

Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten

PAPP GABRIELLA
gpapp@barczy.elte.hu

Absztrakt

Az integráció/inklúzió kifejezések használata régi keletű mind a nemzetközi, mind pedig a magyar szóhasználatban. A két fogalom jelentése azonban sem hazánkban, sem pedig határainkon túl nem egységes. Tanulmányunkban leírjuk azt a történelmi utat, amit a két szóalak bejárt. Sok szempontból elemezzük a két kifejezés mögötti tartalmi különbségeket. Indokoljuk, miért nem tekinthető egymás szinonimájának a két betűsor. Összehasonlítjuk az egyes nyelvterületeken használt tartalmakat. Az elemzés nem öncélú, mert a nyelvi sokszínűség leírásán túl a tanulmány rávilágít az együttnevelés elméletének és gyakorlatának sok szempontú palettájára. Az ICF/FNO fogyatékoság fogalom korszerű értelmezése több magyar nyelvű és nemzetközi publikációban olvasható. Az együttnevelés tartalmi értelmezésével összekapcsoltn további rendszerszintű elemek megvilágítása, a gyakorló szakemberek számára történő összefoglalása teszi teljessé a gondolatort.

Kulcsszavak: integráció, inklúzió, fogyatékoság, nemzetközi gyógypedagógia

Az integráció, inklúzió fogalmak tartalomelemzésének indoklása

Az integráció, valamint az inklúzió fogalmak mára már széles körben elterjedtek a magyar szóhasználatban. Különösen a (gyógy)pedagógia világában gyakori az előfordulásuk. Kérdésként merül fel, miért szükséges a 21. század első évtizede végén foglalkozni a tartalomelemzéssel? A válasz azon a tényen nyugszik, miszerint a széleskörű fogalomhasználat mögött nem húzódik meg egységes tartalmi háttér. A gyógypedagógia világában megjelenő fogalmak használatossá váltak egyéb kontextusban is, sokszor egyáltalán nem tükrözve az eredeti jelentést. A jelenség azonban nem egyedüli. Nemzetközi szinten is tapasztalható a terminológiai sokszínűség, élesebben fogalmazva, a fogalmak terén tapasztalható káosz (BIEWER 2002; BÜRLI 2009; SCHIFFER 2008).

Történeti áttekintés

Az integráció kifejezést kezdetben a fogyatékos személyek társadalomba való beilleszkedéseként értelmezték, hiszen a gyógypedagógiai nevelés a kezdetekben is célul tűzte ki azt (TÓTH 1933).

A múlt század második felétől, különböző, jól ismert társadalmi, főleg alulról kezdeményezett és szakmai okok alapján, az USA-ban és Európában az iskola világában már bővebb tartalommal kezdték alkalmazni, a többiekkel, nem fogyatékos társakkal való együttnevelés megjelenítésére. A fogalomhasználatban alapvető kiindulópont volt, hogy a korábban elkülönített részeket egységesítsék, a fogyatékos és nem fogyatékos emberek életterét, tanulási környezetét újra összeillesszék azzal a céllal, hogy abból mindenki előnyhöz juthasson. Ez tehát a korábbi elkülönülésen, szegregáción, vagy ahogy az amerikai irodalom használja, szeparáción nyugszik. Előbb el kell különíteni, szegregálni kell ahhoz, hogy aztán integrálni lehessen. Integráció és szegregáció egymást kiegészítő fogalmak, egymást kiegészítő halmazrészek.

