



AZ INKLÚZIÓ MINT TÁRSADALMI ÉS OKTATÁSI IDEA

A Patricia Potts által szerkesztett kötet alapjában két kérdés(kör) megválaszolására vállalkozik: „*Hogyan lehetnek következetesek és fenntarthatók az oktatási inklúzió stratégiái? Miért a földrajzi elhelyezkedés a döntő a befogadó oktatási közzség fejlődésében?*”

A válaszok Birmingham befogadó stratégiájának, gyakorlatának és mindezek szükségességének tanulmányozásával, elemzésével születtek meg. A könyv egyik fő célja az, hogy különböző nézőpontokból világítsa meg a „birminghami inklúzió” fogalmát. Így betekintést nyújt például a gyermek- és felnőttkori szegénység, a pedagógusok szakmai rugalmasságának, valamint a pedagógusok és a segítő szakemberek mobilitásának, fluktuációjának dimenzióiba, témaköreibe. Foglalkozik mindazokkal a politikára is ható törekvésekkel, melyek következtében lehetővé vált az inklúzió irányába történő elmozdulás, valamint az inkluzív pedagógia bekerülhetettség az oktatás általános prioritásai közé.

Miért lehet mindez jelentőségteljes, aktuális ma Magyarországon – elsősorban pedagógusok, oktatáspolitikai szakemberek, szakértők számára? Az inklúzió fogalma és szemlélete fokozatosan teret hódít a hazai pedagógiában is, alapvetően a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkoztatva. Ugyanez jellemezte Birminghamet a kilencvenes évek elején. Az azt követő majd tíz év birminghami inklúziós szemlélet és gyakorlat szélesedését tekinthetjük át kutatási eredmények tükrében. A bemutatott tapasztalatok közül azokat érdemes kiemelni, melyek a most kialakulóban lévő magyarországi szemlélet-gyakorlat tudástartalmát bővíthetik, kereteit tágíthatják.

A tanulmánykötetben bemutatott kutatási projekt az inklúzióra és exklúzióra vonatkozó folyamatelméletet tartalmazza. A fogalmak jelentéseinek, alakulásának, a hozzájuk kapcsolódó (oktatás)politikáknak áttekintését az 1993–2001 közötti időszakra fókuszálva teszik meg a szerzők. Alapvetően interjúkra és dokumentumelemzésre épített a kutatás, mely magában foglalta a témához kapcsolódó azon konkrét történetek összegyűjtését és elemzését, melyek a legátfogóbb képet nyújtják a birminghami tapasztalatokról. A kutatót a vizsgálat során számos dilemmát és javaslatot fogalmaztak meg. Azt tapasztalták, hogy az eredmények megvitatása, kiemelése, az

anyagok feldolgozása folyamatosan bővítette tudásukat; és mindez hozzájárult a város életének fejlődéséhez is. Úgy látták, hogy az oktatásban való széleskörű részvétel eléréséért következetes stratégia szükséges, mely politikai és erkölcsi kötelessége egy átfogó reformnak.

Az elemzés az alap- és középfokú, a speciális iskolázásra, valamint az oktatáshoz kapcsolódó egyéb témákra terjedt ki: egyházi iskolák, oktatás és városfelújítás, nemek közötti képességbeli különbségek, a diák választása és ennek következménye a mobilitásra és az oktatási részvételre. A kutatás bemutatja az inklúzió fogalmát a kormány politikájával összefüggésben is. Azt vizsgálja, hogy melyik az a komponens, melyről – oktatásfejlesztési stratégiaként – a politika gondoskodik. A bemutatott tevékenységek, melyek megoldásokat és korlátokat egyaránt jelentenek, a szerzők inkluzív oktatási fejlesztési koncepcióján alapulnak. Az elemzésben három témát járnak körül a kutatók: az inklúzió és exklúzió fogalmát, a befogadás/kizárás megjelenítését a kormánypolitikában és az inklúzió/exklúzió folyamatának észlelését Birminghamban.

A könyv első fejezete részletesen foglalkozik az inklúzió/exklúzió, illetve a kapcsolódó további fogalmak tisztázásával. Az így alkotott definíciók nemcsak a bemutatott projekt értelmezése szempontjából lényegesek, hanem egyúttal világos állásfoglalást, szemléletet jelenítenek meg az inklúzió szakmailag még sok vitát kiváltó kérdéskörében és a hazai fogalomértelmezés kiterjesztésében.

