

HARBULA HAJNALKA

HÁLÓZATOK SZEREPE AZ INKLUZÍV OKTATÁSBAN

„Az, hogy a társadalmunk ma olyan, amilyen, az közös csőd, nem hárítható a »másikra«, mindenki utánanézhette a maga felelősségének. A sok remek példa és önfeláldozó munka ellenére együttesen résztvét, együttérzés és szolidaritás nélküliek vagyunk. Ne legyél szegény, ne legyél gyöngye, ez udvariatlanság, kellemetlenkedés, kis jóakarattal és persze szorgalommal, munkával elkerülhető.” (Esterházy Péter: *Az igazgyöngy fényessége*)

Az 1989-es rendszerváltást követően a romániai közoktatásban olyan alapvető változások következtek be, amelyeknek első szakaszában a frissen hatálytalanított 1978-as törvényt követően az 1995-ös oktatási törvény elfogadásáig egymást követő kormányrendeletek irányítottak. Ezt az 1/2011-es, az oktatási rendszerre vonatkozó átfogó változást előirányzó törvény elfogadása követte, több oktatásszervezési átalakítással tarkítva a közélet mindennapjait. Az oktatás állapotának bemutatását célzó minisztériumi dokumentumok (lásd például a romániai oktatási rendszer elemzését tartalmazó dokumentumokat), de a kutatások, szakértői megnyilatkozások, állásfoglaló dokumentumok is az elmúlt huszonöt évben folyamatosan a rendszer hiányosságairól, a változás szükségességéről, az oktatási irányok helyenként kényszerű, de szükséges változásairól írnak (CEDIMR-SE 2000, Fleck–Rughiniş 2008, Vincze–Harbula 2011, Bădescu–Sinea–Jiglău ed. 2016, Iosifescu 2016). A hazai oktatáskritikai megközelítések egy frissen megjelent elemzésében a szerzők azt állítják, hogy „a román iskolának változásra van szüksége. [...] jelentős változások nélkül annak hanyatlásáig lényegesen fog növekedni a romániai oktatási rendszerbe vetett bizalom. Ezért szükséges növelni az oktatásról szóló viták intenzitását, a részt vevő szereplők számát, és felgyorsítani a változások sebességét.” (Bădescu–Sinea–Jiglău ed. 2016: 3.) Az OECD egyik a romániai oktatási rendszerre vonatkozó jelentése az alapvető működési rendellenességek között említi a túlzottan sok szabály meglétét és a rosszul működő elszámoltathatóságot (OECD 2000: 31).

A változás igénye és szükségessége egyfelől (1) az európai oktatási trendhez való igazodás, másfelől (2) a nemzetközi és nemzeti eredményméréseken

elért alacsony helyezés, (3) az iskolai populáció kutatások által igazolt óriási szegmentáltsága, (4) az iskolaelhagyás nagy mértéke, (5) az oktatási rendszer alulfinanszírozott jellege, összességében az itt dolgozók alulfizetettsége, az oktatásban dolgozók presztízsének alacsony szintje, valamint (6) az oktatás piacosodása, avagy az „oktatási szabadpiac misztifikációja”¹ kapcsán felmerülő kérdések közbeszédben való konszenzualitásának a hiánya mentén kerülnek elő. A fent hivatkozott tudományos munkák az oktatási rendszert érintő lényeges változások szükségességének meghozását sürgetik, ám a lényeges és konzekvens stratégiák kidolgozása helyett a romániai oktatási rendszerre 2016 nyarán is az útkeresés a jellemző.