Az inklúzió kifejezés először politikai tartalommal jelent meg, kifejezetten szociálpolitikai terminusként. Célja egy társadalompolitikai célkitűzés volt, amelyben felülről kezdeményezetten, közvetlen avatkoznak be a fragmentálódás csökkentése érdekében. A Salamancai tézisek használta pedagógiai értelemben először az *inklúzió* fogalmat, különösen az *inkluzív nevelés* szó szerkezetet, éppen a politikai célkitűzés egyik lehetséges válaszáként (CSÁNYI–ZSOLDOS 1994; BIEWER 2002). Tartalmában erőteljesen kirajzolódott az a befogadó szemlélet, ami alapvetően egy iskolareformra épített: „iskola mindenkinek” (*school for all*). Egy befogadó iskola víziója látszódik, ahol korábbi, előzetes kirekesztés nélkül folyik az együttnevelés. Nem kell korábban elkülönült részeket összetenni, integrálni. Úgy tűnik, nem vált egyértelművé, és láthatóvá az integráció és inklúzió fogalmak alapvető különbsége, a Salamancai tézisek fontos üzenete az inklúzió szóhasználatával, vagyis, hogy a terminológia használata szorosan összefügg nézőponttal, emberképpel, iskolarendszerrel stb. Az egyes szóalakok nem felcserélhetők, nem szinonimái egymásnak. Ez az erőtlenség a nemzetek szóhasználatában érhető tetten igazán. A nemzetközi dokumentumok angol nyelvűek. A francia, spanyol fordításokban az integráció kifejezést használják, ugyanúgy a német nyelvterületen is. Nagy-Britanniában nagy hagyománya van az integráció/inklúzió kérdésének. A hivatalos dokumentumok mégsem egyértelműek terminológia használatukban és definícióikban. Nem konzekvensek és alaposak az integráció és inklúzió kifejezések megkülönböztetésében. Ha a fogyatékoságügyi jogszabályokat áttekintjük, integrációs koncepció alatt találunk olyat, amit ma az inklúzió fogalom ír le. Ehhez járul még az a helyzet, miszerint Nagy-Britanniában a *mainstreaming*, *mainstreaming school* fontos hivatalos fogalmak, ellenben az integráció/inklúzió a jogszabályokban egyáltalán nem szerepel. Ugyanakkor a tudományos vitákban kiemelt szerepük van ez utóbbi fogalmaknak. Az integrációról az inklúzió szó használatára való tendenciózus áttérés nyilvánvalóan kevésbé a tartalmi hangsúlyeltolódás következtében megy végbe, mint sokkal inkább csak a megváltozott nyelvhasználatot jelenti, egyszerűen utalva az inklúzió fogalommal a Salamancai magyarázatra.

Az USA-beli helyzet tovább mutatja, hogyan fejlődött a gyógypedagógiai rendszer (*Special Education System*) terminológiai és koncepciója szerint a különiskoláztatástól az integráción és mainstreamingen át az inklúzióig. Feltűnő ugyanakkor, hogy sem az integráció, sem az inklúzió, sem a mainstreaming kifejezés nem szerepel az USA jogalkotásában. Az integráció fogalom alatt azt értették, hogy a fogyatékosággal élő tanuló képzésének azonos korúakkal kell történnie. Attól még maradhatott a tanuló speciális csoportban. A gyógypedagógiai képzés (*Special Education*) és az általános (*Regular Education*) paralel programként futott. Ezt követte a „legkevésbé korlátozó környezet” elve (*Least Restrictive Environment*) (GOODING 2008; BÜRLI 2003).

Ezzel együtt indult el egy erőteljes differenciálódás a fogyatékosági csoportok kategorizálásában, valamint a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai többlétszolgáltatások biztosításában. A tanulóhoz illeszkedő, lakóhelyéhez alkalmazkodó képzés a teljes (*full inclusion*) és részleges (*part-time inclusion*) integrációhoz vezetett. A „legkevésbé korlátozó környezet” elvet mainstreaming rendelkezésnek (*mainstreaming Mandate*) is nevezték. Az immanens diszkriminálási veszély ellenében örökös egyensúlyozást vívtak a két elv között: maximálisan a lakóhelyhez való alkalmazkodás és a „legkevésbé korlátozó környezet”. Az integráció/inklúzió ellenére minden gyerekeknek gondot jelentett, hogy valóban biztosítsák számára a szükséges feltételeket. Az individualizált oktatás kialakításához vezetett mindez (*Individualized Education Plans/IEP*). A „legkevésbé korlátozó környezet” elv egyengette az utat a mainstreaming fogalomig és koncepcióig. Addig ugyanis a gyerek elhelyezését dichotóm módon képzelték el: vagy integráció, vagy szegregáció (vagy-vagy). Ebben az értelemben azonban egy folyamat jelenik meg az általános és a gyógypedagógia között, egy lehetőleg nem kirekesztő, korlátozó képzési kínálattal. Tekintettel arra, hogy nehéz a „legkevésbé korlátozó környezet” elvének precíz definiálása a törvényben, a mainstreaming kifejezés továbbra is sokjelentésű maradt, és minden esetben újra kellett értelmezni. Így a 90-es években az inklúzió fogalom került bevezetésre, ezzel megoldva a korábbi problémát. Ebben az értelemben nem csak a gyógypedagógiai rendszer változását jelenti, hanem az egész iskolarendszer átalakulását a gyerek igényeihez igazítja. Ha egy tanuló akár csak az iskolai ideje 20%-át a többségi iskolában tölti, kötelező a feltételek megteremtése a számára. A terminológiai vita ugyan nyugvópontra jutott, de további kérdés az USA-ban, mennyire legyen speciális a gyógypedagógia. Semmilyen egységes válasz, elv, gyakorlat nem válaszol erre a kérdésre. A paletta továbbra is színes, de egyetlen cél mindenkinek fontos: a fogyatékos tanulók általános képzésben való részvételének minél nagyobb mértékű biztosítása.

