

CZÖVEK ANDREA

---

## A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS FOGYATÉKOSSÁG METSZÉSPONTJAI

### **Absztrakt**

A tanulmányban néhány makroszintű strukturális tényezőt keresztül kerül bemutatásra, hogy a társadalmi cselekvési teret meghatározó erőforrásokhoz, azon belül a kulturális tőkéhez való hozzáférés hogyan alakul a fogyatékossgal élő és hátrányos helyzetű csoportokban. Először a társadalmi környezet kerül vizsgálatra, amely meghatározza a szociális kérdések kezelését, majd a társadalmi tőkék jelentősége következik, és néhány elem az oktatási rendszer működéséből kerül bemutatásra, amely hatással van a fogyatékossgal élők és hátrányos helyzetűek iskolai sikerességére.

**Kulcsszavak:** társadalmi tőkék, hátrányos helyzet, fogyatékossg, iskolai szegregáció

### **Abstract**

In this paper, I show, through some macro-level structural factors, how access to resources, including cultural capital, that determine the social space for action evolves in disabled and disadvantaged groups. I first describe the social context that determines the way social issues are addressed, then I describe the importance of social capital and present some elements of the functioning of the education system that affect the school success of people with disabilities and disadvantaged groups.

**Keywords:** social capital, disadvantage, disability, school segregation

### **1. Bevezetés**

A fogyatékossgal foglalkozó társadalomtudományok – a gyógypedagógiai szociológia vagy a fogyatékossgtudomány – szerint a fogyatékossgal élő hatalomtól való megfosz-

tottsága ösztársadalmi kérdés. A társadalom működési sajátosságai, a társadalmi értékek hozzájárulnak az ahhoz a közeget, amelyben hátrányokat okoz a társadalmi érvényesülésben az etnikai hovatartozás, a társadalmi nem, a vallás, a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíció vagy akár az életkor. Ebbe a sorba tartozik és hasonló kérdéseket is vet fel a fogyatékosok okozta társadalmi hátrány is. Ezek a különbözőségek, amelyek a társadalomban könnyen érvényesülni képes csoportoktól való eltérést mutatják, egyben partvonalra is szorítják a hátrányos helyzetű csoportokat a társadalomban, a közösségekben, a munkaerőpiacon és gyakran magában a szolgáltatórendszerben is (Goodly, 2017).

A humánökorendszer társadalmi szintjét tekintve az az alapvető kérdés, hogy a fogyatékosok és a többségtől vagy a társadalomban elfogadott sajátosságtól való bármi nemű eltérés milyen mértékben befolyásolja az emberek társadalmi helyét és lehetőségeit, alkotóeleme-e a társadalmi struktúra-modellnek (Bánfalvy, 2012).

Ebben a tanulmányban a fogyatékosok és a hátrányos helyzet a hatalom (empowerment) szempontjából kerül párhuzamba. Bemutatásra kerül, hogy a társadalmi cselekvési teret meghatározó erőforrásokhoz, azon belül a kulturális tőkéhez való hozzáférés hogyan alakul a két csoportban, illetve azok a pontok, ahol a két kategória összefonódik.

A társadalmi részvételt meghatározó erőforrásokon belül a kulturális javak megszerzése biztosítja leginkább a társadalmi mozgás lehetőségét. A tudás megszerzése alapvető jog, és biztosíthatja a méltóság és autonómia érvényesülését, illetve annak megszerzése is ilyen módon kell hogy történjen (Bourdieu, 1997; Ferge, 2000).

Ebben a tanulmányban néhány makroszintű strukturális tényező kerül bemutatásra szakirodalmi adatokra támaszkodva. Az elemzés nem megy közelebb a jelenségekhez, így nem kerül bemutatásra a fogyatékosok típusok speciális társadalmi, szociális, ellátási helyzete.

## **2. A társadalmi részvételt meghatározó társadalmi folyamatok**

A második világháború után a szociálpolitikának két, egymástól teljesen eltérő paradigmája alakult ki. A szocialista országokban a szociális ellátás állami monopóliummá vált, és ezek egypártrendszerrel legitimáló funkciója a szociális funkcionál is fontosabb lett. A szociálpolitika alapvető formája a társadalombiztosítás és a természetbeni juttatás volt. A szociális munkát vagy segítő szakmákat viszont az állam nem ismerte el, a humán szolgáltatató intézményeket bezárta, s a szociális-humán-mentális problémákat sokáig a múlt örökségének tekintette (Ferge, 1994). Ez egyrészt eredményezte a szegregált intézményes ellátás kiépülését, másrészt az egyéni felelősség, vagy ahogyan a szociálpolitika fogalmaz,

az önhibás szemlélet elmélyülését a társadalomban mind a fogyatékossgal élők, mind a szegények tekintetében.

A rendszerváltással hazánkban is lehetősége nyílt a szociális ellátórendszer újragondolására, és a nyugati fejlődési út valamelyikének a példájára megtalálni, hogy a korábban bújtatott társadalmi problémák veszteseit miként fogjuk kezelni.

A második világháború utáni nyugati paradigmák is különböző értékek mentén fejlődtek. Az első, amit Esping-Andersen (1990) *dekommodifikációnak (munkaerő árútlanítása)* nevezett, azt vizsgálja, hogy a jóléti juttatásokat és jogosultságokat a kormányzat mennyiben köti a munkaerőpiaci szerepléshez. A dominánsan dekommodifikált rendszerek a jóléti szolgáltatásokat alanyi jogon biztosítják az egyének számára, így ők képesek társadalmilag elfogadott életminőséget fenntartani anélkül, hogy részt vennének a piaci folyamatokban.

