

Інклюзія, а не сегрегація або інтеграція, – ось що потрібно учневі з особливими потребами

Шеріл Діксон,
Університет провінції Манітоба

АНОТАЦІЯ: В цій роботі буде поставлене питання: "Де місце Кеті у шкільній системі?" Де їй належить навчати - в сегрегованому чи в інтегрованому класі? А може Кеті необхідно включити в клас, в якому навчаються як діти з типовими здібностями, так і діти з особливими потребами? Що ми маємо на увазі, коли говоримо про роздільне навчання, інтеграцію та інклюзію? Які переваги та недоліки кожного з цих підходів? Чи можна використовувати один підхід для всіх учнів, чи необхідно визначати підхід в залежності від тяжкості порушення у учня? Серед інших факторів, які наводяться в якості аргументу в підтримку переваг одного підходу порівняно з іншими, використовуються такі: витрати, навчання, вплив на звичайних учнів, тощо. Я виходитиму з філософської точки зору, яка полягає в тому, що головна причина надання переваги одному підходу перед іншим є філософською і пов'язана з тим, що означає бути людиною і належати до цивілізованого суспільства.

У Кеті красиві блакитні очі та чудове біляве волосся. Її сміх може заповнити кімнату. У неї сильне гнучке тіло, і вона може підстрибувати високо у повітря і балансувати на вузьких рейках. Кеті отримує задоволення від простих речей. Для неї бур'ян є так само захоплюючим, як і квітка. Кеті може довгий час розважати сама себе. Вона показує, що їй потрібно, беручи вас за руку і підводячи до потрібного предмета. Вона може дивитися вам прямо в очі та обняти вас, і ці моменти є дуже особливими. Кеті також страждає на аутизм.

Концептуальний аналіз сегрегації, інтеграції та інклюзії

Перш ніж наводити аргументи відносно того, де слід навчати учня з особливими потребами, важливо прояснити, що ми маємо на увазі, коли говоримо про сегреговані, інтегровані та інклюзивні групи дитсадків і класи шкіл. Сегрегований (ізолюваний) клас – це просто те, що означає цей термін – окрема класна кімната, в якій знаходяться учні з якомось конкретним порушенням або з деякою кількістю порушень. Такі класні кімнати зазвичай називаються класами спеціальної освіти, або, якщо мова йде про сегреговані групи дитячих садків в Америці, групи PPI (PPI – означає "дошкільники з порушеннями"). Не вдаючись до будь-яких нормативних коментарів відносно цих назв, достатньо визначити класи спеціальної освіти або групи PPI як окремі від звичайних класів та груп дитсадків навчальні заклади, які ізолювані від загальноосвітнього навчального закладу.

Інтегровані класи також називаються мейнстрімінговими класами. Хоча терміни інтегрований та мейнстрімінговий є синонімами, вони не означають те ж саме, що й інклюзивні класи й групи. "Інклюзія - це 100% поміщення в систему загальної освіти, в той час як при мейнстрімінгу учень з особливими потребами частково навчається в спеціальному навчальному закладі, але в максимально можливому ступені його навчання проходить в загальноосвітньому навчальному закладі" (Айдол, 1997, стор.384-385) (Idol, 1997, pp. 384-385). Історія інтеграції/мейнстрімінгу важлива з точки зору розкриття

основних припущень відносно учнів з порушеннями.

По-перше, мейнстрімінг та схожі терміни виникли на основі двох паралельних шкільних систем – загальної освіти та спеціальної освіти, і при цьому виходять з основного припущення про існування несправедливості між цими системами. Це припущення є просто існуючою культурною практикою в державній освіті, в якій спеціальна освіта стала важливою сферою, але меншою від загальної освіти та окремою від неї. Таким чином, в разі інтеграції члени меншої системи (спеціальної освіти) приєднувались до системи більшості, що знаходилась в привілейованому становищі (мейнстріму – основної течії). Основне припущення мейнстрімінгу полягає в тому, що участь в групі більшості відбуватиметься у відповідності до стандартів домінуючої системи. На відміну від цього, інклюзія, згідно з Сейджем (Sage), припускає існування лише однієї об'єднаної системи освіти, яка охоплює всіх членів зі збереженням справедливості (Сейдж, цитується в Айдол, 1997, стор.285)(Sage, cited in Idol, 1997, p. 285).