*

A jelenlegi romániai állami és magánoktatásból (alapítványi/non-profit, profit-orientált és vallási profilú oktatási intézmények) álló oktatási rendszer mellett működnek olyan különböző civil, vallási és érdekszövetségek mentén létrejött kezdeményezések, amelyek elsősorban az oktatás gyakorlati jellegével foglalkoznak. Ezek között a szervezetek között vannak olyanok, amelyek a saját profiljuk kidolgozásakor egyértelműen oktatási célokat terveztek ellátni, vannak azonban olyanok is, amelyek a munkájuk során szembesülnek különböző, a helyi közösségeket, azon belül pedig az oktatást is érintő kérdésekkel, ezek által pedig, az adott problémára megfogalmazott szükségként, általánosítható alternatív oktatói-nevelői programokat dolgoznak ki. Ezen szervezetek munkájának létjogosultságát a felismert társadalmi szükségességen kívül normatívan az az EU-s, az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabb, és egyre nagyobb lehívható pályázati keretösszeget elkülönítő intézkedéscsomag is biztosítja, amely elvként fogalmazza meg azt, hogy az állam által garantált oktatási lehetőségeket olyan nem állami szereplők bevonásával kell erősíteni, akik munkájuk során támogatják a kormányzati intézkedéseket. Az UNICEF 2011-es jelentése konkrétan kitér arra, hogy a civil társadalom szerepe a roma gyerekek oktatásában elengedhetetlen, mivel az állam nem tudja teljesíteni ezeknek a gyerekeknek az oktatásával kapcsolatos kötelezettségeit nem állami szereplők támogatása nélkül. Ebben az esetben pedig a hangsúly a támogatáson van, a partnerviszony kiépítésén, ahol a cél olyan, az adott oktatási terület sajátosságaira, hiányosságaira kidolgozott oktatási-nevelési módszerek, innovatív jellegű, a mindennapi oktatási gyakorlatot érintő programok kidolgozása, amelyek részét képezhetik a közoktatási gyakorlatnak.

Jelenleg Romániában nagy számú az alulról szerveződő, alapvetően projekt alapú támogató kezdeményezés, amelyeknek a megközelítése a felülről szerveződő politikák hiatusait hangsúlyozza, megkérdőjelezve a központi politikai célok és az eredmények között fennálló eredményes kapcsolatot. Mindezek a bottom-up kezdeményezések azonban nem tekintenek úgy a kormányzati szférára mint akadályozókra, hanem inkább olyan szereplőkre, akik helyi vagy országos szinten, külső segítséggel problémamegoldókká válhatnak.

A romániai oktatási rendszer hiátusainak kitöltésére vállalkoznak azok a mikromechanizmusok, az oktatás kérdéseivel foglalkozó támogató civil kezdeményezések, amelyek felismerték, hogy a tanulók iskolai sikeressége/sikertelensége mögött álló társadalmi problémákra a törvényileg elfogadott normatív szabályozás meglétéén túl szükség van olyan alternatív, a közösség szükségleteire építő gyakorlati megoldások kidolgozására, amelyek segítségével javítható az oktatásban részt vevő hátrányos helyzetű tanulók helyzete.

1 Ahogy az oktatás és gazdaság kapcsolatának jelenlegi kapcsolatát értékeli Bakk-Dávid Tímea újságíró (<http://bdt.transindex.ro/?cikk=1227>).

Úgy a ROMEDIN², mint a CALIEDU³ itt bemutatott közpolitikai javaslatcsomagja, valamint a kivitelezésre elgondolt hálózatosodás egy olyan, napjainkban egyre elterjedtebb európai politika része, amely a hatékonyság és a jobb képviselet érdekében a szakemberek és az oktatási intézmények meglévő tudásának közös használatát tartja szem előtt. Koczor-Németh véleménye szerint ez a folyamat elengedhetetlen „az inkluzív oktatás megvalósításához, az inkluzív intézmények kialakításához” (Koczor-Németh 2007: 44). Ők idézik Van Aals egyik 2003-as, az oktatási hálózatok működését vizsgáló kutatását, amely ezeket a hálózatokat, a jellemző tevékenységeik alapján három típusba sorolja:

1. *Tapasztalati közösségek (Community of Practice)*: a gyakorlati problémák megoldására létrejött hálózatok, amelyeknek a középpontjában a tapasztalatcsere áll, és adott szakmai kérdések megoldására szerveződnek hálózatba.
2. *Virtuális közösségek (Networked Organisations)*: ezek a hálózatok alapvetően az információ technológiákhoz kapcsolódnak, ennek az eszközeit felhasználva tartják fenn a kapcsolatot.
3. *A szervezetek hálózata (Virtual Community)*: laza kapcsolaton alapuló, autonóm szervezetek közötti együttműködés, ahol a hálózati jelleg közös tapasztalatának következménye a jobb eredmény. (Van Aalst 2003, idézi Koczor-Németh 2007: 44–45.)