A második, amit Esping-Andersen (1990) *stratifikációnak (vertikális rétegződés)* nevezett, aszerint néz a társadalom működésére, hogy az mennyiben törekszik a hagyományos társadalmi hierarchia fenntartására. Azokban a jóléti államokban, ahol a vertikális rétegződés megőrzése társadalmi cél, ott a szolidaritás eszméje gyengül, mert a kettő kizárja egymást. Azokban a jóléti rendszerekben, ahol a társadalmi rétegek közötti különbségek csökkentése a cél, ott a jóléti jogosultságok elosztása egyenlő, ezzel a szolidaritás is erősödik. Azt, hogy e két dimenzió mentén egy-egy ország gyakorlata hol helyezkedik el, azt az állam szerepéről való mögöttes ideológia alakítja, többnyire a társadalmi igazságosságról vallott nézetek. (Esping-Andersen, 1990)

A hagyományos társadalmi hierarchia fenntartásának egyik eszköze, hogy a szociális juttatásokhoz való hozzáférés a munkavállaláson múlik. Az lesz érdemes a közösség szolidaritására, aki dolgozik. Aki nem tud bekapcsolódni a munka világába, annak a szubszidiaritás elve mentén elsősorban önmaga vagy családja kell hogy megoldja a helyzetét. Magyarország történeti múltja és a szociális kérdéstről való gondolkodás hagyománya azt az igazságossági elvet teremtette meg, amelyet a stratifikációs status quo megtartása mentén *workfare*-nek nevezhetünk (munkaalapú érdemesség). Ez a *welfare*-rel (társadalmi tagság alapú jólét) ellentétben a vizsgált csoportok számára azt jelenti, hogy szűk a szolidaritási tér körülöttük, mert vagy oka, vagy következménye a helyzetüknek a munka világból való kizorulás.

A bemutatott társadalmi térben az egyén pozícióját meghatározó javakhoz – ahogyan Bourdieu (1978) fogalmaz: tőkékhez – való hozzáférés egyenlőtlen, így érhető el, hogy a társadalmi rétegek megőrizték eredeti helyzetüket (stratifikáció).

## 2.1. Társadalmi újratermelődés

A társadalmi újratermelődés folyamata aszerint alakul, hogy az egyes társadalmi csoportoknak milyen hozzáférésük van a struktúrát alakító tényezőkhöz. Ferge (2000) struktúragene-

ráló tényezőként határozza meg a tudáshoz, a hatalomhoz és a gazdasági erőforráshoz való hozzáférés mértékét. Bourdieu (1978) kulturális, gazdasági és kapcsolati tőkéről beszél a társadalmi újratermelődés kapcsán. Amennyiben az ezekhez való hozzáférés lehetősége mindenki számára elérhető, úgy a mobilitási esélyek mindenki számára nagyok, amennyiben a hozzáférés egyenlőtlen, úgy az ezekből kiszorulóknak előtt a mobilitás kapui is bezáródnak. A tőkével rendelkező osztályok ösztönösen vagy tudatosan úgy őrzik vagy javítják a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciójukat, hogy közben megőrzik vagy növelik tőkéjüket, amíg akik nem rendelkeznek ezekkel a tőkékkel, azok társadalmi érvényesülési stratégiái sikertelenek maradnak az intézményesített vagy nem intézményesített reprodukciós eszközök rendszerének működése miatt. Ezek a stratégiák és társadalmi folyamatok rendszert alkotnak (Tomay, 2002).

A mai magyar társadalmi rendszerben nem egyenlő eséllyel lehet hozzáférni a társadalmi mobilitást jelentő mértékben és minőségben ezekhez a tőkékhez (Lőrincz, Antal & Fekete, 2022). Fontos azonban azt is látni, hogy csak a gazdasági erőforrás, vagyis legtöbbször a magasabb megszerzhető jövedelem, nem eredményezi önmagában a társadalmi érvényesülést, csak akkor, ha a kapcsolati és kulturális tőke révén érvényessé tehető a társadalmi folyamatokban (Bourdieu, 1978).

A társadalmi struktúrát generáló tőkék mennyisége egyben meghatározza azt is, hogy mekkora hatalommal bír a tulajdonosa, vagyis mennyire képes érvényesíteni az érdekeit, illetve mennyire van lehetősége a szabad sorsválasztásra.

## **2.2. A fogyatékossgal élők és hátrányos helyzetűek és az emberi szabadságjogok**

A valamilyen szempontból hátrányt szenvedő csoportok hozzáférése a társadalmi tőkékhez összefüggésben van a jogok érvényesítésével és a hatalom birtoklásának mértékével.

Az ENSZ Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezménye 2006-ban született meg, amelyet Magyarország elsőként ratifikált. A hazai törvénykezésben megjelent a fogyatékossgal élők jogegyenlőségének biztosítása, a társadalmi részvétel és önrendelkezés fontossága. Ennek megfelelően egy komplex egészségügyet, foglalkoztatást, szociálpolitikát, oktatást, közlekedéstervezést, továbbá településfejlesztést érintő stratégiát is megalkottak (2013. évi LXII. törvény).