Mi a recenzióban az inklúzió/exklúzió kifejezéseket akkor használjuk idegen nyelvű változatban, amikor a fogalmak tágabb szemantikai kontextust igényelnek, amikor a jelentés az ideális felé közelít, inkább elméleti síkon érhető tetten. A befogadás/kizárás mint magyar nyelvi megfelelőket alkalmazzuk azokban az esetekben, amikor a fogalmak főként alapjelentésire redukálódnak, és inkább a gyakorlat szegmenseihez kötődnek. Az inklúzió fogalmának tartalmi változásával természetesen bővült a fogalmi ellenpólusként megjelenő exklúzió értelmezése is.

Az inklúzió/exklúzió megközelítésében a szerzők azt a tág értelmezést használják, amelyik egyre inkább előtérbe kerül a legtöbbit oktatási formában és közösségben, és amely által csökken a diszkrimináció és az iskolai eredménytelenség. Az inklúzió célja, hogy csökkenjen valamennyi

kizárásra irányuló nyomás az iskolában és a társadalomban. Úgy tekintenek az oktatás területén megjelenő befogadásra, mint kultúrák és közösségek elfogadására, ami soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor is az oktatásban és társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek. A befogadó iskola forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás több mint az iskoláztatás – cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösséget.

Az inklúzió/exklúzió fogalmak történetiségéről a szerzők megjegyzik, hogy Birminghamban a befogadó szemlélet alapvetően az oktatásban jelent meg. Kezdetben a fogalom értelmezése összekapcsolódott a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a „speciális igényű tanulók oktatásával”. A másik fogalom, az exklúzió az 1986-os brit oktatákszabályozási dokumentumban olyan értelemben jelent meg, mint fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből. Látható, hogy ezek a fogalmak a megjelenésük időszakában szoros kapcsolatban voltak a napi gyakorlattal. A kilencvenes évek közepétől az exklúzió jelentéstartalma bővült: a fogalom „társadalmi kizárás”-ként használatos, így jóval átfogóbban fedile az emberek részvételére vonatkozó társadalmi korlátozás területeit – a szegénységtől a tizenévesek problémáira való reagálásig.

Az inklúzió fogalmának változását a tanulmány szemléletbeli váltásként jeleníti meg. A szerzők fontos megállapítása, hogy az inklúzió azonosítása a tanulói identitás egyes vonásaival (pl. „csökkent képesség”, „etnikai hovatartozás”) az inklúzió fogalmát szűkíti, ellentétes szemléletet sugall, hiszen a tanulók teljes emberek sokszoros és összetett identitással. Amikor az inklúzió összekapcsolódik egy leértékelő címkével (pl. „speciális nevelési igényű”), akkor ez ellentmondást jelent, hiszen a befogadó oktatás magával vonja az osztályba sorolás feloldását is. Az inklúzió tehát a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és értékelését jelenti. Terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is. Ez érint az egyén tanulása mellett más is: együttműködést a közös órákon, ami egyben a másik megismerését és elfogadását jelenti. Az egyenlőség azon a szemléleten alapul, hogy az egyén másokkal együtt vesz részt a tanulásban, ahol a többiek megismerik és elfogadják olyanok, amilyenek.

A befogadó oktatás megértéséhez a szerzők szükségesnek látták a kultúra fogalmának oktatási szempontú tisztázását. A kultúrát az életmóddal azonosították, mely csoportokra osztja az embereket, generációk között öröklődik, és egyben hozzájárul az identitás meghatározásához. A kultúra közvetítője a nyelv, alapját jelentik az értékek, valamint a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit szabályok. A szerzők szerint a befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy a különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció mindenkiket gazdagít.

A befogadó oktatáshoz szorosan kapcsolódó fogalomként jelenik meg a tanulmányban a közösség, mint a családi kötelékeken túlmutató sajátos variációja az emberi kapcsolatoknak, melynek hosszan tartó és közös érdeklődés az alapja. Ebben az értelemben a közösségek és a kultúrák egymást kölcsönösen feltételezik. Ezért a befogadó oktatás érdekelt a közösség alkotásában és fenntartásában az iskolán belül és kívül.

