

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában?

Esélyegyenlőségi intézkedések és az esélyegyenlőség pedagógiájának ismerete és gyakorlata egy közoktatási intézményekben végzett pilot kutatás alapján

Az oktatási esélyegyenlőség és méltányosság elve és megvalósítási lehetősége a legutóbbi két évtizedben egyre felerősödő diskurzusként jelennek meg az oktatáspolitikában. Az oktatáspolitikai intézkedések azonban meglepően kevésbé alapoznak társadalomtudományi ismeretekre. Az itt bemutatott vizsgálat eredményei alátámasztani látszanak azt a megállapítást, hogy az esélyegyenlőtlenség és diszkrimináció jelensége nem úgy értelmezett az alkalmazott pedagógiában, mint a társadalom egészében észlelhető probléma iskolai leképeződése.

Ezért nem a társadalmi problémára reagáló pedagógiai megoldáskeresés történik, hanem (a kutatásban szereplő intézmények adatai szerint) a legtöbb iskola az esélyek egyenlőtlenségének kategóriáját egy szűkített, a törvények szövegében foglalt 'hátrányos helyzet' kategóriával helyettesíti, a problémakör komplexitásával való gyakorlati megbirkózást pedig a „különleges” témának járó egyedi programokkal váltja ki, az inkluzív pedagógia megvalósításának munkája helyett.

Bevezető

Az Egyenlő Bánásmódról és az Esélyegyenlőség Előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény szerint az oktatási intézmények esélyegyenlőségi programot fogadnak el, amelyben elemzik az intézményben tanuló hátrányos helyzetű tanulók helyzetének alakulását és meghatározzák az e tanulók esélyegyenlőségét elősegítő célokat.

Az oktatási intézmény szolgáltatásaihoz való hozzáférés egyenlőségének biztosításán túl, pedagógiai célkitűzésként kell megjelennie az inklúzió elvére alapozott, az esélyteremtést támogató konkrét intézkedéseknek, a szolgáltatások megvalósításának és azok folyamatos fenntartásának. A közoktatási intézmények esélyegyenlőségi programjainak alapvető célja az intézményen belül a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód elvének teljes körű érvényesülése a pedagógiai munkaszervezésben: tanulászervezésben, az intézmény infrastruktúrájának kialakításában, a szakszerű pedagógiai eszközöztár megválasztásában és olyan tevékenységformák előtérbe helyezésében, melyek az esélyteremtő pedagógiai légkör létrejöttét indukálják, és a tanulók fejlődéséhez és fejlesztéséhez garanciákat nyújtanak.

A TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007 A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása projekt keretén belül elvégzett vizsgálat során célul tűztük ki, hogy helyzetfelmérést végzünk e témában, értelmezzük a gyűjtött

információkat, valamint javaslatokat teszünk olyan jövőbeli tevékenységekre – a Közép-Dunántúli Regionális Pedagógusképzését Segítő Kutató- és Szolgáltató Központ feladataivá válhatnak –, amelyek a már létező programok hatékonyságának növelését, az elméleti ismeretek elsajátítását, a jó intézményi gyakorlatok és tevékenységformák, valamint módszerek megismerését és megosztását célozzák a részt vevő pedagógusok együttműködését „igénybe véve”.

Ezért e pilot kutatásban a következő problémakörökre koncentrálni gyűjtöttünk adatokat:

Az intézményekben rendelkezésre állnak-e a törvény által előírt és elvárt dokumentumok, például helyzefelmérés és intézkedési terv, és ezek mennyiben veszik figyelembe, mennyiben alapoznak az intézmény mikrotársadalmi környezetének megismerésére?

Milyen konkrét tevékenységek során érik el az intézmények az esélyegyenlőségi tervben előírt elvárt eredményeket? Az eredményességről miként győződnek meg?

Az intézmény pedagógusainak vannak-e elméleti ismereteik az esélyegyenlőségi oktatáspolitikai intézkedéseket megalapozó társadalomtudományi elméletekről? Alkalmazták-e ezen ismereteiket az adott intézmény tanulói közösségének megismerésekor?

Az intézmény pedagógusai az esélyegyenlőség fogalmi kategóriáit tudatosan alkalmazták-e: elkülönítő módon csakis az érintett diszkriminált helyzetben lévő csoportokat vonják-e be az esélyegyenlőség megvalósítását célzó tevékenységekbe, vagy tudatosan élnek a normalizáció és inklúzió fogalmával, nézőpontjával és gyakorlatával – azaz az esélyegyenlőséget az iskola minden egyes tanulója vonatkoztatottan értelmezik-e?

Az esélyegyenlőség problematikáját holisztikus és komplex módon kezelik-e, minden pedagógus pedagógiai tudásának részeként elvárt-e az adott intézményben a vonatkozó tudáskör ismerete, vagy elkülönített módon, úgynevezett külső szakértőkre bízzák a megoldásokat?

Az esélyegyenlőség problematikáját tudatosan összekötik-e a makrotársadalomban és kultúrában megfigyelhető előítélet- és sztereotípiaképződés problematikájával? A pedagógiai munka részeként jelenik-e meg a különösen romboló sztereotípiák tudatos lebontását, megszüntetésüket célzó tanítás és tanulás, a tanulók és szüleik gondolkodásmódjában és attitűdjeikben való változtatás szándéka?

