

## Ki nevel a végén?

### Rendszerváltás és az „értelmi fogyatékoság” diskurzusai<sup>1</sup>

*Minden politikai rendszer és tudományos rendszerében jellemző, hogy miként értelmezik, teszik vizsgálat és szabályozás tárgyává a marginális csoportokat, például a „fogyatékosokat”, a „szegényeket” vagy a „cigányokat”. A magyar szociológia a hetvenes években fedezte fel, hogy a cigányokat, s különösen a szegény cigányokat, indokolatlanul nagy arányban nyilvánítják fogyatékosnak. Amikor azonban ez a tudás a közpolitika formálásának alapjává vált, már nem idézhetett elő érdemi változást, ugyanis időközben további „rendzserváltások” is lezajlottak: megváltozott a fogyatékoság, a szociális hátrány és az etnicitás értelmezése, s előtérbe kerültek a pragmatikus, illetve technikai-technokrata megoldások.*

Sokszor elhangzik, hogy a társadalom- és embertudományok maguk is teremtik az általuk leírt, értelmezett, avagy magyarázott valóságot. Azonban nemcsak abban az értelemben, hogy fiktív világokat hoznak létre, amelyek a tanulmányozott valóság részévé válnak, hanem abban a közvetlenebb összefüggésben is, hogy a társadalomtudományos vizsgálatok (pontosabban az empirikus kutatásokra hivatkozó „szakmai” diskurzusok) megalapozzák, tanácsokkal látják el és ellenőrzik (egyszóval „megszakértik”) a kormányzati intézkedéseket. Így a fegyelmező és szabályozó kormányzat voltaképpen társadalomtudományos kategóriák alapján készíti cselekvésre az embereket és rendezi az emberek körül található dolgokat. A sokféle „kormányzat” között a – mind közönségesen „államnak” nevezett – modern politikai hatalom működése sem értelmezhető a társadalmat feltaláló, az emberrel foglalkozó modern tudományok „helyi” működésmódjainak elemzése nélkül.

A magyar szociológiában az egyenlőtlenségek kérdésköre fontos szerephez jutott az államszocializmus bírálatában. Úgy tűnt, az empirikus szociológia rendelkezik azokkal az eszközökkel, amelyekkel megtisztíthatja és az

állami ideológiával szemben felmutathatja a valóságot. Az empirikus kutatások alapján arról a társadalomról adhatott láteteletet, amely önmagát egyenlősítőnek mondta. Bizonyítékokat szolgáltatva az egyenlőnek mondott társadalom egyenlőtlenségeire, a szociológia egyszerre mutatott rá a szocialista rendszer hamisságára és igazságtalan működésére. E kritikai hagyomány a rendzserváltást követően kialakuló oktatási rendszer egyenlőtlenségeinek értelmezésében is meghatározó volt, azonban csak az elmúlt öt évben vált közpolitikai intézkedések alapjává. Vajon miféle megkülönböztetéseket, miféle kategóriákat kínál fel a szociológia a kormányzás számára, s miként alakulnak át a szociológia fogalmai a közcselekvés során?

#### Az „alfogyatékoság” tudománya

Először a rendzsert kritizáló szociológiák közül az iskolai szelekciós mechanizmusok kutatását elemezzük, amelynek rendzserváltást követő utóélete a fenti szempontból is tanulságos. A kutatókat a fogyatékosnak nevezett iskoláspopuláció foglalkoztatta, ám e kategória nem ön-

magában, hanem egyik alcsoportja miatt volt számukra különösen érdekes. Ez az „enyhén értelmi fogyatékos” alkategória volt, amelyet a biológiailag, illetve társadalmilag meghatározható lemaradások határesetének tekintettek. Vizsgálatuk középpontjában ez a kérdéses státuszú alcsoport, illetve az „enyhén értelmi fogyatékosá” nyilvánítás gyakorlata állt. Kritikájuk fő célpontját pedig e kategória hivatalos-tudományos megalapozói, illetve gyakorlati alkalmazói jelentették: a gyógypedagógus- és az orvosszakma neves képviselői, valamint a minősítéseket végző „szakértői bizottságok” pszichológus és gyógypedagógus tagjai.

A „szelekciós mechanizmusokat” vizsgáló szociológusok kérdése a következő volt: többségükben miért a cigány és/vagy alsó osztálybeli tanulók töltik meg a kiegészítő iskolák osztályait, ha a fogyatékosnak nyilvánuló módon közel azonos arányban kellene eloszlania a népességben belül?<sup>2</sup> Állításuk úgy foglalható össze, hogy amennyiben az enyhe értelmi fogyatékoság organikus eredetű tünetcsoportot jelöl, ám ennek ellenére a kategóriákba sorolt gyerekek alacsony társadalmi származása jellemző, akkor a besorolás nem lehet „objektív”. Ez esetben a kategória nem az, aminek mondja magát, hanem az igazi fogyatékoság megállapításától teljesen eltérő célokat szolgál; különösen akkor, ha a megjelölésen túl kiegészítő iskolákba különítik el őket (amelyek elvégzése után akkoriban – 1985-ig – nem tanulhattak tovább középfokon). A szociológia tehát feltételezte, hogy a diagnosztikáért felelős, ún. „áthelyező hatóságokban” (amelyeket később „tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságnak” kereszteltek át) *a gyógypedagógusok és a pszichológusok biológiai alapú patológiaként próbálják kódolni azt, ami valójában csupán társadalmi alapú deviancia, avagy eltérés az iskola által meghatározott normalitástól*, annak érdekében, hogy ezzel a gyerekpopulációval ne kelljen foglalkozni a normál iskolarendszeren belül. Eszerint az „iskolatudományok” (pszichológia, gyógypedagógia, gyermekpszichiátria, neurológia stb.) csupán tudományosan legitimálják, illetve felerősítik azt a szelekciót, amely a pedagógusok szerint „nehéz” vagy „kezelhetetlen” gyerekeket amúgy is sújtja. A diagnosztikus gyakorlat eszerint csupán a társadalmi hátrányt fordítja le pszichológiai hátrányra, s egyúttal tudományos igazolását is nyújtja.

Ez a kritikai diskurzus – jóllehet nem egészítik ki epistemológiai vizsgálódások – jól azonosítható ismeretelméleti alapokon nyugszik. Noha az „iskolatudományok” felosztásai csupán az eleve létező egyenlőtlenségeket tartósítják (illetve legitimálják, amikor a természetit és a társadalmi tudatosan vagy tudattalanul összekeverik),

a szelekció szociológiája nem zárja ki annak lehetőségét, hogy vannak valódi, minden társadalmiságtól függetlenül létező fogyatékoságok, nem csak „álfogyatékoságok”, amelyek azonosítása és elemzése egy igazi természettudomány feladata lenne. A nehézséget számukra csupán az jelenti, hogy a jelenleg működő iskolatudományok alapintenciója a társadalmi deviancia fogyatékoságként való kategorizálása, vagyis *naturalizálása*. Ezen szociológiai elemzések célja az, hogy a szociológiai problematikát leválasszák a „természettudományosról”: van tudományosan megállapítható lemaradás, s ez nem a szociológia kompetenciája, és van pusztán szociológiai lemaradás. A kettő külön kezelendő.

A „természetes” különbség tehát – e szociológiai diskurzusban – nem kérdőjeleződik meg, hiszen a külső hatásoktól, a társadalmi érdekektől már „megtisztított”, majdani diagnosztikát meghagyják az „iskolatudományoknak”, amelyek ebben kompetensek. Ezen álláspont értelmében a természeti és társadalmi folyamatok ugyan egyszerre vannak jelen, és át- meg átszövik egymást, mégis megkülönböztethetők maradnak. Ennek megfelelően szigorú különbséget lehetne tenni egy természettudományos és egy társadalomtudományos komponens között, amelyben az előbbi valami állandóra és eleve létezőre utal, az utóbbi pedig valamifajta kiküszöbölhető esetlegességre, zavaró tényezőre, társadalmi érdekre, ideologikus konstrukcióra vonatkozik. E komponensek a hibás diagnosztikában fonódnak össze, az objektivitás érdekében azonban különválasztandók.