Amennyiben az inklúzió beolvasztó szemléletű (melynek iskolai megtestesítője a tananyag és a tanítási mód), elvárja az uralkodó kultúrának való kizárólagos megfelelést, ami legtöbbször kudarcot és bukást eredményez. Ez a valódi befogadás szemléletét és szándékát egyaránt korlátozza. Kutatásuk szerint az eredményes részvétel és az inkluzív kultúrák fejlődése szempontjából szükséges a beolvasztó szemlélet átalakulása. Az átalakulás összefoglalása leginkább az interkulturális nevelés jellemzőit foglalja magába, bár a szerzők ezt a fogalmat nem használják. Úgy látják, hogy az átalakulási folyamat a diákok közötti különbözőség felismerésével, értékelésével kezdődik, mely újabb tudástartalmak, valamint tanulási lehetőségek gazdag tárházát nyitja meg. A kialakuló új szemléletű iskola nemcsak oktatásszervezési formájában, hanem tartalmában is befogadóvá válik. Azaz a diákjaihoz való folyamatosan alkalmazkodása során az intézmény az általa közvetített tananyagtartalommal és tanítási módokkal nagyban épít a diákok identitásaira, tapasztalataira, a tudására és képességeire.

A kötet második fejezetében kerül sor Birmingham városának bemutatására. Birmingham társadalomképének dióhéjban történő felvázolása esetünkben annyiban jelentős, amennyiben a kutatási eredmények hazai adaptációjához egy viszonyítási keretet ad. A város la-



kossága megközelítően egymillió fő, mely szerkezetileg igen tagolt. Így a várost kiváltképpen etnikai, vallási, nemek közötti megosztottság jellemzi: például sok ázsiai származású, elsősorban harmadgenerációs brit él a városban; a nemek közötti megosztottság alapvetően a munkaerőpiaci tagoltságból adódik: a nők inkább a belvárosi szolgáltatóiparban, a férfiak pedig javarészt a külvárosi övezetben, gyárakban dolgoznak, azonban e téren a kulturális-etnikai szokások szintén meghatározóak. A város statisztikai mutatóiból, a lakosság deprivációs szintjéből, tagoltságából eredően a nemzeti és helyi kezdeményezések, fejlesztések az oktatás területén is gyakran irányulnak a közösség gazdasági, szociális gondjaira.

Jelentős az is, hogy a város oktatási ellátása igen szövevényes. Oktatási rendszerében széleskörű szelekciót tapasztaltak egyrészt a képesség/tehetség, a nem, a gazdasági helyzet és a vallás, másrészt a fenntartók alapján (független, alapítványi, magán-, állami iskolák). A város mintegy 450 oktatási intézménye között szinte minden elképzelhető iskolatípus megtalálható. 1998-ban a speciális képzési igényű, szegregáltan tanuló diákok aránya Birminghamben igen erőteljesen felülreprezentált volt (62 százalék) az országos átlaghoz viszonyítva (36 százalék körül). A nemek elkülönített oktatásának igénye jelentős, leginkább az ázsiai szülők esetében; így a városban működik Európa egyik legnagyobb leánygimnáziuma – több mint 1600 diáklánnyal.

Birmingham oktatási rendszere jelentős változásokon ment keresztül 1993–2001 között, például a kutatás időtartama alatt alakult át, szerveződött új struktúrába az oktatás irányításért felelős központ. Az 1990-es években az oktatási prioritások közé tartozott: a többszintű együttműködés, a közös intézkedések, az egészséges korai gyermekkor, a segítő hálózat. Amint azt a kutatás alapfogalmainak leírásakor már olvashattuk, az inkluzív oktatás fogalmához kétféleképpen közelítettek a megjelenséneket kezdetén: 1. deficit modell szemléletéből kiinduló viszonyulás az egyénhez; 2. szociálisabb közelítés az iskolai kultúrához.

Az 1995-ös oktatási fejlesztési stratégiával összhangban az oktatási bizottság elnöke meghatározta az alábbi kulcsfontosságú értékeket: „elkötelezettség az egyenlőségre és a hozzáférhetőségre, a társulásokra és a minőségre”. Ez évben elkészült a „Speciális Képzési Igények

Stratégiai Kézikönyve”, amelyben például az alábbi megállapítás olvasható: „Minden gyereknek joga van releváns és érdemleges képzéshez, lehetővé téve a tanulóknak, hogy teljesen részt vegyenek a társadalom életében, hogy abban közreműködjenek, és annak előnyeiből részesüljenek.”