Esélyegyenlőség pedagógia és oktatáspolitikai

„Felmérések szerint a magyar közoktatás több szempontból is sokkal rosszabbul teljesít, mint amennyire az ország fejlettsége alapján elvárható lenne. A felmérések eredményei megmutatják, hogy a magyar diákok tudásuk alapján közel sem tartoznak a világ élvonalába. A leginkább megdöbbentő azonban az a tény, hogy oktatási rendszerünk nem csökkenti, hanem növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket; nem gyengíti, hanem felerősíti a társadalmi szegregációs folyamatokat.” (Kőpatakiné, 2008)

Az *Új Magyarország Fejlesztési Tervben* 2007–13 között előirányzott fejlesztések célja, hogy emelkedjen az integrált nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ezért elsősorban a jogszabályi keretek létrehozásának munkája valósult meg, melyre hivatkozva helyi szinten létrejöhetnek a befogadó és esélyteremtő intézkedések és módszertani fejlesztések.

A legfontosabb törvényi keret adó *Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* a sajátos nevelési igényű tanuló fogalmát és kategóriáját vezeti be. A törvény szerint sajátos nevelési igényű az, „aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd...

Ehhez képest az esélyegyenlőség pedagógia inklúzióelvére azokra a társadalomtudományok által – főként szociológia, szociálpszichológia, etnikai tanulmányok, társadalmi nemek tanulmányok és kulturális antropológia – feltárt társadalmi és kulturális másságokra és különbségekre is reagál, amelyek a társadalmi hierarchia képződése során a puhább és ezért gyakran rejtettebb diszkriminációra és az ebből következő hátrányok pedagógiai eszközökkel való feloldására is kidolgoz elméleteket és módszertani eszköztárat.

A pozitív példák ellenére megállapítható, hogy az intézmények korántsem használják ki a civil szférában ma fellelhető kapcsolatokat, aktivitást és az ott felhalmozott tapasztalati, társadalmi és kulturális ismereteket. Ebből arra következtünk, hogy a legtöbb intézmény viszonylag zárt intézményként működik, elvonulva a helyi társadalmi civil közélet eseményeitől, azaz inkább működik az oktatási rendszer belső logikája és hierarchiája mentén, mint a helyi társadalom szerves részeként.

Ez a helyzet megnehezíti az esélyegyenlőség kérdésének társadalmi kérdésként való kezelését és konzerválja a viszonylag steril körülmények között inkább egyéni individuális tanulói adottságként való felfogását.

Előtérbe kerül ezért a kirekesztést létrehozó szocializációs folyamatok megértése és tudatos pedagógiai kezelése. Ezzel együtt el kell indulnia egy tudatosan irányított „kitanulási” folyamatnak abból az identifikációból, ami abból ered, hogy a hátrányt szenvedő társadalmi csoportok tagjai „megtanulják” nem észrevenni az esélyegyenlőtlenség jelenlétét és annak okait, és e negatív szociális tanulás miatt tehetetlenséggel fogadják el helyzetüket. Mivel a közoktatás szinterei változatlanul jelentős szocializációs szinterek, ezért lényeges ismeretkör a gyakorló és leendő pedagógusok számára azon rejtett tanterv működési mechanizmusának a megértése, melynek révén ők maguk is részeseivé válhatnak, válnak a megkülönböztető-kirekesztő szocializációs gyakorlatnak, a tudatos pedagógiai újratanulás hiányában. A sztereotípiák, előítéletek és diszkrimináció fogalmak megértésének jelentősége ezért kulcsfontosságú kérdés az oktatás társadalmi alrendszere működésének megismerésekor.

Az előbbiekből következően az oktatási rendszernek és bennük az egyes közoktatási intézményeknek inkluzívvá kell válniuk: „Az inkluzív oktatásban szerzett tudás túlmutat önmagán: nemcsak arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási

környezeteket úgy, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének. A minőségi oktatás ezért inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele.” (UNESCO, 2005)

A társadalmi esélyegyenlőség témája az oktatáspolitikusok és elemző-kutatók által készített munkákban alapvetően három kérdéskör mentén jelenik meg, melyek természetesen egymással szoros összefüggést mutatnak:

– az oktatás szerepe az európaiság és az európai kulturális és jogi normák, illetve piac-képes foglalkozásokra való előkészítés szükségessége témakörében;

– a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok integrációja, az oktatás kohéziót teremtő, felzárkóztató, kiegyenlítő szerepének előtérbe helyezésében;

– valamint – bár kisebb hangsúllyal – az értékluralitás és kulturális sokszínűség mint európai értékfelfogásban.

Radó Péter (2000) hívja fel a figyelmünket arra, hogy az EU-s értékrendszer és oktatás-politikai stratégiák megjelenésével számos új fogalmat, kifejezést és a hozzájuk tartozó stratégiai cselekvési formákat kell megkísérelni meghonosítani az oktatás szakmapolitikai szótárában. Meghonosításukat nehezíteni látszik, hogy a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség feltérképezése „multidimenzionális”, ezért számos más társadalmi alrendszer – az oktatáson kívül – is magába foglaló, átfogó elemző módokat igényel: „...a társadalmi kohéziót gyengítő társadalmi kirekesztődés (social exclusion) multidimenzionális jelenség; magában foglalja a munkaerőpiacon való érvényesüléssel, az oktatással, az egészségügyi ellátással, az igazságszolgáltatással, az állampolgári jogokkal és a döntéshozatalban való részvétellel kapcsolatos problémákat. A közlemény szerint négy olyan strukturális változás zajlik az Unió társadalmában, amely a társadalmi kohéziót erősíteni hivatott politikák nélkül az egyenlőtlenségek növekedésének veszélyét rejti magában: a munka világának gyors átalakulása, a tudás alapú társadalom kialakulása, bizonyos demográfiai folyamatok és a területi egyenlőtlenségek növekedése.” (Radó, é. n.)