A gyógypedagógia álláspontja szerint e szociológiai megközelítés nem lehet releváns, hiszen az egyes gyerekeket egészében kell tekinteni. Minden körülményt mérlegelni kell, amely a gyerekek iskolai továbbhaladását és fejleszthetőségét illeti. A fogyatékoságok megállapítása bevallottan kontextusfüggő, ebben az értelemben a gyógypedagógusok nem törekednek „objektivitásra”: az organikuság megállapítása a képességzavarok vagy az enyhe értelmi fogyatékoság esetében nem lehet döntő. Már csak azért sem, mert a gyógypedagógia az individuumok tudománya, s ezen individuumok mindig mások és mások, végső soron összemérhetetlenek.<sup>3</sup>

A gyógypedagógia pragmatikus, hiszen nem kérdőjelezi meg, hogy a környezetnek „szinte természetes” részét alkotja az iskola és az „iskolai helytállás” mint egy gyerek fejlődésének közelítően jó fokmérője. Amikor a gyógypedagógus „holisztikusan” tekint a gyerekre, akkor a „gyerek” természetes körülményeit alkotja az iskola, amelynek működésére nem vonatkozik gyógypedagógiai diagnózis, sem terápia. A gyógypedagógiának nem feladata az iskola kritikája vagy reformja; ehelyett

azokkal foglalkozik, akiket az adott rendszer nem tudott befogadni. Hosszú távon persze minden iskola ideálisan gyógypedagógiává lenne, vélik; azonban addig is a realitásokhoz mérten kell és lehet a gyerekekkel foglalkozni, hiszen „a fogyatékosokat nem lehet ráerőltetni a jelenlegi rendszerre”.

A gyógypedagógiai terápia már nem vizsgálja a teljes összefüggésrendszert, amely meghatározza, hogy ki miért lesz fogyatékos. Komplexus nélkül elismerheti, hogy a társadalmi hatások is belejátszhatnak abba, hogy kinek milyen fejlesztésre, ellátásra van szüksége.

A gyógypedagógusok sokáig nyíltan hivatkozhattak olyan munkákra, amelyek az adott család társadalmi helyzetétől függő „multifaktoriális-familiáris” értelmi fogyatékoságot tárgyalják.<sup>4</sup> Ez esetben nem szükséges kimutatni az organikus eredetet ahhoz, hogy a fogyatékoságot észlelhessük. Ekkor a gyereket – családi körülményeiből adódóan – adott életkorban nem érik olyan hatások, amelyek az életkorának megfelelő fejlettséget biztosítanak. Ennek a fogalomnak a segítségével, illetve az általa legitimált diagnosztikával meg lehetett magyarázni, hogy miért elsősorban az alsó osztálybelieknek és a cigányoknak kell kiegészítő iskolába járniuk. A gyógypedagógia álláspontja az oktatájdönítással kapcsolatban azóta sem változott, jóllehet mára teljesen száműzte azt a devianciát elítélő és kirekesztő, már-már rendőrségi nyelvezetet, amely korábban jellemezte, s hirdetett céljává – épp ellenkezőleg – a kompenzáció és a befogadás vált.

A szociológusok és az iskolatudományok közötti vita a kilencvenes évektől napjainkig egyre jobban kiéleződött. A szociológia, furcsamód, az intelligenciát kívánta organikus kritériumokhoz kötni. Ezen organikus kritériumokhoz képest akarta szemügyre venni a társadalmi hatások következtében fellépő variációkat, valamint szeretett volna eszközöket szolgáltatni e hatások kontrollálásához. A gyógypedagógia akadémikus diskurzusa – a szociológia hatására – elismerte, hogy a szelekciós gyakorlat valóban létezik, sőt a nyolcvanas évek végén a fogyatékosok megfontolt és szakszerű integrálásának kívánalmát is megfogalmazták, azonban a diagnosztikára vonatkozó szociológiai kritika alapját, az organikus és a nem organikus eredetű fogyatékoságok világos megkülönböztetését továbbra is elvetették.<sup>5</sup>

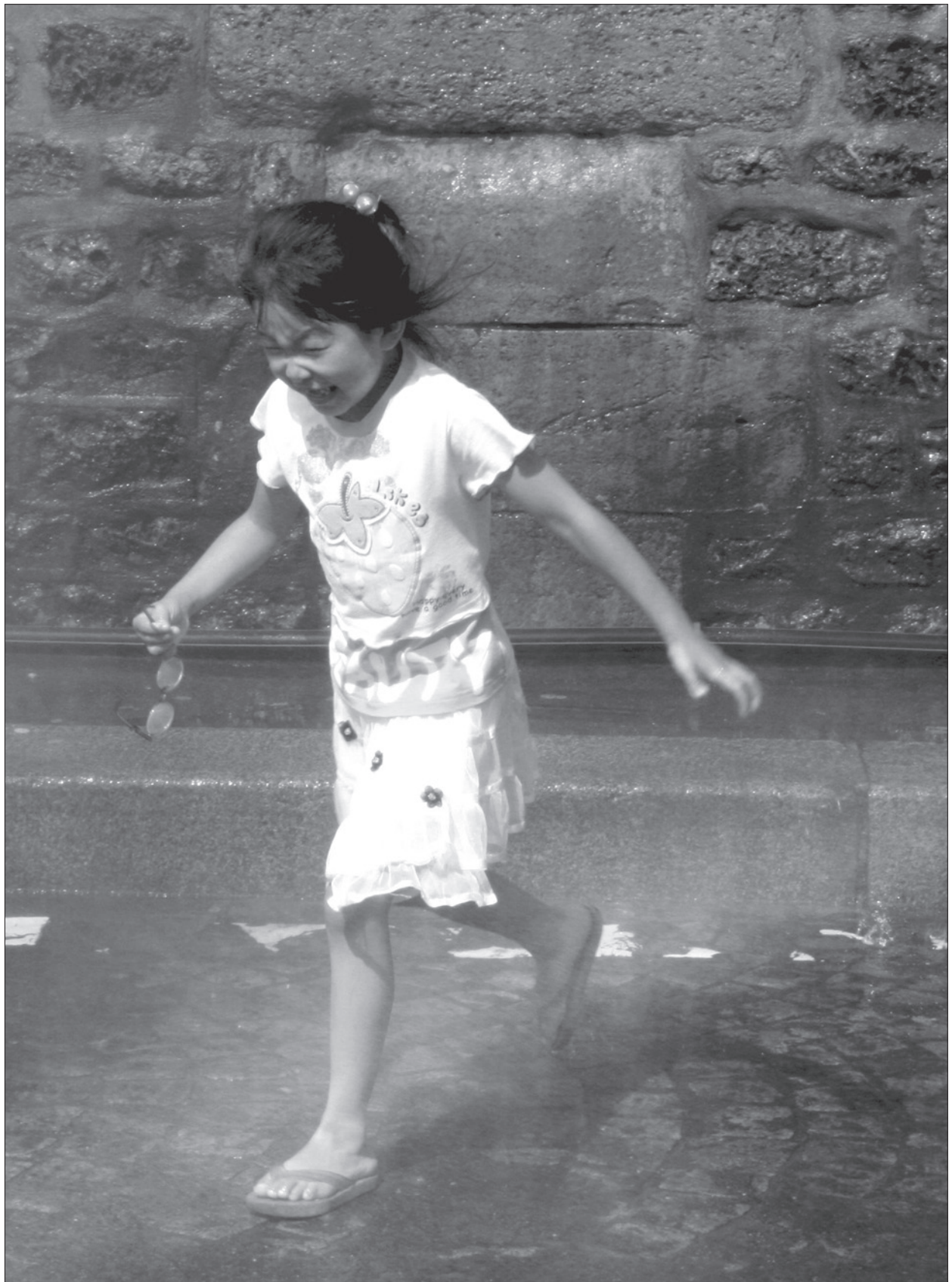
### Az „álfogyatékoság” politikája

A szelekció szociológiája – jóval a rendszerváltás után – olyan pozícióba került, ahonnan már érdemben befolyásolhatta a fogyatékosokra vonatkozó szakpolitikákat.

Mi lesz a sorsa ennek a szociológiai szemléletnek, amikor az oktatáspolitikában jelentős befolyásra tesz szert a 2000-es évek elején? Milyen politikát ösztönöz, s mely diszciplínákkal kell megküzdnie érvényesülése érdekében? A fogyatékosok helyett a „sajátos nevelési igényű tanulóknak” (SNI) nevezett sokaságra vonatkozó központi oktatáspolitikának 2003 és 2007 között meghatározó eleme lett a fogyatékosná nyilvánítás szigorítása annak érdekében, hogy az „álfogyatékosok” kikerüljenek a rendszerből, s hogy a diagnózis ne jelentsen többé stigmát.