A Van Aals által használt közösségi tanulásra vonatkozó modell a neveléstudományokból a megállapításából indul ki, hogy a tanulás interakciók szociális kapcsolatok segítségével működnek a leghatékonyabban. Ebből indult ki, és hozott újítást a tapasztalati – virtuális – szervezeti közösségek Letienne Wenger és Jean Lave által az 1980-as évek végén kidolgozott hármas modellje⁴ az oktatással és antropológiával foglalkozó szakirodalomban. Ez az elmélet szorosan kapcsolódik a tanulási folyamathoz és olyan csoportokat jelöl, akik valamilyen közös cél érdekében társas tanulás segítségével keresik a választ adott szakmai kérdésekre.

A lavei-wengeri modell a 21. században megjelenő szociális tudásemelvények azon sorába illeszkedik, ahol a kiindulópont a tanulás közösségformáló ereje, a közösségben rejlő tanulási potenciál, és olyan professzionális közösségeket hoznak létre, amelyek átalakítják a gyakorlatot, és hozzájárulnak a résztvevők tanulásához, új stratégiák életbe léptetéséhez. Andl Helga és szerzőtársai Liberman és Miller tanárok szakmai közösségét vizsgáló kutatására hivatkozva állítja, hogy a a közösségekben létrejövő tudás fejlődéséhez nélkülözhetetlen, hogy a tagok valóban közösségként éljék meg a csoporttagságot, megtanuljanak felelősséget vállalni, együttműködni, teljes erővel részt venni a közös célok elérésében (Andl et alii 2011: 388).

2 A ROMEDIN – *Educație pentru incluziune și dreptate socială (Servicii socio-educative pentru incluziunea romilor / Oktatás a társadalmi igazságosságért és az inklúzióért (Társadalmi-oktatási szolgáltatások a roma inklúzióért)* projektet a kolozsvári Desire Alapítvány a Társadalmi Reflexióért és Nyitásért elnevezésű civil szervezet irányításával kezdeményezte az Artemisz Egyesület, a Transzít Alapítvány, a Coastei utcai Roma Közösségi Egyesület, a Babeș-Bolyai Tudományegyetem Szociológia és Szociális Munkás Karának Szociális Munka Intézete, a Kolozs Megyei Tanfelügyelőség és a Kolozsvári Polgármesteri Hivatal. A közös partnerség célja a befogadó oktatás fontosságának hangsúlyozása, a társadalmi befogadásra nevelés, az emberi jogokért és a társadalmi igazságosságért való kiállás. A tizenhét hónapos akcióprojektet a Norvég Alap RO2013_C4_38-as számú szerződése támogatta.

3 A CALIEDU – *Masă critică pentru educație de calitate prin politici publice fundamentate prin cercetare / Kutatás alapú közpolitikák a minőségű oktatásért elnevezésű* programot a Learn & Vision Egyesület bonyolította a Centrul pentru Studiul Democrației Egyesülettel partnerségben. A CALIEDU a jelenlegi romániai oktatási rendszer helyzetéből kiindulva célként tűzte ki a nemzeti és regionális oktatással foglalkozó civil szervezetek koalícióba tömörítését, és a konkrét kutatásokra alapozó oktatási közpolitikák megfogalmazását. A program támogatója a Norvég Alap volt.

4 Jane Lave és Etienne Wenger *Situated Learning* kötete először 1991-ben jelent meg, majd 1998-ban írt Wenger a tapasztalati közösségekről.

Etienne Wenger a tapasztalati közösségek fogalmáról⁵ írja, hogy ez nem rendszerelméleti, hanem antropológiai és társadalomelméleti gyökereztetésű (Wenger 2012: 1), értelmezési kerete a társadalom és az egyén összefüggésében fogalmazható meg, ahol a tapasztalati közösségek a társadalmi tanulás rendszerét jelentik, amelyekre az önszerveződés, a komplex kapcsolatok, nem leszabályozott határok, az újratárgyalható kulturális identitás a jellemzők.