1996-ban a speciális képzési igényekre vonatkozóan fogalmazódott meg, hogy inkluzív közösségek segítségével törekszik a város a lehetőségek és a siker egyenlőségének megvalósítására.

1998-ban a „A partnerség megvalósulása” c. konferencia-kiadványban a szakértők vitáztak a speciális szükségletekről való gondoskodás viszszaosztásáról, mert úgy látták, hogy ez az, ami befolyásolja a források elosztását.

Az inkluzív pedagógiát megvalósító – a kutatás időtartamára korlátozódó – kezdeményezések közül két projekttel behatóbban is foglalkoznak a szerzők.

Az UFA (University of the First Age) azoknak a kamaszoknak szól, akik alulteljesítenek, elégedetlenek. A projekt célja, hogy növelje a fiatalok önértékelését és motivációs bázisát. Ezek a középiskolás korú tanulók az egész városból rekrutálódnak, és széles körű, iskolán kívüli aktivitást fejtenek ki: társas szerepeiket alakítják, helyreállítják (pl. iskolai, múzeumi, könyvtári csoportokban, közösségi házak, művészeti központok csoportjaiban). A tanulók amellett, hogy látogatják saját iskolájukat, az UFA-ba is tartoznak. A projekt lehetőséget ad arra, hogy például a nemek szerint elkülönített iskolákból egy kicsit „kiszakadjanak” a gyerekek, hogy a megszokott iskolájuk mellett más szemszögből is tapasztalatokat szerezzenek, illetve számukra legkedveltebb tanulási formá(k)ban vegyenek részt. Ezáltal nyilván minden résztvevőnek különböző órarendje alakul ki. A projekt először 1995-ben valósult meg, és 1996–2001 között 14 ezer fiatal vonta be. Mára nemzeti projektté vált.

A másik kezdeményezés egy 1999-ben alakult birminghami társulás (Birmingham Excellence in Cities), mely a város 92 középiskoláját és speciális oktatási intézményét foglalta magába. A cél a részvétel kiszélesítése, valamint a 16–19 éves korosztály iskolai-kollégiumi teljesítményének növelése. A várost hat középiskolai „hálózatra” osztották fel oly módon, hogy amennyire lehetséges, mindegyikben legyenek szegényebbek és gazdagabbak, ekképpen összehasonlíthatóvá válnak. Tanulást segítő mentorokat helyeztek ki

az iskolákba, minden „hálózatban” létesítettek egy tanulást segítő központot (learning support unit – bázisintézmény), valamint egy városi tanulási központot (city learning centre – központi intézmény). Előbbi a kirekesztés meggátolására, utóbbi a magas technológiának megfelelő tantervek fejlesztésére fókuszált.

A kutatói reflexiók köréből néhány fontos lehet a magyarországi inkluzív szemlélet szempontjából (pl. nemekre elkülönített tanulmányok, mobilitási problémák), egynehány pedig kevésbé (pl. vallási sokféleség).

A szerzők megállapították, hogy a nemek szerint szelektáló felvételi gyengíti az inklúzióra törekvő iskolák erejét. Az a sztereotípiá, hogy az azonos nem kedvezőbb a tudás megszerzéséhez, a koedukáció pedig kedvezőbb a szociális interakciók kialakításához, meglehetősen széles körben elterjedt Birminghamben mind a mai napig.

A mobilitás, főként az ingázás hazánkban is, akárcsak Nagy-Britanniában sok esetben problémát jelent: ennek a tanulói körnek az oktatási rendszerben való hosszabb távú megmaradása veszélybe kerülhet. A szerzők az igazán mobil tanulók alulteljesítésében nem a legszignifikánsabb változónak látják a mobilitás kérdését. Vizsgálataik szerint sokkalta meghatározóbb a szegénység, valamint a kulturális különbözőség. Ez utóbbi dimenziók inkluzív szemléletre való kivetítése nyilvánvalóan hazai elemzéseket igényelnek.

A kutatók szerint Birminghamben egyéb tényezők is gátolják az inklúzió terjedését: a város szelektív iskoláztatásának öröksége, az iskolai erőszak, a kezdeti túlterheltség, a vizsgákon tapasztalható versengés, a „skatulyázó” gondolkodás, a félelem, a bizonytalan vezetés, a költség.

