

«Теорію – в практику»

**Алфредо Дж. Артайлз,**

**Ненсі Гарріс-Муррі,**

**Далія Ростенберг**

(Alfredo J. Artiles Nancy Harris-Murri Dalia Rostenberg)

### **Інклюзія як прояв соціальної справедливості:**

#### **Критичні нотатки про дискурси, припущення і шлях, який необхідно пройти**

*Мета цієї статті полягає в тому, аби критично обговорити ідею інклюзії як прояв соціальної справедливості. Автори надають стислий огляд багатьох дискурсів щодо інклюзії та кардинально відмінних визначень соціальної справедливості, що постійно зустрічаються в літературі про інклюзивну освіту. Вони вважають, що краще усвідомлення концептуальних засад прискорить дії, спрямовані на проведення реформ, і допоможе освітянам краще зрозуміти точки перетину інклюзії та соціальної справедливості у системах освіти, які обслуговують культурно та лінгвістично різноманітних (КЛР) учнів. Більш комплексний підхід до ідеї інклюзивної освіти, як до прояву соціальної справедливості, надасть освітянам можливість запобігати випадкам нерівності, що виникли історично і стосуються КЛР учнів.*

Одним з найважливіших явищ в сучасній спеціальній освіті є рух за інклюзивну освіту. Інклюзія справляє значний вплив на політику, науково-пошукову та практичну роботу і має багато значень, що охоплюють діапазон від простого зарахування учнів з особливими потребами в звичайні класи до трансформації філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем. Більшість експертів погоджуються, що інклюзивна освіта має зосереджуватися на трансформації освітніх систем, і на користь такого амбіційного проекту виступає підґрунтя – ідеали соціальної справедливості (Ліпські та Партнер (Lipski & Gartner, 1996)). Зокрема, стверджується, що історично учні з порушеннями психофізичного розвитку були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормальним розвитком, їм відмовляли у доступі до загальноосвітньої навчальної програми, і їх навчали у навчальних закладах, які були мало підзвітні. Таким чином, інклюзивна освіта потрібна як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими потребами.

Мета цієї статті полягає в тому, аби критично обговорити ідею інклюзії як прояву соціальної справедливості. Оскільки наразі багато говорять про інклюзію, а зусилля, спрямовані на забезпечення інклюзивної освіти, базуються на суттєво відмінному розумінні соціальної

справедливості, нам потрібно розширити уявлення про ці поняття для того, аби підвищити ефективність впровадження реформ. Ми сподіваємося, що концептуальна ясність прискорить дії, спрямовані на проведення реформ, і допоможе освітянам краще зрозуміти точки перетину інклюзії та соціальної справедливості у системах освіти, які обслуговують культурно та лінгвістично різноманітних (КЛР) учнів.

Для того, аби визначити межі аналізу соціальної справедливості, ми використали обговорення Дайсоном (Dyson, 1999) дискурсів щодо інклюзії. Стосовно інклюзії, він розрізняв між дискурсами *виправдання* і дискурсами *впровадження*. Дискурс *виправдання* наводить причини необхідності інклюзивної освіти, а дискурс *впровадження* концентрує увагу на шляхах реалізації інклюзивних моделей. За Дайсоном, дискурс *виправдання* виявляється в двох формах, а саме: (а) дискурс стосовно прав і етики, (б) дискурс щодо ефективності. Відповідно, в дискурсі стосовно *впровадження* використовуються політичні або прагматичні аргументи. В наступному розділі ми подаємо визначення цих дискурсів і загальний огляд точок зору на соціальну справедливість. В нашій статті йдеться про учнів з КЛР груп. На завершення ми критично оцінюємо концепції та припущення щодо інклюзії як прояву соціальної справедливості, а також їх вплив на майбутнє освітньої галузі.

## **Дискурси щодо інклюзії**

### **Дискурси виправдання інклюзії**

За останні 20 років було опубліковано чимало літератури про інклюзивну освіту. Спочатку більшість праць зосереджувалася на виправданні інклюзії. Ці дискусії будувалися переважно на твердженнях про право людей з особливими потребами на безкоштовну та відповідну освіту (Артайлз, Трент та Палмер (Artiles, Trent, & Palmer, 2004)). Пов'язані з інклюзією дискурси стосовно *прав та етики* привертають увагу до тієї ролі, яку відіграють школи у відтворенні нерівності, особливо до учнів з особливими потребами (Дайсон (Dyson, 1999)). Незважаючи на те, що школи, як очікувалося, покращуватимуть життєві можливості та сприятимуть створенню більш рівноправного суспільства, прихильники дискурсів про права та етику стверджували, що школи, насправді, зберігають суспільну несправедливість. Такий стан речей був особливо очевидним по відношенню до учнів з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки вони були і залишаються відстороненими від загальної системи освіти внаслідок створення спеціальної освіти як паралельної системи. Хоча першим поштовхом до створення спеціальної освіти було бажання задовольнити потреби занедбаного населення,