Інклюзивні класи або групи – це те, що означає це слово – класи або групи, до яких включають всіх учнів, незалежно від здібностей або якихось порушень. При цьому інклюзія означає не лише фізичне включення в групу, тобто, коли всі учні знаходяться в одному фізичному просторі, але й склад розуму. Як відмічає прихильниця інклюзії Кеті Сноу (Kathie Snow)(2001): "Якщо тебе включають в якусь групу людей, це не привілей, який потрібно заслужити, і не право, що надається окремим особам. Інклюзія – це, насамперед, склад розуму. Чи ти *відчуваєш* свою приналежність: до своєї оселі, до місця роботи, до класу, до церкви, до асоціації батьків та учителів, або до групи дітей, що грає в м'яча?" (стор. 391). Важливість відчуття того, що людина є *приналежною*, є істотною відмінністю, яка існує між інклюзивним та інтегрованим класом. Як показує історія інтеграції, спеціальна освіта *приєднується* до основної системи і функціонує згідно зі стандартами домінуючої системи. Почуття людини, яка приєднується до якоїсь групи і повинна виконувати стандарти цієї групи, дуже відрізняються від почуттів того, хто належить до групи, в якій його сприймають таким, яким він є. В інклюзивному оточенні учасників не тільки приймають як рівних, але й вони самі роблять свій внесок як рівні. Саме на такий внесок посилається Сноу (Snow), коли вона говорить, що: "Інклюзія завжди взаємна. Кожна людина в інклюзивному оточенні робить свій внесок заради блага всіх. Якщо якийсь член отримує (або бере), але не дає, його не включають в спільноту. Він є одержувачем милосердя, гостем або злодієм (стор. 391). Пропозиція відносно того, що учні в більшій мірі відчуватимуть свою приналежність до якоїсь групи в інклюзивному, аніж в інтегрованому класі, приводить нас до необхідності обговорити переваги й недоліки цих різних підходів.

Сегрегація

Прихильники сегрегованих (ізолюваних) класів шкіл стверджують, що учням з особливими потребами необхідні учителі, підготовані в галузі спеціальної освіти – тобто готові працювати з учнями, які мають різноманітні порушення.

На протязі останніх 45 років сфера спеціальної освіти диференціює свою діяльність, розробляючи аналітичні прийоми і розвиваючи методичні навички, спрямовані на роботу з виправлення широкого спектру функціональних порушень. Люди, що працюють в цій сфері професійної діяльності, володіють багатими знаннями й навичками, які є життєво важливими для осіб з розумовими, емоційними та фізичними порушеннями. Мені абсолютно не зрозумілі спроби зруйнувати те, на створення чого пішло стільки часу. Якщо дозволити цьому відбутися, то це буде абсолютно короткозорим, якщо не сказати сліпим кроком. (Багер, стор.19) (Bauer, 1994, p. 19)

Стосовно сукупності знань і навичок, якими володіють спеціальні педагоги, також існує

відчуття, що спеціальна освіта приділяє учням з особливими потребами більше індивідуальної уваги. Знову ж таки, Норман Бауер (Norman Bauer) (1994) констатує, що:

«Очевидно, що ці молоді люди [учні з особливими потребами] отримуватимуть догляд з боку спеціаліста в середовищі, яке сприяє встановленню більш тісних взаємовідносин між спеціалістом і клієнтом. Такі взаємини зі значно більш високою вірогідністю нададуть людині можливість отримати відчуття приналежності та своєї важливості, аніж це зробить інтеграція в клас, в якому у цієї людини існує набагато менше можливостей для того, аби її потреби задовольнялись, а також де, в реальності, людина, скоріш за все, відчуватиме вплив своєї нездатності виконувати вимоги, що їх висуває клас, з такою ж легкістю, як це роблять звичайні учні (стор. 22-23). Останнє зауваження Бауера (Bauer) виділяє ще одну перевагу, на яку посилаються прихильники сегрегації, а саме - в сегрегованих класах учні з порушеннями не відчувають тиску з вимогою "триматися на рівні" звичайних учнів. Бауер Bauer (1994), у якого був недорозвинений [саме так!] молочний брат, заявляє, що: "було б аморально змушувати його спілкуватись з учнями, у яких було значно більше здібностей для того аби вчитися, думати, приймати рішення, аніж у нього» (стор. 20).

