

Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005)

Angliában majdnem harminc éves hagyománya van a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolában való nevelésének, aminek közelmúltbeli eseménye egy 2005-ben fellobbanó heves vita. A sajátos nevelési igények oktatáspolitikájának egyik legnagyobb szaktekintélye, a jelenleg működő rendszer egyik megalapozója, Mary Warnock (1) nyilatkozataiban már évek óta erős kritikával illeti a kormány inkluzív neveléssel kapcsolatos szemléletét, intézkedéseit, és legfőképpen a gyakorlat hatékonyságát kérdőjelezi meg. (Garner, 2004). 2005 júliusában pedig kiadták egy kis könyvben összefoglalt véleményét, amely igen nagy vihart kavart nem csak az inkluzív nevelés ügye körül, hanem az egész oktatásügyben.

Hatására országgyűlési vita indult a gyógypedagógiai intézmények és nevelés helyzetéről, majd országos kutatást indítottak a sajátos nevelési igények oktatáspolitikájának felülvizsgálatára. Ebben az időszakban törvénykezésszerű változások, új stratégiai tervek is születtek. A Második Warnock-jelentés (így is nevezik azt a kiadványt, aminek eredeti címe: Educational Needs: A New Look) által kiváltott események pikantériája az, hogy az 1978-as Warnock-jelentés (Warnock Report) – amit 2005 júliusa óta Első Warnock-jelentésként emlegetnek – indította el Angliában, sőt egész Nagy-Britanniában a nagyon intenzív inklúziós átalakulást az oktatásban.

Az Első Warnock-jelentés

Az angol gyógypedagógiai oktatás egyik fordulópontját a mai napig is világszerte nagyhatású *Warnock-jelentés* jelentette, amire az utóbbi években Magyarországon is gyakran hivatkoznak az integrált-inkluzív nevelés kapcsán.

Angliában 1974-ben hozták létre a Fogyatékos Gyermekek és Fiatalok Helyzetét Vizsgáló Bizottságot (röviden Warnock Bizottságot, angol neve: *Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*) azzal a céllal, hogy felmérje Anglia és Wales területén a gyógypedagógiai ellátás helyzetét, illetve javaslatot dolgozzon ki annak fejlesztésére. A kutatás eredményének összegzéseként született meg 1978-ban a bizottság jelentése, melyet Mary Warnock, a kutatás vezetője után röviden *Warnock-jelentésnek* neveznek. Erre épült az 1981-es angliai *Oktatási törvény*, mely 1944 óta a legradikálisabb változást hozta a gyógypedagógiai oktatás területén.

A Warnock Bizottság felállításának közvetlen törvényi előzménye az 1972-es oktatási törvény, ami az 1944-es törvényhez képest megváltoztatta a fogyatékosági kategóriákat, eltörölte a 'nem oktatható gyermek' (2) ('ineducable') kategóriát. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy minden gyermek számára, azaz az eddig kizárt legsúlyosabb fogyatékkal élő személyek számára is kötelezővé vált az oktatás. Az eddig fejleszhetetlennek vélt gyermekek oktatása olyan kihívást jelentett a gyógypedagógiai iskoláknak és a helyi oktatási hatóságoknak, amelyre nem lehetett az eddigi nevelésfilozófiai kontextusban kielégítő választ adni, szükségessé vált az oktatás új elvi alapjainak kidolgozása. 1974-ben erre a helyzetre reagálva állították fel a Warnock Bizottságot (Warnock, 2005).

A *Warnock-jelentés* kiindulópontja az a megállapítás volt, mely szerint körülbelül 20 százalékra tehető azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek iskolai éveik során bármikor

olyan speciális oktatási szükségleteik lehetnek, melyek a velük egykorú társaik többségétől eltérő bánásmódot igényelnek. A teljes populáció 2 százaléka a vizsgált időszakban speciális gyógypedagógiai intézménybe járt, hisz olyan mértékű és típusú segítségre szorult, mely nem volt megadható egy átlagos felszereltségű iskola falai között. A fennmaradó 18 százalék több-kevesebb sikerrel többségi iskolában tanult. A bizottság számadatakkal hívta fel a figyelmet arra, hogy a többségi osztályokba járó gyermekek jelentős része (például az enyhe tanulási nehézséggel küzdők) egyáltalán nem kapja meg a számára szükséges segítséget. Ennek megoldására a *Warnock-jelentés* egy olyan szakértői ellátást javasolt, mely nemcsak a gyógypedagógiai intézménybe járó 2 százalék számára ad védelmet, de biztosítékot nyújt a többségi iskolákban eddig csak esetlegesen fejlesztett társaik megfelelő ellátására is. A beszámoló három fő elvet szögezett le:

A Warnock Bizottság bevezette az 'integratív' vagy 'inkluzív' megközelítést, aminek neveléspolitikai alapját – Warnock kifejezésével élve – az 'univerzális pedagógia' ('universal education') jelentette. Ennek lényege, hogy a képességek-képességhiányok kontinuumának bármely állapotában, bármely gyermekre alkalmazható. Univerzális, mert az eddig differenciált nevelési-oktatási célokat felszámolva egy minden gyermekre egységesen érvényes célrendszert határoztak meg. Ezek a közös nevelési-oktatási célok pedig: a függetlenség, az öröm és a megértés (independence, enjoyment, understanding).

1. A sajátos nevelési igényű gyermekeket, ameddig csak a lehetőségek engedik, többségi iskolákban kell oktatni.

2. A már-már pejoratív kicsengésű 'fogyatékos' elnevezéssel járó attitűdöt fel kell váltása egy pozitív, inkább a kihívásra összpontosító hozzáállás, melyben a hangsúly a gyermekekben rejlő képességek és lehetőségek fejlesztésén van.

3. A 'sajátos nevelési igény' ('special educational need' (3)) terminust ne csak a tanulók azon 2 százalékával kapcsolatban használják, akik kizárólag gyógypedagógiai szakemberek segítségével képezhetők, hanem ki kell terjeszteni e fogalmat mindazokra (a tanulók becsült 18 százalékára), akiknek akár folyamatosan, akár időszakosan van szükségük speciális oktatásra, de többségi iskolába járnak (*Department of Education and Science, 1978*).