Ha megpróbáljuk megérteni a szociológia és gyógypedagógia „álfogyatékos” gyerekekről – különösen az „álfogyatékosnak minősített roma gyerekekről” – alkotott képét, valamint azt, hogy azok miként serkentik cselekvésre „az államot”, a „pedagógustársadalmat” vagy a „gyereket mint egységes egészt”, akkor talán az államigazgatás munkáját megnehezítő bonyodalmak is érzékelhetővé válnak. A bürokraták ugyanis egyszerűen szeretnének megfelelni „az európai modernizációs kívánalmaknak”, igyekeznek megküzdenni a szakigazgatást támogató sajátos, adminisztratív háttértudások képviselőivel, és próbálják követni a különböző diszciplínák szakértői által megfogalmazott tanácsokat. Ezek az egyaránt határozott politikai elvárások – túl azon, hogy más és más cselekvési logikákat ösztönöznek – egyáltalán nincsenek összhangban egymással, s talán ismeretelméletileg sem összeegyeztethetők.

A honi (és a nemzetközi) szociológia – e helyütt nem elemzett – cigányképeinek meghatározó vonása, hogy a cigányokat társadalmi pozíciójukra redukálva, mint kirekesztett és/vagy szegény sokaságot ábrázolja. A magyar oktatáspolitikai kulcsfontosságú döntése volt, hogy – e szociológiai hagyománynak is megfelelően – 2002-ben a romákra vonatkozó „színvak” politika mellett kötelezte el magát. Miközben az Oktatási Minisztérium „hátrányos helyzetű és roma integrációs” miniszteri biztosának hivatalában lényegesen többen dolgoztak, és a testület is nagyobb döntés-előkészítői szerephez jutott, mint más tárcák hasonló képződményei, a közpolitika fő célcsoportjának a minisztérium nem a „romákat”, vagy a „cigányokat”, hanem a hátrányos helyzetű (azaz HH-) tanulókat tekintette. Annak érdekében, hogy az integrációs politika nagyobb arányban érje el a „romákat”, a rendszeres családvédelmi támogatásban részesülő és/vagy jegyzői védelembe vett „HH” kategórián belül egy szűkebb célcsoportot, a „halmozottan hátrányos helyzetű” (HHH-) gyerekek körét is meghatározta. Közéjük tartoznak azok, akiknek a szülei nyolc osztályt vagy annál kevesebbet végeztek, illetve akiket tartós gondozásba vettek. A 2002 után a végrehajtó hatalomban is döntés-elő-



készítői és döntéshozói szerephez jutó roma/cigány politikusok szintén szociális dimenzióban határozzák meg az oktatáspolitikai roma célcsoportját. Az oktatáspolitikai HHH-vonalának egy hivatalnok így fogalmaz:

„Ez egy, hogy is mondjam, ez egy cigányidentitás-kérdés, [...]mi arról szól, hogy miként kell támogatni az egyébként túlnyomórészt leszakadt, már társadalmilag, gazdaságilag leszakadt cigány népességet... És akkor ehhez jön az a problematika, nem, még ezt a gondolatmenetet befejezem, mindaz cigányként aposztrofálható, ami a cigányok diszkriminációjára, elkülönítésére, nem alkalmazására, lakóhelyi gettóba kényszerítésére vonatkozik... és még egy történet. Mindaz, ami az öntudatunk, az önismeretünk, az önmeghatározásunk kérdése, és ebbe belefér a kultúra. Talán ez a legjobb szó. A diszkriminatív történetek elleni harc meg a kultúra, ez a két terület, ami egyértelműen cigányként nevesíthető és cigányként vállalható... Nagyon sokan támadtak [...]miatt, hogy mi nagyon HHH-zunk meg HH-zunk, meg amiatt, hogy az ösztöndíj nem a cigányságért jár, hanem a szociális lemaradás miatt, vagy éppen a tehetségéért, de semmiképpen nem az etnikai származás miatt” (oktatásügyi tisztviselő).

Az oktatáspolitikai ma olyan csoportként gondolja el a „cigányokat”, amelynek etnikus karaktere elsősorban az őket sújtó előítéletekből és az ezt kísérő diszkriminációs többletből következik. A fő irány ezen belül is a (halmozottan) hátrányos helyzet kompenzálása. Ugyanakkor az etnikus hagyomány ápolása ebben a diskurzusban alig-alig játszik szerepet, a kirekesztést kompenzáló destigmatizációhoz képest háttérbe vonul, sőt néha a rasszizmust erősítő veszélyforrásként tűnik fel.<sup>6</sup>

Az Oktatási Minisztérium 2003 januárjában hirdette meg az Utolsó Padból Programot (UPP). A kezdeményezés legfontosabb célja „a nem fogyatékos gyermekek enyhé fokban értelmi fogyatékosná nyilvánításának visszaszorítása” volt.<sup>7</sup>

2003-ban összesen kétezer enyhén értelmi fogyatékos gyerek felülvizsgálatára került sor. Bár a szakértői bizottságokat „összekeverték” (vagyis minden gyereket egy másik megye szakértői bizottságának tagjai vizsgáltak felül – ezzel a szelekciós érdekeket remélték kiiktatni), fennmaradt egy jelentős probléma: a kontrolldiagnózis ugyanazokkal a diagnosztikai eszközökkel készült, mint a diagnózis, s így „nem volt meglepő, hogy a felülvizsgált enyhén értelmi fogyatékos gyerekeknek csak 10%-a bizonyult ép értelműnek.”

2004 és 2006 között az álfogyatékosok normál osztályokba való visszahelyezését célzó destigmatizációs politika – főleg a jogszabályok szigorításával – a természeti

és társadalmi mozzanatok mind élesebb elkülönítésére törekedett. A szakszolgálatok működését szabályozó minisztériumi rendeletbe bekerült egy kötelező orvosi adatlap, és 2007-ben – a minisztérium általános politikájának részeként – a „sajátos nevelési igényű” (SNI-) tanulók törvényi definíciója is módosult: az állami finanszírozás 2008-tól csak akkor jár egy tanuló után, ha „klasszikus” értelemben vett fogyatékos, vagy ha nehézségei és zavarai organikus okokra vezethetők vissza.

A program kiöltőivel és kivitelezőivel készített interjúkban a program „szimbolikus jelentőségű”, egységes intézkedéssorozatként jelenik meg, amelynek fő küldetése, hogy „kimondja a botrányt”, megakadályozza „a roma gyerekek további fogyatékosná nyilvánítását” és végső soron „elősegítse a cigány gyerekek destigmatizálását”. A szakpolitikai előfeltevés értelmében a stigmatizáció – amellyel e program megpróbál megküzdeni – a rossz kategorizálás következménye. Ha a politika a roma gyerekek és környezetük korai stigmatizálását, az abból fakadó szociális hátrányokat és az ebből következő iskolai lemaradást kívánná megszüntetni (mely folyamatban a diagnosztika mediatív feladatot lát el), akkor nyilvánvalóan a „sajátos nevelési igényűek” (SNI) kategóriájának létjogosultságát kellene vitatnia. A program azonban csak kiigazítani akarja a kategóriák alkalmazását, vagyis a gyerekek besorolását kívánja szakszerűbbé tenni. Nézzük meg, milyen társadalmi tényezők indokolják az UPP céljait a tisztviselők és a politikusok elbeszéléseiben.

A kormányzati tisztviselők szerint a romák „enyhén értelmi fogyatékosok” közötti felülreprezentáltságának oka egyfelől az *intézményi érdek*, vagyis az „iskolák”, a „fenntartók” (vagyis az önkormányzatok), valamint az elhelyezés csatornáiként működő „szakértői bizottságok” érdekei, másfelől pedig az, hogy „a középosztály” „menekül” a gettóiskolákból, vagy csak általában az alsó osztálybeliek és romák elől. Ezek a magyarázó tényezők válnak azoknak az elbeszéléseknek a mozgatórugójává, amelyek végkicsengése szerint „a gyerekhiány miatt finanszírozási gondokkal küzdő önkormányzatok az ellenállásra legkevésbé képes rétegekből rekrutálják az álfogyatékosokat”.