Ennek az elvi megállapításnak a mentén az oktatás-szakmapolitikai szakkikkekben a társadalmi kohézió és integráció fogalmi már megjelentek. E fogalmak és elvek gyakorlati értékű politikára fordítása során azonban már az eredeti szándékhoz képest gyakran szűkítettebb értelmezéseket találunk. A hátrányos helyzetet, a diszkrimináció jelenségét a közoktatásban, az esélyegyenlőség fogalmát magát szinte kizárólagosan annak etnikai és szociokulturális hátrányt képező jelentésében, a roma gyerekekre vonatkoztatva látjuk megjeleni. (Lásd a Sulinova Kht., később Educatio Kht. esélyegyenlőségi programfejlesztése.) Ennek az irányultságnak – amellet, hogy hangsúlyosan felhívja a figyelmet egy adott társadalmi rétegre, ami természetesen pozitívum – azonban hiányossága, hogy nem mutatja fel az említett sokdimenziósság különféle rétegeit és összetettségének részleteit, valamint az azok közötti összefüggéseket.

Ennek a szűkítő gyakorlatnak az okát több eredőben kereshetjük. Egyrészt maga a két bevezetett fogalom – a kohézió és az integráció – azt a gondolkodásmódot tételezi fel, hogy létezik egy egységes értékrend, melyet minden társadalmi csoport normaként elfogad, és elvárásként vagy szükségletként él meg – azaz internalizál. Másrészt az értelmezési keret szűkülését annak a normának az egyeduralkodóvá válásában is felfedezhetjük, mely az oktatás minőségét nagyrészt a tanulók szerzett ismereteinek és képességeinek munkaerőpiaci használhatóságán méri. Így teljes mértékben figyelmen kívül reked az iskolai tudás számos más potenciális értékhordozó eleme: társadalmi emancipációs lehetőségei, de ugyanúgy a tanulók személyiségéből és identitásából fakadó igényeik „kiszolgálása” is.

Magyarázat lehet még az esélyegyenlőség kérdéskörének kevésbé feldolgozottságára az ugyancsak Radó Péter (1999) által megállapított magyarországi sajátosság is. Radó véleménye szerint: „Az oktatási egyenlőtlenségekről szóló vita egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy nem mindig tudjuk pontosan, miről is beszélünk. Nemcsak azért nem, mert – mint volt róla szó – hiányos információk birtokában folytatjuk a vitát, de azért sem, mert nincs képzés arról, mi az, ami működik, s mi az, ami nem. E területen különösen nagy szükség lenne arra, hogy megteremtjük az alkalmazott oktatáspolitikák hatékonysága értékelésének feltételeit. Amíg az ezt szolgáló eszközöknek nem vagyunk birtokában, igen nehezen megoldható feladat az új oktatáspolitikák kialakítása vagy a régiek korrekciója. A magyarországihoz hasonló decentralizált oktatási rendszerben ez azért is fontos, mert mérési, értékelési eredmények fogyasztói között ott kell, hogy legyenek a helyi és regionális oktatáspolitikákat kialakító vagy azokat befolyásoló intézmé-

nyek is. E körben három alapvető fontosságú eszköz alkalmazásáról van szó: (1) a tanulók teljesítményének folyamatos mérése, (2) a közpénzek felhasználásának szakmai értékelése, (3) a különböző szintű célprogramok kötelező külső értékelése.”

Az esélyegyenlőséget és értékpluralitást tárgyaló oktatás-szakupolitikai indíttatású tanulmányok jórészt külföldi példákat mutatnak be. Mihály Ildikó (2000) tanulmánya például a nemzetközi környezetben fellelhető, egyrészt a témát történeti távlatba helyező tudáskészletet villant fel, másrészt felhívja a figyelmet a sokdimenzionalitásnak az úgynevezett iskolán kívüli forrásaira, a civil szféra részvételének szükségességére. A szerző szerint „óriás lehetőségei vannak a nem kormányzati és a civil szervezeteknek”, mivel ezek a szervezeti formák azok, ahol a speciálisan helyi és individuális szükségletek és igények is kielégíthetők. A szerző véleménye szerint ezek az együttműködő szervezetek jóval rugalmasabban tudnak válaszolni az újabb és újabb társadalmi kihívásokra.

Mihály Ottó (2001) filozófiai, etikai alapokon közelíti meg a pluralizmus és autonómia kérdéseire kötve az oktatásban számon kérhető esélyegyenlőség és méltányosság magalaposzát: „A pedagógus és az iskolai autonómia igénye ebben a felfogásban úgy jelenik meg, mint annak a professzionális személynek és annak professzionizált társadalmi szervezetnek az igénye, amely más intézmények mellett vagy éppenséggel azok ellenére a gyermekek-íjak fejlődésérdekeinek és ezért létérdekeinek a kifejezője, képviselője. A pedagógiai autonómia, avagy a szakmai önállóság tehát nem valamiféle öncél és nem is a pedagógus és az iskola önérdeke (bár ilyen elemektől nem lehet mentes), hanem annak egyik alapfeltétele, hogy a pedagógus, az iskola képes legyen a gyermek egyéni (és minden egyes gyermek egyéni) érdekeinek megfelelő nevelés-oktatás két alapvető követelményének – lehetőség a választásra, semlegesség az értékeket illetően – a biztosítására.”