*

A lavei–wengeri modell értelmében úgy a ROMEDIN által javasolt inkluzív iskolahálózatok modellje, mint a CALIEDU szakmai hálózati modellje egy tapasztalati közösség által létrejött hálózat, olyan autonóm szervezetek (iskolák, civil szervezetek, közintézmények) csoportosulása, amelyeknek közös célja a megfogalmazott közpolitikák által a jobb eredmények elérése. Bár a jelenlegi kutatási eredmények azt jelzik, mint azt Szabó Mária is megfogalmazza, hogy „a hatékony hálózatok létrehozásának és fenntartásának nincs kidolgozott módszertana”, ám az angol oktatási minisztérium 2004-es, az együttműködő iskolák kapcsán tett megállapításai értelmében leszögezhető, hogy a hálózatok „szélesítik a tanárok szakértelmét és a diákok tanulási lehetőségeit; közvetlen lehetőséget teremtenek a tanári gyakorlattal kapcsolatos szakértelem cseréjére; sokféleséget, rugalmasságot és olyan lehetőségeket tudnak felkínálni, amire a »magányos« iskolák képtelenek; elősegítik a kreativitást, a kockázatvállalást és az innovációt, és ezáltal fejlesztik a tanulást és a tanítást; fejlesztik a gyerekek képességeit; a tanítás fejlődését eredményezik” (Szabó 2008: 76).

A ROMEDIN

A projekt olyan társadalmilag elfogadott értékek oktatásban betöltendő fontosságára felhívja a figyelmet mint az emberi jogok, egyenlőség, igazságosság, méltányosság. A ROMEDIN esetében a gyakorlati pedagógiai munkát megelőzte az *EDUMIGROM: Etnikai különbségek az oktatásban és a városi fiatalok eltérő perspektívái egy kibővült Európában*⁶ elnevezésű az oktatási rendszereken keresztül a szegregációt és társadalmi kirekesztést vizsgáló kutatás 2011-es tapasztalata, amely a romániai oktatási rendszer hiányosságainak felismerése mentén vázolt néhány olyan alapelvet, mint (1) az iskolai szegregációra vonatkozó kormány szintű döntések megerősítése, valamint a helyi deszegregációs intézkedések hatékonyságának növelése, (2) a társadalmi elszigeteltség és gettósodás folyamatának megszüntetése, hozzájárulva ezáltal

5 *A community of practice* fogalma magyar fordításban a *tapasztalati közösségek* és a *gyakorlati közösségek* formában is megjelenik. Román fordítása: *comunități de practică*.

6 *Ethnic Difference in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe* (EDUMIGROM), amely az FP7-es program által támogatott kilenc ország (Csehország, Dánia, Franciaország, Németország, Magyarország, Románia, Szlovákia, Svédország és az Egyesült Királyság) együttműködésével lefolytatott kutatás volt, amit a Center for Policy Studies (CEU) koordinált Szalai Júlia szakmai vezetésével. A romániára vonatkozó kutatást a Center for Gender Studies (BBU) keretében dr. Vincze Enikő, dr. Magyarai Nándor László, Harbula Hajnalka és Mark Letiția végezte. A kutatás keretében keletkezett dokumentumok (közösségtanulmányok, oktatást és etnikai viszonyokat összehasonlító elemzések, országjelentések) a <http://www.edumigrom.eu> oldalon érhető el. A Romániára vonatkozó kutatási anyag közösségtanulmányának egy összefoglaló változata 2011-ben jelent meg (Vincze–Harbula 2011).

a javak egyenlő elosztásához, (3) interkulturális, tanórai és tanórán kívüli programok támogatása különböző etnikumú diákok számára, (4) családok és iskola közötti együttműködés ösztönzése, (5) esélyegyenlőség, társadalmi kirekesztés témakörének szakirányú képzésként való megszervezése gyakorló pedagógusok számára, (6) pénzügyi és szimbolikus elismerés azoknak a pedagógusoknak, akik hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkoznak, (7) hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációjának támogatása (iskolai mediátorok, délutáni oktatás, „Második esély” program), (8) a közoktatási intézményekbe járó hátrányos helyzetű gyerekek anyagi támogatása (ingyenes étkeztetés, szállítás, tanfelszerelés).