фактично те, що спеціальна освіта існувала окремо від загальної освіти, увічнило відмову загальноосвітньої системи працювати з більш широким діапазоном людських здібностей. Згідно з дискурсами про *права та етику*, існування двох систем освіти перешкоджає тому, аби системні зміни перетворили освіту на таку, що реагує на зростаючу розмаїтість суспільства. Так само, існування паралельних систем освіти надає привілеї професійним групам (наприклад, шкільним психологам, спеціальним педагогам), які контролюють специфічні галузі експертних знань, що, відповідно, ставить їх у привілейовану позицію і спонукає протистояти зусиллям, спрямованим на інклюзію. Особи, які підтримують такі дискурси, приходять до висновку, що рішення про направлення до системи спеціальної освіти неминуче пов'язані з питаннями прав та етики, оскільки наслідки таких рішень впливають на статус людини, яка вважається маргіналізованою, та формують її можливості отримати доступ до освітніх можливостей.

Альтернативні дискурси, які обстоюють необхідність інклюзивної освіти, називаються дискурсами стосовно *ефективності* (Дайсон (Dyson, 1999)). Дискурси щодо *ефективності* піддають критиці моделі сегрегації на підставі того, що спеціальна освіта нездатна сприяти навчанню учнів. Наводяться результати досліджень, аби продемонструвати, що учні, яких направляють у відокремлені заклади спеціальної освіти, не демонструють набагато кращі результати, аніж їхні однолітки, яких зарахували до загальноосвітніх класів. Згідно з дискурсами щодо *ефективності*, добре втілені моделі інклюзивної освіти дають низку переваг усім учням (як з нормальним розвитком, так і з порушеннями розвитку). Завдяки добре втіленим моделям, інклюзія може підвищити відчуття приналежності учнів, що досягається за рахунок участі в контекстах, в яких спостерігаються різноманітні типи відмінностей і застосовується підхід до навчання на основі використання ресурсів громади (Джонсон (Johnson, 2004)). Пов'язані з цим критичні зауваження, які висловлюються у дискурсах стосовно *ефективності*, торкаються відсутності впливу і диференціації в системі організації викладання та навчання в сегрегованих закладах спеціальної освіти. Результати досліджень, проведених в 1970-х та 1980-х роках, свідчать про те, що моделі навчання, які пропонуються, а також втручання, що використовуються в програмах роботи з дітьми з особливими потребами (наприклад, з розумовою відсталістю, труднощами в навчанні, порушеннями поведінки), не дуже відрізнялися одна від одної і мали незначний ефект. Ставилося запитання: чому ми маємо зберігати таку коштовну сегрегаційну систему спеціальної освіти, якщо втручання, які пропонувалися в таких закладах, виявлялися неефективними? Однак, докази існування цих проблем були суперечливими.

## Дискурс стосовно впровадження інклюзії

Окрім дискурсів виправдання, в літературі значна увага приділяється *впровадженню* інклюзії (Дайсон (Dyson, 1999)). Першу сукупність аргументів можна охарактеризувати як *політичні*, оскільки вважається, що перехід від традиційної системи спеціальної освіти, яка існує паралельно із загальною, до інклюзивної системи потребує політичних реформ та боротьби. Професійні групи (наприклад, шкільні психологи, спеціальні педагоги), залучені до традиційної системи спеціальної освіти, можуть прагнути зберегти її структуру з певних причин або заради якихось вигід (наприклад, доступу до ресурсів, контролю за бюрократичними процесами). Таким чином, у дискурсах про впровадження стверджується, що просування системи інклюзивної освіти потребує політичних реформ, аби відмінити несправедливі умови, що зачіпають пригнічених осіб або групи (наприклад, учнів з особливими потребами). Крім того, розбудова системи інклюзивної освіти може потребувати скоординованих політичних дій разом з пригніченими групами суспільства (наприклад, бідними громадами, расовими меншинами). Дискурс щодо впровадження також піддає сумніву фундаментальні ідеї та припущення, на яких ґрунтується сегрегаційна система спеціальної освіти (наприклад, що неповносправність – це внутрішній стан особи, що потребує диференційованих послуг з боку працівників, які володіють спеціальними навичками).

Альтернативний дискурс, щодо впровадження інклюзії називають *прагматичним* (Дайсон, (Dyson, 1999)). В цій літературі головна увага приділяється власне сутності інклюзивних шкіл, подаються описи особливих організаційних характеристик таких шкіл (наприклад, філософії та цінностей навчальних закладів, структур управління, атмосфери закладу, навчальних програм, практики педагогічної роботи, професійного розвитку). Вчені-прибічники цієї традиції теоретично обґрунтовують відмінності між інклюзивними і традиційними школами (Скртіч (Skrtic, 1991), а також виробили практичні рекомендації щодо втілення практики інклюзивної освіти в межах школи та класу (Ейнскоу; Удварі-Золнер (Ainscow, 1994; Udvari-Solner, 1995). Ліпські та Гартнер (Lipsky and Gartner) (1998) закликали до створення системи, що ґрунтується на повсякденній практиці інклюзії. Така практика спрямована на учня, який є в центрі уваги, і передбачає: необхідність надавати відповідні матеріали та підтримку, обов'язкову співпрацю педагогічних та ін. фахівців для забезпечення ефективного викладання, а також відповідне бачення інклюзії (Ліпські та Гартнер; Вон та Шумм (Lipsky & Gartner, 1998; Vaughn & Schumm, 1995).