A második alapelv javaslata alapján eltörölték a fogyatékosági kategóriákat. A Warnock Bizottság ugyanis felhívta a figyelmet arra, hogy ezek a kategóriák sokszor megbélyegzésre adtak alapot és a pedagógusoknak a fogyatékosnak nevezett gyermekhez való viszonyát kedvezőtlenül befolyásolták, mégpedig úgy, hogy a velük szembeni elvárásaik alacsonyabbak lettek.

A jelentés nem állította azonban, hogy a fogyatékoságoknak ezen orvosi szempontú, diagnózisszerű meghatározásait teljesen száműzni kellene. Az egyéni fejlesztési terv kidolgozásánál például általános megközelítésként alkalmazhatóak, de nem legfőbb kiindulási pontként. Ezek a címkék könnyű lehetőséget nyújtottak a differenciálatlan osztályba sorolásra, pedig még azonos fogyatékoságok esetén is igen különbözőek lehetnek a nevelési szükségletek. A tanulmány rámutatott arra, hogy a hangsúlyt a fogyatékoságok meghatározásáról az egyéni tanulási folyamatra, a teendőkre kell helyezni. Ezt a szemléletbeli változást tükrözik az új elnevezések is: 'fogyatékos' helyett 'tanulási nehézség', 'egyedi igények'.

A harmadik elv a 'sajátos nevelési igény' terminus kiterjesztésével foglalkozik. A fogalom 'special education' elemét a tárgyalt időszakban (és napjainkban is) a magyar 'gyógy-

pedagógia' fogalom értelmében használták, így a 'special educational need' eredeti jelentését a 'gyógypedagógiai igény' kifejezés adja, hiszen eredetileg csak azon gyermekekkel kapcsolatban használták, akiket gyógypedagógiai intézményekben oktattak.

A Warnock Bizottság bevezette az 'integratív' vagy 'inkluzív' megközelítést, aminek nevelésfilozófiai alapját – Warnock kifejezésével élve – az 'univerzális pedagógia' ('universal education') jelentette. Ennek lényege, hogy a képességek-képességhiányok kontinuumának bármely állapotában, bármely gyermekre alkalmazható. Univerzális, mert az eddig differenciált nevelési-oktatási célokat felszámolva egy minden gyermekre egységesen érvényes célrendszert határoztak meg. Ezek a közös nevelési-oktatási célok pedig: a függetlenség, az öröm és a megértés (independence, enjoyment, understanding) (Warnock, 2005). A Warnock Bizottság tehát az eddigi éles határokat húzó csoportosítás helyett az egyéni nevelési-oktatási igényeket egyfajta kontinuumban szemléli, melynek három dimenziója: a tanulási nehézség időtartama, kiterjedése és súlyossága. Időtartama szerint a tanulási nehézség az egészen rövid távútól az élethosszig tartó nehézséig terjedhet. Kiterjedése szerint lehet specifikus vagy általános, de a szemlélet újszerűsége abban rejlik, hogy a tanulási nehézség e két végpont között mutathat bármilyen egyéni átmenetet. Súlyosságát, mértékét tekintve az enyhétől a súlyosig terjedhet (*Department of Education and Science*, 1978). A különbözőségről alkotott elképzelés módosulása felhívta a figyelmet arra is, hogy – nem csak nevelési-tanulási szempontból – minden egyes embernek vannak bizonyos mértékű és természetű igényei, szükségletei és nehézségei. A tanulók közti különbségek elemzése és azonosítása ezek szerint többé nem csoportosítási alap, hanem kiindulási pont a nevelési-oktatási igények meghatározásához, azaz hogy kinek mennyi és milyen jellegű segítségre van szüksége a fent említett közös nevelési-oktatási célok eléréséhez.

Az állam inkluzív, befogadó oktatást támogató politikáját tükrözte a *Warnock-jelentés* Parlament általi elfogadása és ezt követően a jogi szabályozás gyors reagálása. Az 1981-es *Oktatási törvény* képezte a gyógypedagógiai oktatáspolitikai teljes reformjának jogi oldalát, mely azóta is a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására vonatkozó állami politika alapja. A legfőbb gyakorlati változtatás, hogy a törvény a helyi oktatási hatóságok (Local Educational Authority = LEA (4)) feladatává tette ezeknek a gyermekeknek az azonosítását, szükségleteik multidiszciplináris felmérését, szükség szerint hatósági szakvélemény kiállítását ezekről a szükségletekről, a megfelelő oktatás meghatározását és a szükséges lépések megtételét. Ezentúl terminológiai változtatásokat is bevezettek, így a 'tanulási nehézség' ('learning difficulty'), az 'egyéni fejlesztési terv' ('individual education plan'), az 'integráció' ('integration') fogalmát, illetve kiterjesztették a 'sajátos nevelési igény' ('special educational need') értelmezését. Felruházták továbbá a helyi oktatási hatóságokat azzal a feladattal és felelősséggel, hogy a sajátos nevelési igények bizonyos fokától az iskolák helyett és velük együttműködve felügyeljék a tanulók ellátását, intézményi elhelyezésüktől függetlenül. Mindemelllett a szülők is lehetőséget kaptak arra, hogy fellebbezenek a helyi oktatási hatóságoknál, illetve az oktatási ügyek államtitkárnál, ha elégedetlenek a gyermekük sajátos nevelési igényeivel kapcsolatos döntésekkel vagy intézkedésekkel. Eltörölték a fogyatékosági kategóriákat, illetve először mondták ki, hogy javasolt a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolákban való oktatása. Az egyik fő célt, miszerint ellenőrizhetően biztosítva legyen a legsúlyosabb problémákkal küzdő gyermekek szakszerű ellátása, az úgynevezett (ma erősen vitatott) szakvélemény (hatósági szakvélemény a sajátos nevelési igényről, angolul: Legal Statement of Special Educational Needs) bevezetésével kívánták elérni (*Department of Education and Science*, 1981).