A város oktatásvezetése által életre hívott, a kutatási tapasztalatok összegzéséeként is felfogható projekt – „Az Inklúzió Felé Haladva” című – elemzése során megfogalmazott következtetések a tanulmánykötet eszenciájaként is értelmezhetők. Ebből kiragadva az inklúzió meghatározása a következőképpen foglalható össze: *„Az inkluzív oktatás eltiinteti a határokat arra vonatkozólag, hogy az akadályozott gyermekek részt vegyenek a közösség életében. Úgy véli, hogy minden gyermek elég jó abhoz, és minden gyermeknek megvan a joga abhoz, hogy a közösséghez tartozzon.”*

Az inklúzió kiterjesztését elősegíthetik a pedagógusok gyakorlati tapasztalatai, véleménye, attitűdjei. Ezeket is beépítve a befogadó oktatás egyre inkább háttérbe szoríthatja a kizáró mechanizmusokat és dimenziókat, egyre inkább közelítve az inklúzió ideáljához. Az ismertetett kutatási projekt keretében a pedagógusok gyakorlati tapasztalataik alapján listákat állítottak össze. Az inkluzív oktatástól azt remélik, hogy a gyermekek toleránsabbak lesznek a mássággal szemben, növeli annak tudatosságát, hogy mindenki egyedülálló, kivételes, és annak, hogy tudnak tanulni egymástól, a speciális gyermeket nevelő családok nem érzik magukat másnak, kirekesztettnek a helyi közösségekben, és minden gyermeknek azonos lehetőség adható. Az inklúzióval kapcsolatos félelmeiket jellemezte, hogy nem lesznek eléggé felkészültek a különböző gyermekekkel bänni, a több időráfordítás támogatása plusz terhekhez és stresszhez vezet majd, a „többséghez” tartozó gyerekek nem fognak hozzáférni a tananyaghoz a megosztott viselkedés miatt, negatív lesz a fogadtatás a helyi közösségek részéről. Megoldásként javasolták, hogy az osztálylétszámok csökkenjenek, fokozatosan vezessék be az inklúziót, ehhez pedig nagy munkabírású, nyitott szellemiségű munkatársak szükségesek, akik kellően képzettek is.

A magyar közoktatás rendszerében napjainkban zajló átalakulási folyamat – összefoglaló néven „integráció” – hasonló célkitűzéseket jelenít meg, mint az ismertetett birminghami projekt. A szociálisan hátrányos helyzetű, roma, illetve fogyatékkal élő gyerekek együttnevelésének elterjesztése hasonló dilemmákat fogalmaz meg, azonban átfogó kutatás a hazai kezdeményezések tapasztalatairól még nem született. A háttérben álló okok eredőjeként a hazai kutatások elsősorban a szegregációt (elkülönítést) emelik ki, és ezzel szemben fogalmazzák meg társadalmi elvárásként az integrációt (együttnevelést). Az integráció azonban jelenleg egy szélesen értelmezett fogalom, ami jelenthet kizárólag oktatásszervezési keretet (rideg integráció), speciális programmal biztosított együttnevelést, de inkluzív rendszert is.

Zárásképpen elmondható, hogy nemcsak az inkluzív szemlélet meghonosításában, hanem az inklúzió gyakorlati fejlesztésében is nélkülözhetetlen a fokozatosság: *„Nem egy végső állomásként tekintek az inklúzióra, mert sok lépést kell megten-*



ned abhoz, hogy egyre befogadóbb legyél, úgy vélem, a teljes inklúzió az, amikor bárkit, amikor mindenkit elfogadsz és együttműködsz vele...

(Potts, P. [ed.]: *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. London; New York, RoutledgeFalmer, 2003.)