A nemzetközi szintéren tovább vizsgálódva látszik, hogy egységességről sehol sem beszélhetünk a három fogalom tekintetében. Az OECD (1995) megközelítésében az integráció mint folyamat definiálódik: interakció akadályozott és nem akadályozott tanulók között. Az UNESCO (1994) a Salamancai tézisekben sem ad definíciót, hanem egy sokelemű kritérium katalóguson keresztül jelöli ki a kezdetét a további fogalom magyarázatoknak.

Mindhárom fogalom történelmi fejlődés eredménye. A 18. század végéig kizárták a mai fogalomhasználattal fogyatékos tanulókat az iskoláztatásból. Majd az iskoláztatásból nem, de az általános iskoláztatásból továbbra is kirekesztették őket, létrehozva a gyógypedagógiai ellátást.

Az integráció megjelenése világos ellenpólusa a kirekesztésnek, kizárásnak, szegregációnak. A két fogalom kiegészíti egymást. A korábban kizártat beemeltetik. A két korábban elkülönült rész összeillesztetik.

A Salamancai tézisek merőben más nézőpontból közelít. Az eleve el sem különítettbe beleért mindenkit. Nem csak a fogyatékossgal élőkét! Ez magával hozza egy új iskolakoncepció szükségességét is. Olyanét, ahol nem kérdés, hogy minden tanuló fejlesztése, fejlődése az iskola felelőssége. Olyanét, ahol természetes a sokféleség a tanulók között. Olyanét, ahol a különbségekhez való kölcsönös alkalmazkodás elfogadott, elvárt. Olyanét, ahol a tanulás értelmezése az egyén tanulási stratégiáira épít, ahol a gyógypedagógus és az általános/többségi pedagógus közösen, együtt irányítja a folyamatot. Olyanét, ahol mindezt az iskola fejlődésének is alapjaként értelmezik.

Összehasonlító gyógypedagógiai terminológia-elemzés

Bürli (2009) megkísérli egy rendszerben bemutatni az angol, francia, német nyelvterületen az integráció, mainstreaming és inklúzió fogalmak értelmezését. Rendszerében elkülöníti a terminológia, kifejezés formáját a jelentéstől. Nem pusztán elkülöníti azt, hanem kapcsolatot is teremt közöttük. Folyamatában is megvilágítja a kifejezések egymást felváltó útját.

Minden kifejezésnek, terminológiának van egy többé-kevésbé eredeti, alapvető jelentése, ami az idő és a környezet, kontextus mezőjében változhat, kiegészülhet, akár a kezdetektől, vagy csak később. Ezért célszerűnek tartja Bürli (2009) a terminológiát a tartalmi jelentéssel több szálon összekapcsolni. A kapcsolatok ugyanis a változó jelentésekkel egyáltalán nem egy lineáris és konstans vonalon haladnak, hanem egy változó, cserélődő, komplex és néha áttekinthetetlen úton. A kapcsolati mezők nemzetközi és nemzeti síkon, történelmi és eseti összefüggések között, valamint kulturális és társadalmi kontextusban rajzolódnak ki. A nemzetközi palettán tartkítja a képet a nyelvi különbözőség, a fordítás nehézsége, pontatlansága. A mainstreaming esetében jól látszik, hogy a francia és német nyelvben eltűnik ez a kifejezés, illetve jelentése más terminusban jelenik meg. Vagy a francia nyelvben nem használják az inklúzió kifejezést, helyette az integrációt azonban igen, más tartalommal.