Заключна перевага сегрегованих класів не має нічого спільного з моральністю, а скоріш з практичним питанням, що стосується вартості інтеграції учнів з особливими потребами. Як відмічають деякі прихильники сегрегації, утримання сегрегованої системи є дешевшим за інтеграцію учнів з особливими потребами в звичайні класи. В літературі існує небагато підтверджень того, що захисники інклюзії визнають потребу в суттєвому зменшенні кількості учнів в класі в разі інтеграції дітей з відхиленнями в розвитку в звичайні класи. Очевидно, що зменшення кількості учнів в класі призведе до потреби у все більшій кількості учителів, і, як наслідок, до збільшення витрат, яких вимагатиме така кількість учителів. Це саме те, чого хотіли б уникнути люди, які захищають інклюзію. (Бауер, 1994, стор. 23) (Bauer, 1994, p. 23) Переваги сегрегованих класів, тобто, спеціальна підготовка учителів для системи спеціальної освіти, більше індивідуальної уваги, менше тиску з вимогами бути на рівні із звичайними учнями, а також фінансова ефективність, будуть критично проаналізовані в подальшому розділі. Зараз перейдемо до обговорення недоліків сегрегованих класів.

Очевидно, найбільш суттєвим критичним зауваженням відносно сегрегованих класів є те, що вони ізолюють учнів з порушеннями. Головним об'єктом уваги в освіті таких учнів стають їхні обмеження – їх поміщають в класи тому, що вони страждають на аутизм, синдром Дауна, церебральний параліч, і т.і., а не тому, що вони досягли шкільного віку і повинні ходити до школи в своєму районі. Дітям з обмеженими можливостями ставлять діагноз, навішують на них ярлик, а потім швиденько відсилають до тієї чи іншої системи послуг. Взагалі, такі служби вилучають дітей з природного дитячого оточення і направляють їх до сегрегованих навчальних закладів, де спеціалісти працюють з їхніми тілами та розумом на шкоду їхнім серцям і душам. Проводяться втручання й лікування, спрямовані на те, аби "допомогти дітям розкрити свій повний потенціал", і при цьому наші діти позбавляються людського тепла, і їх перетворюють на дефективні частини тіла. Їх знають скоріше завдяки їхнім ярликам, аніж іменам. (Сноу, 2001, стор.12) (Snow, 2001, p. 12). Коли увага приділяється порушенням, що їх мають учні, а не тому, що вони з себе уявляють як люди, акцент зазвичай робиться на їхніх недоліках, а не на достоїнствах. Повертаючись до прикладу моєї дочки Кеті – її можна сприймати як маленьку дівчинку, яка не розмовляє, яка зазвичай не виступає ініціатором взаємодій, і яка досить часто демонструє чудну поведінку. Однак у Кеті є багато достоїнств, яким нормальні діти могли б повчитися. Це й її відкрита життєрадісність (яка є зворотнім боком її спалахів роздратування), її емоційне піднесення через незначні речі, відсутність у неї будь-якого хвилювання щодо особистих речей, нове

ставлення до багато з того, що вона робить, а також відсутність якоїсь стурбованості щодо того, як зазвичай роблять різні речі – тобто ті якості, за присутності яких у більшій кількості людей суспільство було б набагато краще.