A pilot kutatás adatainak elemzése

A kutatást során a kérdőíves adatgyűjtés módszerét alkalmaztuk. A helyzetfelmérő kérdőíveket a *TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007 A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása* projekt keretén belül együttműködési megállapodást kötő közoktatási intézmények körében küldtük szét. A kiküldött 100 kérdőív közül mindössze 25 kitöltött kérdőív érkezett vissza a válaszokkal. Ezért adatgyűjtésünk és elemzésünk nem tekinthető reprezentatívnak, de a visszaérkezett válaszok elemzésének eredménye bizonyos gyakorlatok és attitűdök elterjedésének jelzőjeként szolgálhat.

Esélyegyenlőségi Tervek és Pedagógiai Programok

A válaszadó intézmények nagy többségének van részletesen kidolgozott esélyegyenlőségi terve. Megállapítható tehát, hogy e tekintetben a törvényeket betartva működnek.

Ezzel szemben az intézmények többségénél az épület nem akadálymentesített, tehát némi ellentmondás fedezhető fel az esélyegyenlőségi intézkedések dokumentáltsága és a tartalmuk valóságos érvényesítése között.

Az Esélyegyenlőségi Tervekben, Intézkedési Tervekben az esélyegyenlőség, esélyegyenlőtlenség fogalmait nincsenek definiálva. Ebből arra következtethetünk, hogy az Esélyegyenlőségi Tervek alkotói magától értetődő kiindulási kategóriának vették azt a téves felfogást, mely szerint az esélyegyenlőség problematikájának megoldása azonos a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, illetve tanulási nehézségekkel és beilleszkedési, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók integrációjának pedagógiai tevékenységével. Ez a széles körben elterjedt téves értelmezés azért is tekinthető a pedagógiában patológiás jelenségnek és oktatáspolitikai hibának, mert a Közoktatási Törvény hibás – szűkítő – értelmezésére alapozva, bürokratikus módon kezeli a kérdést, a valóságos helyi tanulói és szülői igények megismerése nélkül.

Ezt a megközelítési módot tükrözi a következő szövegrészlet egy Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervből, tetézve azzal a problematizálható állítással, hogy az intézkedések nem igényelnek külön forrásokat:

„...a program komplexitását az is aláhúzza, hogy a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetűek megsegítése az eddigi (válságkezelő jellegű) mennyiségi szemléletű megközelítéseit időszerű, hogy átalakítsa egy, a hátrányos helyzetű célcsoportok problémáira, esélyteremtésére jobban koncentrálni képes, intézményesen is megalapozott, minőségi szemléletű rendszerré. E rendszernek az eddigiéknél jobban kell harmonizálnia a hátrányos helyzetűek, a munkaerő-piaci szervezet és az önkormányzati szociális ellátó rendszerek aktivitásaival. [...] Az esélyegyenlőség biztosítása horizontális elvárás, a legtöbb esetben nem jár többletköltséggel: csupán szemléletváltást, rugalmasságot, nagyobb figyelmet igényel a szervezet vezetésére, illetve alkalmazottjai részéről, és szorosan kapcsolódik az önkormányzati törvényben foglaltak végrehajtásához.”

Az idézett értelmezés figyelmen kívül hagyja a törvény azon passzusait, amelyek az emberi jogi elméleti diskurzusból kiindulva az oktatási és nevelési tevékenységek mind-egyikében tiltják a diszkriminációt és szorgalmazzák a pozitív intézkedéseket. Ugyancsak ehhez a téves felfogáshoz köthető, hogy az esélyegyenlőségi intézkedések és az azokat szolgáló fejlesztő tevékenységek felelőse legtöbb alkalommal a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok körébe sorolódnak mint speciális szakfeladatok, és nem az adott intézmény általános pedagógiai elveit követően minden pedagógus feladatköréhez tartozóként tételeződnek. Így tulajdonképpen, bár formálisan nem történik szegregáció az intézményben, mégis az SNI, HH, HHH és BTM címkék létrehoznak egy rejtetten elkülönített tanulói csoportot, és ez a felcímkézés felerősíti a már eleve a negatív sztereotípiáktól szenvedő tanulói csoport további szegregációját. Ez az eljárás, szándékával ellentétben, éppen újabb akadályokat emel a valódi inklúzió életre hívása előtt.

Ennek az érvelésnek – inklúzió – a referenciapontja is megtalálható az Esélyegyenlőségi Törvényben (2003), tehát a helyi megértésen és alkalmazáson múlik, hogy a törvény ezen paragrafusának milyen eszközökkel szerez érvényt egy intézmény:

„...elismerve minden ember jogát ahhoz, hogy egyenlő méltóságú személyként élhessen, azon szándékától vezérelve, hogy hatékony jogvédelmet biztosítson a hátrányos megkülönböztetést elszenvedők számára, kinyilvánítva azt, hogy az esélyegyenlőség előmozdítása elsősorban állami kötelezettség, tekintettel az Alkotmány 54. § (1) bekezdésére, 70/A. §-ára, valamint a Köztársaság nemzetközi kötelezettségeire és az európai közösségi jog vívmányaira megalkotta a 2003. évi CXXX. törvényt az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról”