A magyar terminológia sem vette át a mainstreaming kifejezést. Bár a korabeli szakmai irodalomban megjelent, de csak mint a nemzetközi összehasonlító pedagógia fókuszába került fogalom. Ott is csak az általános pedagógia keretein belül maradván, a lemaradókra értelmezve a jelentését. Jellemző módon ma egészen más tartalommal találkozhatunk a magyar gyakorlatban: elsősorban a gender (nemek jelenléte) kérdés, a szakmapolitikai szempontok EU szintű érvényesítése kapcsán (BÁTHORY 1992; www.nfu.hu/gender_mainstreaming).

Az integráció terminus azonban része a magyar szóhasználatnak. Használjuk magyarul együttnevelés alakban is, szinonimaként, bár nem szószerinti fordításként. Mind a szakirodalom, mind a gyakorlat, sőt a jogszabályi környezet is a magyarországi megjelenésétől kezdve egészen a Salamancái-tézisek megszületéséig egységesen használta a kifejezést. Tartalmában sosem volt vita. Ennek oka többes. A magyar gyógypedagógia elmélete és gyakorlata több mint 100 év alatt alakult ki. Ez alatt az évszázad alatt a tudástartalom számottevően bővült, differenciálódott, specializálódott. Az iskola-rendszerben is hasonlóan zajlott az intézmények születése, egymástól való elkülönülése. A külön gyógypedagógiai iskoláztatás így értelemszerűen a korábban elkülönült részek összeillesztésének tartalmában használja és értelmezi az integráció kifejezést. A mások ok a fordítás talaján keresendő. A magyar nyelvben korábban is létezett az integráció szó mint különálló részek összeillesztése, így annak elterjedése, a fogyatékos gyermekek iskoláztatása egyik formájára, nem okozott gondot.

Az inklúzió kifejezés a Salamancái tézisekkel egyidejűleg honosodott meg. Kezdetben számos publikáció látott napvilágot, amely magának a tézisnek a szellemiségét közvetítette (CSÁNYI-ZSOLDOS 1994; CSÁNYI-PERLUSZ 2001). A magyar szakirodalom egyértelműen követte a „mindenki iskolája” koncepció pontos tartalmát. UNESCO iskola jött létre Budapesten a valóságban is működtetve a befogadás új alapokon nyugvó gyakorlatát (KÓKAYNÉ LÁNYI 2007). Magyarra fordítás is történt, a befogadó iskola, a befogadás kifejezések honosodtak meg. Jelezve az inklúzió eredeti tartalmát, miszerint

sosem különültek el az egymástól egyébként nagyon is különböző személyek, tanulók, általános pedagógusok, gyógypedagógusok, valamint módszereik, eszköztárak. Az eredeti értelmezésben minden gyermek, függetlenül a fizikai, intellektuális, szociális, érzelmi, nyelvi vagy más jellemzői alapján „egységes”. Legyen akadályozott vagy tehetséges gyermek, nyelvi, kulturális vagy etnikai kisebbséghez tartozó vagy más módon hátrányos helyzetű csoport tagja. A benne foglaltatás jelentésárnyalata mentén használták tehát a szakemberek a fogalmat. Az együttnevelés gyakorlata, elmélete, egyre nagyobb mértékű lett, az óvodai, általános iskolai integráció feltételei, jogszabályi háttere folyamatosan épült. A közreműködő személyek, szülők, elméletképzők, kutatók, jogi szakemberek, gyakorló pedagógusok köre is számot tevően nőtt. A fogalmak használatában nem minden szereplő találta meg a megfelelőt. Mivel párhuzamosan szerepelt az integráció mint valóság, illetve kezdetben mint preintegráció és az inklúzió mint vágyalom, cél, jövőkép, vízió, lassan egymás mellé került a két kifejezés, és szinonimaként is előfordultak. Ezek az esetek azonban kivételként a szabályt erősítve támasztják alá azt a szakmai állásfoglalást, miszerint az integráció és inklúzió két egymással rokonságban lévő, de nem azonos fogalom. Mindkét fogalom mögött egy hosszú folyamat áll, aminek számos közös eleme van, de a kiinduló állapot különböző. Így a mögöttes emberkép, iskolarendszer, tanulásirányítási eszköztár eltérő (CSÁNYI–PERLUSZ 2001; PAPP 2004).