Ezek voltak azok a lokális tapasztalatok, amelyek létrehozták azt a kísérleti programot, amely Kolozsvár több iskolájában nyújtott szociális és oktatási szolgáltatásokat hátrányos helyzetű, elsősorban pataréti roma gyerekek számára, és megoldási javaslatot kínált a társadalmi kirekesztés nyújtotta provokációra. A projekt irányvonala olyan formális és tanórán kívüli tevékenységek biztosított a kiválasztott iskola tanulói és családjaik számára, amelyek hozzájárultak a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez, de célként fogalmazta meg egy olyan befogadó (inkluzív) iskolahálózat kialakítása, amely felvállalja a szegregáció megszüntetését, inkluzív oktatást biztosít, és kész nyilvános szerepet vállalni. Az így létrejött tapasztalati közösség magja azokból a „kulcsemberekből” állt össze, akik szakmai szempontból érdekelték voltak lehetséges új stratégiák kidolgozásában. Így jött létre a *Kolozsvári inkluzív iskolahálózat stratégiája (Stratégia rețelei clujene a școlilor incluzive)* elnevezésű közpolitikai jellegű javaslatsomag, amelynek kidolgozása 2014 decemberében kezdődött, és egy a (1) pataréti gyermekek oktatási helyzetére, és (2) az inkluzív oktatás jelenleg hatályos román jogszabályi kereteinek tanulmányozására fókuszálva dolgozott ki egy innovatív befogadásra koncentráló iskola képét körvonalazó gyakorlatot. A Stratégia utolsó változatát megelőzte egy négy alkalomból álló közvita, amelyre meghívást kaptak mindazon intézmények képviselői – politikai döntéshozók, köztisztviselők, a közmédia képviselői –, akik aktívan hozzá tudnak járulni az oktatási marginalizálódás megszüntetéséhez.

A ROMEDIN hálózatba szervezte mindazokat az intézményeket, amelyek konkrét tapasztalatokkal rendelkeznek a pataréti hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, szegénységi kockázatnak kitett és a társadalom peremére szorult roma diákok oktatása kapcsán majd ezek gyakorlati tapasztalataira alapozva kidolgozta a *Kolozsvári Inkluzív Iskolahálózatok Stratégiáját*. Az így összekovácsolódott iskolák (Ion Agârbiceanu Általános Iskola, Traian Dârjan Általános Iskola, Alexandru Vaida Voevod Általános Iskola, Ana Aslan Technikai Szakkollégium, Anghel Saligny Technikai Szakkollégium, Iulian Pop Gazdasági Szakkollégium, Gheorghe Șincai Elméleti Líceum, Gheorghe Lazăr Nemzeti Pedagógiai Szakkollégium, Horea Általános Iskola, Nicolae Iorga Általános Iskola, Constantin Brâncuși Általános Iskola, Nicolae Titulescu Általános Iskola, Onisifor Ghibu Általános Iskola, Octavian Stroia Általános Iskola) kifejezetten az együttműködést, az egymástól való tanulást mint az eredményesség eszközeit látják célravezetőnek, ahol a megoldást a közös munka folyamata garantálja.

Az összefogás mentén megalakult *Inkluzív Iskolahálózat* akkor tölti be küldetését, ha megvalósulnak mindazok az ajánlások, amelyek a *Stratégiában* megfogalmazásra kerültek. Ezek közül vannak olyanok, amelyek rövid távon magának a hálózatnak a működését feltételezik, ilyen például a Kolozsvári Inkluzív Iskolahálózat létrehozása, azaz a Kolozsvári Polgármesteri Hivatal, a Kolozs Megyei Tanfelügyelőség és az iskolák közötti partnerszerződés aláírása, ezáltal pedig automatikusan a Stratégia elfogadása. A hosszú távú tervek elérését a közpolitikai ajánlás öt nagy stratégiai célként állapította meg.