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény számos strukturális és tartalmi változás iránytűjéül szolgált a közoktatási rendszerben, a törvényi kereteket biztosítja ahhoz, hogy az oktatási intézmények a tanulói szükségleteknek megfelelően dolgozzák ki helyi oktatási profiljukat. A törvényi alapozást azonban nem követte egy olyan szakma-közpolitikai/oktatáspolitikai folyamat, mely lehetőséget teremtett volna a döntéshozók és végrehajtók számára, hogy megismerkedjenek és elsajátítsák az oktatási és nevelési szükségletekre alapozó pedagógiai szervezés, irányítás és tanítási módszerek kompetenciáit. A tanulói szükségletek sorában nevesítésre vár a tanulók kulturális és társadalmi identitásából következő oktatásban való részesülés joga, azaz annak az igénynek a szakmapolitikai szintre való emelése, hogy a társadalmi nem, etnicitás, társadalmi osztály, személyes hátrányok és előnyök által meghatározott oktatási igényekre válaszolva kell, hogy létrejőjenek az adekvát tantervek, tanítás-tanulásmódszertanok és taneszközök.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szövege az iskolai oktatásszervezés egyes feladatai körében teret biztosít a „A képesség-kibontakoztató felkészítés”, illetve „A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Programja” keretein belül:

„9/D. § A képességkibontakoztató felkészítés a személyiségfejlesztés, a közösségfejlesztés segítségével járul hozzá a tanulási kudarcból, a szociális hátrányból eredő lemaradás csökkentéséhez, a tanuló egyéni képességének, tehetségének kibontakoztatásához, tanulási, továbbtanulási esélyének növeléséhez. A képesség-kibontakoztató felkészítés megszervezhető integrált felkészítésként is, ha a közösségfejlesztés és a személyiségfejlesztés a halmozottan hátrányos helyzetű és az e körbe nem tartozó tanulók közös felkészítése keretében valósul meg, kiegészülve a társadalmi kirekesztés minden formáját elutasító, a bármely oknál fogva hátrányos helyzetben lévők vagy kisebbségi közösségekbe tartozók társadalmi beilleszkedését elfogadó és segítő készségek, képességek kialakításával.”

A *Nemzeti Alaptantervben* (2007) megfogalmazott célokhoz rendelhető stratégiák kidolgozása azonban már nem követi az elvekben megjelenő szakszerűséget, azaz az oktatási

Az intézmények legtöbbszörre jellemző, hogy nem érzékeli a sztereotípiák káros szocializációs hatásait, nincsen tudatában „működésüknek”, és nem tekinti pedagógiai feladatnak a kulturális sztereotípiák lebontását. Számos olyan válasz érkezett, mely szerint iskolájukban „nem találhatóak” sztereotípiát tartalmazó vélekedések, és gondolkodás- és viselkedésmódok. Ezek a megállapítások egyértelműen a pedagógusok súlyos ismerethiányát jelzik a tekintetben, hogy meglássák és kezelni tudják a társadalmi megkülönböztetések alapjait, hogy érzékeljék és tudatosan kezeljék az ezekből a megkülönböztetésekből eredő társadalmi hátrányokat megélt gyerekek fejlesztését, és tanulásukat igényeik szerint segítsék.

hátrányos helyzet szakmapolitikai definíciói már egy-egy tényezőre szűkítenek mint hátrányt jelentő tényezőre. E témában nem áll rendelkezésünkre részletes oktatás-közpolitikai elemzés, így a különböző társadalmi hátrányokat létrehozó tényezők nem azonosítottak olyan tényezőként, melyek stratégiai cselekvési tervezés szükségességét vonná maguk után: fogyatékkal élők, társadalmi nemek, szociokulturális helyzet, helyesen: kisebbségi etnikai csoporthoz való tartozás. Ezzel magyarázható az a tény, hogy a helyi Esélyegyenlőségi Tervek nem tükrözik az eredetileg célul kitűzött, a helyi társadalom igényeire kialakított árnyalt és kategória-kialakításában korrekt intézkedések szándékát.

Fogyatékkal élők, fiúk és lányok, hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezők, illetve kisebbségi etnikai csoporthoz tartozók

Az előzőekből következően nem meglepő, hogy az intézmények adatgyűjtésében és gyakorlatában alkalmazott kategóriák szerint az esélyhátrány mindössze a szociokulturális családi háttérből érkezők tanulókra vonatkoznak, például:

„Hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezők vannak (nehéz anyagi körülmények között élők, rendezetlen szülői háttérrel rendelkezők, elhanyagolt gyermekek).

Esélyhátránnyal élőknek számítjuk a tartósan beteg, a magatartászavaros (idegrendszeri problémával küzdő) és a tanulási nehézséggel küzdő (képességzavaros) tanítványainkat is. Fogyatékkal élő tanítványunk nincs, ill. etnikai csoporthoz tartozó is elenyésző számban. A fiúk és lányok aránya kiegyensúlyozott, nem ad okot negatív megkülönböztetésre. Készül rendszeres átfogó felmérés minden tanév elején, majd folyamatos az ifjúságvédelmi felelős és az osztályfőnökök kapcsolata.”

Egyetlen iskola kivételével az országos adatoknak ellentmondó adatok és becslések érkeztek az etnikai csoporthoz tartozó gyerekek arányát illetően: a leggyakoribb válaszként az egy-kettő vagy a fent olvasható elenyésző számú jelent meg. Az említett iskola becsült adata szerint ott viszont „a tanulók kb. kétharmada roma származású”.

Biztató tendenciának könyvelhető el az, hogy az iskolák mintegy felébe járnak fogyatékkal élő gyerekek, ha kis számban is, akik főleg látássérültek. Ez az arány azonban korántsem kezezi le a magyarországi populáció arányszámaikat. Fel kell tehát tételeznünk, hogy a fogyatékkal élők túlnyomó része továbbra is speciális intézményekben tanul, még akkor is, ha az inkluzív oktatásszervezés és a kialakított akadálymentes környezet módot és lehetőséget adhatna a nem speciális iskolában való tanulásukra.