Ezt követően az oktatáspolitikai és a kormány rendszeresen és látványosan foglalkozott a fogyatékos tanulók oktatásával:

– 1988: *Oktatási törvény*;

- 1989: a Felügyelő Bizottság (5) (Audit Commission) a sajátos nevelési igények el-
látásának országos helyzetéről adott jelentése;
- 1993: az 1981-es törvény módosítása, a törvénymódosítás kötelezte az államtitkárt
A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának gyakorlati szabályzata kiadására;
- 1994: bevezették *A sajátos nevelési igények azonosításának és mérésének-értékelé-
sének gyakorlati szabályzatát* (*The Code of Practice on the Identification and Assessment
of Special Educational Needs*);
- 1994: *Salamanca-i nyilatkozat és cselekvési tervzet a gyógypedagógiáról*;
- 1995: a *fogyatékosok megkülönböztetéséről szóló törvény* (*Disability Discrimination
Act*);
- 1996: *Oktatási törvény*;
- 1997: *Oktatási törvény*;
- 1997: a kormány egy, a sajátos nevelési igényt tárgyaló vitairatot terjesztett az Ok-
tatási és Munkaügyi Minisztérium elé;
- 1998: *Sajátos nevelési igény akcióterve*;
- 2000: a *Nemzeti Tanterv* módosítása;
- 2001: a *Sajátos nevelési igények és fogyatékosági törvény* (*Special Educational
Needs & Disability Act = SENDA*) módosítása;
- 2002: a *Sajátos nevelési igények és fogyatékosági törvény* módosítása és kiegészí-
tése;
- 2002: *A sajátos nevelési igények azonosításának és mérésének-értékelésének gya-
korlati szabályzata* átdolgozása;
- 2002-ben hozták nyilvánosságra a Felügyelő Bizottság újabb két jelentését;
- 2003: megújított ellenőrzési irányelvek;
- 2004: Ofsted- (The Office for Standards in Education) (6) ellenőrzés;
- 2004: *Minden gyermek számít* (*Every Child Matters*) elnevezésű oktatáspolitikai
kormányprogram;
- 2004: *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* (*Removing Barriers to
Achievement*) elnevezésű kormánystratégia.

A Második Warnock-jelentés

2005 júliusában nyilvánosságra hozták Warnock a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatáspolitikáját élesen bíráló írását, mely sokkolta a politikai és szakmai közönséget. Igaz, már korábbi nyilatkozataiban, parlamenti felszólalásaiban is a sajátos igények, az inklúzió és az adatlapos eljárás újragondolására szólítja fel az oktatáspolitikai vezetőit. Szóbeli és írásos megjegyzései nagy port kavartak, sokan illették kritikával, ugyanakkor vitathatatlan érdeme, hogy élénk vitát gerjesztett a témáról. Warnock negyven oldalas monográfiáját az oktatáspolitikai nem hagyhatta figyelmen kívül részben óriási szakmai tekintélye, részben pedig a műben kifejtett értékes gondolatok miatt.

Az írás első lépésben a hatósági szakvélemény problémáját elemzi. Ez egy olyan dokumentum, ami szakértői vizsgálatokra alapozva meghatározta, milyen többletsegítségre van szüksége a gyermeknek a közös célok eléréséhez. Ha egy gyermeket ilyen szakvéleménnyel láttak el, akkor igazoltan lett jogosult a megállapított többleteltetésre, a helyi oktatási hatóságnak pedig kötelességévé vált azt biztosítani.

Az elmúlt néhány évben súlyos kritikák érték a szakvéleményezés rendszerét. Leginkább azt bírálták, hogy nem volt egyértelmű kritériumrendszer arra vonatkozólag, hogy indokolt volt-e a szakvélemény kiállítása, ami könnyen és gyakran vezetett a szülők és az oktatási intézmények közötti nézeteltérésekhez. Az oktatási hatóságok (LEA-k) maguk döntöttek el, kinek adnak szakvéleményt, kinek nem, és ez óriási különbségeket eredményezett az egyes tankerületekben kiállított szakvélemények számában. A gyermekek szá-

mára a szakvélemény kiállítása előnyös volt, hisz ez a dokumentum biztosította a megfelelő ellátásukat. Az oktatási hatóságok viszont bizonyos anyagi keretek közé voltak szorítva, mely csak meghatározott számú gyermek igényeinek kielégítésére volt elegendő.

Warnock nemcsak tisztában van a rendszer ezen problémájával, de egyenesen azt állítja, hogy a szakvéleményről napjainkra már kiderült, hogy „egyáltalán nem volt okos ötlet” (7) (Warnock, 2005, 27.). Ezt a véleményét legtöbbször túlzásnak tartják, hiszen abban a légkörben, ahol a gyermekeket fogyatékosnak vagy „átlagosnak” osztályozták (illetve további csoportosítás szerint lehetnek képezhetetlenek, alig képezhetők és képezhetőek), a szakvélemény mint koncepció és etikai irányvonal óriási értéket képviselt, aminek az elmúlt évtizedekben számtalan gyermek láthatta hasznát. Kétségtelen azonban, hogy hatásában és szerepében alulmúlta a várakozásokat, és néhány gyermek számára káros következményei is voltak. A váltás egy túlnyomórészt kizáró nevelésfilozófiáról egy túlnyomórészt befogadó nevelésfilozófiára különböző szinteken keresztül, fokozatosan történt, így nemcsak Warnock, de mások sem láthatták előre, hogy a bizottság javaslatai hogyan fejlődnek tovább a gyakorlatban.

További sokat vitatott kérdés az inklúzió. A gyakorlat során bebizonyosodott, hogy az inklúzió sokkal összetettebb, árnyaltabb megoldás, mint ahogy korábban gondolták, némelyek véleménye szerint ma már inkább ártalmas, mint hasznos. Warnock monográfiájában igencsak kritikus szemmel tekint a nagyrészt általa megalkotott inklúzió ideológiájára, amit a kormány inklúzióval kapcsolatos állásfoglalásában, a 2001-es *Sajátos nevelési igények és fogyatékosági törvényben* így fogalmazott meg: „Amennyiben egy (sajátos nevelési igényű) gyermekről nincs érvényben lévő hatósági szakvélemény, többségi iskolában kell oktatni. Amennyiben egy gyermekről van érvényben lévő hatósági szakvélemény, többségi iskolában kell oktatni, kivéve, ha ezt a szülő ellenzi vagy ez akadályozza a többi gyermek hatékony oktatását.” (*Department for Education and Employment*, 2001, 1. §) A *Gyakorlati szabályzat* alapelvei között pedig az szerepel, hogy „a sajátos nevelési igényeknek alapvetően többségi iskolákban [...] kell eleget tenni” (*Department for Education and Skills*, 2001, 5.). Hangsúlyozza, hogy bár maga az elv, az inklúzió ideája nemes elképzelés, képviselőinek jó szándékáról tanúskodik, de a harminc éve megalkotott elvi alapok idejétmúltnak tekinthetők, nem szolgálják többé a jelenben igényelt gyakorlatot. Az eddigi tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy nem minden gyermek számára kívánatos eljárás a többségi iskolában tanulás. A súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekeken kívül is vannak olyan sajátos igényekkel élő gyermekek, akiknél különösen kérdéses a többségi osztályba vagy nagy iskolába való elhelyezés. Bizonyos érzelmi vagy magatartászavarokkal küzdő gyermekekre jellemző például, hogy folyamatosan megszakítják az óra menetét, azaz az ő befogadásuk a többi csoporttársat zárja ki a tanulás folyamatából. Gyakran előfordul, hogy az autisztikus gyermekeket bántalmazzák a többségi osztályban. Tehát hiába a közös légtér, ha érzelmileg kizárják őket, nem valósult meg az inklúzió.