Az álfogyatékosok után azonban nemcsak emelt normatíva jár az iskolának, de ezek a gyerekek ráadásul speciális intézményekben és osztályokban, a többségtől vagy a „középosztálytól”, egyszóval „a normálisaktól” tartósan elkülöníthetők, szegregáltak oktatathatók.

A szelekciós mechanizmusokkal való magyarázat mellett a HHH/roma vonal hivatalnokainak diskurzusában a másik kulcsmozzanat a nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban dolgozó pedagógusok, gyógypedagógusok és pszichológusok szakmai és hétköznapi tudása-

nak összekeveredése, vagyis a hozzá nem értéssel végzett diagnosztikából eredő esetleges előítéletesség.

Az UPP valóban szimbolikus program, amely az oktatási rendszeren belül, nagy hatalmú, nagy tekintélyű szakértői bizottságok ellenében a „szelekciós mechanizmusok” rendszerváltást megelőzően kialakult szociológiai diskurzusát mozgósítja. A diagnosztikai gyakorlat ideologikus voltát leplezi le, és a „kemény tudományt” kéri számon rajta: az előítélet a tekintélyes társadalmi csoportoknak is sajátja, s így a deszegregáció érdekében az oktatási rendszer minden szereplőjének „nagyobb érzékenységről” kellene tanúságot tennie.

A romák felülreprezentáltságának magyarázataiban a *rasszizmus* tehát közel olyan fontos mozzanat, mint a fenntartói érdek, ráadásul a „szegregációs igény” sokszor megelőzi a „normatívákkal játszó önkormányzatok” toposzát.

Az Utolsó Padból Program megmutatta azt is, hogy a HHH-politikának az etnicitást érintő programja is van. Bár ezt – a szelekciós logikát feltáró szociológia diskurzusa nyomán – olyan módon tette, hogy az előítéletesnek és érdektől vezéreltnek tekintett szakértői bizottságokon, nevelési tanácsadókon és iskolákon nagyobb fokú szakmaiságot kért számon. A „szakmaiság” kívánalma az UPP politikusai részéről nem pusztán taktikai lépés volt. Gondolkodásukban a szelekciós szociológia mellett megjelenik az SNI-szociológia is. Ez az újabb – és az oktatásigazgatásban befolyásos – szociológiai, oktatás-gazdaságtani diskurzus pontosan definiálta a HHH kategóriáját, de valójában az SNI felé tájékozódott. Ugyanis azt is feltételezi, hogy „van alapja” az elkülönítésnek, és nem pusztán az intézmény működése/normája, hanem leginkább a gyerekek objektív lemaradásai, amelyeket terápiás eljárásokkal kell kompenzálni.<sup>8</sup> A társadalmi eredetű lemaradások tehát hozzáadódnak a pszichológiai-pedagógiai lemaradásokhoz, illetve ezekre egyértelműen lefordíthatók. E diskurzusban az előítélet ehhez az objektív meghatározottsághoz képest már csak másodlagos jelentőségű.

## Az SNI-politika

2004 után a gyógypedagógusok is színre léptek a közpolitika formálásában. Az UPP részeként a pedagógustársadalom inkluzív nevelési programokkal való kistafirozása, valamint a szakértői bizottságok minőségbiztosítása és diagnosztikai képzése vált hangsúlyossá. A központi oktatásigazgatásban dolgozó gyógypedagógusok – az Európai Unió nyolcvanas években kidolgozott fogyatékospolitiká-

jával összhangban, és sokszor szemben a honi gyógypedagógus-társadalommal – az *inkluzív nevelés* és a befogadó iskola programját képviselik. Ez a politika nem az álfogyatékosok vagy az értelmi fogyatékosok *deszegregálására*, hanem a mindenféle fogyatékos *integrálására* helyezi a hangsúlyt. A cél a fogyatékosokkal és tanulási nehézségekkel küzdők egyéni fejlesztésére alkalmas befogadó iskola megteremtése.

A oktatásirányítás SNI-ügyein dolgozó szakértői és döntés-előkészítői számára az „európai modernizáció” többszörös pedagógiai paradigmaváltást jelent, amely magában foglalja az áttérést a német gyógypedagógiáról az inkább angolszász, speciális pedagógiára, illetve ezen belül is a speciális pedagógiától az inkluzív nevelés felé történő elmozdulást. Ezek szerint nemcsak arról van szó, hogy mindenkit integrálnak, és a gyógypedagógiai intézmények módszertani központokká, úgynevezett EGYMI-vé (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyé) alakulnak, hanem arról is, hogy a „teljes pedagógiai szemlélet”, a „pedagógusok hozzáállása” is megváltozik. Vagyis a pedagógusok továbbképzéseken vesznek részt: gyógypedagógiai ismeretekre tesznek szert, és – ami még ennél is fontosabb – úgynevezett „érzékenyítő” programokkal tanulják meg elfogadni és tanítani a „problémás”, „nehéz” és „roma” gyerekeket is. Ebben az új pedagógiai, oktatáspolitikai diskurzusban az inklúzió (vagyis a mindenkivel szemben befogadó iskolai gyakorlat), az integráció (vagyis a fogyatékosok behelyezése a normál oktatásba) és a deszegregáció (vagyis a roma gyerekek visszahelyezése a normál osztályokba) ugyanakkor folyton keveredik egymással. Láttuk, hogy a HHH-vonal Utolsó Padból Programon dolgozó munkatársai a szegregált, speciális iskolák tanulókkal való feltöltését és a szegregáló intézményrendszer megőrzését tekintik döntő tényezőnek a szelekciós mechanizmusok fennmaradása szempontjából. A központi oktatásirányításban dolgozó gyógypedagógusok is osztják ezt a véleményt, ugyanakkor azt is gondolják, hogy a hazai gyógypedagógus-képzés, valamint a szegregáló és elzárkózó gyógypedagógiai hagyomány ugyanúgy akadályai a befogadó iskola megteremtésének. A gyógypedagógus-társadalom azonban nagy falat bármely oktatáspolitikai kezdeményezés számára – vélik maguk az SNI-politikusok is –, érdemes tehát képviselőivel kesztyűs kézzel bánni, s inkább ráébreszteni őket arra, hogy az inklúzió voltaképpen annak az integráló hagyománynak a szerves folytatása, amelyet a honi gyógypedagógia tulajdonképpen már a magáévá tett.

Míg a pedagógusok és gyógypedagógusok továbbképzésének szükségességében, valamint az előítéletek

leküzdésének fontosságában a HHH-politikusok és az SNI-politikusok egyetértenek, az SNI-be tartozó gyerekpopuláció nemzetközi minták szerinti kibővítésében nem juthatnak egyezségekre. Az OECD fogyatékosügyi osztályozása ugyanis nemcsak a fogyatékosokat és a nehézségekkel küzdőket különbözteti meg a sajátos nevelési igényűeken belül (mint a magyar jogszabályok), hanem azokat is SNI-nek tekinti, akik hátrányos helyzetűek. Az eredetileg statisztikai célt szolgáló osztályozás a hátrányok e nevezetes SNI „C” kategóriája révén próbálta megteremteni annak lehetőséget, hogy a migránsok, az etnikai kisebbségek és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók speciális nevelésben részesülhessenek a tagországokban.<sup>9</sup>

A minisztériumi tisztviselők nagy része és a parlament oktatással foglalkozó szakpolitikusai „OECD-kompatibilitásunk erősítése” mellett kardoskodnak, ami abba az irányba mutat, hogy a HHH- (és persze a migráns) tanulók az SNI „C” kategóriájába sorolódjanak. A HHH-vonal politikai fenntartásait jól mutatja, hogy amikor a 2007-es közoktatási törvény módosítása során a parlament oktatási bizottságában is felmerült a HH-s és HHH-s tanulók kategóriájának az SNI „C” osztályba való integrálása, az elképzelést a Szociális és Munkaügyi Minisztérium főosztályvezetője a szegregáció nyilvánvaló kockázatára hivatkozva igyekezett elutasítani. A gyógypedagógusok is úgy vélekednek, hogy pedagógiai szempontból a HHH és az SNI elkülönítése nem indokolt. Ez ellentmond a szelekciós szociológia által megfogalmazott javaslatoknak, a HHH/roma politika szempontjainak és az Utolsó Padból Program szimbolikus üzenetének. A konfliktus valamennyi minisztériumon belül megismétlődik, a roma-deszegregációs törekvések és az „oktatáspolitikai európaizálódása” egymás ellen feszül.

