védtelen,
3. gonosz,

4. a cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttér-karakter;
5. szuperhős, szuper tulajdonságokkal;
6. neveléses;
7. saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadályozza meg befogadását;
8. teher;
9. aszexuális,
10. képtelen részt venni a társadalom életében.

A fogyatékosággal élő személy valódi, látható jelenlétének tulajdoníthatóan, egyre újabb sztereotípiák adódnak az immár klasszikus listához. A listát végigolvasva látjuk, a fogyatékosággal élő ember rendkívül sokféle, ábrázolása gyakran nem objektív, és mindemellett megítélése állandóan változik (Flamich és Hoffmann, 2013).

E változások nem csupán nyomon követhetők, de kritizálhatók, kritizálандók is.

A változások nem csupán nyomon követhetők, de kritizálhatók, kritizálандók is. A fogyatékosággal élő személyek eltérő megítélését, valamint sokszínűségét kultúrák és az idő síkjában történő szemléltetését követően, a fogyatékoságbábrázolást, a fogyatékosággal élő személy mint alany ábrázolását most egy, e megközelítésen alapuló, egészen új tudományos diszciplína, a kulturális fogyatékoságtudomány teóriájának tükrében összegezzük. E tudományos szemlélet segítségünkre lehet a sokszínűség megértésében, hovatovább tiszteletében.

2.5. Az alany: a fogyatékosággal élő személy; fogalom a kulturális fogyatékoságtudomány kontextusában

Couser (2009, 17.) szerint: „a kulturális ábrázolás a mindennapokat tükrözi”. Ez a megközelítés segítségünkre lehet a diverzitás, és az annak integráns részét képező fogyatékoság megismerésében, miután a fogyatékoság a mindennapokra jellemző,

a modellekké sűrűsödött társadalmi konstrukciók jellemzően visszatükröződnek a fogyatékosággal élő személyek nevelésének, oktatásának paradigmáiban is

meghatározó jelenség. Továbbgondolva *Couser* állítását, azt is feltételezhetjük, hogy a kultúra irányából történő megközelítés megkönnyítheti e jelenség megértését (*Flamich és Hoffmann*, 2014b). E feltételezés pedig további kérdéseket vet fel:

„A kultúra tanulmányozása révén jobban megértjük a fogyatékossgot? A fogyatékossg tanulmányozása gazdagítja-e kultúraértelmezésünket?” (*Bolt*, 2012, 287. o.). A fentiek tükrében igennel kell

válaszolnunk, vagyis nélkülözhetetlennek tűnik egy újabb megvilágítás, amely nem más, mint a fogyatékossg, valamint a fogyatékossggal élő személy a kulturális modell kontextusában. A kulturális fogyatékossgtudomány úgy tekinti a fogyatékossgot, mint kulturális megjelenést és történelmi közösséget, amely a testtel mint anyagi valósággal, és mint társas kifejezési eszközzel kapcsolatos kérdéseket vet fel, és tolmácsolja a testi és értelmi érzékelés különbözőségeit (*Garland-Thomson* definícióját idézi *Goodley*, 2011, 14. o.).

3. EGYÜTTNEVELÉS ÉS ALANYA: AZ INTERDISZCIPLINÁRIS KONTEXTUS

Többféle utat jártunk végig, többféle megközelítésből vizsgáltuk az együttnevelést és alanyát, így itt az ideje mérlegelnünk, milyen tényezők adottak a megvalósítható együttnevelés komplex képének kialakításához, és mindezek tudatában gondoljuk át, határozzuk meg, merre tovább, hogy nagyobb eséllyel valósulhasson meg a sikeres befogadás és beilleszkedés. Első lépésként tekintsük át, mi mindennel rendelkezünk. Adott a jóakarát, a törvényi

szabályozás, a befogadó szándékú iskola, befogadást szorgalmazó család, befogadásra váró fogyatékos tanuló, befogadásra felkészült pedagógus, nyitott osztályközösség és befogadásra felkészítő gyogyepedagógus (*Flamich és Hoffmann*, 2013). És persze adottak a megöröklött sztereotípiák is, csakúgy, mint a kultúra, amely a sztereotípiákat jól láthatóan, érzékelhetően tükrözi, továbbítja, esetleg vitatja, így nyújtva óriási lehetőségeket azok sajnálatos elsajátítására, vagy éppen kritikus elemzésére.