A kormány inklúziós politikájával szemben Warnock azt hangsúlyozta, hogy az inklúzió lényege nem a közös helyszínben rejlik, hanem a „tanulás közös vállalkozásában” („common enterprise of learning”) való részvételben. A miniszterek figyelmébe az Iskolaigazgatók Nemzeti Szövetsége (National Association of Head Teachers) által közölt definíció ajánlotta: „Az inklúzió egy olyan eljárás, mely minden gyermek számára maximalizálja a széles körű, releváns és kihívást jelentő tananyag elsajátítását, olyan környezetben, amely a legkedvezőbb hatással van a gyermekek tanulására. Minden iskolát, akár gyógypedagógiai, akár többségi, olyan pedagógiai kultúra kell, hogy áthassa, ahol az intézmény alkalmazkodik tanulóinak igényeihez és rendelkezik is az ehhez szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.” (*National Association of Head Teachers*, 2003, 1.) A kiegészítő magyarázat pedig így szólt: „Az inkluzív iskola elengedhetetlen feltétele az inkluzív társadalom kialakulásának. Ez a fajta iskolarendszer olyan ellátást és finanszí-

rozást feltételez, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók a számukra legmegfelelőbb környezetben tanulhassanak. A megfelelő környezetet pedig az a hely jelenti, ahol leginkább részt tudnak venni iskolájuk közösségi életében, ahová kötődnek és ahol ugyanakkor tudásuk is gyarapszik.” (*National Association of Head Teachers*, 2003, 1.)

Warnock sajnálattal állapította meg, hogy a „sajátos nevelési igényű gyermekek” elnevezés olyan tendenciát indított el, hogy az ezen elnevezés alá eső gyermekek sokfélesége sok szempontból eltűnt, szinte homogén csoportként kezelik őket. Az inkluzív oktatás esetében ez különösen helytelen. Bizonyos (de Mary Warnock figyelmeztetése szerint

Az eddigi tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy nem minden gyermek számára kívánatos eljárás a többségi iskolában tanulás. A súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekek kivül is vannak olyan sajátos igényekkel élő gyermekek, akiknél különösen kérdéses a többségi osztályba vagy nagy iskolába való elhelyezés. Bizonyos érzelmi vagy magatartászavarokkal küzdő gyermekekre jellemző például, hogy folyamatosan megszakítják az óra menetét, azaz az ő befogadásuk a többi csoporttársat zárja ki a tanulás folyamatából. Gyakran előfordul, hogy az autisztikus gyermekeket bántalmazzák a többségi osztályban. Tehát hiába a közös légtér, ha érzelmileg kizárják őket, nem valósult meg az inklúzió.

nem mindegyik!) testi vagy érzékszervi fogyatékkal élő gyermek számára valóban a többségi iskolában való tanulás a legmegfelelőbb. Ezentúl, mivel sikerrel bevonhatók a specifikus tanulási zavarral küzdő és a súlyos egészségi problémával élő (epilepsziás, asztmás, stb.) gyermekek, ezért az ő biztonságos együttnevelésüket is lehetővé kell tenni állandó iskolai ápolók biztosításával. Warnock véleménye szerint azonban azok a gyermekek, kiknek sajátos nevelési igényük érzelmi és magatartási zavarból, értelmi akadályozottságból vagy autizmusból ered, általában nem vonhatók be a többségi osztályokba. Többek között azzal érvelt, hogy az iskolák nem a társadalom kicsinyített másai.

Az iskoláskor egy önálló szakasz, de átmeneti állapot, melynek feladata, hogy felkészítse a gyermekeket a majdani társadalmi, felnőtt életre. A valamilyen módon sérült, érzékenyebb gyermekeket Warnock szerint nem szabad kitenni az inklúzió adta kiszolgáltatott helyzeteknek. Angliában (valószínűleg a világ más tájain is) súlyos probléma ugyanis a sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekek „egészséges” társaik általi bántalmazása, kiközösítése. Azon gyermekek számára, kiknek nevelési-oktatási igényeik nem teszik lehetővé, hogy nagy többségi iskola jelentette környezetben tanuljanak, Warnock kis méretű, specializált iskolákat létesítene, amik tanulási központokká válhatnának. Ezek bizonyos tantárgyakra (például művészetek, számítástech-

nika) specializálódnának és délutánonként, hétfvégenként nyitottak lennének a szélesebb közösség számára. A hatósági szakvéleményeknek ebben az esetben új és fontos funkciójuk lehetne a felvételi jogosultság igazolása, azaz a szakvélemények belépőként szolgálnának az ilyen intézményekbe. Szakvéleményt csak akkor és azért állítanának ki, ha a tanuló oktatása gyógypedagógiai vagy valamilyen speciális iskolában történik.

A két fő problémakörhöz (inklúzió, szakvélemény) kapcsolódva Warnock művében kitért a gyógypedagógiai iskolák tisztázatlan, de leginkább méltatlan helyzetére is. A kormány inklúziós politikája során a közgondolkodásban azt az elképzelést alakította ki, hogy gyógypedagógiai intézménybe csak a legsúlyosabb és legösszetettebb fogyatékkal

élő gyermekek kerülhetnek és ők is csak azért, mert a többségi iskolákban való elhelyezésük (az anyagi és emberi erőforrásokat tekintve) nem megoldható. Néhány rendelkezése a helyi oktatási hatóságokat gyógypedagógiai iskolák bezárására ösztönözte. Az *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* kormánystratégiában például az oktatási hatóságok számára „a gyógypedagógiai iskolákban oktatott gyermekek arányának folyamatos csökkentését” tűzte ki (*Department for Education and Skills*, 2004, 37.). Warnock a kormány gyógypedagógiai intézményeket negligáló nézeteivel szemben az intézmények újraértelmezése, a bennük rejlő óriási szakmai érték, a szellemiség, a szaktudás hasznosítása mellett érvelt.