Слід зазначити, що диференціація дискурсів стосовно інклюзії є штучною, оскільки між ними існують складні взаємозв'язки. Загальна тема, наявна у всіх цих дискурсах, – інклюзія служить досягненню цілей соціальної справедливості. Цікаво, що так само як і стосовно інклюзії, існують дуже різні погляди на соціальну справедливість. Ми узагальнюємо ці погляди у наступному розділі.

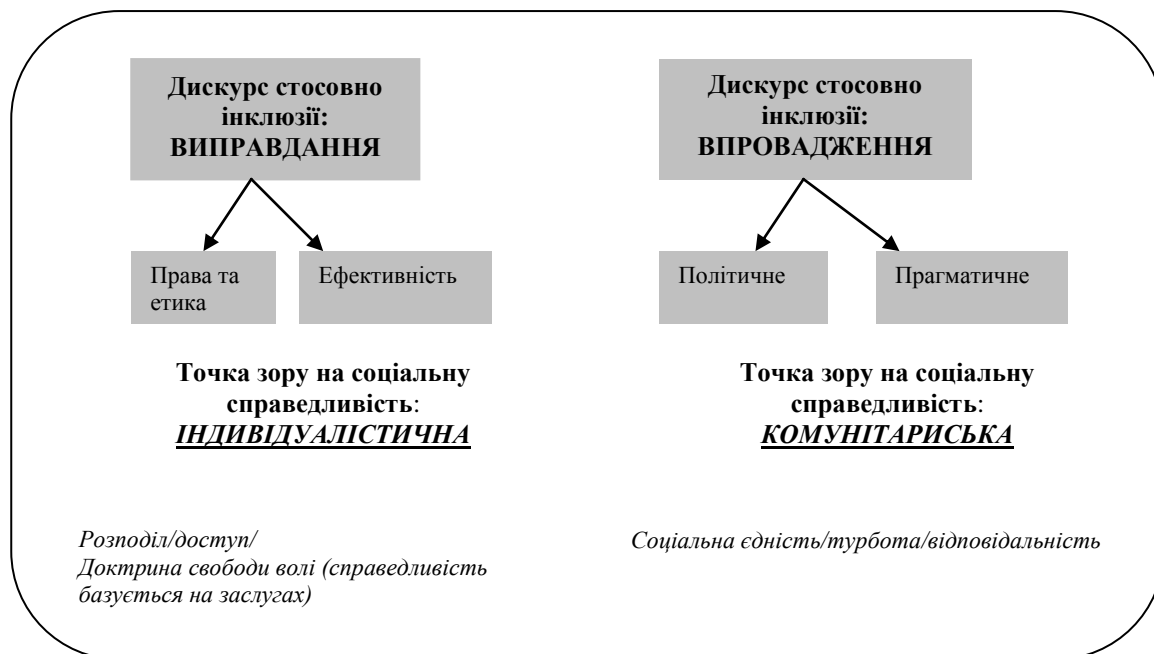
### **Погляди на соціальну справедливість у дискурсах стосовно інклюзії**

Традиційно у фокусі спеціальної освіти був і залишається окремий індивід. Це підтверджується тим фактом, що у визначеннях особливих потреб подаються описи індивідуальних особливостей та характеристик. Таким чином, немає нічого дивного в тому, що в галузі спеціальної освіти домінує погляд на соціальну справедливість як на прояв турботи про окрему особу. Погляди на соціальну справедливість можна класифікувати як *індивідуалістичні* або *комунітариські*.<sup>1</sup> Обидва погляди поширюються на дискурси стосовно інклюзії (див. Рис. 1).

Один з найвідоміших індивідуалістичних поглядів на соціальну справедливість робить наголос на *доступність та розподіл* ресурсів (Роулз (Rawls, 1971). З цієї точки зору суспільству необхідно допускати нерівний розподіл ресурсів «лише до тієї міри, коли найслабші члени суспільства отримують вигоду від такої нерівноправності» (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997, р. 183). Згідно з цією логікою, дозволяється здійснювати перерозподіл ресурсів таким чином, аби дати змогу знедоленим членам громади досягти рівноправності.