Az integráció/inklúzió fogalom további értelmezéséhez a nemzetközi gyógypedagógia ismeretei szolgáltatnak alapot. Bűrli (2009) több szempont vizsgálatát javasolja:

- *A terminológia és a jelentés viszonya.* Az integráció/inklúzió esetében kétséges, hogy a terminológiai értelmezések és változások mindig együtt járnak teoretikus és koncepcióbeli jelentés- és perspektívaaváltással. Lehetséges, de nem szükségszerű.
- *Átalakulás vagy stagnálás.* Kérdés, vajon társítható-e egyáltalán az integráció/inklúzió tényéhez egységes, összefüggő fogalom és megfelelő, normaértékű értelmezés, vagy ez nem vezet-e stagnáláshoz, a fogalom egyoldalú dogmává válásához.
- *Sokjelentésű és folytonos jelentésváltozáson áteső terminológia.* Az integráció, inklúzió és mainstreaming szavak jelentése nem azonos, mindegyiknek más a tartalma. Ez a tény nem a fogalomhasználó akaratán vagy ízlésén múlik, hanem a nyelv hajlékonyságán, életteliségén, valamint azon, hogy a szavak jelentése a környezettel összefüggésben alakul.
- *Időbeli váltás.* A szavak jelentése az idők folyamán újabb tartalommal telik meg (REHMANN 2008, idézi BÜRLI 2009).
- *Az integráció és inklúzió fogalmak szembesítése.* A két fogalom mostanáig folyó vázlatos szembesítése gyakorlatilag rendet kívánt teremteni, és egyfajta iránymutatást adni. Ugyanakkor a széles, nemzetközi, komplex valóság palettáján nem vált be ez a folyamat, hanem igazságtalanul redukálódott a tartalom.
- *Leírás/összehasonlítás összefüggései.* Leírni és összehasonlítani, két különböző, de szorosan összefüggő lépései a megismerési folyamatnak. Az összehasonlítás előfeltétele a leírás. A további módszertani elmélkedés folytatásához mindkét stratégia szükséges, mégpedig nemzetközi viták eredőjeként.

A nemzetközi terepen használatos értelmezések közül kiemelt legfontosabb példák jól érzékeltetik a fenti gondolatokat (BÜRLI 2009):

- *Integráció inklúzió fogalom nélkül.* Az inklúzió fogalom bevezetése előtt az integráció szó már lefedett különböző, precízen ugyan nem definiált „befoglalás” elemeket, amiket csak később differenciáltak. Nagy-Britanniában már a negyvenes években széleskörű befogadás koncepciót mutattak be anélkül, hogy az inklúzió

kifejezés használatos lett volna. A nemzetközi szervezetek (OECD, European Agency, UNESCO) esetében is hiába keressük a definíciót vagy a különbségtételt.

- *Szinonima és egyidejű (szinkron) értelmezés.* Ebben az esetben tartalmi különbségtétel nélkül, időben is párhuzamosan, szinonimaként használatos a két kifejezés. Tartalmi finomodás nem kíséri ezt a szóhasználatot, egyszerűen egyfajta széles értelmezés jellemzi a két alakot.
- *Inklúzió mint az integráció szinonimája egyfajta „pótló megjelöléssel”.* Az előző ponthoz hasonlóan értelmezi Bürli (2009) a viszonyt a két kifejezés között. A különbség azonban árnyalt, és a német precizitásra valló. E második formában az a vágy tükröződik, hogy új impulzusok jelenjenek meg az integráció fogalomban az inklúzió által. Legyen egyfajta „marketing és divat” jellege. „Régi bor új üvegben.”
- *Integráció és inklúzió ellentétes értelmezésként.* Ebben az esetben nincs szó azonos jelentésről. A különböző szóalakok mögött eltérő tartalmi koncepció húzódik meg (HINZ 2002, 2004).
- *Inklúzió mint „megtisztított” integráció.* Sander (2003) a német szakirodalomban megkísérli az integráció fogalom „megtisztítását”. Ennek a reform folyamatnak számos veszélye lehet:
 - Egyfajta megrekedés az érdektelen, felületes vagy belül elutasító használat miatt.
 - A kizárólagos gyerekközpontú gyógypedagógiai ellátás hangsúlyozása az oktatás megváltoztatása nélkül.
 - Csak intézményi „integráció”. Gyógypedagógiai osztályok „integrálása” a többségi iskolába. Az integráció fogalom félreértése.
- *Inklúzió mint optimalizált, kibővített integráció.* Az inklúzió ebben az értelmezésben a többségi iskola folyamatos, rendszerszerű átalakulását jelenti. Ebbe a folyamatba az összes tanulót bevonják. A gyermek áll a középpontban. Nem zavaró elemként, hanem új kiindulópontként és egyúttal célként. Individuális gondoskodás jár valamennyi tanulónak, legyen bármiben akadályozott vagy nem. Ezt az értelmezést a német nyelvterületen Sander (2003) Inklúzió III néven nevezi. Ez a koncepció a „Salamancai Tézisekre” épül (AINSCOW 1993). Ebben az értelmezésben az inkluzív pedagógia több mint gyógypedagógia és több, mint az eddigi integrációs pedagógia. Az inkluzív pedagógia egyenlő a szó szerinti értelemben vett „általános” pedagógiával (FEUSER 2002), amennyiben végre a gyermeki különbözőségeket elismerjük, és arra építünk.