Kimondottan jellemzőnek tekinthető, hogy a társadalmi nem kategóriája semmilyen tekintetben nem értelmezett kulturális-társadalmi hátrányokat képező kategóriaként. Ez a tudáshiány tükrözi a társadalompolitika nemekre vonatkozó gyengeségét és azt, hogy a közéleti és tudományos diskurzusok témára vonatkozó hiánya a társadalom ezen szűkebb szejletében is hiány. Az egyik válaszoló iskolaigazgató kimondottan szóvá is tette azon véleményét, mely szerint a nemek kategóriája nem tartozik az esélyegyenlőségi kérdések közé.

A sajátos, bürokratikus elven végrehajtott kategóriaképzés gyakorlatát és ezzel a társadalomtudományi csoportkategóriák nem ismeretét és nem megértését sugallja az a tény is, hogy bár a kérdésben nem szerepelt, sok válaszoló intézmény itt közölte az SNI, BTM, HH és HHH csoportokban azonosított tanulók számát.

Arra következtethetünk tehát, hogy az intézményekben nem áll rendelkezésre olyan átfogó és összegző helyzetfelmérés, mely a kiemelt négy csoporthoz tartozó esélyhátrányokkal élő gyerekekre: fogyatékkal élők, fiúkra vagy lányokra, hátrányos szociokulturális családi háttérből érkezőkre, illetve kisebbségi etnikai csoporthoz tartozókra komplex módon vonatkozna. Ezen ismeretek hiányban viszont kevés az esély arra, hogy az intézmény pedagógusai hatékony pedagógiai tevékenység és módszertani eszköztár fejlesztését tudják megvalósítani. Kiemelt feladatként jelenik meg tehát az olyan helyzetfelmérések és esettanulmányok elvégzése, amelyek kiindulást adhatnak az ilyen irányú pedagógiai programok fejlesztésének – a bürokratikus oktatásszervezés gyakorlata helyett.

A pozitív diszkriminációt támogató programok, projektek, események az iskolákban

A pozitív diszkriminációt támogató programok, projektek és események sorában szintén megmutatkozik az esélyegyenlőség és a pozitív diszkrimináció értelmezésének sokfélesége. Egyes iskolák változatlanul a törvényes kötelezettségként elvégzendő SNI, HH, HHH és BTM gyerekek felzárkóztatási programjainak említésére szorítkoznak. Azonban az intézmények harmadánál már megjelenik a hátrányos szociokulturális helyzetű fiatalok iskolán kívüli kulturális eseményeken való részvételének finanszírozása, civil szervezetekkel való együttműködésben megvalósult események, főként fogyatékkal élők támogató szervezeteivel való együttműködésben.

Emellett kiemelendők és példaadónak, tehát jó gyakorlatnak, jó mintának tekintjük a következő bemutatott eseményeket, programokkal és intézményekkel való együttműködések:

- Söjtöri Cigány Kisebbségi Önkormányzat,
- Veszprém Megyei Mozgáskorlátozottak Egyesülete,
- *Gyűlölet nélkül, önkéntesen az esélyegyenlőségért* projekt,
- Anna Frank vándorkiállítás Veszprémben: a kilencedikes diákok kiállításvezető képzésen vettek részt, majd pedig rendszeresen ők vezették a kiállítást (Balatonalmádi),
- Debreceeni Esélyék Háza (Hajdúnánás).

Emellett két jelentős országos hálózatban működő programban vesz/vett részt számos iskola és kollégium:

- Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), és
- Integrációs pedagógiai rendszer (IPR) program.

A pozitív példák ellenére megállapítható, hogy az intézmények korántsem használják ki a civil szférában ma fellelhető kapcsolatokat, aktivitást és az ott felhalmozott tapasztalati társadalmi és kulturális ismereteket. Ha ez így lenne, az itt megkezdett listánknak több oldalon át kellene még folytatódnia. Ebből arra következtetünk, hogy a legtöbb intézmény viszonylag zárt intézményként működik, elvonulva a helyi társadalmi civil közélet eseményeitől, azaz inkább működik az oktatási rendszer belső logikája és hierarchiája mentén, mint a helyi társadalom szerves részeként. Ez a helyzet megnehezíti az esélyegyenlőtlenség kérdésének társadalmi kérdésként való kezelését és konzerválja a viszonylag steril körülmények között, inkább egyéni individuális tanulói adottságként való felfogását. Elvész annak megértése, hogy az iskola mikrotársadalmi környezetében található intézményekkel való együttműködés jelentősen fokozhatná az esélyegyenlőségi kérdések megoldásának hatékonyságát és sikerét az iskolán belül, és ezáltal lehetővé tenné az iskola felfelé való társadalmi mobilizációs funkciójának működését és kiteljesedését.

Az esélyegyenlőség mint társadalmi téma az osztályfőnöki órákon

A kérdésre adott válaszokból ugyancsak arról győződhetünk meg, hogy az esélyegyenlőség fogalmának és jelentésének nincsen egységes pedagógiai értelmezése a megkérdetettek körében. Legtöbb intézményben az „esélyegyenlőségi téma” „rendhagyó osztályfőnöki órai téma”, tehát ráadásként, a szokásos témáktól eltérőként kell értelmeznünk. Ez a gyakorlat ellentmond az inkluzív pedagógia felfogásának és gyakorlatának, ahol is a téma pedagógiai normalizálása a cél, annak tudomásul vétele, hogy a tanítás és tanulás iskolai világának és valóságának a társadalmi különbségek is részei, mivel ezek részei az iskolán kívüli társadalmi kulturális valóságnak is. A társadalmi és kulturális sokféleséghez köthető témafeldolgozás nem jelenik meg a válaszok között. Ez a rossz értelmezés felfogható úgy, mint a pedagógusok képzésének hiánya az inkluzív és esélyegyenlőségi pedagógia terén, értve ezt a továbbképzésekre és az alapképzésekre egyaránt.