Azonban a jogi szabályozás akkor érvényesül a gyakorlatban, ha a hozzá kapcsolt szolgáltatási rendszer és a hozzáférés mechanizmusai méltányosak. A jogérvényesülés kapcsán elgondolkodtató tény, hogy az ENSZ 1948-ban adta ki az Emberi jogok egyetemes nyilatkozatát, amely kimondja, hogy az alapvető polgári és politikai szabadságjogok, illetve szociális jogok minden egyes embert megilletnek etnikai hovatartozás, bőrszín, nem, szexuális irányultság, fogyatékossg, nyelv, vallás, politikai vagy bármely más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, születés vagy bármely más körülmény alapján történő

megkülönböztetés nélkül. Ez alapján nem lenne szükség bizonyos csoportok felé külön megerősíteni ezeket a garanciákat. Mégis vannak olyan kiszolgáltatott csoportok, amelyekre ezt megtették, így a gyermekekre és a fogyatékosággal élő személyekre. Azonban a társadalmilag és gazdaságilag sérülékeny szegénységi kategóriába sorolható csoportokra nem. Természetesen rájuk külön megerősítés nélkül vonatkoznak az általános emberi szabadságjogok. Magyarország elsők között ratifikálta az egyezményt, és egyes elemeit be is építette a jogrendszerébe (Gazsi, 2016).

### **2.3. Empowerment**

A fogyatékosággal élő személyekre vonatkozó joganyag – mind magyar, mind nemzetközi szinten – két normaalkotási modellt szemléletét tükrözi: Az egyik a fogyatékosággal élő személyeket társadalmilag hátrányos helyzetű, segítségre szoruló, anyagi és erkölcsi támogatást igénylő csoportként látja, s ennek megfelelően különféle támogatási és rehabilitációs rendszereket létesít számukra (Halmos & Gazsi 2013). A másik modell az emberi jogi modell, amely megközelítés nem a fogyatékosággal élő személyek hátrányaira, hanem a többségi társadalom tagjaival való egyenlő méltóságukra, a társadalmi folyamatokban való egyenlő esélyű részvételre, az ép emberekkel azonos jogaik egyenlő élvezetére helyezi a hangsúlyt (Gazsi, 2016).

A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény az emberi jogi modell szerint formálja az egyezményt ratifikáló országokban a hatályban lévő fogyatékosággal élő személyeket érintő szabályokat, egyben kulcsfontosságúnak tekinthető, hiszen meghatározza az olyan alapelveket, mint az emberi méltóság, az autonómia, a diszkriminációmentesség, valamint a teljes és hatékony társadalmi részvétel.

Az egyezménynek fontos eleme a hatékony társadalmi részvétel megteremtése, a hatalommal való felruházás. Az empowerment kifejezésnek kétféle értelmezését írják le. Az egyik a képessé tevés, a készségek és képességek, motivációk fejlesztése, amin keresztül az egyén kezébe tudja venni a hatalmat, és képes az életén és annak keretein változtatni. Vagyis individuális szinten történik változás, az ember alkalmassá válik arra, hogy aktorként legyen jelen az életében. A másik értelmezés közvetlenül a hatalom oldaláról közelíti meg a kérdést, a hatalomhoz való hozzáférést helyezi fókuszba. Vagyis az egyén olyan hatalmi pozícióját jelenti, amelyben nemcsak hogy képes cselekedni, hanem a jogai hatalmazzák fel erre. (Kis 2021; Meleg, 2022)

Sándor Anikó megfogalmazásában fogyatékosággal élő személyekre vonatkoztatva „az empowerment fogalmán azt a filozófiát értjük, amely átadja a hatalmat, az erőt a fogyatékos személynek és hozzátartozóinak, és szükség esetén támogatást nyújt abban, hogy ezzel a hatalommal élni tudjanak. Tartózkodik a megalázó és alá-fölé rendeltséget képviselő

szakértői véleményektől, és a személyben rejlő erősségekből, erőforrásokból indul ki” (Sándor, 2018, p. 16.).

A hatalommal való felruházás nemcsak a fogyatékossgal élő személyeknek vonatkozik, hanem a társadalom minden tagjára. Az egyének, csoportok, közösségek közötti viszonyoknak társadalmi meghatározottsága van, így a hatalmi viszonyok újrendezésének meghatározó szerepe van a jogok érvényesíthetőségében és a sérülékeny csoportok társadalmi mozgásterének bővítésében.

### **3. A hátrányos helyzet és a fogyatékossgal meghatározása**

A hátrányos helyzet fogalma több tudományterületen is megjelenik. A pedagógia irodalmában a hátrányos helyzet okai között hangsúlyos az anyagi és kulturális hátrány, a rossz életminőség, az előítéletek vagy a kirekesztés. Ezek kiemelt következménye a gyengébb iskolai teljesítmény, és ennek távolabbi hatása az elérhető alacsony társadalmi pozíció. Az iskolai teljesítmény kiemelt szerepet tölt be a hátrányos helyzet értelmezésében. Hátrányos helyzetűnek határozzák meg azokat a tanulókat, aki a „normál” oktatási-képzési rendszerben bármilyen oknál fogva huzamosan nem tudják teljesíteni az iskola által támasztott követelményeket. Így hátrányos helyzetűek a sajátos nevelési igényű, azaz különböző fogyatékkal vagy egészségkárosodással élők is (André & Kerékgyártó, 2007, pp. 24–25.; Réthy, 2004).

A szociológia számos képviselője elsősorban szintén a gyermek helyzetének egyes megkülönböztető ismérvei alapján értékelve határozza meg a hátrányos helyzet összetevőit. A szerzők tanulmányaiban (Forray & Hegedűs, 2003; Fejes, 2006; Havas, 2008; B. Kis & Gábor, 2016) az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége, a településtípus mindig meghatározó helyen szerepel. A következményeknél az iskolai hátrányok és a megszerzhető társadalmi pozíció mellett az alacsonyabb érdekérvényesítést, a hatalomból való részesedés alacsony fokát, a jó/érvényes kapcsolatok hiányát is megemlítik.