Warnock külön felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek között szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak elő szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, mint a sajátos nevelést nem igénylők között. Ez azért jelent új elemet, mert a hetvenes években nem engedélyezték a Warnock Bizottságnak, hogy ezt az összefüggést alaposabban tanulmányozza, amit azzal indokoltak, hogy ez nagyobbrészt a szociális ügyekért felelős minisztérium hatáskörébe tartozik. Az utóbbi időben azonban felendült ezen probléma kutatása és lehetőség van célzottabb pedagógiai kezelésére. Warnock új típusú iskolák létrehozását javasolta speciálisan azon gyermekek számára is, kiknek sajátos nevelési igényeik hátrányos szociális helyzetükből ered, különösképpen az állami gondoskodás alatt álló gyermekek számára. A gyermekek ezen csoportjára fokozottan jellemző, hogy alapvető nevelési igényük a biztonság. Warnock határozottan meggyőződése, hogy a könnyen megismerhető tér és a jó személyes kapcsolatok jelentette biztonság kizárólag kis méretű, specializált iskolákban teremthető meg.

Warnock konklúzióképpen kiemelte, hogy a művében közölt gondolatok kizárólag az ő saját elképzelései, melyek nem tekintendők tudományosan megalapozott következtetéseknek. Azt azonban megkérdőjelezhetetlenül fontosnak tartja, hogy a sajátos nevelés jelenlegi megoldásait sürgősen felül kell vizsgálni, amire fel is szólítja az érintetteket. Javaslatának eredményeképpen az Oktatási és Képzési Bizottság (*Education and Skills Committee*) 2005 szeptemberében parlamenti vizsgálatot indított a sajátos nevelés ügyében. (8)

Az angol kormány válasza

Az Oktatási és Képzési Bizottság jelentésére válaszolva a kormány kifejezte, hogy nem tartja szükségesnek a sajátos nevelési oktatáspolitikai teljes felülvizsgálatát és átalakítását, hanem folytatja a 2004-ben megkezdett *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* kormánystratégia reformjainak végrehajtását. Véleményét többek között egy Ofsted-idézettel támasztotta alá, amit az Oktatási és Képzési Bizottság által gyűjtött anyagokból emelt ki: „Ha most belevágnánk egy [...] teljes átalakításba, az [...] olyan szintre vetné vissza a fejlődés ütemét, mint amilyen a 2004-es év előtt volt. Most már ismerjük a hibákat és tudjuk, mi az, ami jól működik, tudjuk, mit kell tennünk ahhoz, hogy a dolgok jól működjenek és tudjuk, mik az akadályozó tényezők. Véleményünk szerint a leghelyesebb, ha most kizárólag ezen akadályok elhárítására összpontosítunk.” (*Department for Education and Skills*, 2006, 3.)

A kormány a bizottságnak adott válaszában a jövőbeni prioritások kifejtésével ezekre a kihívásokra válaszolt. A tíz évre szóló *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* – sajátos nevelési igényűek kormánystratégia legfőbb célja a meglévő rendszer kapacitásának növelése a gyermekek egyéni igényeinek hatékonyabb és minél korábbi életkorban való kielégítése érdekében. Továbbra is elköteleződve az ebben kitűzött program iránt, a kormány ezen válaszában öt konkrét cselekvési területet határozott meg a következő pár évre, melyek felülvizsgálatát 2009-re tervezik:

- a gyermekekkel dolgozó munkaerő fejlesztése a gyermekek igényeinek felismerése és kezelése érdekében;

- rugalmas és fokozatos helyi ellátás kialakításának ösztönzése;
- fejlesztések a gyermekek fejlődési eredményeinek elszámoltathatósága terén;
- a szülőkkel és gyermekekkel való együttműködés javítása;
- a viselkedési, érzelmi és szociális zavarral és az autizmussal élő gyermekek ellátásának javítása.

A kormány egyetért a bizottság azon megállapításával, miszerint a gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzése kulcsfontosságú az oktatás színvonalának emeléséhez. Ennek érdekében alakult meg 2005 decemberében A Gyermekekkel Dolgozók Munkaerő-fejlesztési Tanácsa (Children's Workforce Development Council = CWDC), melynek feladata biztosítani a gyermekekkel dolgozó emberek legmegfelelőbb képzését és támogatását, illetve segíteni a gyermekekért és fiatalokért dolgozó szervezetek, szolgálatok közötti jó kapcsolatot – mindezt az Oktatási és Képzési Minisztériummal szorosan együttműködve teszi. (9) A pedagógusok alapképzésének már régóta része a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelésére való felkészítés, de elérkezettnek látták az időt ennek felülvizsgálatára. Az Ofstedet és az Iskolai Dolgozók Képzési és Fejlesztési Központját (10) bízta meg a kormány a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési lehetőségeinek feltárásával, kidolgozásával, mely munka az ismertett dokumentum kiadásakor még folyt. A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos szakmai tudatosság és felkészültség fokozására fel kívánják használni a pedagógusok gyakornoki időszakát (Training and Development Agency for Schools) is, az ezen időszakra tervezett ilyen irányú képzések még szintén fejlesztés alatt álltak. A 2004-es stratégia tartalmaz egy Inklúziófejlesztési programot (Inclusion Development Programme) is, melynek keretében a minisztérium az alábbiakat kínálja:

- tanítási-tanulási eszközök, segédanyagok;
- a pedagógiai asszisztensek képzésének segítése képzési anyagokkal és tanácsadással;
- szervezési, stratégiai útmutató a hatékony osztálytanításhoz;
- példák bemutatása a hatékony multidiszciplináris csapatmunkáról;
- a szükséges specialista felkutatása (*Department for Education and Skills*, 2006, 22.).