Az Utolsó Padból Program gyógypedagógiai, másfelől szociológiai irodalmon edzett bürokratái és szakértői nem tudnak megegyezni abban, hogy vajon: *a)* végső soron mindenkit sajátos nevelési igényűnek kellene-e nyilvánítanunk, hiszen mindenki egyéni fejlesztési programra érdemes, s így a hátrányos helyzetűek is; vagy pedig *b)* az SNI (azaz a fogyatékosok) kategóriájának bővítése óhatatlanul csak a stigmatizációt fokozza, és terjeszti ki. A 2003-as felülvizsgálat után az egyik döntéshozó például így latolgatta a következményeket:

„...akkor azt érezték a szakértői bizottságok, hogy ezzel [az indokolatlan értelmi fogyatékosná nyilvánítással] vigyázni kell, cserébe a diszesek száma ugrott meg. Volt egy nagyon komoly vita arról, hogy ezt most könyveljük el sikernek, vagy ne könyveljük el sikernek, hiszen mégis, a diszesek tanterve nem más, nem tanulnak kevesebbet,

nincsen kevesebb tantárgyuk stb., meg tömegével vannak az elit között is diszesek. Én azt mondom, hogy akárhogy is nézzük, Magyarországon, bármilyen SNI-kategóriába is sorolnak valakit, az mindig egy stigma.” (oktatásügyi döntéshozó)

## Az SNI-szociológia létrejötte

A szociológiai ihletésű oktatáspolitikusok a gyógypedagógiai apparátust a múlt rendszer által hátrahagyott örökségnek tekintették, amely – túlélve önmagát – a kilencvenes években is a korábbival azonos elvek alapján működött, sőt egészen a mai napig így működik, miközben a döntéshozók minden erejükkel arra törekzenek, hogy megváltozzon. A szociológiai látásmódon nevelkedett HHH kormányzati vonalon dolgozók számára a gyógypedagógusok jobbára továbbra is a múlt rendszer továbbéltetőiként, a régi struktúrák konzerválóiként tűnnek fel.

„Hát ez az egyik legneuralgikusabb pontja ennek a történetnek, ami szerintem egy rendkívül kudarcos története az oktatási integrációnak. Tehát nem sikerült az áttörést elérni ebben a kérdésben. Ez sok mindennek köszönhető. Köszönhető egy óriási szemléletbeli különségnek, köszönhető a gyógypedagógiai szakma hihetetlen zártságának és gögijének, köszönhető ezzel a göggel párhuzamos hihetetlen lepattantságnak, ami a diagnosztikai eszközöket, a diagnosztikai körülményeket, a szakértői bizottságok szakember- és eszközellátottságát, tehát mindent jelent, egy szétesőben levő, sok szempontból a nyolcvanas évek reflexeivel és eszközeivel működő rendszerről van szó, amely ellenben tökéletesen süket minden nem gyógypedagógiai típusú megközelítésre” (oktatásügyi főtitkár).

Azt is mondhatnánk, hogy a kormányzati tisztségviselők a gyógypedagógiát, illetve minden kategorizáló gyakorlatot a régi rendszernek feleltetnek meg, míg a szociológiát progresszívnek tartják, hiszen ez nem engedi, hogy az alsó osztálybeliek és a cigányok iskolai életpályája már hatéves korukban rossz irányt vegyen. Valójában mégsem ítélik el kategorikusan ezeket a tudományokat mint tudományokat, hanem csupán azt, ahogyan működnek, ahogyan „álfogyatékosokat” hoznak létre. Ezért a működésért pedig a régi mentalitást, a berögződéseket, a helyi érdekeket és a középosztályi „szegregációs igény” kiszolgálását vagy a rasszizmust tartják felelősnek.

Mivel tehát ez a HHH típusú szociológia kvázi politikailag értelmezi e tudományokat, illetve használatukat, eltekint attól, hogy megvizsgálja, milyenek is ezek a tudományok önmagukban. Vajon a diagnosztika intézményei





tényleg csak azért működnek így, mert az adott hatalmi helyzet, az elmaradottság, a hétköznapi és tudományos nézetek összekeveredése erre kényszerítik őket? A társadalmi hátrányokat egyéni, pszichológiai defektusokká átalakító tudományok vajon nem szükségképp működnek-e ilyen módon, vagyis nem csupán a szocializmus vagy a „poszt-szocializmus” feltételei között? Ha nem így működnének, hanem valóban „tudományosan”, akkor a diagnosztikában vajon szigorúan elválhatna egymástól a tudományos és a társadalmi komponens? Akkor tényleg kevesebb lehetne a HHH-k között az SNI, s kisebb az SNI-k között a romák aránya?

Mint láttuk, a szociológiai problematikát, az UPP szerint, le kell választani a „természettudományosról”. Azonban, paradox módon, épp a gyógypedagógia tudománya és az inkluzív pedagógia politikája mutat rá, hogy ez az elválasztás nem tartható: egyrészt nem mutatható ki egyértelmű organikus ok, másrészt – és ez a fontosabb – a lemaradások nagyon is léteznek, így valamit kezdeni kell velük, függetlenül attól, hogy organikus eredetűek-e, vagy sem. Ráadásul mindezt a jelenlegi iskolarendszer által meghatározott kontextusban kell megtenni, amelyben nem megoldott az SNI-nek diagnosztizált gyerekek ellátása a normál osztályban. Amíg egyfelől a szelekciós mechanizmusokat elítélő HHH-szociológia fenntartja az organikus/nem organikus megkülönböztetést, másfelől hozzá akar szólni a fogyatékos pedagógiai kérdésköréhez, addig mindig a gyógypedagógiának lesz igaza.

A gyakorlati következmény nem más, mint egyfajta „SNI-szociológia” megjelenése, amely egyrészt már távolról sem purista a fogyatékosok kezelésében, másrészt egyáltalán nem hisz az organikus/nem organikus szétválasztásban. Harmadrészt, a gyógypedagógiai gyakorlatot nem leváltani, hanem megújítani szeretné, hogy aztán az „integráció” előmozdítása érdekében együttműködhessen vele. A célja tehát nem más, mint hogy a társadalmi hátrányokat finnyáskodás nélkül integrálja azon okok közé, amelyek miatt valaki fogyatékosá válhat. Az alacsony társadalmi státusz, az alulszocializáltság mind objektív, naturális okaivá válnak a rosszabb iskolai teljesítménynek, s ezek egyértelműen átválthatók a pszichológia és a pedagógia fogalmaira. Sőt, ezek a pedagógia fogalmaira átültetett hátrányok szorulnak kompenzálásra mindenekelőtt.<sup>10</sup>

De vajon mit gondolnak a diagnosztizálást végző gyógypedagógusok, az együtt nevelésre ösztönzött pedagógusok? Nézzük meg, tudományuk milyen tudással vértette fel azokat, akiket – Michael Lipsky kifejezésével – „utcaszintű bürokrátáknak” nevezünk.

## A nevelési tanácsadó és a hátrányos helyzet

Tekintsünk egy olyan diskurzust, amely tartalmában az SNI-szociológiához hasonló, azonban státuszát tekintve tőle igen különböző. Ilyen a nevelési tanácsadók hátrányos helyzetűekre vonatkozó pedagógiai-diagnosztikai diskurzusa, amely akkor születik meg, amikor a diagnosztáknak védekezniük kell a HHH-szociológia támadásaival szemben. Úgy érzik, egyfelől bizonyítaniuk kell, hogy nem előítéletek, másfelől azt is, hogy figyelembe veszik a szociális hátrányokat, s nem pusztán organikus és pszichológiai, vagyis az egyén szintjén értelmezhető lemaradásokban gondolkodnak. A szakértői bizottságokban és a nevelési tanácsadóknak a „kedvezőtlen politikai változásokat” (a diagnosztizáltak számának csökkentésére tett kísérleteket, az integrált oktatás szorgalmazását) a szociológiával vagy annak szellemiségével azonosították. Vagyis amikor a bürokráták és politikusok szerint „szembehelyezkedtek a változtatásokkal”, avagy elítélték azokat, a saját felfogásuk szerint a leleplezés szándékával közeledő szociológiával szálltak szembe.