A fogyatékossgal meghatározásánál két alapvető paradigma látható. Az egyik a fogyatékossgal élő ember hiányaiból indul ki, hosszan tartó fizikai, értelmi, pszichoszociális vagy érzékszervi károsodásként írja le. A másik szerint a fogyatékossgal élő ember életét korlátozó akadályok nem természet adta, objektív létezők, hanem az ún. „normális” társadalmi többség igényeihez és szükségleteihez szabott emberi-tárgyi környezet állítja fel. A következménye itt is, hasonlóan a hátrányos helyzethez, az, hogy korlátozhatja egy adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását (Gazsi, 2016; Bánfalvy, 2012). Vagyis a két csoport találkozási pontja a „hatalomnélküliség”,

amit valaminek a hiánya idéz elő. A hátrányos helyzet esetében a korlátozott fogyasztás kultúrából, anyagi javakból, a többség számára elérhető szimbolikus javakból, míg a fogyatékosággal élők esetében a hiány testi, szellemi vagy pszichés funkciók vagy emberi-tárgyi körzet hiányossága. Az iskolai követelményeknek való meg nem felelés metszéspontot jelöl ki a két kategória között.

Mindkét csoport esetében felmerül, hogy a meghatározása relatív, függ magukon a jelenségeken kívül azoktól az embercsoportoktól, akiktől ez a meghatározás származik. Különböző társadalmi viszonyok, gazdasági és földrajzi körülmények között máshogyan fogalmazódnak meg. Mindazok a jelenségek, amelyek társadalmi környezetben, társadalmi hatásokra jönnek létre, magukon viselik az őket létrehozó társadalom értékítéletét (Illyésné, 1989; Herczogh, 2003).

Az is bizonyított, hogy nemcsak gyógypedagógiai vagy orvosi-biológia alapon, hanem a szociális kontraszelekció folytán is kerülnek emberek a gyógypedagógiai ellátás körébe, holott valójában alacsony iskolai teljesítményük inkább hátrányos szociális helyzetükből és nem orvosi vagy gyógypedagógiai értelemben vett fogyatékoságukból következik. Ugyanakkor számosan vannak, akiknek van ugyan orvosi vagy gyógypedagógiai értelemben vett ellátási szükségletük, de ezt az ellátást nem kapják meg (Bánfalvy, 2012).

#### **4. Társadalmi tőkékhez való hozzáférés**

A bourdieu-i tőkék egymásbakonvertálhatósága megmutatja azt a lehetőséget, hogy a család bármely tőkéből is rendelkezik elegendő mennyiségben vagy minőségben, akkor azt be tudja fordítani a többi tőkeforma megszerzésébe, és ezzel biztosítani tudja a megfelelő társadalmi részvételét. A kulturális tőke a mobilitás, társadalmi érvényesülés szempontjából kulcsszerepet játszik. Érdemes tehát megnézni, hogy a fogyatékosággal élők, illetve a hátrányos helyzetűek számára milyen lehetőségeket biztosít a társadalom és annak alrendszerei ennek megszerzésére.

##### **4.1. Kulturális tőke**

Egy oktatási rendszer leképezi a társadalom alapszerkezetét, ami olyanfajta meghatározottságot fejez ki, amelyben az oktatási rendszer mint a társadalmi rendszer újratermelésében szerepet játszó nagy rendszer van jelen. Az oktatási rendszer tehát reagál arra a társadalmi környezetre, amelybe beágyazódik és amelyben működik. Napjaink társadalmát polarizált társadalomként írják le a szociológusok, ami a tudásjavak egyenlőtlen elosztását hívja maga után. (Gazsó, 2000; Éber, 2020; Lőrincz & Antal-Fekete, 2022)

A kulturális tőke három formában létezhet. Elsőként a bensővé tett, *inkorporált állapotban*, a szervezet tartós készségének formájában. Ezt az első elsajátítás körülményei formálják. Az ismeretek, az értékek, a viselkedésmódok és az ambíciók, szokások, az öltözködés, szabadidő-eltöltés, beszédstílus stb. kialakításának jó esetben az első színtere a család. Másodikként a *tárgyasult állapotban*, kulturális javak, képek, könyvek, lexikonok, eszközök vagy gépek formájában, amelyekben bizonyos elméletek és azok kritikái, problematikák stb. hagytak nyomot vagy valósultak meg. Harmadikként az *intézményesült állapotban*, olyan tárgyasult formában, amely sajátos tulajdonságokat kölcsönöz az általa garantált kulturális tőkének. (Bourdieu, 1978)

Az inkorporált tőke ugyanolyan mértékben megszabja az emberek esélyeit, sorsát életük folyamán, mint a biológiai-értelmi adottságok. Az iskola értékesíthetővé teszi azt a tőkét, amelyet a család szocializált, de úgy teszi ezt, mintha az egyén belső értékeit jutalmazná. Az elsajátított tudás kellő energiával lehet ugyanolyan a felső és alsó rétegeknél, de az elsajátított tudás (intézményesült kulturális tőke) használati módja (habitus) sohasem lesz ugyanolyan. (Tomay 2002)

#### **4.2. Az inkorporált kulturális tőke iskolai értéke**

Kutatásokból kiderül, hogy az értelmi fogyatékosnak minősített gyerekek egy része meglepően magas iskolai és szakmai kvalifikációs szintig képes eljutni élete során. Az is kiderült azonban, hogy az iskolai karrier szignifikáns összefüggésben van a családi háttérrel, például az apák iskolai végzettségével (Bánfalvy, 2012). Ugyanakkor nagyobb a szegény és kis társadalmi érdekérvényesítési képességgel rendelkező cigány családokból származó gyerekek kilátása arra, hogy a szokásos iskolában kudarcot valljanak, és hogy értelmi fogyatékos gyermekké nyilvánítsák őket, gyakran az ezzel ellentétes szakvélemény ellenére is (Bánfalvy, 2012).