a befogadás
megvalósíthatatlan anélkül,
hogy ne lennének ismereteink
a világ érzékelésének
különböző módjáról

Második lépésként azt tekintsük át, mi minden hiányzik: még nincs a birtokunkban módszer, hogy tisztazzuk magunkban, hogyan viszonyulunk valójában

az évezredek sztereotípiák tükrében értelmezett fogyatékossgához, mint ahogy arról is keveset tudunk, hogyan helyezi el magát a társadalomban, hányféleképpen érzékeli a világot a fogyatékossggal élő személy (uo.).

A fenti tényezők összegzése alapján megállapíthatjuk, a befogadás megvalósíthatatlan anélkül, hogy ne lennének ismereteink a világ érzékelésének különböző módjáról.

Így most azt célszerű mérlegelnünk, milyen eszközök jöhetnek még szóba, amelyek kiegészítik a már birtokunkban lévő tényezők listáját. Mindenekelőtt a társadalomba beilleszkedett fogyatékossggal élő személy, valamint intellektuális sokszínűségének egyik bizonyítéka, a fogyatékossgtudomány, azon belül a közelmúltban született kulturális fogyatékossgtudomány, illetve komponensei, a fogyatékossg több évszázados kulturális ábrázolásainak kritikus újragondolása, továbbá a sokféle világérzékelés részleteit is bemutató fogyatékossg-memoár. A fogyatékossg irodalmi ábrázolásainak elemzése

során tisztázhatjuk saját viszonyunkat a fogyatékosághoz, modelljeinek, paradigmáinak áttekintése segítségével, annak ellenére, hogy fogyatékoságtudománnyal foglalkozó szakemberek egy csoportja hajlik ezen értelmezések szemléletváltó hatásainak megkérdőjelezésére, sugallva, hogy a kultúrából vett példák, a fogyatékoság-memoárok elemzése veszélyeket rejt (*Kleege, 2011/2012a; 2011/2012b.*).

Véleményünk szerint az évezredekken át örökül hagyott sztereotípiák forrásainak megismerése minden bizonnyal előmozdítja saját elgondolásaink kritikus felülvizsgálatát. A kulturális alkotásokat elemző kurzusokon alkalom nyílik a metaforák és hatásaik megvitatására.

A sztereotípiák stigmatizáló hatásainak tudatosítása nélkülözhetetlen a politikailag korrekt terminológia helyénvaló, tudatos alkalmazásának meghonosításához.

Miután a memoárokból képet kaphatunk a világ sajátos érzékelésének és értelmezésének néhány módjáról, elkezdhetjük közösen mérlegelni, hányféle szempont játszhat szerepet abban, ahogy a pedagógusnak ajánlott közelíteni összetett, sokszínű osztályra, hallgatóságra felé.

Georgina Kleege, a Berkeley Egyetem Angol Tanszékének fogyatékoságbábrázolással foglalkozó professzora új megközelítéssel állt elő a pedagógusok, oktatók szerepét illetően. Egyik írása ugyanis azt a szokatlan észrevételt összegzi, amely szerint jól képzett, felkészült fogyatékos oktatók jelentős szerepet játszhatnak abban, hogy a láthatatlan fogyatékosággal élő hallgatók merjék vállalni fogyatékoságukat többségi környezetben, hogy ne stigmának éljék meg saját fogyatékoságukat (*Kleege, 2006*). Ezen észrevétel *Kleege* professzornak saját élményén alapul, és általánosan még nem igazolható, de azt mindenképpen sugallja, hogy a fo-

gyatékosággal élő oktatóknak helye és ezzel adódó felelőssége van a felsőoktatásban is. Csakúgy, mint valamennyi pedagógusnak, egyetemi oktatónak.