A ROMEDIN projekt keretében kidolgozott *Stratégia* azért is érdemel kiemelt figyelmet elemzésünk szempontjából, mert az elkövetkező négy évre, a 2016–2020-as periódusra tartalmaz oktatásfejlesztési javaslatokat, ezáltal pedig azon ritka dokumentumok egyike lesz,

amely konkrét lépéseket határoz meg belátható időtartamon belül: (1) az inkluzív oktatás és az inkluzív iskolák fogalomhasználata nem redukálható a gyógypedagógiai speciális képzésre, (2) a pedagógusok év végi önértékelésekor az inkluzív oktatásért járó pontszám egyezzen meg a oktatási teljesítményért járó pontszámmal, (3) a hátrányos helyzetű tanulók délutáni oktatását érintő szociális és oktatási szolgáltatáscsomag kidolgozása és megvalósítása az iskolai részvétel és teljesítmény növelése céljából, (4) ezen pontok vállalása és támogatása a helyi önkormányzat és az oktatási intézmények által. Mindezek a célkitűzések és stratégiai irányok, működési programok és intézkedések célja hozzájárulni a hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorult, mélyszegénységben élő gyerekek iskolai felzárkóztatásához.

A *Stratégia* által meghatározott problémák köre széles, ide tartozik az inkluzív iskolák és az inkluzív oktatás mint olyan stratégia értelmezése, amely városi szinten mozgásba hoz olyan intézményi, szociális és oktatási mechanizmusokat, amelyek képesek biztosítani a minőségi oktatáshoz való hozzáférést a hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorult családok gyermekei számára. Ezeknek a hátrányos helyzetű, rossz lakáskörülmények között, szegregált és stigmatizált közegben élő tanulóknak nincs lehetőségük olyan közoktatási intézményt választani, amely elsősorban az általuk kedvelt profilként megfelelő, hanem szegregált oktatási intézményekbe vagy gyógypedagógia szakintézményekbe kerülnek.

A *Stratégia* a jelenleg érvényben lévő Oktatási Törvény kereteit használja, felsorolja azokat a rendelkezéseket, amelyek lehetővé/kötelezővé veszik az oktatás számára az inkluzív és támogató jelleget, majd felsorolja azokat a helyi rendelkezéseket, amelyek lokális szinten rendelkeznek az inklúzióról. Így került felsorolásra a Kolozs Megyei Tanfelügyelőség *A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatáshoz való hozzáféréseinek stratégiája a 2006–2007-es és 2009–2012-es periódusra*, a „délutáni oktatás” megszervezésére vonatkozó miniszteri rendelet melléklete (5349/07.09.2011), Kolozs megye fejlesztési stratégiájának közoktatásra vonatkozó fejezete a 2014–2020-as periódusra, de felsorolásra kerülnek azok a projektek és programok is, amelyek az elmúlt évtizedben a hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatási integrációját célozták meg Kolozsváron.

A *Stratégia* a társadalmi és oktatási inklúzió egy új szempontú megközelítését kínálja, magába foglalva a társadalmi igazságosság és az emberi jogok prizmáján keresztül az iskola társadalomban elfoglalt helyének és szerepének újragondolását. Mivel a javaslat háttér tapasztalatát a pataréti gyerekek iskoláztatási kérdései képezik, a *Stratégia* egy része a hátrányos helyzetű, mélyszegénységben, marginalizált közösségekben élő gyerekek iskolai inklúziójára fogalmaz meg innovatív javaslatokat, de mindezeket túl megfogalmaz olyan általánosságban is érvényesíthető intézkedéseket, amelyek alkalmazásuk során hozzájárulnak a hatékony és méltányos oktatás létrejöttéhez.