---

<sup>1</sup> Від англійського COMMUNITARIAN – ідеологія кінця XX століття, яка прагне сильного громадянського суспільства, основою якого є місцеві громади і НДО, а не окремі особи, при якому досягається баланс особистих прав та інтересів та інтересів суспільства – прим. перекладача



**Рисунок 1.** Дискурси стосовно інклюзії та погляди на соціальну справедливість, на яких вони базуються

На цьому принципі ґрунтується спеціальна й компенсаторна освіта. Дискурс щодо виправдання інклюзії базується на розподільчому баченні соціальної справедливості. Як пояснялося раніше, у цьому дискурсі висувалися аргументи, що базуються на індивідуальних правах та етиці: «Виключення дітей з будь-якої форми освіти на підставі фізичного стану, який можна визначити, а також сегрегація в окремих навчальних закладах і класах, порушує їхні основні права людини» (Крістенсен (Christensen, 1996). Рішення, що пропонується, полягає в *перерозподілі* ресурсів шляхом надання учням з особливими потребами доступу до загальної системи освіти, особливо у світлі недостатньої ефективності традиційної моделі спеціальної освіти (Ліпскі та Гартнер (Lipsky & Gartner, 1996). Хоча в дискурсі, покликаному виправдати інклюзію (незалежно від того, чи це стосується питань прав, чи ефективності спеціальної освіти), головна увага зосереджується на всій системі спеціальної освіти, бачення соціальної справедливості є індивідуалістичним, оскільки такий дискурс зрештою торкається індивідуальних досягнень.

Альтернативним поглядом на соціальну справедливість, що надає привілеї індивіду, є *лібертаріанізм (доктрина свободи волі - прим. перекладача)* (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997)). Згідно з цим поглядом, соціальна справедливість базується на індивідуальних заслугах. Таким чином, використання перерозподілу не є життєздатним рішенням, оскільки індивіди мають право на результати своєї праці, тобто керувати питаннями соціальної справедливості в суспільстві повинні ринкові відносини та конкуренція. Школи дедалі більше працюють з використанням підходу, що ґрунтується на індивідуальних заслугах, оскільки освітні досягнення та невдачі розглядаються як результат зусиль та можливостей особи. Тому, якщо в учнів є можливість конкурувати, невдача інтерпретується як індивідуальний результат (Варенн та МакДермотт (Varenne & McDermott, 1999)). Як пояснювали Різві та Лінгард (Rizvi and Lingard) (1996): «соціальна справедливість більше не розглядається як дещо, пов'язане з минулим пригніченням та уразливістю групи, якщо судити з історичної точки зору, а являє собою лише питання гарантування індивідуального вибору за умов «вільного ринку» (стор.15). Наприклад, підхід на основі заслуг перешкоджає можливості за рахунок аналізу та виправних заходів скоротити непропорційне представлення учнів з расових меншин, оскільки досягнення учнів розглядаються як суто індивідуальний результат. Зазвичай, ігноруються проблеми, пов'язані із системними обмеженнями можливостей учнів з меншин навчатися (наприклад, учні відвідують школи, де працюють виснажені учителі з більш низьким рівнем викладання, школи недоотримують фінансування). В найближчому майбутньому ця ситуація не зміниться, бо, хоч спеціальна освіта прямо не схвалює підхід на основі заслуг, «більшість базових принципів Закону про спеціальну освіту залишає недоторканою мерітократичну (*таку, що сприяє досягненню статусу в суспільстві завдяки здібностям людини – прим. перекладача*) природу шкіл», оскільки вона занадто покладається на індивідуалістичні філософії (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997, pp.187)).

Дискурси щодо впровадження інклюзії (політичні та прагматичні), навпаки, здебільшого покладаються на *комунітариську* модель соціальної справедливості. *Комунітариське* бачення прихильне до соціальної єдності, що виявляється в цінностях та переконаннях, які поділяють члени групи або спільноти (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997)). Виходячи з цього бачення, соціальна справедливість досягається шляхом підтримки збалансованості між правами та обов'язками. Складається враження, що *політичні* та *прагматичні* дискурси підкреслюють комунітарну філософію. У *політичних* дискурсах побутує сподівання, що спільнота людей з порушеннями психофізичного розвитку об'єднається навколо філософії інклюзії і створить альянси (в разі потреби) з іншими спільнотами, які поділяють подібні цінності. Мета полягає в тому, щоб сприйняти



інклюзивне бачення освіти та розпочати політичні реформи, які допоможуть побудувати таке бачення. Так само, *прагматичний* дискурс вимагає від шкіл та систем освіти створення згуртованих організаційних культур, які керуються інклюзивними цінностями та практикою. Освітні можливості мають регулюватися узгодженими ідеалами та цінностями інклюзії.

Як висновок: дискурси стосовно інклюзії пронизують багато поглядів на соціальну справедливість. Які існують межі різних поглядів на соціальну справедливість і яке їх значення для моделей інклюзивної освіти? Ми розмірковуємо над цими питаннями в наступному розділі.