A minisztérium a 2006–2007-es tanév után is folytatni kívánja a programot, fő feladatként a különféle sajátos nevelési igényekről való tájékozottságot kívánják fejleszteni kötelező pedagógus-továbbképzések útján. A sajátos nevelési igényeket és fogyatékosokat tekintve a pedagógusok képzettségének három szintjét kívánják megvalósítani: alapképesítésű pedagógus: az összes iskola összes pedagógusa, szakosodott pedagógus: az összes iskolában néhány pedagógus, gyógypedagógus: csak néhány iskola pedagógusai. Itt a szakosodott pedagógus jelent újdonságot: néhány éve lehetőség van rá, hogy egy pedagógus speciális képzettséget szerezzen egy bizonyos nevelési igényről, szakértelmét viszont nem csak saját tanítási munkájában kamatoztatja, de időt kell szánnia kollégái segítésére, tapasztalatainak átadására, akár a körzet több iskolájában is. A sajátos nevelési koordinátorok képzését és felkészültségét illetően a kormány megbízta a Képzési és Fejlesztési Központot, hogy dolgozzanak ki egy átfogó javaslatot új rendeletek kiadásához. Nemzeti szintű rendeleteket fognak kibocsátani a koordinátoroktól elvárt szerep, feladatok, tapasztalat és képzettség meghatározásával. Jelenleg nincs számukra speciális képzés, ezt a hiányt pótolandó bízták meg ugyancsak a Képzési és Fejlesztési Központot, hogy dolgozza ki a koordinátorok akkreditált képzésének átfogó tananyagát. Nagyobb hangsúlyt kívánnak fektetni az iskoláskor előtti gyermekfoglalkoztatók, illetve általában a gyermekfelügyelet színvonalának emelésére, ezért a helyi oktatási hatóságokat kötelezik megfelelő képzés, tájékoztatás és tanácsadás nyújtására a sajátos nevelési igények, a fogyatékoság és az inkluzív nevelés ügyében, melyre a kormány nagyobb összeget is elkülönített.

A kormány a gyógypedagógiai iskolákat érintő kérdésekre nagy hangsúlyt fektetett válaszában. Kiemelte, hogy inklúziós politikáján nem kíván változtatni. Továbbra is a több-

ségi iskolákban történő ellátás fejlesztésére törekszik a helyi rugalmasság megtartása mellett, hogy végső célként megvalósuljon az az ideális állapot, hogy bármely képességekkel és állapottal élő tanuló többségi iskolában tanulhasson, ha azt választja. Döntését a fent említett Ofsted-jelentés azon fő megállapításával igazolta, hogy „Nincs jelentős különbség a többségi és gyógypedagógiai iskolák között a (tanulási nehézséggel és fogyatékkal élő) tanulók ellátásának minősége és fejlődésük eredményessége tekintetében. Ugyanakkor a tanulók a különösen jól felszerelt többségi iskolákban értek el kiemelkedően jó eredményeket mind tanulmányi, mind szociális, mind teljes személyiségük fejlődése terén.” (Ofsted, 2006, 3.). Emellett azonban a gyógypedagógiai iskoláknak is alapvető szerep jut az inkluzív iskolarendszerben, egyrészt a gyermekek közvetlen fejlesztésében, másrészt a többségi iskolákkal szorosan együttműködve a szakértelem terjesztésében. Ezt alátámasztandó a minisztérium már 26 gyógypedagógiai iskolát vont be a Szakosodott Iskolák Programba (11) és jelölte ki őket bizonyos sajátos nevelési igények ellátására szakosodott iskolákká. Pontos szempontokat és útmutatást fognak kapni a helyi oktatási hatóságok a sajátos nevelési rendszer átalakításához, iskolák bezárásához, megnyitásához, hogy semmiképpen se szenvedjen hiányt a környék a szakemberek és eszközök elérhetőségében. A helyi rugalmas ellátást biztosítja továbbá a kettős elhelyezés, azaz egy gyermek egyszerre lehet egy gyógypedagógiai és egy többségi iskola hivatalos tanulója. A 2005–2006-ban induló *A jövő iskoláinak építése (Building Schools for the Future)* kormányprogram során az összes középiskolát felújítják; a kormány arra ösztönzi a hatóságokat és iskolákat, hogy az így kapott támogatásból a többségi és gyógypedagógiai iskolák törekedjenek az egymáshoz közeli vagy közös helyszínen való működés kialakítására. A ritkábban előforduló sajátos nevelési igények ellátásának elérhetőségét és színvonalát 2006–2007-ben Regionális Szakértői Központok (Regional Centres of Expertise) létesítésével fogják fokozni, melyekben a szolgáltatás erősen igazodik majd a helyi igényekhez.

A sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekek teljesítményének elmaradását a tanulókról szóló adatok jobb felhasználásával, azaz az elszámoltathatóság fejlesztésével kívánják kezelni. Az iskolafejlesztés és az iskolák önértékelésének fejlesztésének központjában a hatékony adatkezelés áll. Az elszámolási kötelezettség jövőbeni irányelvei ezért részletesen kitérnek egy új, RAISEonline nevű, az iskolák számára készített adatnyilvántartási és -kezelési programra. Ebben szerepelnek az iskola minden egyes tanulójának adatai (neme, osztályfoka, tanulmányi eredményei, esetleges sajátos nevelési igényei, anyanyelve, állt vagy áll-e szociális gondozás alatt, szociális helyzete), ezek segítségével pontosabban nyomon követhető a fejlődésük. Ezen adatok könnyen hozzáférhetőek, továbbá a program lehetővé teszi elemzésüket, csoportosításukat és különböző összefüggések feltárását. Ezért alkalmas az iskola önértékelésének fejlesztésére is, ami egyébként önértékelési formanyomtatvány kitöltésével történik. Ezt az értékelést és az iskola fejlesztési tervét az Iskolafejlesztési Partnerek (School Improvement Partner = SIP) ellenőrzik, akik felülvizsgálják az iskola által meghatározott gyengeségeket, erősségeket és különös figyelmet szentelnek minden egyes tanuló megfelelő haladásának biztosítására. Ilyen partnere 2006 októberében (a kormány válaszána kiadása idején) már minden középiskolának volt, az általános iskolák számára az elkövetkezendő években fogják ezeket kijelölni.