A CALIEDU

Az Inkluzív Iskolahálózatokhoz hasonló hálózati rendszer létrejöttét javasolja a CALIEDU a kísérleti, próba- és alkalmazott iskolák hálózatának létrehozásával, amelynek létrehozását annak a ténynek a felismerése hozta létre, amely szerint a romániai közoktatás mély válságban van, ennek következménye pedig az, hogy a társadalom elégedetlen a közoktatással, és meggingott az abba vetett hite. A közbeszédben felhangzó elégedetlenség és a tár-

sadalmi nyomás hatására a közoktatási rendszer fenntartói ki nem dolgozott, adhokratikus reformok mentén próbálnak reagálni a felmerülő problémákra. A CALIEDU közpolitikai javaslat, mint ahogyan a ROMEDIN is a megtapasztalt helyzetekből építkezett, a bevezetésre kerülő oktatási reformok tesztelésének fontosságát emeli ki, és megállapítja, hogy a konkrét kutatási adatok vagy kísérleti teszteredmények nélkül a közvitára bocsájtott reformrendelkezésekre adott válaszok indirektek és érzelmi alapon szerveződőek.

Hasonlóan ahhoz a felismeréshez, amely szerint az állam által garantált oktatási lehetőségeket nem állami szereplők bevonásával kell erősíteni, napjainkban egyre gyakoribbak azok a civil kezdeményezések, amelynek felismerik a hálózatokban működő koalíciós jellegű tömörülések szükségszerűségét. Erre a felismerésre építette a ROMEDIN a kolozsvári inkluzív iskolahálózatokat tömörítő partnerség létrehozását, de a CALIEDU is a nem kormányzati, oktatással foglalkozó szervezetek koalícióba szerveződését. Mindkét kezdeményezés a hálózatosodásnak egy-egy olyan példája, amely a hatékonyság és a jobb képviselet érdekében a szakemberek és az oktatási intézmények meglévő tudásának közös használatát tartja szem előtt. Tevékenységüket, céljaikat illetően olyan tapasztalati közösségeket alakítanak ki, amelyek a gyakorlati problémák megoldására jönnek létre, és az adott szakmai kérdések megoldására szerveződnek hálózatba.

A fenti modell értelmében úgy a ROMEDIN által javasolt inkluzív iskolahálózatok modelljének, mint a CALIEDU hálózati modelljének tapasztalati szakmai közösségébe tömörülő autonóm szervezetek (iskolák, civil szervezetek, közintézmények) csoportosulásának a közös célja a megfogalmazott közpolitikák által az oktatás területén a jobb eredmények elérése, a létező erőforrások jobb kihasználása.

*

Az oktatási integrációra irányuló az állami oktatás által megfogalmazott kurrens pedagógiai gondolkodás és az ezt előíró törvényi keretek a társadalmi-gazdasági feltételekre, a kereslet–kínálat piaci elveire hivatkozva hangsúlyozza az oktatás piacgazdasághoz való idomítását. Ezzel az irányelvvel szemben a civil szervezetek által a konkrét esetek/kutatások/terepismeret fényében megfogalmazott oktatási közpolitikák sajátossága a rendszer- és társadalomkritikai tudatosság kialakítása, annak a felismerése, hogy az egyszerű mennyiségi változás nem hozza magával az oktatáson belüli minőségi változást is. Mint azt Hajnal–Kádár–Pásztor (2011: 63) is megfogalmazza az oktatási közpolitikák mérése kapcsán: „az adatgyűjtés elsősorban számlálást jelent. Ez az iskolák számáról, a tanárok számáról, átlagos osztálylétszámokról szól, iskolai szintek szerinti bontásban. [...] Ezek az adatok arra a feltételezésre épülnek, hogy a teljesítmény egyszerű mennyiségi adatokkal leírható. Ha több a pedagógus, akkor jobb az oktatás. Ha több a tanterem, akkor javult a minőség.”

Tény azonban, hogy ezek a tapasztalati közösségek a társadalmi tanulás olyan példái, amelyek a tapasztalatból születő gyakorlati tudás cselekvés általi alkalmazásának gyakorlati szükségét mutatják meg a közösségek számára, a felismert társadalmi helyzetből kiindulva nyújtanak új, a változást közvetítő, útmutató lehetőségeket/válaszokat. Ők maguk az újratanulás folyamatai.