Kalocsainé Sánta Hajnalka & Varga Aranka



ISKOLA A VÁROS SZÉLÉN. SZEGREGÁCIÓ ÉS SZIMBOLIKUS TÉR

A helyszín: hatalmas lakótelepek, kőhajításnyira Párizstól. Itt élnek a társadalom margójára szorult munkások, munkanélküliek, bevándorlók – s iskoláskorú gyermekeik. Agnès van Zanten, a francia oktatásshociológia egyik legismertebb alakja; számos könyv és folyóiratszám szerzője, illetve szerkesztője a francia nagyvárosok peremkerületeiben, elővárosaiban működő iskolákról ír, a városlakók és az oktatás újfajta viszonya érdekl. Részletesen beszámol a szegregációhoz vezető okokról, szülői, iskolai és oktatásirányítói stratégiákról, de elutasítja a francia társadalomtudósok pesszimista szemléletét, ismerteti az egyenlőtlenségeket csökkentő helyi folyamatokat is, az 1930-as évektől napjainkig. Egykoron a kommunista vezetésű helyhatóságok szociális elkötelezettsége fékezte a társadalmi kirekesztést, mostanában pedig a városrehabilitáció, az iskolai infrastruktúra fejlesztése. A szerző elégedetlen a külvárosokról szóló társadalomtudományi diskurzussal. Hasonló hiányérzete van, mint Bourdieu-nek, amikor megírta a *La misère du monde* (A világ nyomorúsága) c. művét: a szociológusok sokat (és talán őszintén) sajnálkoznak a bevándorlók, munkanélküliek sanyarú sorsa felett, de csak lamentálnak, vagy unalomig ismert közhelyeket ismételgetnek. Franciaországban e közhelyek közé tartozik a republikánus – értsd: nemzetállami és világi – integrációs modell felbomlása, a tömeges munkanélküliség társadalomroncsoló hatása stb.

Van Zanten célja tehát, hogy a „republikánus iskola” idejétmúlt modelljével és a francia nyilvánosságot uraló normatív beszédmóddal egyszerre szakítson. Hipotézise szerint egy-egy iskola és a helyi társadalom nagyon erősen hatnak egy-

másra. A szegregáció sem (csupán) elvont makroszintű egyenlőtlenségek eredménye, hanem a városi tér, a városvezetők, az iskola és a városlakók közös „terméke”. Van Zanten úgy véli: város és iskola egymást formálják, alakítják. Hogy milyenné, arról szól a könyv. Franciaországban már e kérdésfelvetés is szinte forradalminak számít, hiszen a francia oktatási modell a mai napig (látszólag) igen centralizált: az állam központi-lag szervezett tanári versenyvizsgákkal örkődik az egységes hivatásrendi hagyomány felett, a Központ osztja el a pedagógusokat Lille-től Korzikáig, méghozzá egy egységes pontrendszer alapján; szinte homogén a tananyag és a közoktatási kínálat is (de a hazainál mindenképpen kevésbé diverzifikált). Ám Agnès van Zanten nem az országos szintű oktatáspolitikából, illetve egyenlőtlenségekből, hanem a helyi viszonyokból indul ki.

Tudjuk, ám néha – az egykori vasfüggönyön innen – mégis nehéz elhinnünk: egyes nyugat-európai országokban demokratikus úton jöttek létre kommunista „birodalmak”: a Párizst körbeölelő kommunista előváros-gyűrű a harmincas évektől kezdve évtizedeken át szinte önálló életet élt. A Sztálingrad boulevard elején, a Makarenko általános iskolában oroszul tanultak a fiatalok; a hazai panelházakra megtévesztésig hasonló lakótelepeken laktak (szüleik pedig a kommunista szakszervezet, a CGT szervezésében a burzsoá kormányok ellen tüntettek). A könyv első részének címe: „iskola a városban”. A szerző itt e „vörös peremvárosok” (banlieues rouges) oktatáspolitikájának történetét mutatja be. A francia kommunisták azonosultak a centralizált modell talpkövének számító világi oktatás ügyével, kivették részüket az egyházi (katolikus) iskolák visszaszorításáért folytatott küzdelemből. De önálló törekvéseik is voltak; önállóan vagy a szocialistákkal koalícióban az oktatást is igyekeztek a maguk elvei szerint irányítani. Az első Marxról elnevezett iskola egyébként 1933-ban épült, alig néhány kilométerre Párizs közigazgatási határától. A háborút követő két-három évtizedben a kommunista helyhatóságok a manuális készségek fontosságát hirdették és oktatását szervezték, élve azzal a lehetőséggel, hogy a szakoktatás a 60-as évekig decentralizált rendszerben működött, erősítették a szakmunkásképzés intézményeit, szakiskolákat nyitottak, segítették a szakmunkásoklevél megszerzését (CAP) stb. A szakoktatás kézben tartásával és