Jellemző praxisnak tűnik a téma pedagógiaivá tételének oly módú háritása is, hogy ezeknek a rendhagyó óráknak a meghívott szakemberei védőnők, rendőrök, pszichológusok, a Gyermekjóléti Szolgálat és Pályaválasztási Tanácsadó, Egészségmegőrzési Központ szakemberei. Ezek a válaszok újra csak azt sugallják, hogy az esélyegyenlőség problematikája nem társadalomismereti, kultúraismereti kérdésként értelmezett, hanem a társadalmi környezeti meghatározottságukból kiragadva, sajátosan egyéneket érintő kérdésként, életvezetési kérdésként tételeződnek, s mint ilyenek szaktanácsadással és szakszolgálati ellátással kezelendők, és nem a pedagógia terében jelenlévő és megoldandó problémakörként.

Pozitív példának tekinthető azonban a pápai Türr István Kollégium választása, melyben megjelenik az előítéletek és sztereotípiák értékelésének tanulása, ami az alapját képezi bármilyen lehetséges esélyegyenlőség pedagógiai tevékenységnek: „...a kollégiumi önismereti-személyiségfejlesztő foglalkozások (AJTP) tematikájának része az elfogadás-elutasítás, sztereotípiák és előítélet (az előítélet kialakulása és redukciójának lehetőségei), az empátikus készség fejlesztése, toleráns viselkedés stb. feldolgozása.”

Érdemes kiemelni azt a tényt, hogy az intézmények többségének válaszaiban ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódik a pályaválasztás és életpálya-építés témája. Ebben az esetben az intézmények jól azonosítják azt az összefüggést, hogy az esélyegyenlőségi kérdések megoldása vagy megoldatlansága szoros összefüggésben áll a tanulók pályaválasztási lehetőségeivel. Mivel ennek a kapcsolatnak a mibenlétét a rendelkezésünkre álló információkból nem ismerhetjük meg, kézenfekvőnek tűnik, hogy ezt a témát egy olyan, a jövőben vizsgálendő csomópontnak tekintsük, ahol jól megfogható, konkrét kiindulópontot találunk mindazon részletek feltárásához és leírásához, melyek ahhoz szükségesek

sek, hogy a pályaválasztáskor a társadalmi mobilizáció lehetősége elérhetővé és mérhetővé váljon.

Ha az iskolai praxisokról nincsenek feltárt ismereteink, ez azt a problematikát veheti fel, hogy a társadalmi elvárásoknak megfelelően, esetleg a pályaorientáció során az intézmények olyan képzések és foglalkozások felé irányítják a tanulókat, amelyekben erősen érvényesül az érintett tanulóknak a sztereotípiákon alapuló „választások” felé való terelgetése, különös tekintettel például a fiúk és lányok pályaorientációjára vonatkozóan. De a szakképzésbe és a felsőfokú továbbtanulás felé irányított diákok társadalmi-kulturális családi háttere és a szülők bevonása és tájékoztatása mikéntjének a kérdése is feltárára vár.

Az oktatási esélyegyenlőség témájában képzett (továbbképzésben részt vett) pedagógusok aránya

A többségre az a jellemző, hogy nem azonosítható a felsorolt továbbképző programok között olyan, amely valóban az esélyegyenlőség pedagógiájának elsajátítását – célozná az elméletben és gyakorlatban egyaránt – bár vitathatatlan, hogy az egyes továbbképzések általában fejlesztik a pedagógusok kompetenciáit, tehát hatással lehetnek arra is, hogyan alakítják ki az esélyegyenlőség kérdésében pedagógiai attitűdjüket.

Ebben a kérdéscsoportban is jellemző, hogy az SNI és HH gyerekek segítését célzó pedagógiai módszerként értelmezik a válaszadók az esélyegyenlőség kérdéshez kapcsolható új ismeretek és gyakorlatok elsajátítását. Ilyen, a továbbképzés során tanult módszerként jelenik meg például a differenciált tanulásszervezés, a kooperatív tanulás és a projektpedagógia, valamint a konfliktuskezelést célzó és mentálhigiénés továbbképzés.

Pozitív végkicsengést ad azonban az a szinte egyöntetű válasz, hogy az iskolák és kollégiumok vezetői az esélyegyenlőség-pedagógiai tartalmú képzések szükségességét felismerik és kimondottan lényegesnek és fontosnak vélik, tehát vállalnák az ilyen képzésen való részvételt.

A szaktárgyak tanulása, a kompetenciafejlesztés és az esélyegyenlőség kérdésének összefüggései

Ebben a kérdéskörben igen váratlanul és meglepő módon sok a „nem” válasz az intézmények részéről arra vonatkozóan, hogy az ismerettartalmak és a kompetenciafejlesztő tevékenységek összeköthető-e az esélyegyenlőségi helyzet javításával, ezek lehetnek-e az esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai eszközei. Ellentmondásosnak és egy újabb nem jól megértett pedagógiai problémának és fejlesztési feladatnak értékelhető ezért a három kérdéskör együttese. A három kérdéskör összefüggése felfedezésének a hiánya a jövőben kiemelt kutatási téma kell legyen.

A lakonikus „nem” válaszokból az világlik ki, hogy valószínűleg a háromféle igény/téma pedagógiai megvalósításakor külön-külön is problematikus és hibákkal terhelt az intézményekben folyó pedagógia praxis.