SZAKIRODALOM

- Andl Helga – Bordás Andrea – Ceglédi Tímea – Dominek Dalma Lilla – Molnár-Kovács Zsófia – Tózsér Zoltán
2011 Az ONK mint szakmai tanuló közösség. A „ONK 2010” kutatás eredményeinek összefoglalása. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. (Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején.)* (Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 286–304.
- Bădescu, Gabriel – Sinea, Anca – Jigla, George (ed.)
2016 *Educație, bună guvernare, securitate națională*. Centrul pentru Studiul Democrației, Cluj.
- CEDIMR-SE
2000 *Minoritățile din Europa de Sud-Est. Romii din România*. CEDIMER-SE, Cluj. Elérhetőség: http://adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf452.pdf
- Esterházy Péter
2011 Az igazgyöngy fényessége. *Beszélő* XVI. (11) 48–49.
- Fleck, Gábor – Rughiniș, Cosmina
2008 *Vino mai aproape. Incluziunea și excluziunea romilor în societatea românească de azi*. Human Dimanics, București.
- Hajnal György – Kádár Krisztián – Pásztor Miklós
2011 *Jóléti és szociális programok hatáselemzése*. BCE Közzolgálati Tanszék – Corvinus Egyetem, Budapest.
- Iosifescu, Șerban
2016 *Raport privind politicile publice naționale. Crearea rețelei naționale de școli experimentale, pilot și de aplicație*. Elérhetőség: http://www.caliedu.ro/?page_id=700. (Letöltve 2016. május 15-én.)
- Koczor Margit – Németh Szilvia
2007 *Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák*. Elérhetőség: <http://tamop311.ofi.hu/6-6-2-km-nsz-inkluziv>. (Letöltve 2016 június 5-én.)
- OECD
2000 *Analiza politicii naționale în domeniul educației: România*. București.
- Szabó Mária
2008 Oktatási hálózatokkal az iskolai eredményesség fejlesztéséért. In: Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2008*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 71–78.
- UNICEF
2011 *The Right of Roma Children to Education. Position Paper*.
- Vincze, Enikő – Harbula, Hajnalka
2011 *Strategii identitare și educație școlară. Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală (EDUMIGROM / România)*. EFES, Cluj.
- Wenger, Etienne
2012 *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Elérhetőség: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. (Letöltve 2016. július 22.)

ROLUL REŢELELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Rapoartele și cercetările privitoare la actualul sistem de învățământ românesc arată necesitatea de a alinia actualul sistem la tendințele educaționale europene, diagnostichează un grad mare de segmentare a populației școlare, o subfinanțare a sistemului de învățământ, un nivel scăzut de prestigiu al educației, respectiv supraestimarea pieței libere în procesul educațional. Acest studiu prezintă inițiative non-guvernamentale, care în urma unor practici educaționale au ajuns la concluzia că, pe lângă prevederile normative care vizează succesul/eșecul elevilor dezavantajați este necesară dezvoltarea unei practici educaționale bazate pe nevoile reale ale comunităților, îmbunătățind astfel participarea

acestor elevi la educație. Aceste micromecanisme doresc să vină drept completare a lipsurilor actualului sistem educațional românesc.

THE ROLE OF NETWORKS IN INCLUSIVE EDUCATION

Nowadays, as it confirmed by the reports and research, the Romanian educational system has the following characteristics: the demand for change, the need for alignment with the European educational trends, the high degree of segmentation of the school population, the high rate of school leaving, the underfunding of the educational system, the low level of prestige of education and the free market mystification. This study presents civil initiatives which over the last few years have become aware in their educational practice that beyond the existence of the normative regulation by law regarding social problems that lay behind the successfulness/unsuccessfulness of the school pupils, there is need for the elaboration of alternative, practical solutions built on the needs of the community that are meant to support and improve the situation of the disadvantaged pupils. These micro-mechanisms at grass root levels undertake to fill the hiatuses caused by the Romanian educational system.