Az interdiszciplináris kontextus egyik itt bemutatott komponensének, a kulturális fogyatékoságtudománnyal összességében leszögezhetjük, a fogyatékoság művészeti ábrázolásának kritikai elemzése, valamint a fogyatékoság-memoár műfajában született alkotások vizsgálata előmozdíthatja

a fogyatékosággal élő oktatóknak helye és ezzel adódó felelőssége van a felsőoktatásban is.

a fogyatékosággal élő ember sokszínűségének felismerését. Az így szerzett ismeretek az inkluzív pedagógus tulajdonságainak, kompetenciáinak megfogalmazásában lehetnek segítségünkre.

Rendelkezünk még egyéb, elmélettel alátámasztott eszközzel is, ami újabb példa a fogyatékoságtudomány interdiszciplináris természetére: a fogyatékoságtudomány a neveléstudományban (*Disability Studies in Education: DSE*), vagy inkluzív neveléstudomány, amelynek célja, hogy „akadémiai alapokra helyezze az inklúzió kutatását, ugyanakkor kritikus fórumot biztosítson a társadalmi, oktatási érdekképviseletnek és aktivitásoknak” (*Connor és mtsai, 2008; Flamich és Hoffmann, 2013*).

A kulturális fogyatékoságtudomány és az inkluzív neveléstudomány más ponton is kapcsolódik. Ez a pont a tananyagok megtervezése. A módszer értelmében inkluzív olvasmányok képezik az oktatási gyakorlat részét. Egyre több tankönyv tartalmaz fogyatékosággal élő személyeket, segítő állatokat és technológiákat bemutató szövegeket, olvasmányokat, például *Abbs és Freebairn* (2001) könyve *Evelyn Glennie*-t, a híres siket ütőhangszer-játékost mutatja be, *Esteras és Fabré* (2007) angol szókinccset fejlesztő tankönyve segítő technológiákat is bemutat, a kötetben *Stephen*

Hawking fényképe ösztönzi a tanulókat, hogy megértsék a segítő technológiák jelentőségét (*Flamich és Hoffmann*, 2013).

Ugyanitt említhetjük meg a gyermekeknek szóló filmkínálatból

Charles Martin Smith:

Delfines kaland című meséjét, amely Winterről, egy protézist viselő delfin életéről szól. A folytatásban Hope, egy elárvult delfinbébi szerepel, aki összebarátkozik a „fogyatékos” Winterral.

Az utóbbi példákban az is kiderül, a tervezett tematikus közelítés nem csupán a felsőbb tanulmányi szinteken lehetséges. *Goodley* (2011, 154. o.), *Beckett* 2009-ben készített tanulmányára hivatkozik, amikor elmondja, a „fogyatékos tudatosító, s nem csupán fikción alapuló, általános iskolás tanulók számára készült könyvek, inkluzív olvasmányok azért fontosak, mert tükrözik a társadalmi sokszínűséget, és pozitív attitűdöt mozdítanak elő a különböző képességű kortársak irányába, ugyanakkor a fogyatékossgal élő gyermekek esetében ezen olvasmányok a pozitív énkép kialakulásához járulnak hozzá”.

A megismerést, befogadást szorgalmazó tananyag szerkesztése, értelmezése kulturális fogyatékossgtudományban is jártas, felkészült pedagógusokat igényel.

A neveléstudomány, különösen a pedagógusképzés tehát prioritást élvez a fogyatékossggal élő személyeket befogadó, az emberi diverzitást elfogadó és tisztelő szemlélet meghonosodásának folyamatában, mivel a pedagógus meghatározó szerepet játszik a legtöbb ember életében. Mindannyian emlékszünk olyan tanáregyéniségre, aki komoly hatással volt ránk (*Flamich és Hoffmann*, 2013). A tanári hivatás gyakorlásához elengedhetetlen a szakmai felké-

szültség és különféle személyiségvonások megléte. A (pedagógus)kompetenciák a szakmai felkészültség alkotóelemeit, azaz a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képes-

ségeket tartalmazzák, hangsúlyozza több alkalommal is *Falus Iván* (2006a; 2006b; 2007). E kompetenciák, a tudás és az attitűdök/nézetek fejlesztéséhez feltételezhetően jelentős mértékben járulna hozzá, amennyiben a fogyaté-

kossággal élő személyhez a kulturális modell irányából közelítenénk (*Flamich és Hoffmann*, 2013, 2014a; 2014b).