Magyarországi terminológiai áttekintés a korszerű fogatékosság-fogalom tükrében

Magyarrá befogadásnak fordítjuk az inklúzió szót. A befogadás, „belefogalás” (integráció, mainstreaming, inklúzió) elvének áttekintő, széleskörű, nemzetközi felfogását kísérli meg leírni Bürli (2009), megküzdve az egyszerű fordítási és nem értelmező szóhasználat következményeivel, a közös nyelv nem egyértelmű használatával.

A nemzetközi dokumentumokban sokoldalúan megjelenő antropológiai és emberjogi alapelvekre épülő (mint emberjog, esélyegyenlőség, diszkriminalizáció-ellenesség) integráció és mainstreaming, valamint inklúzió kifejezés a különböző jelentésárnyalatok ellenére a neutrális, tartalmában még előzményekkel nem rendelkező főfogalommal, a „belefogalás/befogadás koncepcióval” foglalható össze. Lényeges az értelmezésben,

hogy nem egyszerűen valakik által előírt, elérendő állapot, hanem folyamatos törekvés a gondolkodásban és cselekvésben az elérendő ideál felé. Az érintett személyek tekintetében elsősorban gyermekeket és fiatalokat, majd minden embert megcéloz. Elsőként olyanokat, akik fogyatékossgal élnek, aztán olyanokat, akiknek más különleges szükségletük van, és végül valamennyi tanulót. A belefoglalás/befogadás koncepció beleillik abba a folyamatba, ami a fogyatékossg fogalom értelmezését, annak változását jellemzi: a kategorizáló, deficit-orientált gondolkodástól a szükséglet-orientált gondolkodásig. A fogyatékossg viszonylagosságnak az értelmezését, a környezet szerepét, az ember bio-pszicho-szociális meghatározottságának a figyelembe vételét, a heterogenitás természetességét mint kiindulópontot. Az oktatás, valamint a vele határos területek (egészségügy, szociális szféra, foglalkozási-, társadalmi rehabilitáció) struktúrája folyamatosan bővülő, szükséglet-orientált, alkalmazkodó intézkedésekkel és kínálatokkal egészül ki, vagy ennek érdekében minden tanuló számára átalakul. A pedagógiai, oktatási eljárások vagy egyénre szabottak (egyéni, individuális fejlesztés), vagy rendszer központúak (minden tanulóhoz igazodó tantervvel). Következésképpen a fenti elven működő pedagógia képes befogadni a fogyatékos tanuló csoportját a nem fogyatékos tanuló közfé, vagy különböző kisebbségeket a többségi csoportban együtt oktatni. A tanterv a különböző szükségleteket figyelembe veszi. A szülőket és közösségeket bevonják az oktatási folyamatba, ezáltal őket is támogatják. További faktorok a keretrendszer (általános iskolarendszer, erőforrások stb.). Nem az integratív tanulási környezet áll a középpontban, hanem a képzés-oktatás minősége. Mindezek következménye egyéni, individuális és szociális cél: önkibontakozás, önállóság, társadalmi részvétel, partícipáció.

A WHO (World Health Organization, az ENSZ keretében működő Egészségügy Világszervezet) 1980-ban elfogadott osztályozási rendszere (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps: ICIDH*) az eltérő fejlődésű személyek osztályozását három szempontból értelmezi (KULLMANN 1999, 2004). A három szempont egyúttal három tudományterület és szorosan hozzá kapcsolódó gyakorlat is. A rendszer a magyar gondolkodást erősen megváltoztatta a fogyatékossg állapot értelmezését tekintve (GORDOSNÉ SZABÓ 2004).