Ugyanezt a jelenséget mutatja be a bourdieu-i jelképes uralom vagy szimbolikus hatalom fogalma, amely szintén a habitusban mutatkozik meg. Ennek alkotórészei az észlelési, értékelési, cselekvési minták, amelyek a döntésekben nyilvánulnak meg. Ezekből kialakulhat egy alárendelt habitus, ami nyilván meghatározza az egyén aspirációit is. A környezettel kölcsönhatásban kialakult habitust nem lehet felfüggeszteni pusztán ennek a szándékával, mint ahogyan a léte sem explicit módon tudható. Amikor a külső kényszer megszűnik, az önkirekesztés működteti tovább a korábbi tilalmakat (Bourdieu, 1978). A magyar közoktatásban a sikeres iskolai teljesítményt meghatározza az otthonról hozott tudás, és az iskola e potenciál kibontakoztatására hivatott. Akik az iskola által elvárt előzetes tudást nem tudják biztosítani, vagyis az alacsony iskolázottságú, mélyszegénységben élő vagy cigány családok gyermekei, hosszú ideje a kevésbé teljesítő kategóriába esnek (Neményi, 2007). A legutóbbi adatok is ezt támasztják alá, amelyek azt mutatják, hogy a halmozottan

hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye közötti eltérés az általános iskolások körében minden évfolyamon drasztikus. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók több mint negyede szövegértésből és közel fele matematikából gyengén teljesít. Az évek során a halmozottan hátrányos helyzetű és nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közötti különbség 2017-ig egyre nagyobb lett, majd 2019-re csökkent, de továbbra is nagyon nagy maradt. Ezzel szemben a gimnáziumokban elenyésző a gyengén teljesítők aránya (Varga, 2022).

A kisegítő iskolák megszüntetésének célja a stigmatizálás elkerülése volt, azonban gyakorlatban az SNI- vagy BTMN-gyerekeket fogadó iskolákban, illetve az atipikus és tipikus tanulók szakiskoláiban ugyanúgy megjelennek a motiválatlan, viselkedési, beilleszkedési zavarokat mutató, részképességihiányban szenvedő, deviáns vagy bármely más tanulási kudarchoz vezető jellegzetességet mutató fiatalok is. (Bánfalvi, 2003; Koósné Reha, Kassa & Molnár, 2003) Vagyis keverednek az iskolai teljesítményt meghatározó okok – biológiai, szociális, pszichés okok –, így egyrészt ezek célzott, hatékony kezelése az iskolákban esetleges, másrészt leleplezi az iskola a családból hozott inkorporált kulturális tőkéhez való viszonyát. A szakiskolákban felhalmozódó problémák annak is köszönhetőek, hogy már az alapfokú oktatásban a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket a pedagógusok alulértékelik, és alacsonyabb elvárást támasztanak velük szemben. (Messing & Molnár 2008; Lőrincz & Antal-Fekete, 2022) Így a kulturális javakhoz való hozzáférés tekintetében mindkét csoport hátrányban van a többségi csoportokkal szemben.

### **4.3. Szelektáló iskolarendszer**

Kemény István (2010) az etnikai szegregációt vizsgálta. Azt az eredményt kapta, hogy a szegregáció a hazai oktatási rendszer tartós sajátossága. A 1971-es, 1993-as és 2003-as vizsgálatának adatai alapján készült országos becslés tanúsága szerint az elmúlt mintegy három évtized során az általános iskolás korú cigánygyerekek 15-22 százaléka kerül eltérő tantervű iskolába (Szalai, 2010). Nemcsak az etnikai, hanem a kulturális sajátosságok is kölcsönhatást mutathatnak a tanulási problémákkal. Kolozsvári (2017) kutatása alapján, aki a tanulási nehézségről és tanulási zavarról szóló szakvéleménnyel rendelkezők továbbtanulási aspirációit vizsgálta a szakvéleménnyel nem rendelkezőkkel összehasonlítva, azt találta, hogy a szakvéleménnyel rendelkezők a vagyoni helyzet alapján nem térnek el egymástól számottevően, ugyanakkor a kulturális háttér szignifikánsan magasabb a szakvéleménnyel nem rendelkezők esetében. Vagyis a specifikus tanulási problémáról szakértői véleménnyel rendelkező tanulók többnyire kevésbé jelentős családi erőforrásokra támaszkodhatnak, mint az ellátási kategóriába nem sorolt tanulók (Kolozsvári, 2017).