Ezen új megközelítés nem csupán az oktatás-nevelés területén mozdíthatná elő a befogadást. Több tudományterület (orvostudomány, média, jogtudomány, építészet, környezettervezés, közgazdaságtudomány stb.) képviselői, hallgatói részletesebb, árnyaltabb képet kaphatnának a fogyatékossggal élő személyek sajátos világhézagok formáiról, így talán közelebb kerülnének ahhoz, hogy a fogyatékossggal élő személy értékeinek, képességeinek megfelelően találja meg a helyét a társadalomban (uo.).

4. DISZKUSSZIÓ

Írásunkban a jelenleg alkalmazott terminológia mentén tettük meg első lépéseinket, hogy megtudjuk, milyen szavakkal, fogalmakkal illeti a többségi társadalom a fogyatékossggal élő személyeket, és hogy mind ebből sejtethető-e, milyen képet formál róluk. Fel kívántuk tárni, mennyiben vonatkoztatják a szó-, valamint fogalomhasználatot magukra a fogyatékossggal élő személyek, mit takarnak a definíciók, és milyen mértékben

vállalnak aktív szerepet az érintett személyek a definíciók megfogalmazásában. Az ismert definíciók egymás mellé állításával szemléltettük, vajon tárgyai vagy alanyai a fogyatékossgal élő személyek a ma alkalmazott, elfogadott és jóváhagyott definícióknak, mind pedagógiai, mind jogi, mind pedig fogyatékossgtudományi értelemben.

Ezek után továbbmentünk, hogy magyarázatot találjunk arra, miért hiányzik a fogyatékossgal élő személy tudása, tapasztalata, ez a nagyon fontos láncszem, így jutottunk el a társadalmi konstrukciókba, modellekbe tömörített sztereotípiákhoz.

Az elemzések során kiderül, mennyire felszínesek lehetnek ismereteink, ha csupán az alkalmazott terminológiára, definíciókra, valamint előzetes „tudásunkra”, a kultúránkból megöröklött sztereotípiákra hagyatkozunk.

A negatív, túlságosan pozitív és a bizonytalan attitűd kezelésére, felülírására az Egyesült Államokban már bevált megoldásokat javasoltunk, amelyek – amellet, hogy segítenek megérteni saját attitűdünket a fogyatékossgal élő emberhez, feltárják a világ sokféle és sokszínű érzékelésének kulisszatitkait. Ily módon biztosítva forrást a pedagógusoknak, hogy ne csupán együtt érezzenek érintett diákjaikkal, de legyen kiindulási pontjuk arra nézve, hogy hányféleképpen érzékelhető és fogadható be a világ.

Az Együttnevelés és kontextusai című írás elsődleges célja azonban az, hogy a mindennapok túlterhelt pedagógusa támogatásokat kapjon, és eldönthesse, neki mit jelent az inklúzió. Módszert? Szemlélet? Vagy esetleg mindkettő.

IRODALOM

2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. 1. §. Letöltés: <http://fszk.hu/2013-évi-lxii-torveny-a-fogyatekos-szemelyek-jogairol-es-eselyegyenloseguk-biztositasarol-szolo-1998-évi-xxvi-torveny-modositasarol/> (2014.12.03.)
- Abbs, B. és Freebairn, I. (2001): *Good Vibrations*. Longman Pearson Education.
- Bakos Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bienerth Anna (é. n.): *A sikeres integráció, inklúzió feltételei*. Letöltés: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zEz2Pmc8hXYJ:www.tereznev.gportal.hu/portal/tereznev/upload/645202_1256289583_05442.ppt+&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (2014.02.14.)
- Biklen, D. Bogdan, R. (1977) Media portrayals of disabled people: a study in stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*. 8. 6-7. sz. 4-9.
- Bolt, D. (2012): Social encounters, cultural representation and critical avoidance. In: Watson, N., Roulstone, A. és Thomas, C. (szerk.): *Routledge Handbook of Disability Studies*, Routledge Taylor and Francis Group, London. 287-297.
- Böszörményi Gyula (1991): *Kucó; Villamostangó*. Seneca Könyvkiadó, Budapest.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. és Morton, M. (2008): Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12. 5-6. sz. 441-457. Letöltés: http://www.academia.edu/261589/Disability_Studies_and_Inclusive_Education--Implications_for_Theory_Research_and_Practice (2003.06.08.)
- Couser, G. Th. (2009): *Signifying Bodies – Disability in Contemporary Life Writing*. University of Michigan Press.