A nevelési tanácsadóknak készített interjúkból azt próbáljuk meg rekonstruálni, hogy miként viszonyulnak ma az ott dolgozó pszichológusok a szociális vagy szocializációs hátrány fogalmához. Elvben három karakteres stratégia képzelhető el ezzel kapcsolatban. Az egyik tagadja a szociális háttér relevanciáját a képességzavarok esetén (például azt hangsúlyozza, hogy „az előbb is itt volt az egyetemet végzett anyuka a diszes gyerekével”), a másik részben elismeri ezeket (leginkább a magatartás- és a „szocializációs” problémák esetén), végül a harmadik egyáltalán nem foglalkozik vele, mert pragmatikusan viszonyul a kérdéshez. Az alábbi idézetben az első és a harmadik stratégia vegyül:

„Akit én az eddigi iskolaérettségi vizsgálaton láttam, egyikről sem volt az a benyomásom, hogy nagyon hátrányos helyzetből jött. Nem lehet, hogy ti majd egyszer ezt megvizsgáljátok, és végignézték a kartonját annak, akit beküldenek iskolaérettségi vizsgálatra, hogy mi a végzettsége a szülőknak? Mert én azt gondolom, hogy lehet, hogy így könnyebb lenne, mert az eddigi tapasztalataim alapján nem fogalmazódott meg bennem egy ilyen dolog, hogy hú, mennyi rossz helyzetű család jön ide egyáltalán. Annyira vegyes a felhozatal, hogy. De lehet, hogy azért, mert nem gondolkodom valójában ebben, tehát én nem eszerint mérlegelek bármit is, hanem megnézem, hogy mit tud, és hol kell neki segíteni, hogy jobban tudjon. És akkor nekem mindegy, hogy ez most idegrendszeri sérülésből vagy a családi háttérből jön, én azt gondolom, hogy segíteni kell neki. És én azt az utat tudom kijelölni

neki az én szaktudásommal, hogy miben kéne neki segíteni, hogy jobban menjen. Mert én nem vagyok abban a helyzetben, hogy ha azt mondom, hogy ebből a családi háttérből jön, akkor adjunk neki plusz 50 ezer forintot, hogy jobban éljen. Nem, én nem tudok ebben gondolkodni, mert nincs ilyen lehetőség” (nevelési tanácsadó, pszichológus).

A számunkra leginkább érdekes második stratégiát követők megértik azt, hogy a rosszabb képességüként érzékelt gyerekek rosszabb körülmények közül érkeznek; ugyanakkor arra a következtetésre jutnak, hogy objektív értelemben (itt: az iskolai normához képest) mégiscsak le vannak maradva, vagyis éppen ők azok, akiken segíteni kell:

„Tehát sok mindenben múlik, hogy milyen a családi háttér, amiben ő felnő. Nem mindegy, hogy egy részképesség-zavaros gyerek milyen környezetben, milyen... táplálják a szülők iránta, szóval, hogy mit akarnak belőle kihozni. Ezekben is rengeteg múlik. Annyira sok tényező, ami miatt nem lehet bejósolni azt, hogy mindenből mit lehetne csinálni. Én azt gondolom, hogy ennél többet és jobbat lehetne ezekből a gyerekekből kihozni, mert hogy a lényeg az, hogy nem értelmileg sérült gyerekekről van szó. Tehát itt átlagos vagy átlag körüli nonverbális intelligenciával rendelkezik a zömük” (nevelési tanácsadó, pszichológus).

Minduntalan az derül ki, hogy az alsó osztálybeliekkel baj van, foglalkozni kell velük. Ez azonban komoly ellentmondáshoz, sokszor szakmai identitásválsághoz vezet. Hiszen egyrészt el kell ismerniük a lemaradások szociális eredetét, ami részben megkérdőjelezi a kompetenciájukat (minthogy őket nem erre oktatták), másrészt előfordulhat, hogy az előítéletesség gyanújába keverednek, pedig szándékuk, épp ellenkezőleg, a segítség. Harmadrészt akárhogy is, de az alsó osztálybeliekkel több baj lesz, ez pedig rámutathat arra, hogy az iskola mennyire rányomja a bélyegét az általuk tudományosnak tekintett diagnosztikára: a szocializáció, a kulturális lemaradás, az iskola szempontjából legfontosabb *nevelhetőség kérdése* nem választható el a képességektől. Ilyenkor a gyógypedagógusok úgy vélhetik, hogy a pszichológia és a gyógypedagógia talán soha nem válhat tisztán tudományos gyakorlattá, hiszen mindig külső elvárásoknak kell megfelelniük.

Vagyis úgy tűnik, hogy valamiféle „szociális” magyarázat problémátlanul illeszkedhet a nevelési tanácsadók gyakorlatába. Ez természetesen a HHH-szociológia magyarázatának inverze, hiszen az egyes gyerek képességei és társadalmi származása nem választhatók külön. Összetartozásuk nem valamiféle „tévedés”, illúzió vagy elő-

ítélet eredménye, hanem „nyilvánvaló tény”. Ugyanakkor ez a hátrányos helyzetet is mérlegelő megközelítés nem törekszik pontos határok és kategóriák megállapítására.

A különbséget tehát nem is annyira a pszichológiai és a szociológiai megközelítések között kell keresnünk, hanem egyfelől azon eljárások között, amelyek a fogyatékoságok magyarázatában a természeti és a társadalmi tényezőket szétválasztják, vagy ellenkezőleg, összeillesztik. Továbbá az sem a szociológia és a pszichológia szembenállásából fakad, hogy valaki lényegi, szubsztanciális hatást tulajdonít a társadalmi indikátoroknak, vagy ezzel szemben csupán relatívat. Ha szubsztanciális hatásról beszélnek, például a „szociális háttér” és az „iskolai lemaradás” erős összefüggésének értelmében, akkor eleve létező, még az iskola előtről származó különbségekről van szó, amelyeket az iskola működése csupán láthatóvá tesz. A relatív összefüggés hangsúlyozhatja, hogy az iskola működésével, a pedagógiai programmal, az osztályok megszervezésével van baj – de most foglalkozunk inkább azzal, amikor a hátrányok lényegi okoknak minősülnek.

Amennyiben szubsztanciális összefüggést teremtenek, az előítélet vádját is kivédik, hiszen a megnevezés alatt („cigány”, „roma”) jól azonosítható empirikus jegyeket feltételeznek. A „romaság” az alulszocializáltság okaként, illetve szinonimájaként szerepel.

„És mondjuk egy kisegítőnek... de hadd mondjam el, ahogy már mindenki föltette a kezét, akkor elmegy a kisegítőbe. Hát én, hadd mondjam el, két évvel ezelőtt volt az iskolának egy ilyen bemutatkozó napja, hát a sok fogyatékos gyerek mellett láttunk egypár mi gyerekünket, akik majdnem mind cigányok voltak. De nem ezért, hanem mert a magatartásukkal volt gond” (óvónő).

„Akkor mondom, például egy olyan, hogy egy szomszédos iskolában, ahol valóban azt lehet mondani, hogy elitképzés van, oda hiába, úgymond, szerintünk egy jó képességű gyerek, azért mennek oda is egy-két gyerek, tehát ha megtudják, hogy honnan jön, tehát eleve hátrány. Mert ezért és ezért a viselkedésért a szülői háttér miatt. És nem kell most a... mert azért az, hogy etnikumi származású gyerekek, nem igazán mondja meg sokról, tehát szőke gyerekről, hogy ő az” (óvónő).

A „származás” az iskola és a nevelési tanácsadó kontextusában tehát olyan objektív jegyekre fordítható le, amelyek létezését a szelekciós szociológia sem tagadhatja anélkül, hogy ellentmondásba ne kerülne önmagával. Ezt az eljárást erősíti meg az SNI-szociológia is, amely csak abban különbözik a nevelési tanácsadók szubsztanciális ta oktulajdonításától, hogy valamivel cizelláltabb és rendszerezettebb.