### **Критичний аналіз концепцій та припущень**

Індивідуалістичні моделі соціальної справедливості відіграють головну роль в дискурсах стосовно інклюзії. Дискурси, що *виправдовують* інклюзію, використовують розподільчу логіку (забезпечення доступу до ресурсів і їх розподіл, як шлях до досягнення рівноправності) (Роулз (Rawls, 1971)). Однак, *розподільчий* погляд на соціальну справедливість має кілька суттєвих обмежень (Янг (Young, 1990)). По-перше, він не визнає соціальні контексти, в яких у суспільстві функціонують окремі особи. Дуже важливо визнати, що люди діють не у вакуумі, особливо в високо стратифікованих країнах, таких як США, де соціальний клас, расова приналежність, стать і рідна мова (поміж інших факторів) надають (чи обмежують) доступ до участі в інституціональних контекстах або до отримання ресурсів. До того ж, покращення доступу до ресурсів та їх перерозподілу, або свобода конкуренції, не трансформують історично закріплені умови та структури, що й призвели до нерівноправності. Таким чином, доступ зовсім не означає реальну або рівну участь. Наприклад, попри те, що учням з особливими потребами сьогодні виділяється більше ресурсів, аніж попередньому поколінню, а також те, що значно більший відсоток таких учнів має доступ до звичайних шкіл, ми все ще бачимо, що учні з груп меншин отримують менше ресурсів, і що їх направляють до більш сегрегаційних закладів, аніж таких самих дітей з білим кольором шкіри (Артайлз та ін. (Artiles et al., 2004)). Тому, якщо ми прагнемо отримати максимальну користь від інклюзії, школи необхідно реструктурувати. Тобто, школам слід розглянути можливість досягнення культурних змін у своїй структурі для того, аби досягнути справжньої інклюзії (Різві та Лінгард (Rizvi & Lingard, 1996)). Один з прикладів є постійний професійний розвиток, який спонукає вчителів критично аналізувати такі питання як: (а) яким чином расова приналежність учня формує очікування учителя, (б) визначення «прийнятної поведінки», що складають підґрунтя політики школи та класу, (в) існуючі в культурі



уявлення, які використовуються в стратегії та програмах залучення батьків, і (г) існуючі в культурі уявлення щодо «правильного» використання англійської мови, як засобу оцінювання компетентності учнів.

*Розподільчі* рішення не визнають владні взаємини та структури привілеїв, які формують та підтримують існування несправедливості (Крістенсен та Різві (Christensen & Rizvi, 1996). Влада та привілеї формують матеріальні та нематеріальні аспекти освітньої системи, такі як цілі освіти, навчальну програму, а також організаційні структури і процеси, що відбуваються у школах. Якщо досконало не вивчити роль влади та привілеїв, виникає ризик усталення довготривалої нерівності, від якої потерпають члени інших груп меншин. Насправді, стверджується, що учні з расових меншин (особливо афроамериканці та американські індіанці) добре відчують цю ситуацію, оскільки упродовж десятиріч вони надмірно представлені у традиційних закладах спеціальної освіти (Артайлз (Artiles, 2003). Оскільки *індивідуалістичні* моделі соціальної справедливості обмежують поле аналізу окремими особами, учні з расових меншин, яких направляють до системи спеціальної освіти, додають і інші характеристики до переліку дефіцитів та перешкод (наприклад, бідний, із затримками мовленнєвого розвитку, з порушеннями уваги), що «навішуються» в якості ярликів на людей з якимись індивідуальними особливими потребами. Парадоксально, що така практика роботи спеціальної освіти існує у той час, коли школи намагаються покращити доступ і перерозподілити освітні ресурси на користь учнів з особливими потребами. Коли аналіз ґрунтується на індивідуалістичних моделях, залишаються поза увагою культурні та історичні чинники (наприклад, усталені погляди на меншини як на такі, що мають недоліки; мерітократичні ідеології; моделі компетентності, яких дотримуються білі представники середнього класу), що впливають на рішення спеціалістів, згідно з якими діти з расових меншин вважаються невинуватими, некомпетентними або такими, що мають здібності нижче за середній рівень.

Мерітократичні погляди породжують інші форми *індивідуалістичних* підходів до соціальної справедливості (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997). Дискурси стосовно інклюзії, особливо ті, що виправдовують потребу в інклюзивній освіті (наприклад, про права та етику, про ефективність) можуть ненавмисно надавати підтримку цьому типові соціальної справедливості. Ідея про особисті заслуги усталюється в моделі інклюзивної освіти, оскільки порушення розвитку особистості необхідно задокументувати, аби отримати послуги системи спеціальної освіти. Довіряючи обіцянкам сучасного руху за підзвітність, інклюзивна освіта також приєднується до підтримки ідеї про індивідуальні заслуги. Ідеї інклюзії та підзвітності

базуються на тому, що доступ до загальноосвітньої навчальної програми (аргумент про розподілення) дасть рівні можливості для отримання освіти учням з особливими потребами. Як нам відомо, докази впливу такої політики вимірюються індивідуально з використанням стандартизованого тестування. Таким чином, знову повторюється мерітократичне припущення про те, що успіх і невдачі у школі залежать лише від старанності індивіда. Виходячи з цієї точки зору, шкільна система та освітяни, які працюють у загальній освіті, роблять свій внесок в усталення мерітократичної системи, оскільки вони відмовляються від відповідальності за освітні результати учнів з особливими потребами. Ця ситуація знаходить відображення, наприклад, в дебатах про звільнення дітей з особливими потребами від необхідності виконувати вимоги тестів (Крістенсен та Дорн, 1997).