A gyermekekkel való együttműködés, azaz bevonásuk az oktatásuk megtervezésébe, célok kitűzésébe és általában az oktatásukat érintő legtöbb kérdésbe bizonyítottan az egyik legfontosabb feltétele annak, hogy az ellátás valóban az igényeikhez igazodó legyen. Emellett pedig egyértelműen javul a gyermekek iskolai teljesítménye és iskolához, tanuláshoz való viszonya is. Ezért ez ma már minden iskolában elvárás. A szülőkkel való jó partneri viszony kialakításának és fenntartásának leghatékonyabb hivatalos eszköze a kormány szerint továbbra is a helyi oktatási hatóságok által működtetett szülőkkel

való együttműködés szolgálata. A kormány a bizottság véleménye ellenére nem kívánja ezeket sem szervezetileg, sem anyagilag függetleníteni a helyi oktatási hatóságoktól. Kiegészítő szolgáltatásként a helyi hatóságoknak a jövőben iskolaválasztási tanácsadást kell működtetniük, a tanácsadóknak természetesen tájékoztatniuk kell lenniük a helyi iskolák sajátos nevelési ellátásáról, fogyatékosügyi lehetőségeiről is. Az iskolákat érintő kötelesség pedig a személyes év eleji tájékoztató felajánlása a szülők számára. Ezen találkozás során tájékoztatják a szülőt gyermeke iskolai, tanulmányi helyzetéről és a helyi szülőket támogató szolgáltatásokról, csoportokról, aminek egyik célja a szülő gyermeke tanulásához és iskolájához való elköteleződésének segítése.

A kormány a gyógypedagógiai iskolákat érintő kérdésekre nagy hangsúlyt fektetett válaszában. Kiemelte, hogy inklúziós politikáján nem kíván változtatni. Továbbra is a többségi iskolákban történő ellátás fejlesztésére törekszik a helyi rugalmasság megtartása mellett, hogy végső célként megvalósuljon az az ideális állapot, hogy bármely képességekkel és állapottal élő tanuló többségi iskolában tanulhasson, ha azt választja. Döntését a fent említett Ofsted-jelentés azon fő megállapításával igazolta, hogy „Nincs jelentős különbség a többségi és gyógypedagógiai iskolák között a (tanulási nehézséggel és fogyatékkal élő) tanulók ellátásának minősége és fejlődésük eredményessége tekintetében.

Az autisztikusok és autizmussal élők számára nyújtott ellátás javításának kulcsát a kormány a Nemzeti Autista Társasággal (National Autistic Society = NAS) és hasonló szervezetekkel való szoros partneri munkakapcsolatban látja. A 2006-tól 2009-ig tartó Szülők Autizmus Kampánya az Oktatásért (Parents' Autism Campaign for Education = PACE) civil kezdeményezés ugyan, de a minisztérium anyagilag támogatja az akciót. A kampány során tíz, szülőkből álló csoport küzd a saját körzetükben az autizmussal élő személyek magasabb színvonalú ellátásáért. A kormány továbbá az Inklúziófejlesztési Programba is illesztett autizmussal kapcsolatos pedagógus-továbbképzéseket. A minisztérium munkáját segítő Autizmus Munkacsoport évekkel ezelőtt kidolgozta a *Gyakorlati útmutatás az autizmusról* kézikönyvet, melyet 2002-ben adott ki az Oktatási és Képzési Minisztérium és az Egészségügyi Minisztérium. Ennek átdolgozása és szélesebb körű bevezetése mellett azt tervezi a kormány, hogy kidolgoznak egy pedagógiai csomagot a pedagógusok, iskolák számára az autizmussal élő tanulók hatékonyabb oktatása érdekében. Különösen szükségesnek és sürgetőnek érzi a kormány a visszajelzések alapján a pedagógusok a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek oktatására vonatkozó ismereteinek, szakmai felkészültségének javítására. Ennek érdekében az intézmények,

szervezetek közötti partneri munkát kell kialakítani és intenzívebbé tenni. Az Inklúziófejlesztési Program keretében is folynak majd erre irányuló továbbképzések, fejlesztések, támogatások. Jelenleg célzottabb támogatást azok kapnak, akik különösen érintettek (például PRU-ban, egyéb speciális intézményben dolgozók) a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek oktatásában. Számukra indítottak speciális végzettséget adó, akkreditált képzéseket másoddiplomás szinten is a Nemzeti Program a Vezető Szakértőkért – Magatartás és Iskolalátogatás (National Programme for Specialist Leaders of Behaviour and Attendance = NPSL-BA) keretében. A minisztérium továbbá kutatást indított azon fiatalok körében, akiket PRU-kból vagy más, kifejezetten magatartási problé-

más fiatalok nevelését végző intézményből zártak ki, a kutatás eredményei 2009-ben lesznek elérhetőek. A minisztérium munkájának segítésére alakult egy Magatartási, Érzelmi és Szociális Zavar Munkacsoport iskolaigazgatók, PRU-vezetők, iskolapszichológusok, Ofsted-ellenőrök, helyi oktatási hatóságok képviselői és önkéntes és szakmai szervezetek képviselői tagságával. Munkájuk egyik eredménye például egy új segédlet, útmutató a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek igényeinek megfelelő ellátásához. Ami a partneri kapcsolatok kialakítását illeti, a kormány 2007 szeptemberétől minden középiskolától elvárja, hogy a tanulók magatartásának javítása és az ismétlődő iskolakerülés kezelése érdekében fogjanak össze más intézményekkel (PRU-kkal, önkéntes szervezetekkel vagy szakosodott iskolákkal) és igényeljenek szaksegítséget (*Department for Education and Skills, 2006*).

Jegyzet

(1) Mary Warnock a brit sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos oktatási ügyek és az e körül felmerülő viták – mostanság vitatott – vezéralakja. 1924-ben született, filozófus, pedagógus, öt gyermek édesanyja. Akadémikus, főiskolai filozófiatanár, volt középiskolai igazgató, jelenleg felsőházi parlamenti képviselő. Számos jelentős kutatás résztvevője és vezetője az alábbi témákban: gyógypedagógia, állatkísérletek, emberi megtermékenyítés (emberi-embrió-kísérletek), felsőfokú oktatás, a tanítás minősége és bioetika. 1985-ben bárónői rangot kapott. (Brown, 2003. 07. 19.)

(2) A magyar kifejezés: 'képezhetetlen'.

(3) A kifejezés megalkotója Ronald Gulliford, a Birminghami Egyetem Neveléstudományi Iskolájának (School of Education at Birmingham University) neves oktatója.