Biológiai, testi folyamatok

Ez a megközelítés orvosi alapokon nyugszik. Az orvosi diagnózisra, mely során anatómiai, genetika stb. elváltozást állapítanak meg, medicínális terápia épül. A sérülés, esetenként a károsodás (*impairment*) gyűjtőnevet használják.

Pszichikus, lelki folyamatok

Ez a megközelítés kettős, egyrészt pszichológiai, amikor a zavar kifejezést alkalmazzák, másrészt gyógypedagógiai. Ez utóbbi esetben a gyűjtőfogalom a fogyatékossg (*disability*). A fogyatékossg/képességzavar speciálisan a humán funkciók területén jelentkezik. Az érzékeléshez, mozgáshoz, értelmi funkciókhoz szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy tartós hiányát jelenti. A pszichikus állapotokban bekövetkező változás, zavar, fogyatékossg egyrészt diagnosztizálhatóan biológiai sérülésből fakad, más esetekben azonban nem diagnosztizálható a biológiai sérülés.

Szociális, társadalmi folyamatok

A harmadik megközelítés, az akadályozottság/korlátozottság (*handicap*) az egyén mindennapi élethelyzeteiben, a tevékenységeiben való megfelelés, annak nehezítettsége szempontjait jelenti. Az akadályozottság/korlátozottság az egyén társadalmi funkcióiban bekövetkező zavar. A gyógypedagógiai szaknyelvben például a tanulási akadályozottság, értelmi akadályozottság fogalmak használatosak.

A magyar „fogyatékos” szó a második szinten értelmezhető. A fogalmak használata nem egységes Magyarországon, mivel a különféle jogszabályok, lexikonok és tanulmányok attól függően alkalmazzák azokat, hogy melyik szint felől közelítik meg a jelenséget (MESTERHÁZI én.; SZABÓ 2008).

A WHO az ezredfordulón alapos nemzetközi diszkusszió után továbbfejlesztette klasszifikációs rendszerét. Hivatalos magyar fordítása „*A funkcióképesség, a fogyatékosság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO)*” címen jelent meg (2004). A korábbi fogalomértelmezés kritikájából indult ki, hiányolta az úgynevezett kontextusfaktorok jelentőségének figyelembe vételét, és ellenezte a folyamatértelmezésben a linearitást, ugyanakkor továbbra is megtartotta a medicinális megközelítést.

A korábitól eltérően ez az osztályozási rendszer a fogyatékosság három szintje között már nem monokauzális kapcsolatot ír le, hanem az organikus, a funkcionális és a szociális szint *kölcsönhatását* hangsúlyozza. Ezen a ponton kapcsolódik a befogadás korszerű értelmezése és a klasszifikációs rendszer, mivel ez utóbbi alapvető szemléletváltozást jelent abban az értelemben, hogy nemcsak a személyben lévő, hanem a társadalmi komponensek hatását is kiemeli. Az egészség értelmezésében hangsúlyozottá válik az érintett személy tevékenysége és társadalmi részvétele (participáció), valamint az ehhez szükséges feltételek biztosítása. „Az ICF/FNO lehetővé teszi, hogy az akadályozottságok mellett az erősségeket is ábrázoljuk.” (GORDOSNÉ SZABÓ 2004: 81; MESTERHÁZI én.; SZABÓ 2008).

Összegzés

Integráció, illetve inklúzió a gyógypedagógia tudományának aktuális és központi kérdése. Ebben az összefüggésben új impulzusokra, ösztönzésre szorult a két fogalom. Meg is kapják ezeket a továbblendítő erőket, ha a kutatók kitekintenek külföldre, ha más országok gyakorlatát összehasonlítják, ha a nemzetközi normákhoz alkalmazkodnak, ha határokon átívelő együttműködések kezdeményeznek.

Nagyon fontos, hogy a nemzetközi gyógypedagógia, mint önálló tudományterület vagy akár egy nézőpont, túllépjen a kritikát nélkülöző, naiv megállapítások szintjén, reflektíven reagáljon a nagyító alá vett stratégiáira.