З іншого боку, *комунітариські* погляди на соціальну справедливість, які переносять увагу з окремих осіб на громади та суспільства, є предметом критики за те, що вони роблять лише загальні заяви та захищають переваги свого бачення лише піддаючи критиці *індивідуалістичні* моделі (Гау (Howe, 1996)). В цьому полягає проблема, оскільки теорія соціальної справедливості має надавати конкретні рекомендації та вказівки стосовно політики і практики. Її цінність не повинна полягати лише у критиці інших моделей соціальної справедливості (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997)). Зазвичай, дискурси стосовно інклюзії піддають критиці традиційну систему спеціальної освіти. Майже всі дискурси щодо інклюзії (особливо, стосовно впровадження) виходять з наївного припущення, що базується на *комунітариській* передумові, згідно з якою трансформація існуючих структур спеціальної освіти та прийняття нової термінології у галузі спеціальної педагогіки і програм, сформує колективне ставлення до створення спільнот інклюзивних шкіл. Нажаль, існує довгий перелік попередніх невдалих освітніх реформ, які будувалися, виходячи з тих самих помилкових припущень. В літературі не вистачає теоретичних матеріалів про те, яким чином освітні системи переходять на використання моделей соціальної справедливості (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997)).

Ще одне, пов'язане з *комунітариським* поглядом застереження полягає в тому, що «оскільки переважаючі цінності громади, що є кінцевим арбітром з моральних питань, повинні відповідати лише своїм власним стандартам, громади мають право ставитися до своїх членів так, як вважають за потрібне» (Гау (Howe, 1996, р. 50)). Варто пам'ятати, що нещодавно в громадах в усій країні існував консенсус щодо расової сегрегації та виключення із шкіл дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Що повинна робити *комунітариська* модель у тих випадках, коли консенсус у громаді може не обов'язково означати рівноправні або

реальні можливості для певних груп? В будь-якій спільноті, де існує консенсус, є й незгодні. Як захищатимуться потреби незгодної меншини? Що відбуватиметься з особами або підгрупами, які не підтримують головних цінностей або принципів спільноти? Можна стверджувати, що цінності та практична робота спільноти науковців і дослідників у галузі спеціальної освіти, можуть бути прикладом таких ризиків. Наприклад, більшість усталеної практики проведення досліджень у спеціальній освіті ґрунтується на ідеології, що не бере до уваги певну культуру. Це зумовлює відсутність уваги до учнів з расових та мовних меншин в дослідженнях з питань втручання (Донован та Кросс (Donovan & Cross, 2002)). Які довгострокові наслідки такої ситуації з точки зору доступу до освіти й надання рівних освітніх можливостей групам расових та мовних меншин?

### **Шлях до поступу вперед**

В якості засобу сприяння соціальної справедливості по відношенню до учнів з особливими потребами спеціальна освіта намагається консолідувати моделі інклюзивної освіти. Ми вже описували дискурси стосовно інклюзії, в яких висловлюються відмінні і часто несумісні погляди на соціальну справедливість. *Індивідуалістичні* погляди на соціальну справедливість були поширені упродовж усієї історії галузі. Дійсно, спочатку моделі надання послуг спеціальною освітою мали на меті допомагати учням компенсувати особливості (наприклад, когнітивні, поведінкові), які ставили їх у невігідне становище у школі (Гау (Howe, 1996)). Ми також пояснювали, що з приходом поглядів, зумовлених ринком, посилюється такий варіант *індивідуалістичної* соціальної справедливості, що ставить певні спільноти суспільства (наприклад, расові, мовні меншини) у ще більш невігідне становище, оскільки у спробах виділити індивідуальні результати до уваги не беруться історичне пригнічення та спадщина виключення. Поширена критика *індивідуалістичних* підходів полягає в тому, що вони лишають незмінними цілі й структури моделей традиційної освіти, які усталюють нерівноправність (наприклад, порядок оцінювання і дисциплінарні вимоги, які базуються на впевненості, що досягнення є результатом індивідуальних заслуг, і на поширених серед білих представників середнього класу припущеннях щодо компетентності).

Натомість, *комунітариські* філософії намагаються створювати спільноти людей, які навчаються, в яких взаємини побудовано на засадах турботи та відповідальності. Однак, ця парадигма також ускладнена викликами, включаючи брак конкретності в її рекомендаціях та обмеження форм управління засобами громади. Важливе запитання Гау (Howe) стосується окремих ризиків, пов'язаних з комунітарними рішеннями: «чи не була залежність від

місцевих громад *способом дії* до того, як судові позови та законодавство 1970-х років почали вимагати від місцевих громад робити більше для навчання дітей з особливими потребами?»