(4) A helyi oktatási hatóságok (LEA) az oktatás, de kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása szempontjából is központi szerepet játszó intézmények. Ezek a hatóságok felelősek az adott körzet iskoláskorú tanulóinak oktatásáért. Ezen túl

felelőségük kiterjed az óvodás korú gyermekek megfelelő ellátásának biztosítására is, az ifjúsági szolgáltatásokra és a felnőttoktatásra is. Gondoskodnak arról, hogy az iskolák elegendő férőhellyel, megfelelő felszereltséggel rendelkezzenek és a helyi igényekre válaszoló ellátást nyújtsanak. Távlatból nézve a hatékony általános és középiskolai oktatás biztosításával hozzájárulnak az adott közösség lelki, erkölcsi, szellemi és fizikai fejlődéséhez.

(5) Audit Commission: független testület, amely a közpénzek gazdaságos, hatékony és célirányos elköltetésének biztosításáért felelős (www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp).

(6) The Office for Standards in Education (2007-től kiegészülve a Children's Services and Skills kifejezéssel): Oktatásminőségi Hivatal.

(7) „not a very bright idea”

(8) Jelen írásban nincs lehetőség a vizsgálat eredményeit bemutatni.

(9) <http://www.cwdcouncil.org.uk/>

(10) Specialist Schools Programme.

Irodalom

Lord Addington, Lord Adonis, Lord Baker of Dorking, Baroness Massey of Darwen, Lord Dearing, Baroness Shephard of Northwold, Baroness Uddin, Baroness Linklater of Butterstone, Lord Astor of Hever, Baroness Taylor of Bolton, Lord Clement-Jones, Lord Bilston, Lord Lucas, Lord Howarth of Newport, Baroness Warnock, Lord Pearson of Rannoch, Baroness Sharp of Guildford, Baroness Morris of Bolton (2005): *Lords Hansard debate for 14 Jul 2005 (50714-25): Special Schools*. www.publications.parliament.uk/pa/ld200506/ldhansrd/vo050714/text/50714-25.htm

Audit Commission (2002a): *Statutory Assessment and Statements: in Need of Review?* Audit Commission, London. www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp

Audit Commission (2002b): *Special Educational Needs: A Mainstream Issue*. Audit Commission, London. www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp

Brown, Andrew (2003. 07. 19.): The practical philosopher. *Guardian Review*. <http://books.guardian.co.uk/review/story/0,12084,1000241,00.html> Centre for Studies on Inclusive Education Homepage. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiehome.htm>

Department for Education and Employment (1995): *Disability Discrimination Act 1995*. 29§. Her Majesty's Stationery Office, London. www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/Ukpga_19950050_en_1.htm Department for Education and Employment (2001): *Special Educational Needs and Disability Act*. The Stationery Office, London. www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm

Department for Education and Skills (2001): *Special Educational Needs – Code of Practice*. The Stationery Office, London. www.teachernet.gov.uk/doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf

Department for Education and Skills (2002b): *Special Educational Needs Toolkit, Section 4: Enabling Pupil Participation*. The Stationery Office, London.

Department for Education and Skills (2004): *Removing Barriers to Achievement – The Government's Strategy for SEN (White Paper)*. Department for Education and Skills, London. www.teachernet.gov.uk/_doc/5970/removing%20barriers.pdf

Department for Education and Skills (2006): *Government Response to the Education and Skills Committee report on Special Educational Needs*. Department for Education and Skills, London.

Department of Education and Science (1978): *Special Educational Needs: Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people (The Warnock Report)*. Her Majesty's Stationery Office, London.

Department of Education and Science (1981): *Education Act 1981*. Her Majesty's Stationery Office, London.

Education and Skills Committee (2006): *Special Educational Needs: Third Report of Session 2005–06*. The Stationery Office Limited, London. http://www.parliament.uk/parliamentary_committees/education_and_skills_committee/education_and_skills_committee_reports_and_publications.cfm

Garner, Richard (2004): Warnock says mainstream schools fail disabled pupils. *The Independent (London)*, <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/warnock-says-mainstream-schools-fail-disabled-pupils-543398.html>

National Association of Head Teachers (2003): *Policy Paper on Special Schools*. www.naht.org.uk

Ofsted (2004): *Special Educational Needs and Disability: towards inclusive schools*. Audit Commission, London. www.ofsted.gov.uk/publications/index

Ofsted (2006): *Inclusion: Does it matter where pupils are taught? Ofsted, London*. www.ofsted.gov.uk/publications/2535

Transforming the education of children with SEN – Clarke. (2004. 02. 11.): *Department for Education and Skills, News Centre*. http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2004_0022

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. http://216.239.59.104/search?q=cache:SPqHhw3oscJ:www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF+UNESCO+salamanca+statement&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu

Warnock, Mary (2005): *Special Educational Needs: A New Look*. Impact No. 11. Philosophy of Education Society of Great Britain.

Wedell, Klaus (2005): Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32. 1. sz. 3–11.

Disability Discrimination Act 1995. www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_1

Pető Ilidő – Endre Katalin

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet –
Budapest, Vadaskerti Fejlesztő és
Felzárkóztató Általános Iskola

A közösség és a közösségiség újrágondolásához

Akarunk-e és tudunk-e még közösséget alkotni?

A közösség a leghányatottabb sorsú fogalmaink egyike. Néhány évtizeddel ezelőtt a vízcsapból is ez a kifejezés áradt, mindenki nyakrafőre használta, nemritkán sanda szándékokkal övezve. Azután (a rendszerváltást követően) szapulni kezdték, jogos és jogtalan támadásokkal illették, majd fokozatosan mellőzték, manapság pedig már végérvényesen temetni akarják. Ugyanakkor aligha van ma is általánosabb és humánusabb szükségletünk annál, mint hogy minden emberi együttműködést a közösségi szellem hasson át s irányítson. Emberek tömegei feltételezik, hogy a közösség-lét békességet, szeretetet és nagy jelentőségű együttes alkotást tud létrehozni.

Aligha van még egy olyan kategória, amely annyira elterjedt volna a filozófiában, a különféle társadalomtudományokban, a politikában és a köztudatban, mint a közösség. Ugyanakkor a félreértések, az elítélések, az ellentmondások és a különböző töltetű indulatok egész tárházával is találkozhatunk vele kapcsolatban. A fogalom egyszer utópisztikus vágyak, nagyreményű óhajok s elvárások kifejezőjévé magasztosul,