A hazai és nemzetközi vizsgálatok is hangsúlyozzák, hogy a szülők iskolai végzettsége, valamint munkaerőpiaci pozíciójuk a PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül

házánkban befolyásolja leginkább a tanulói teljesítményeket. (Horn & Sinka 2006; Varga, 2022) A magyar gyermekek 20-25%-a nem tanul meg a későbbi tanulmányaihoz és munkájához szükséges szinten írni és olvasni. (Lannert, 2009; Lannert, 2021) A szülők anyagi helyzete és iskolai végzettsége igen jelentős szerepet játszik a korai iskolaelhagyás előre jelzésében is, miközben az eredmények azt jelzik, hogy azok, akik nem tanulnak tovább, vagy nem érettségit adó iskolában tanulnak tovább, azoknak kisebb esélyük van belépni a hagyományos munkapiacra. Fontos tény, hogy a megegyező nemű, korú, családszerkezetű, anyagi helyzetű, iskolai végzettségű stb. szülők gyermekei közül nagyobb eséllyel kezdi sikertelenül munkapiaci karrierjét az, akinek a családjában valamilyen segélyt vagy szociális jövedelmet is igénybe vettek (Kapitány, 2012). A többségi csoportok negatív viszonyulása miatt sokan választják a fogyatékossgal élő személyek közül inkább a segélyezést, és nem vállalják a munkaerőpiaci szerepvállalást. Ha egymás mellé tesszük ezt a két szakirodalmi adatot, akkor az alacsony szociális státus átörökítésének újabb strukturális okát láthatjuk.

Annak, hogy az oktatási rendszer nem képes a vertikális mobilitás hatékony csatornájává válni, az egyik legfontosabb oka, hogy a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés intézményei többségében változatlanul uralkodó differenciálatlan, az egyéni tanulási mintákhoz nehezen alkalmazkodó pedagógiai gyakorlattal élnek (Radó, 2007; Lőrincz & Antal-Fekete, 2022). Mindemellett a halmozottan hátrányos helyzetűek és az SNI-tanulók is jogosultak oktatási többletszolgáltatásra. Azonban ennek gyakorlati érvényesülése esetleges.

Az iskolai teljesítés sikerességét a fogyatékossgal élő személyek körében különösen meghatározza a kora gyermekkori intervenciók ellátás. Azonban az erre rászoruló gyerekeknek majdnem 40%-a nem kapja meg a számára szükséges ellátást/szolgáltatást. A beiskolázási korban megugró SNI-létszám, amely az óvoda utolsó évéhez képest az iskolába kerülés után durván 40%-os emelkedést mutat, azt jelzi, hogy valószínűleg az ellátásba időben be nem jutott gyerekek nagy része bukkan fel a közoktatásban újonnan diagnosztizált, sajátos nevelési igényű gyermekként. Az, hogy a gyermek megkapja-e a megfelelő fejlesztő szolgáltatásokat, és hogy ezt időben tudja-e igénybe venni, az leginkább a szülők iskolai végzettségétől függ, és a valószínűleg ezzel összefüggő jövedelmi státustól. A magasabb iskolai végzettséggel és jövedelemmel rendelkező szülők gyakrabban veszik igénybe alapítványok, magánellátók szolgáltatásait is (Kereki, 2010). Az általános iskolákba járó érintettek döntő többsége rendszeresen részesül valamilyen fejlesztésben, a középszintű intézményekben viszont ez nincs így. Az általános iskolákban gyakorlatilag minden tanulási zavart igazoló szakvéleménnyel rendelkező tanuló részt vesz fejlesztő foglalkozásokon tipikusan hetente többször is. Általános iskolák esetében a magasabb ellátottsági arány egyrészt a feladat törvényileg kötelező jellegéből adódik, másrészt a korosztály fejleszthetőségének pozitívabb megítéléséből (Bánfalvy, 2009; Kolozsvári, 2017).

Az alapfokú iskolákban az látszik, hogy miközben növekszik a normál iskolákban tanuló fogyatékosággal élő gyerekek száma, emelkedik a szeparált gyógypedagógiai iskolákban tanuló (bizonyítottan nem értelmi fogyatékosággal élő), „tanulásban akadályozott”, javarészt cigány gyerekeké is. A befogadás és a kirekesztés tehát párhuzamosan zajlik (Bánfalvy, 2009). A szegregált általános iskolák és osztályok tanulójának megoszlását nézve az SNI-kategóriák között dominálnak az enyhe értelmi fogyatékosok (85%), és közöttük jelentős mértékű (79%) a szociális problémák megjelenése (Csányi, 2009). Mindez legtisztábban az eltérő tantervű iskolának nevezett alapfokú oktatási intézmények esetén mutatható ki. Ugyanez a tendencia látszik a 2019-es adatokból is. Az alapfokú képzés keretében a hagyományos általános iskolákban 5,6% volt az integráltan oktatott SNI-tanulók aránya, a gyógypedagógiai tanterv szerint oktatottaké pedig 2,2%. A hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumokban alapfokú tanulmányaikat folytatók között nem találni gyógypedagógiai tanterv szerint oktatott SNI-tanulót, míg 0,8 százalékos értéket mutatott az integráltan tanított SNI-tanulók aránya. 2019-ben az alapfokú képzésben részt vevők esetében az általános iskolai képzésben 13,2% volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ugyanakkor a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban mindössze 0,6%. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában is ehhez hasonló mértékű a különbség. A középfokú képzésben részt vevők esetében az érettségit nem adó szakképzésben a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya (17,6%), míg a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban a legalacsonyabb (0,6%). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az érettségit nem adó szakképzésben részt vevők körében 10,4%, míg az érettségit adó képzésekben ennél jóval alacsonyabb, a szakképzés esetében 1,9%, a 4 osztályos gimnázium esetében pedig 1% (Varga, 2022). Az integráció egyik, ma gyakran nem tudatosult és nem is vizsgált veszélye az, hogy a szociálisan jó háttérű tanulók normál iskolákba integrálásával a gyógypedagógiai intézmények még inkább a rossz szociális helyzetűek homogén gyűjtőhelyeivé válnak (Bánfalvy, 2009), így kevés esélyt biztosítva az érvényes szakmát vagy érettségit adó továbbtanulásra.