Мало уваги привертається до можливих наслідків такого стану справ. Яким буде майбутнє дискурсів стосовно інклюзії, і як вирішувати проблему співіснування багатьох точок зору на соціальну справедливість? Чи варто нам намагатися скоротити різноманітність дискурсів щодо інклюзії та стратегії соціальної справедливості? Чи не пропонують окремі погляди на соціальну справедливість менше компромісів для пригноблених груп? Яка модель соціальної справедливості може допомогти вийти за межі напруження, яке спеціальна освіта створила між особливим ставленням до учнів (через інтенсивні індивідуалізовані втручання) та доступом до освітніх можливостей загальної системи освіти (Крістенсен; Майноу (Christensen, 1996; Minow, 1990) ?

Простих відповідей на ці запитання немає. Вчені запропонували альтернативні погляди, які включають парадигми відносин (Крістенсен та Дорн (Christensen & Dorn, 1997), а також моделі, в яких поєднуються різні підходи (наприклад, ліберально-зрівняльна, плюс демократична, рівноправність освітніх можливостей (Гау (Howe, 1996). Наприклад, запропонована Гау (Howe) модель передбачає підхід на основі широкої участі, в якому цілі, інструменти (наприклад, навчальні програми) і практики розглядаються й обговорюються на засадах широкої участі. Ще важливіше, що увага приділяється ідеологічним та історичним інституційним припущенням стосовно *відмінності* (Артайлз (Artiles, 1998).

Ми стверджуємо, що для того, аби інклюзія могла виконувати свої обіцянки щодо забезпечення соціальної справедливості, у процесі майбутньої роботи необхідно створити та випробувати трансформаційні моделі, які враховуватимуть індивідуальні, а також історичні та структурні чинники, оскільки «трансформація соціальної ідентичності однієї групи [наприклад, людей з особливими потребами, культурно відмінної расової меншини] не відбудеться, якщо залишиться незмінною соціальна ідентичність іншої групи [наприклад, американців європейського походження, з типовим розвитком, без яскраво вираженої культурної приналежності]» (Крістенсен (Christensen, 1996, p.76); див. Рис. 2). Зараз конче необхідні трансформаційні моделі, беручи до уваги той факт, що непропорційно велика кількість учнів з пригноблених груп (наприклад, расових меншин) направляють у систему спеціальної освіти (Донован та Кросс (Donovan & Cross, 2002). Практично відсутні наукові дані, які б допомогли нам зрозуміти, що відчувають учні, котрі належать до расових меншин

і яким доводиться жити з численними індивідуальними особливостями (порушення розвитку, расова меншина) в інклюзивних навчальних закладах, що спрямовані на досягнення соціальної справедливості (Артайлз (Artiles, 2003).

Майбутнім моделям інклюзивної освіти, що базуються на трансформаційному погляді на соціальну справедливість, необхідно уникати протиріч, які створюють політико-економічні (розподільчий погляд) або культурні (визнання або ревальвація) рішення (Крістенсен (Christensen, 1996).



**Рисунок 2. Від традиційного дискурсу стосовно соціальної справедливості в інклюзивній освіті до трансформаційної моделі соціальної справедливості**

Перше намагається позбутися групової диференціації шляхом такого розподілення ресурсів, при якому члени спільноти стають однорідними (наприклад, надаючи рівний доступ до робочих місць), в той час як останнє посилює соціальну диференціацію, визнаючи цінність та потреби групи (наприклад, політика двомовної та спеціальної освіти (Майноу (Minow), 1990). Майбутні трансформаційні моделі повинні будуватися на стратегіях широкої участі, коли розподіл ресурсів, доступ, а також соціальна єдність створюють підґрунтя для демократичних зрівняльних альтернатив. В цих моделях для того, аби врахувати

індивідуальні та інституційні сили, використовуються обмірковування та критичний аналіз (Гау (Howe, 1996). Як сказав Янг (Young) :

“Групи, які живуть в різних умовах або в різний спосіб, повинні мати можливість брати участь у публічних інститутах, не втрачаючи при цьому свою виражену самобутність або потрапляючи через неї у не вигідне становище. Мета полягає не в тому, аби надавати особливу компенсацію тим, хто має якісь відмінності, доки вони не досягнуть нормальності, а скоріше вивести з розряду норми те, яким чином заклади формулюють свої правила, шляхом виявлення різноманітних обставин та потреб, що в них існують, або повинні існувати (цитата з Гау (Howe), 1996, стор.55).

## **Подяка**

Висловлюємо подяку Стенові Тренту, Елізабет Козлескі, а також редакторам журналу, за їх зворотній зв'язок під час опрацювання попередніх варіантів цієї статті. Цю статтю було написано за сприяння Національного Центру з підтримки систем освіти, за рахунок коштів гранту № 326EO020003, який було надано Управлінням програм спеціальної освіти Міністерства освіти США.