## SNI-szociológia és HHH-diagnosztika: egy „másik” rendszerváltás

A szociológusok és a politikusok felől érkező támadások ellenére a gyógypedagógia álláspontja a diagnosztika tartalmi elemeit illetően tulajdonképpen a hetvenes évek óta nem változott. Ami változás történt, az egyfelől a fogyatékosok (és jellemzően a klasszikus fogyatékosok: mozgáskorlátozottak, vakok, siketek) integrációjára való nagyobb fogékonyságban ragadható meg, másfelől a formai elemek átszabásában: sztenderdizált eljárások, „kultúrafüggetlen” tesztek, modern, „nyugati” módszerek adaptálása. S valóban, az integrált nevelés eszméjébe ellentmondás nélkül épülhet be az, hogy minden gyerek sajátos, vagyis „SNI” abban az értelemben, hogy eltér mindenki mástól, és ezért sajátos bánásmódot igényel. Akár mától megfeledezhetnénk arról, hogy ez negatív bélyeg.

Ennek ellenére a gyógypedagógia már nem ugyanazt a nyelvet beszéli, mint azelőtt. Mintegy a „politikai beállítódása” változott meg. Nem akarja többé igazolni az alsó osztálybeliek továbbra is fennmaradó, jelentős fogyatékosra minősítési arányait, hanem, ezzel szemben, két különböző stratégiát alkalmaz. Vagy az imént említett pragmatizmust, vagyis hogy nem érdekes, kinek milyen a családi háttere: ha ellátásra szorul, el kell látni. Vagy pedig azt erősíti meg, hogy valójában az a helyes és üdvözlendő, ha minél több alsó osztálybeli kerül a kompenzálódók minősített kategóriájába. Hogy ezt állíthassák, természetesen az is szükséges, hogy a kategóriák objektívek legyenek. Az objektívitas kritériuma azonban már egyáltalán nem az organikus/nem organikus határ betartása, hanem a nyugati minták átvétele, a magasan képzett szakemberek alkalmazása, s hogy az ország területén minden diagnosztika ugyanazon eszközöket alkalmazza. A sztenderdizált mérőeszközök használatával nem fordulhat elő többé, hogy az ország s majd az Unió egyes területei között eltérő fogyatékosra arányok mutatkozzanak. Ha tehát a különbségek megszűnnek, az az objektívitas biztos ismertetőjeve lesz.

Úgy tűnik, hogy – miközben a gyógypedagógia, legalábbis retorikailag, a szelekció, a megbélyegzés, a kirekesztés ellenében, a kompenzáció és az integráció mellett tette le a voksot – a HHH és SNI- minősítések különbségei fokozatosan elveszítik az élességüket, s végül a két kategória megkülönböztethetetlenül eggyé válhat a diagnosztikai gyakorlatban.

A szociológia és a pszichológiai-gyógypedagógiai tudományok egymásra találtak az SNI és a kompenzáció ügyében, és új diskurzust alapítottak. Az iskolatudományok

ezen újabb mutációja, amely magában foglal egyfajta szociológiát is, tisztán pragmatikusan és annak tudatában szólal meg, hogy az alacsonyabb státuszúak objektíve alacsonyabb teljesítményt nyújtanak. Ennek egyik legfőbb jele a korai fejlesztés tematikája, valamint az óvodai nevelés kötelezővé tételének terve. Mindezek mögött egyfelől az a feltételezés húzódik meg, hogy a korai gyermekkor a legfontosabb a kívánatos ütemű iskolai előrehaladás szempontjából; másfelől pedig az, hogy a HH-családok nincsenek felkészülve a gyermeknevelésre.

„E kérdések tisztázásához mindenképp világosan meg kell határozni azt, hogy mi minden és milyen módon befolyásolja a gyerek fejlődését. A család (elsősorban az anya) szocioökonómiai státusza, érzelmi érettsége, felkészültsége és szándéka, lehetőségei alapvetően meghatározzák, hogy meddig és milyen minőségű gondozást, nevelést kap a gyerek életének ebben a korai, szenzitív időszakában. (...) Sajnálatos módon azonban semmiféle kutatás és felmérés nem készült, és ismereteink szerint ma sem készül arról Magyarországon, hogy a szülők – anyák, gondozók – milyen felkészültséggel, ismeretekkel, hogyan tudnak segíteni ebben a leginkább érzékeny és a fejlesztés szempontjából kiemelkedő jelentőségű életszakaszban. Abban, hogy az adott korcsoportú gyerek minél optimálisabban kibontakoztathassák képességeiket.”<sup>11</sup>

„A család hátrányos társadalmi helyzete és a gyermek tanulási problémáinak várható gyakorisága közötti szoros összefüggés világszerte megfigyelhető jelenség; a szegénység generációk közötti továbbörökítésének egyik domináns mechanizmusát képviseli. (...) Ha egy iskola-rendszer erősen szelektív, a képesség szerinti szegregáció mindenképp fontos része lesz a történetnek, akár azért, mert mechanizmusai közvetlenül a képességek szerint szelektálnak, akár azért, mert a társadalmi vagy etnikai szempontok szerinti szelekció elkerülhetetlenül magával hozza a képesség szerinti szelekciót is.”<sup>12</sup>

[Ami a] „szegénység esetén determinálja a fejlődést, az a szülők érzelmi kapacitására, jóllétére és gyerekeikkel folytatott interakcióira gyakorolt hatás, amely alapvetően befolyásolja a gyerekek eredményeit. McLoyd és kollégái például kimutatták a gazdasági nehézségek hatását a depresszióra, a szülők csökkenő képességét a gyerekeikkel folytatott interakcióra, és a megfelelően és szeretve gondoskodásra.”<sup>13</sup>

A hátrányos helyzet tehát általában rosszabb képességekkel jár együtt, de a rosszabb képesség ez esetben nem relatív, nemcsak az iskolához képest nyilvánul meg, hanem objektív státuszra tesz szert. Az idézett szerzők azzal a további feltételezéssel is élnek, hogy az alacsony társa-

dalmi származás következményeként a rosszabb képesség a kedvezőtlen családi miliőn keresztül közvetítődik, amelyet elsősorban morális és pszichológiai alapokon definiálnak, bár szándékuk egyáltalán nem e csoportok elítélése. Széteső, rendezetlen családokról van szó, amelyeketingerszegény környezet jellemez.

„A kognitív és nem kognitív készségek kialakulását nem kellő mértékben stimuláló környezet már kora gyermekkorban hátrányos helyzetbe hozza a gyermekeket.”<sup>14</sup>

„A stimuláló tárgyi környezet hiánya és a szülői viselkedés zavarai a legfontosabb összetevői a gyermek későbbi iskolaéretlenségének. (...) A stimuláló eszközök hiányának hatása a gyerek kognitív fejlődésére jól bizonyítható. Kevésbé bizonyított a stimuláló hatások jelentősége a gyerek viselkedési zavarainak kialakulásában. Az azonban igazolható, hogy stimuláló játékok hiánya unalomhoz és frusztrációhoz vezethet, majd olyan viselkedéshez, ami kiválthatja a szülők negatív reakcióját. Ez az ismétlődő folyamat vezethet a büntetésre épülő szülői minta és a gyerek magatartási zavarának rögzüléséhez.”<sup>15</sup>

Ez a szociális jellemzőkkel lefestett környezet tehát közvetlenül értelmezhető pszichológiai terminusokban, vagyis a szociológiai és a pszichológiai tudás problémátlanul átfordítható egymásba; mi több, erre szükség is van annak érdekében, hogy megfelelő és összetett képet kapjunk a lemaradások okairól. Érdekes módon az organikus kapcsolatos összefüggés is megvalósulhat, mégpedig kétféleképpen.