- Csányi Yvonne (1997): Integrált iskoláztatás. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon – II. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 48.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest. 377-407.
- Csányi Yvonne (2001): Steps towards inclusion in Hungary. *European Journal of Special Needs Education*, **16**. 3. sz. 301-308.
- Darling-Hammond, L. (2008): The case for university-based teacher education. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. és McIntyre, D. J., (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Context*. (3. kiadás). Routledge, Taylor and Francis Group, New York. 331-346.
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C. és Haager, D. (2004): Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, **13**. 1. sz. 35-50. Letöltés: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ796426. (2010.04.12.)
- EASPD (2011): Dissemination Executive Summary Paper: EASPD-Barometer of Inclusive. Education in Selected European Countries, Brussels/Siegen, ZPE, University of Siegen. All pi-project documents. Letöltés: <http://www.includ-ed.eu/good-practice/pathways-inclusion-p2i> (2014.03.29.)
- Esteras, S. M. és Fabrè, E. M. (2007): *Professional English in Use*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Falus Iván (2006a): *A tanárképzés képzési követelményei*. (Munkaanyag.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest.
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **4**. sz. Letöltés: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416. (2013.10.11.)
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2009): *Befogadó iskola, kirekesztő közösség* (Szemináriumi dolgozat kézirat), Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2011): „Ízig-vérig része vagy a világnak”; a fogyatékossgal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése. In: Déri Balázs, Menczel Gabriella és Sziij Ildikó (szerk.): *Per multos annos, Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára*. L'Harmattan, Budapest. 120-131.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2013. 10. 26.): *Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékossgtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében*. Első Magyar Fogyatékossgtudományi Konferencia, Budapest.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014a): A sztereotípiákon túl – a fogyatékossg irodalmi ábrázolásainak kritikai és kritikus elemzése. In: Golubeva, Irina (szerk.): *A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém. 83-92.
- Flamich Mária és Hoffmann Rita (2014b): Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban; a kulturális fogyatékossgtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In: Koós Ildikó és Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13400/13454/> (2014.12.04.)
- Forray R. Katalin és Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsőoktatásban/index.html (2014.02.05.)
- Franks, B. (2001): Gutting the Golden Goose: Disability in Grimm's Fairy Tales. In: Wilson, J. C. és Lewiecki-Wilson, C. (szerk.): *Embodied Rhetorics; Disability in Language and Culture*. Southern Illinois Press, Carbondale – Edwardsville. 244-258.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az iskolában és az óvodában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, ELTE-BGGYTF. 429-459.
- Gombocz Orsolya (2011): Inkluzív pedagógia a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 181-185.
- Golnhofer Erzsébet (2006, szerk.): *Az iskolák belső világa*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- Goodley, Daniel (2011): *Disability Studies – An Interdisciplinary Introduction*. Sage Publications, Los Angeles.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html>. (2014.03.24.)
- Hoffmann Judit és Mezeiné Isépy Mária (2006): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Comenius Kiadó Bt., Pécs.
- Hoffmann Rita és Flamich Mária (2013): *(Dis)kurzus a sztereotípiákról*. (Kézirat.)
- Horváth H. Attila és Tóth-Márhoffer Márta (2011): A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 3-4 sz. 163-170.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 10. sz. 81-97. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00108/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_10_081-097.pdf. (2014.03.25.)
- Horváth Péter (2013): Társadalmi integráció és fogyatékosügyi politika. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Eötvös Kiadó, Budapest. 1-48.
- Ingstad, B. és Reynolds Whyte, S. (1955, szerk.): *Disability and Culture*. University of California Press, Berkeley.
- Kálmán Zsófia és Kőnczei György (2002): *A Tárgyszól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kleege, Georgina (2011): Disabled Students Come Out: Questions without Answers. In: Thompson, I. Ch. (szerk.): *An Anthology Of Disability Literature*. Carolina Academic Press, Durham (NC). 307-316.
- Kleege, Georgina (2011/2012a): *Disability in Fiction*. (Tanmenet – kézirat.)
- Kleege, Georgina (2011/2012b): *Disability Memoir*. (Tanmenet – kézirat.)
- Kőnczei György (2009, szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. Letöltés: mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf. (2011.01.13.)
- Kőnczei György és Hernádi Ilona (2013): *A nevezetes térkép – és a helyünk rajta; a fogyatékoságtudomány „domborzata” és „vízei.”* Első Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia, Budapest.
- Kőnczei György (2011): *A megbámult végre visszanéz – Modellek, narratívák és fogalmaink változásai*. Mozgás-sérült Emberek Rehabilitációs Központja, Budapest. Letöltés: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V1RYebkZn0MJ:gurulo.hu/sites/default/files/dokumentum/konczei_megbamult_visszanez.pdf&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (2014.12.04.)
- Kópatakiné Mészáros Mária és Sinka Edit (2008): *A magyar oktatás fejlesztése; UNESCO nemzeti jelentés, Magyarország 2005-2007*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.unesco.hu/download.php?docID=72> (2014.03.25.)
- Kópatakiné Mészáros Mária (2011): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/2_befogads_vagy_mskppen_inklzi.html (2014.03.17.)
- Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ) (2014. 02. 07.): (Meghívó) *A fogyatékosággal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és felsőfokú diploma megszerzésére*. (Kerekasztal-beszélgetés.)
- Nagy Attila (é. n.): *A magyar fogyatékosügy nyelvhasználata*. (Kézirat.)
- Nagné Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Nirje, B. és Perrin, B. (1998): *A normalizációs elv és félreértelmezései*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. Letöltés: www.prae.hu (2014.02.14.)
- Pelka, F. (2012): *What We Have Done: An Oral History of Disability Rights Movement*. University of Massachusetts Press, Boston.
- Pető Ildikó (2011): Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3-4 sz. 143-152.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281-300.
- Riley, Ch. A. (2005): *Disability and the Media; Prescriptions for Change*. University Press of New England, Lebanon (US).
- Sándor Erzsébet (2013): *Szegény anyám, ha látám*. Park Könyvkiadó, Budapest.