## **Література**

- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide* (Еїнскоу, Спеціальні потреби в класі: Навчальний посібник учителя). London: Unesco.
- Artiles, A. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality of discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, (Артайлз, А., Дилема відмінності: Збагачення диспропорціональності дискурсів теорією та контекстом. *Журнал спеціальної освіти*) 32, 32–36.
- Artiles, A. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space (Артайлз, А., Обличчя спеціальної освіти, що змінюється: Парадокси та дилеми у поглядах на культуру та простір). *Harvard Educational Review*, 78, 164–202.
- Artiles, A., Trent, S. C., & Palmer, J. (2004). Culturally diverse students in special education: Legacies and prospects. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.; pp. 716–735). (Артайлз, А., Трент, С.Ц. та Палмер, Дж. Учні з різних культур в спеціальній освіті: Спадщина й перспективи. В роботі Дж.А.Бенкса та



- С.М.Бенкса (Під редакцією) *Посібник з результатів дослідницької роботи з мультикультурної освіти*, 2 Видання, стор.716-735) San Francisco: Jossey-Bass.
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: "What's in a name?". In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 63–77). (Крістенсен, Ч., Неповносправні, інваліди чи люди з порушеннями: Що означає назва?" В роботі Ч.Крістенсен та Ф.Різві (Під редакцією) *Неповносправність та дилеми освіти і справедливості*) Buckingham, England: Open University Press.
- Christensen, C., & Dorn, S. (1997). Competing notions of social justice and them. (Крістенсен, Ч. та Дорн, С., Конкуруючі поняття соціальної справедливості та вони) (as cited in Howe, 1996, p. 55)
- Christensen, C., & Rizvi, F. (1996). *Disability and the dilemmas of education and justice.*(Ч.Крістенсен та Ф.Різві *Неповносправність та дилеми освіти й справедливості*) Buckingham, England: Open University Press.
- Donovan, S., & Cross, C. (Eds.). (2002). *Minority students in special and gifted education.*(Донован, С. та Кросс, Ч. (Під редакцією) *Учні-представники меншин в спеціальній освіті та в освіті для обдарованих* ) Washington, DC: National Academies Press.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (Дайсон, А., Інклюзія та включення: Теорії та дискурси в інклюзивній освіті. В роботі Г.Данієлз та П.Гарнер *Щорічник освіти 1999 р. Інклюзивна освіта*) (pp. 36–53). London: Kogan Page.
- Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (Гау, К. Освітня етика, соціальна справедливість і діти з особливими потребами) (стор. 46–62). Buckingham, England: Open University Press.
- Johnson, J. (2004). Universal instruction design and critical (communication) pedagogy: Strategies for voice, inclusion, and social justice/change. (Дж.Джонсон, Універсальний план викладання та критична (комунікаційна) педагогіка: Стратегії надання голосу, інклюзії та соціальної справедливості/змін) *Equity and Excellence in Education*, 37, 145–153.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: The future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (Ліпскі, Д. та Гартнер, А. Рівноправність потребує інклюзії: Майбутнє всіх учнів з обмеженими можливостями. В роботі Ч.Крістенсен та Ф.Різві (Під редакцією) *Неповносправність та дилеми освіти та справедливості*) (pp. 145–155). Buckingham, England: Open University Press.



- Lipsky, D., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. (Ліпскі, Д. та Гартнер, А. Як перенести інклюзію в майбутнє) *Educational Leadership*, 56, 78–81.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. (Майноу, М. Як досягти позитивних зрушень: Інклюзія, виключення та американське право) Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. (Роулз, Дж. Теорія справедливості) Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (1996). Disability, education and the discourses of justice. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (Різві, Ф. та Лінгард, Б. Неповносправність, освіта та дискурси про справедливість.) (pp. 9–26). Buckingham, England: Open University Press.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence (Скртіч, Т.М. Парадокс спеціальної освіти: Рівноправність – шлях до найкращих результатів). *Harvard Educational Review*, 61, 148–206.
- Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting the curriculum in inclusive classrooms. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (Удварі-Золнер, А. Процес адаптації навчальної програми в інклюзивних класах. В Р.А.Вілла та Дж. С. Таузенд (Під редакцією) Створення інклюзивної школи) (pp. 110–124). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Varenne, H., & McDermott, R. (Eds.). (1999). *Successful failure: The school America builds*. (Варенн, Г. та МакДермот, Р. (Під редакцією) Успішна невдача: Школа, яку будує Америка) Boulder, CO: Westview Press.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. (Вон, С. та Шумм, Дж.С. Відповідальна інклюзія учнів з труднощами у навчанні) *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264–270.
- Young, I. M. (1990). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In C. Sunstein (Ed.), *Feminism and political theory* (Янг, І.М. Форма правління і групові відмінності: Критика ідеалу універсальної громадянськості. В Ч. Санстайн (Під редакцією) Фемінізм і політична теорія (pp. 117–141). Chicago: University of Chicago Press

*Авторське право на «Теорію – в практику» належить фірмі «Lawrence Erlbaum Associates», і його зміст не можна копіювати або надсилати електронною поштою на сайти, або розміщувати у списку розсилки без спеціального письмового дозволу власника авторського права. Однак, користувачі можуть друкувати, скачувати або надсилати статті електронною поштою для індивідуального використання.*