*Egyfelől* a normális fejlődés feltételez egy szabályozott és időben meghatározott folyamatot: megfelelő hatásokhoz megfelelő pszichológiai és agyi diszpozíciók szükségesek, amelyek nem állnak fenn minden életkorban, ezekről a fejlődépszichológia, illetve a neurológia tudósít. Eszerint minden életkorhoz egy megfelelő érzelmi-értelmi szint társítható, amely kirajzolja az ideális és természetes fejlődés menetét. Ezt az elképzelést a neurobiológiai kutatások alapozzák meg, amelyek azt valószínűsítik, hogy az érzelmi stimuláció járul hozzá az agy fejlődéséhez, ami nélkül a kognitív képességek sem fejlődnek:

„A tudományos vizsgálatok alapvetően két irányban folynak. Az egyik a gyerekek érzelmi biztonsága, anyai – egyszemélyes gondozói – kötődés minősége által determinált, és mára képalkotó diagnosztika segítségével kimutatott hatása az agyfejlődésre. Ennek következményei látható módon igazolják azt, amit korábban a pszichológusok sokak számára nem elég hitelesen állítottak, nevezetesen, hogy a megfelelő érzelmi stimuláció, biztonságos kötődés, elfogadó szeretetkapcsolat hiánya detektálható az agyban, és látható, kimutatható, szoros összefüggést mutat a későbbi életkorokban tapasztalható

tanulási nehézségekkel és magatartási zavarokkal, illetve kapcsolatépítési és beilleszkedési problémákkal is.”<sup>16</sup>

Ebben a diskurzusban a család érzelmi életének minősége gyakran státuszfüggőnek tűnik, és e szociológiai be-látás megítélése sokszor ambivalens állásponhoz vezet:

„(...) a szülői képességek, készségek megléte vagy hiánya nem elsősorban a szocioökonómiai státusszal van összefüggésben. Súlyos tévedés lenne azt állítani, hogy a szegénység, alacsony iskolázottság és társadalmi depriváció az elsődleges oka ennek. Nem kétséges, hogy ezekkel szorosan összefüggenek a fenti készségek, képességek, viselkedési minták, nevelési szokások, ugyanakkor legalább ilyen fontosságú az érzelmi érettség, egészséges személyiség, ami nem csak a fenti kritériumok alapján determinált.”<sup>17</sup>

*Másfelől* a rossz helyzetű család életmódjával, illetve elsősorban a terhesség alatti viselkedéssel összefüggésben jön létre az organikus és szociális tényezők kapcsolata: a perinatális hatások (terhesség alatti alkoholizmus, dohányzás) biológiai értelemben is indokolhatják az alsó osztálybeli családok gyerekeinek hátrányait. (Ezt a típusú érvelést a nevelési tanácsadók is szívesen alkalmazzák.) A perinatális hatások megteremtik az egzakt és legitim összefüggést osztályhelyzet és biológia között.

„A nem megfelelő táplálkozás hatását nehéz elválasztani az elhanyagolt terhesség következményeitől és a gyerek nem megfelelő egészségügyi ellátásától (például szükséges védőoltások elhanyagolásától), a megfelelő orvosi ellátáshoz való hozzáférés hiányától és az alacsony szintű személyes higiénia hatásától. A szegény szülők alacsonyabb iskolázottságukból fakadóan kevésbé veszik észre a betegségek korai tüneteit, a betegségek előrehaladottabb stádiumában fordulnak orvoshoz, inkább veszik igénybe a sürgősségi ellátásokat.”<sup>18</sup>

„A szegényebb családok gyerekei ötéves korukra lényegesen elmaradnak kognitív fejlődésükben kedvezőbb helyzetű társaikhoz képest. Ennek az elmaradásnak az oka nem az, hogy veleszületett képességeik rosszabbak lennének, hanem az, hogy azok fejlődése nincs megfelelően ösztönözve a szülők korlátozott erőforrásai, a megélhetési nehézségeik okozta stressz és az otthoni környezet hiányosságai miatt. Egészségi és mentális fejlődésükben hátrányokat szenvedhetnek el. Ezek pedig szűkítik későbbi életlehetőségeiket, és a lemaradások halmozódnak, nehezen vagy egyáltalán nem kompenzálhatók.”<sup>19</sup>

Végül is azt mondhatjuk, hogy amennyiben a „cigányok” a „hátrányos helyzetet” szem előtt tartó közpolitika szempontjából elsősorban „szegények”, továbbá ha ezen tulajdonságukat az SNI-szociológia az „alulszocializált-

ság” jeleként, vagyis szubsztanciálisan értelmezi, akkor a felülreprezentáltság kritikai szociológiájának ígérete nem látszik megvalósulni: az organikus/nem organikus dichotómia nem tartható többé. Elavulásra van ítélve, hiszen a nevelési tanácsadók és az SNI-szociológia szerzett és elsősorban a társadalmi státusz által befolyásolt, avagy azokkal egylényegű hátrányokról beszél. Vélekedhetünk természetesen úgy is, hogy a természeti és a társadalmi komponensek közötti összefüggés újratemtése, illetve megerősítése immár a kompenzáció határozott szándékával, pozitív előjellel történik meg. Ekkor azonban az „etnikai felülreprezentáltság” problémája eltűnik a tudomány látóköréből. A lemaradók egyes eseteinek kezelése pedig technikai kérdéssé lesz: az igazgatás, az ellenőrzés

és a hátrányok kompenzálásának modern apparátusai révén végezhető el, amelyekben nem a politika, hanem az embertudományok viszik a vezető szerepet. A rendszerváltás megtörténtét az bizonyítja majd, ha létrejött a kiterjedt „fegyelmező” apparátus, amely az új rezsim létfeltételét jelenti: rendelkezésre állnak-e a megfelelő diagnosztikus eszközök, léteznek-e megfelelő mérési eljárások, illetve létezik-e a gyerekeket egész intézményes pályafutásuk során végigkövető, minden intézményes adatukat egyszerre kezelni képes informatikai rendszer? Vajon sikerül-e végre tudományos és technikai alapokon művelni azt, amit ez idáig csak figyelmen kívül, kellő hozzáértés nélkül, *ad hoc* módon, elavult struktúrákban és tudománytalanul műveltek?

- 
- 1 A cikk megírásához felhasználtuk az Európai Unió 6. keretprogramjának *Knowledge and Policy* (KNOWandPOL) című kutatása során a Hungary Health csoport által készített interjúkat és elemzéseket. (MTA Szociológiai Kutatóintézet, kutatásvezető: Erőss Gábor, <http://www.knowandpol.eu/>).
- 2 Csanádi Gábor – Ladányi János: *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Gondolat, 1983.
- 3 Vö. Gerő Zsuzsa – Ladányi János – Csanádi Gábor: A „megszüntette megőrzött” gyógyó, valamint Mesterházi Zsuzsa, Gaál Éva, Szabó Ákosné a *Kritika* című folyóiratban (1996. 10., 11. sz.) megjelent viszontválaszaival; a teljes vita megtalálható: in Gerő Zsuzsa – Ladányi János – Csanádi Gábor: *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Budapest: Új Mandátum, 2006.
- 4 Czeizel Endre – Lányiné Engelmayer Ágnes – Rátay Csaba (szerk.): *Az értelmi fogyatékosok köreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Budapest: Medicina, 1978.
- 5 Gerő–Ladányi–Csanádi: i. m.
- 6 Vö. Kadét Ernő – Sárközi Gábor: A részvétel a fontos! *ÉS*, 2006. 26. sz.; valamint Ladányi János: Romaiügyek pedig nincsenek! *Egyenlítő*, 2003. 1. sz.
- 7 Kemény Péter: Utolsó Padból Program és az integráció kapcsolata. *Gyógypedagógia Szemle*, 2004. 4: 257–266.
- 8 Lásd például Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségibe. Egy különösen nagy, és hosszú távú nyereséget biztosító befektetés*. Budapest: Roma Education Fund, 2006.
- 9 Vö. A Centre for Educational Research and Innovation jelentésével: *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. OECD, 2005.
- 10 Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció I – II. Okok és következmények. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, 2005. 4–5. sz.
- 11 Herczog Mária: Koragyermekkorai fejlesztés. A Magyarország Holnap kerekasztalon elhangzott előadás, [http://oktatás.magyarorszagholnap.hu/wiki/Herczog\\_M%C3%A1ria:\\_Koragyermekkorai\\_fejleszt%C3%A9s](http://oktatás.magyarorszagholnap.hu/wiki/Herczog_M%C3%A1ria:_Koragyermekkorai_fejleszt%C3%A9s).
- 12 Kertesi–Kézdi: Általános iskolai szegregáció I – II. I. m.
- 13 Herczog: i. m.
- 14 Kertesi–Kézdi: A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségihez. I. m.
- 15 Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódozó foglalkoztatási válság idején. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2005. 5. sz.
- 16 Herczog: i. m.
- 17 Herczog: i. m.
- 18 Kertesi–Kézdi: A foglalkoztatási válság gyermekei. I. m.
- 19 Herczog: i. m.