- Schaffhauser Franz (2004): „...Az ember mindig több, mint a fogyatékoságai...” A Fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 209-231.
- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfaly Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE BGGYFK, Budapest. 45-64.
- Somorjai Ágnes (2008): *A vak gyerekek iskolai integrációjáról*. (Szakdolgozat.) ELTE BGGYFK, Budapest.
- Stone, J. H. (2005, szerk.): *Culture and Disability: Providing Culturally Competent Services*. SAGE Publications, London.
- Titchkosky, T. (2007): *Reading and Writing Disability; The Textured Life of Embodiment*. University of Toronto Press, London.
- Vidonyiné Sólymos Rita (2010, szerk.): *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása*. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Győr. Letöltés: www.pszk.nyme.hu (2014.02.11.)



Duna Múzeum, Esztergom – Múzeumpedagógiai börze és beszélgetés a Dobó István Gimnáziumban.

Bárd Edit PR és marketing munkatárs

Értessültünk új múzeumpedagógiai lehetőségekről, pl. a dzsámiról nem is tudtuk, hogy ilyen formában is látogatható. Örültünk, hogy minden korosztálynak (óvodától érettségig) ajánlottak múzeumpedagógiai órákat a természetismeret, földrajz, fizika, hittan, történelem, irodalom, művészettörténet stb. területéről. Áy Andrea és Fabi Stella tanítónők, Kesztyél



A múzeumpedagógus a részt vevő tanárok közreműködésével demonstrálta, hogy zajlik egy foglalkozás

Bárd Edit