Ennek ellenére, a sok negatív válasz közül kiemelendő egy mintaértékű leírás, melyet a Fejér Megyei Önkormányzat sárbogárdi Petőfi Sándor Gimnáziuma és Szakközépiskolája adott:

„A gyerekek az otthonukra, a szomszédságukra és kortárs csoportjukra jellemző egyenlőtlenségeket továbbviszik magukkal, s ezekkel az egyenlőtlenségekkel felnőtt életükben, az iskola elhagyása után is szembe kell nézniük. A gimnázium mint intézmény jelentősége a hátrányos helyzetű térségben abban van, hogy tevékenységével hozzájárul az egyenlőtlenségek kiküszöböléséhez. Törekszünk nevelő-oktató munkánk során az iskolarendszerben meglévő szelektív hatások mérséklésére, inkluzivitással az egyenlő hozzáférés és esélyegyenlőség biztosítására. Szegregációmentes, együttnevelési környezet kialakítására.”

A pedagógusok tudatossága a nemi, etnikai, szociokulturális hovatartozás és testi fogyatékoság alapján a közvélekedésben gyakran szokásos sztereotípiákat tekintve

Az intézmények legtöbbször jellemző, hogy nem érzékeli a sztereotípiák káros szocializációs hatásait, nincsen tudatában „működésüknek”, és nem tekinti pedagógiai feladatnak a kulturális sztereotípiák lebontását. Számos olyan válasz érkezett, mely szerint iskolájukban „nem található” sztereotípiát tartalmazó vélekedések és gondolkodás- és viselkedésmódok. Ezek a megállapítások egyértelműen a pedagógusok súlyos ismerethiányát jelzik a tekintetben, hogy meglássák és kezelni tudják a társadalmi megkülönböztetések alapjait, hogy érzékeljék és tudatosan kezeljék az ezekből a megkülönböztetésekből eredő társadalmi hátrányokat megélt gyerekek fejlesztését, és tanulásukat igényeik szerint segítsék. Egy-egy tipikus válasz: „Kerüljük a sztereotípiákat, de problémaként fel sem merül.” és „A pedagógiai program és az esélyegyenlőségi terv végrehajtásával próbáljuk a tanulók véleményét formálni.”

A válaszadó intézmények kisebb hányadában azonban ismertek azok a pedagógiai fogások és tevékenységformák, melyek kimondottan a sztereotípiák működési mechanizmusának megértésére és tudatos kezelésükre készültek:

„Elsősorban a beszélgetés és szerepjáték módszerét alkalmazzák a nevelők. Iskolánkban két éven keresztül drámapedagógusok tartottak foglalkozásokat, ahol helyzetgyakorlatokon keresztül hívtak elő hasonló élethelyzeteket. Hasonló témaválasztású volt a pápai színházban diákok által bemutatott darab is. A bemutatót megbeszélés, elemzés követte. A színjátszó csoport tagja egyik diákunk is, aki etnikailag érintett.”

„Multikulturális tananyag, témák beemelése a tantervbe, multikulturális projektek megvalósítása, szociális kompetenciafejlesztés. Módszerek közül a kooperatív csoportmunka és a projekt módszer megvalósítása segít ezt a munkát.”

Összegzés

Összegezve megállapítható, hogy a vizsgált intézmények az iskolai esélyegyenlőség biztosítását célzó törvényi előírásokat ismerik és betartják. Jellemzőnek tekinthető, hogy az esélyegyenlőség ismeretkörének hiánya miatt, az oktatáspolitikai programokban és irányelvekben is elterjedt módon elkülönítő kategóriákat állítanak fel, és az esélyegyenlőség kérdésének megoldását az SNI, HH, HHH, BTM gyerekek sajátos segítő – gyakran a gyógypedagógia körébe rendelhető – nevelésével azonosítják.

A legtöbb vizsgált oktatási intézmény az integráció elve alapján az oktatáspolitikai által irányított, programozott, individuumba fókuszáló módon kezeli az esélyegyenlőség problematikáját, így várhatóan annak hatékonysága és eredményessége kevesebb, mint amilyen az inklúzió pedagógiájának elterjedésével elérhető lenne.

Az adott témában az oktatási rendszer és az egyes intézmények patológikus működése figyelhető meg, melynek fő összetevői: (1) a hiányos és részleges oktatáspolitikai intézkedések, (2) a pedagógusok elméleti ismerethiánya, társadalmi- és helyzetelemző kompetenciájuk hiánya, (3) az oktatási rendszer és az egyes intézmények viszonylag zárt rendszerként való működése. Emiatt az adott közoktatási intézmény nem aknázza ki azokat a lehetséges rendelkezésre álló társadalmi kapcsolatrendszerket, melyek megadnák azt a mikrotársadalmi beágyazottságot, ahol a valóságos társadalmi terep az esélyteremtés, a tolerancián alapuló és előítélet-mentes véleményformálás és kommunikáció megtanulását és gyakorlását szolgálja.

Irodalom

2003. évi CXXV. törvényt az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szövege).

Diszkrimináció az oktatásban. UNESCO nemzeti jelentés, Magyarország. (2008) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* UNESCO.

Köpatakiné Mészáros Mária (2008): *A prevenció pilotprogram hatása a befogadó intézményi gyakorlatra. Középiskolai kutatás és prevenció program.*

Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Mihály Ildikó (2000): Esélyegyenlőtlenség – az első híján van-e második esély? *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. A „klasszikus” pedagógia és a nevelés „klasszikus” paradoxonai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai koncepciók. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Radó Péter (é. n.): *Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai koncepciók.* Kézirat.



A Gondolat Kiadó könyveiből