Az ösztönző programok ugyan a halmozottan hátrányos helyzetűek számára átívelnek az alapfokú oktatás és a középiskola között, amelyeknek explicit célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás arányának csökkentése, de a leírt folyamatok azt mutatják, hogy implicit szelekciós folyamatok működnek, amelyek a hátrányos helyzetű gyermekek többségét mégiscsak kizárják ebből a lehetőségből. Az SNI-tanulók számára többlétszolgáltatás az értékelés alóli felmentés. Azoknak a tanulóknak az esetében is, akiknél nem mutatható ki egyértelmű idegrendszeri ok a tanulási probléma hátterében, az iskola gyakran választja az értékelés alóli mentesítést. Ez rövid távon kifizetődő megoldás minden érintett csoport számára (tanárok, szülők, tanulók), azonban míg a középiskola elvégzése után a tanulási zavar kategória esetében a felsőoktatásban is járhat ez előnyökkel, illetve folytatható az adott kedvezmény, a tanulási nehézségről szakvéleménnyel rendelkező csoportnál egyértelmű

hátrányokhoz vezet. Számukra sem a felsőoktatásban, sem a munkaerőpiacon nincs folytatása a köznevelésben kapott kedvezményeknek (Kolozsvári, 2017). További iskolai karriert befolyásoló sajátosság az is, hogy a középszintű intézményekben inkább fejlesztőpedagógusokat tudnak alkalmazni (és nem gyógypedagógusokat), mert ebben a munkakörben megengedőbbek az alkalmazás feltételei, amely szakértelemmel azonban csak tanulási nehézség kategóriába sorolt tanuló látható el – tanulási zavar kategóriába sorolt tanuló ellátását csak legalább gyógypedagógus alapidplomával rendelkező munkatárs végezheti. Azonban a család szociális háttere az SNI-tanulók esetében is képes korrigálni a jellemző iskolai karriert, és a szakközépiskolába és gimnáziumokba járók esetében az iskolán kívüli korrepetálással kompenzálják a fejlesztés intézményi hiányát (Kolozsvári, 2017).

A szelektáló iskolarendszer hatására tehát a legrosszabb helyzetűek számára a továbbtanulási pályák közül gyakorlatilag kiiktatódnak az érettségit adó iskolatípusok. Az alacsony iskolai végzettség vagy a munkaerőpiacon érvénytelen szakmák automatikusan jelentik a munka világából való kizáródást – legalábbis a legális munkapiacról –, és azzal, hogy az oktatási rendszer ezeket a csoportokat közvetlenül a kiilleszkedési pályához kapcsolja, növeli a szabadságtalanság bővülő köreit (Szalai, 2010).

## Összegzés

A fogyatékos és a hátrányos helyzet összefonódik a különbözőség, a marginalizálódás megtapasztalásával. Ebben a tanulmányban a fogyatékos és a hátrányos helyzetet a hatalom (empowerment) oldaláról állítottam párhuzamba, szakirodalmi adatok alapján igyekeztem bemutatni, hogy a társadalmi cselekvési teret meghatározó erőforrásokhoz, azon belül a kulturális tőkéhez való hozzáférés hogyan alakul a két csoportban.

Magyarország történeti múltja és a szociális kérdéssről való gondolkodás hagyománya a stratifikáció, a status quo megtartása mentén workfare alapú (munkaalapú érdemesség) jóléti rendszert épített ki, amely szembeállítható a szolidaritás eszméjével, így szűkíti a vizsgált csoportok társadalmi mozgásterét. A fogyatékos és hátrányos helyzet közös pontja a „hatalomnélküliség”, amit a többség számára elérhető szimbolikus javakhoz való korlátozott hozzáférés teremt meg. Az iskolai követelményeknek való meg nem felelés metszéspontot jelöl ki a két kategória között.

A társadalom alapszerkezetét képezik le az alrendszerek, így az oktatási rendszer is. A tudásjavak egyenlőtlen elosztása implicit szelekciós mechanizmusok útján zajlik. Egyrészt az iskola értékeli a családból hozott inkorporált tőkét úgy, hogy ezt átfordítja belső jellemzővé, és így legitimálja ennek jutalmazását vagy büntetését. Az iskola viszonya a fogyatékosokkal élő és hátrányos helyzetűek otthonról hozott kulturális sajátosságaihoz megmutatkozik

abban, hogy a fogyatékos és tipikus gyermekek iskoláiban/szakiskoláiban ugyanúgy megjelennek bármely tanulási kudarchoz vezető jellegzetességet mutató fiatalok, illetve hogy a pedagógusok alulértékelik őket, és alacsonyabb elvárást támasztanak velük szemben. Ennek egyik következménye, hogy a továbbtanulási pályák közül gyakorlatilag kiiktatódnak az érettségit adó iskolatípusok. Ugyanakkor a specifikus tanulási problémával küzdő tanulók tanulmányi karrierjét a szülők gazdasági és kulturális erőforrások segítségével képes korrigálni. Láttuk, hogy a tanulmányi kedvezmények a továbbtanulás és munkaerőpiaci helyzet szempontjából kettős hatásúak, vagy legalábbis nem egyformán jelentenek előnyt a vizsgált csoportok számára. Ugyanakkor működnek ösztönző rendszerek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára, amelyek a végzettség nélküli iskolaelhagyás arányát hivatottak csökkenteni, és mivel van átfedés a két csoport között, ez részben érinti a fogyatékosággal élőket is.