A nemzetközi gyógypedagógia nem korlátozódhat csupán az összehasonlításra, a gondos leírásra, hanem a nemzetközi előírások hálójában törekedni kell a határokon átívelő együttműködésekre. A nemzetköziség azonban nem csak a tudomány világában szükséges, hanem a hivatali, politikai szférában is elengedhetetlen ahhoz, hogy hatékony fogyatékos-ügyi politika érvényesüljön. A nemzetközi testületek egyaránt ezt hangsúlyozzák, talán éppen azért, mert hiányzik a gyógypedagógia területén ez a kötelezettség.

A nemzetközi gyógypedagógiának nem szabad öncélúan működnie, a definíció-és pozícióharcban elvesznie, hiszen fontos célja és jelentős előnye éppen a horizontok állandó szakmai és személyes növelésén nyugszik.

Felhasznált irodalom

- AINSCOW, M. (1993): *Special needs in the classroom*. Teacher Education Resource Pack, UNESCO, Paris.
- BÁTHORY Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BIEWER, G. (2002): „Inclusive Schools” – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. *Gemeinsam leben*, 8., 152–155.
- BÜRLI, A. (2003): Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In LEONHARDT, A. –WEMBER, F. (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung–Erziehung–Behinderung*. Beltz Verlag. Weinheim–Basel–Berlin. 128–165.
- BÜRLI, A. (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht-einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In BÜRLI, A. (Hrsg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 15–64.
- CSÁNYI Y.–ZSOLDOS M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In *Új Pedagógiai Szemle*, 12., 41–50.
- CSÁNYI Y.–PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In BÁTHORY Z.–FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- FEUSER, G. (2002): *Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik” und Fragen der Lehrerbildung*. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes. www.user.uni-bremen.de (Letöltve: 2010. január 2.)
- GOODING, H. (2008): *Inclusive Developments in Education: An American School's „Journey Towards Inclusion”*. Wissenschaftliche Hausarbeit im Studiengang „Integrative Heilpädagogik/Inclusive Education zur Erlangung des Titels „Master of Art sin Inclusive Education”. EFH, Darmstadt.
- GORDOSNÉ SZABÓ A. (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – Terminologische Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9., 354–361.
- HINZ, A. (2004): Entwicklungsweg zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion”. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5., 245–250.
- KÓKAYNÉ LÁNYI M. (2007): *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése a Gyermekek Házában*. Sulinova, Budapest.
- KULLMANN L. (1999): A fogyatékos emberek és rehabilitációjuk. In KATONA F.–SIEGLER J. (szerk.): *Orvosi rehabilitáció*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 13–29.
- KULLMANN L.–KUN H. (2004): El kell-e felejtenünk az orvosi modellt? A fogyatékoság jelentősége az orvostudományban. In ZÁSZKALICZKY P.–VERDES T. (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – Kölcsey Ferenc Protosztárs Szakkollégium, Budapest. 67–90.
- MESTERHÁZI Zs. (én.): *A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. Osztályozási rendszerek – állapotleíró fogalmak*. CD, belső anyag. FSZK.
- PAPP G. (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában*. Comenius Bt., Pécs.
- REHMANN, J. (2008): *Einführung in die Ideologietheorie*. Argument Verlag, Hamburg.
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusivpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 4., 313–329.
- SCHIFFER Cs. (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In BÁNYAI Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE BGGYFK, Budapest. 45–64.
- SZABÓ Á.-né (2008): Metamorfózisok: A debilitástól a tanulási akadályozottsáig. In SZABÓ Á.-né (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájáról és határtudományairól*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 11–35.
- TÓTH Z. (1933): *Általános Gyógypedagógia. A gyógypedagógia fogalma*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

Egyéb források

A funkcióképesség, fogyatékoság és az egészség nemzetközi osztályozása (FNO) Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium – Országos Egészségbiztosítási Pénztár – Medicina, Budapest. (Kiadta az Egészségügyi Világszervezet World Health Organization 2001-ben; A mű eredeti címe: *International Classification of Functioning, Disability and Health* [ICF].)

Final report: World Conference on Special Needs Education. UNESCO, Paris, 1995.

Kormányzati szintű gender mainstreaming képzés. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, 2009. www.nfu.hu/gender_mainstreaming (Letöltés ideje: 2012. november 10.)

Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. OECD, Paris, 1995, 2005.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

United Kingdom. Complete National Overview. European Agency, 2008. <http://www.european-agency.org/nat-ovs/united-kingdom/9.html>



Igaz mese egy súlyosan hallássérült kislányról
a csendből a hangok világába vezető úton.

Megrendelhető: info@prae.hu