A jogi szabályozás deklarálja mindkét csoport számára az emberi méltóságot, az autonómiát, a diszkriminációmentességet, valamint a teljes és hatékony társadalmi részvételt. A jogi szabályozás akkor érvényesül a gyakorlatban, ha a hozzákapcsolt szolgáltatási rendszer és a hozzáférés mechanizmusai méltányosak, és ezáltal elérhetőek a társadalmi struktúrában való mozgást lehetővé tevő társadalmi tőkék, különösen a kulturális javak megszerzése. A szakirodalmi adatok azt mutatják, hogy ez azok számára lesz legnehezebben elérhető, akik mind két kategóriába besorolódnak.

## Irodalom

2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról. (2013). Letöltve: 2023. 04. 05. URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300062.TV>
- Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. (1948). Letöltve: 2023. 04. 05. URL: <https://www.amnesty.hu/emberi-jogok-egyetemes-nyilatkozata/>
- André L. & Kerékgyártó L. (2007). *A fejlesztési programok és eredmények a hátrányos helyzetű fiatalok szakiskolai szakképzésének előkészítésében (1998-2006)*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély*, 2009(2), 3-16.
- Bánfalvy Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- B. Kis A. & Gábos A. (2016). Konzisztens szegénység az Európai Unióban és Magyarországon. In Kolosi T. & Tóth I. G. (szerk.), *Társadalmi riport 2016* (pp. 151-170). TÁRKI, Budapest. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2016.8>

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csányi, Y. (é. n.). Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyerekek körében egy OECD project keretében. Letöltve: 2023. 04. 05. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/en/helyi-adatgyujtes-sajatos-nevelesi-igenyu-gyermekek-koreben-egy-oecd-projekt-kereteben>
- Éber M. Á. (2020). *A csepp. A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare wapitalism*. Polity Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1177/095892879100100108>
- Fejes J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 17-26.
- Ferge Zs. (1994). *Szociálpolitika és társadalom*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Ferge Zs. (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Forrai K. & Hegedűs T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. OKIÚMK, Budapest.
- Gazsó F. (2000). A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In *Magyarország közoktatása a változó világban*. (pp. 9-22). Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gazsi, A. (2016). A támogatott döntéshozatal elve és gyakorlata. *Esély*, 2016(2), 62-92.
- Goodly, D. (2019). *Fogyatékoságtudomány*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Havas G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. (pp. 121-138). ECOSTAT, Budapest.
- Herczog M. (2003). *Gyermekvédelmi kézikönyv*. KJK - KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- Horn D. & Sinka E. (2006). A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász G. & Lannert J. (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról*. (pp. 341-376). OKI, Budapest.
- Kapitány B. (2012). A hátrányos társadalmi helyzet generációk közti átörökítése: egy magyarországi követéses vizsgálat eredményei. *Esély*, 2012(2), 3-37.
- Kereki J. (2010). A fogyatékoság és az ellátáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségei a korai életszakaszban. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.), *TÁRKI Társadalmi Riport* (pp. 348-371). TÁRKI, Budapest.
- Kis V. (2021). Empowerment, enablement, részvételiség művészeti kontextusban. In N. Rékasi N., Sándor A., Bányai B. & Kondor Zs. (szerk.), *Széttartó összhang* (pp. 194-209). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

- Kolozsvári Cs. (2017). A tanulási zavar és tanulási nehézség kategóriába sorolt tanulók középiskola-választási szempontjai. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica, XLI*, 145-156.
- Koósne Reha V., Kassa M. & Molnár, K. (2003). *Integrált nevelés és óvodai ütemterv a kerecsendi óvodában*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Lannert, J. (2009). Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. Letöltve: 2023. 04. 05. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/mindenki-kozepiskolaja/kozepiskola-valasztas>
- Lannert J. (2021). *Human resources-scarcity in Hungarian public education. Final Research Report - Executive Summary*. T-TUDOK, Budapest. Letöltve: 2023. 04. 05. URL: [https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi\\_zarojelentes\\_t-tudok\\_angol\\_210x297mm-2.pdf](https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_angol_210x297mm-2.pdf)
- Lőrincz B. & Antal-Fekete E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi T., Szélényi I. & Tóth I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Ríport*. TARKI, Budapest. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Meleg S. (2022). A szociális munkás és a hatalom. *Párbeszéd*, 9(1). <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/1/7>
- Messing V. & Molnár E. (2008). „...több odafigyelés kellett volna”. *Esély*, 2008(4), 77-93.
- Neményi M. (2007). *Az iskolai esélyek társadalmi meghatározottsága* (Kutatási zárótanulmány).
- Radó P. (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 2007(4), 24-36.
- Réthy E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka I. & Torgyik J. (szerk.), *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései*. (pp. 246-267). Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sándor A. (2018). *Magas támogatási szükséglettel élő személyek önrendelkezési lehetőségei* (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem. Letöltve: 2023. 04. 05. URL: [https://ppk.elte.hu/file/sandor\\_aniko\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/file/sandor_aniko_disszertacio.pdf)
- Szalai J. (2010). A szabadságtalanság bővülő körei. *Esély*, 2010(3), 3-22.
- Varga J. (szerk.). (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.