Таким чином, недоліком сегрегованих класів є те, що не тільки учні з порушеннями втрачають від неможливості приймати участь в заняттях звичайних дітей, а й звичайні діти втрачають те, що їм можуть запропонувати їхні однокласники з порушеннями. Учні з особливими потребами пропонують учням з загальноосвітніх шкіл свої сильні сторони, а розмаїття учнів в класі краще підготує всіх учнів до життя в різноманітному суспільстві. Звичайно, прихильник сегрегованого навчання може також виступати за надання сегрегованої роботи, сегрегованого помешкання і т.і., людям з порушеннями; таким чином, намагаючись приховати цей аспект різноманітної природи суспільства. Однак, як буде стверджуватись далі в цій статті, різноманітна природа суспільства є невід’ємною частиною людського життя, і тому потрібно поважати відмінності та подібність всіх членів суспільства.

Інтеграція

Інтегровані класи можна вважати золотою серединою між сегрегованими та інклюзивними класами; тобто, учні з порушеннями проводять частину часу із звичайними учнями, а частину шкільного дня все ще знаходяться в системі спеціальної освіти (сегрегованому середовищі). "Шляхом мейнстрімінгу учнів, які не можуть нормально функціонувати в загальноосвітніх класах, забирають звідти, а потім повертають туди, коли вони виявляються здатними функціонувати в академічному і соціальному плані" (Снайдер, Герріотт та Тейлор, 2001, стор.199) (Snyder, Garriott, & Taylor, 2001, p. 199). Захисники інтеграції стверджуватимуть, що включення учнів з порушеннями, коли вони "готові в академічному і соціальному плані", є корисним для учнів з порушеннями, а також для їхніх нормальних однолітків. Якщо почекати, поки учні з порушеннями не будуть "готові", можна уникнути тієї шкоди, яку здатне заподіяти відчуття цими учнями того тиску, який справлятимуть на них вимоги бути на одному рівні зі своїми нормальними однолітками. Якщо учнів з порушеннями забирають з класу доки вони не будуть готові, учителям в класі не потрібно "занадто розкидатися", як йому довелося б це робити, якби учні з порушеннями знаходилися в класі 100% часу.

Викладання, в якому визнаються потреби учнів з порушеннями, є правильним викладанням для всіх дітей. Це – теорія, з якою ми всі знайомі. В реальному житті, навіть наші найкращим чином підготовані учителі, які демонструють найбільше бажання, мають труднощі з задоволенням різноманітних потреб своїх змішаних класів, не кажучи вже про особливі потреби учнів, що мають порушення від помірних до серйозних. «У мене в другому класі двадцять п’ять учнів, і я не можу брати до себе більше учнів з особливими потребами,» - таке виправдання можна часто почути у багатьох школах. Частково виправданим таке відношення вважають навіть найбільш переконані прихильники інклюзії, і він є чудовою ілюстрацією існування однієї з очевидних перепон на шляху до створення повністю інклюзивного навчального закладу. (Чезлі та Калалуче, Мол., 1997, стор.489) (Chesley & Calaluce, Jr., 1997, p. 489). Інтегровані, або "не в повній мірі інклюзивні", навчальні заклади можна вважати такими, що мають сильні сторони сегрегованих учбових закладів, але позбавлені їхніх недоліків. Тобто, частину свого учбового дня учні з порушеннями все ще отримують професійну та індивідуалізовану увагу з боку учителя із спеціальної освіти, але при цьому вони не відчувають на собі ізоляції через те, що постійно знаходяться в сегрегованому оточенні. Крім того, теорія полягає в тому, що в інтегрованому оточенні звичайні учні відчувають на собі сильні сторони учнів з порушеннями, а також починають

краще розуміти, що означає жити в різноманітному суспільстві. Однак, можна піддати сумніву здатність інтегрованого оточення дійсно досягти необхідного результату, коли йдеться про покращення розуміння учнів з порушеннями з боку звичайних учнів.

Можливо, найбільшим недоліком інтегрованих класів є те, що учні з порушеннями не є їх повноправними членами. Роберта Шнорр (Roberta Schnorr) (1990) зробила цікаве дослідження, в якому вона проводила інтерв'ю з учнями першого класу, до якого було інтегровано учня на ім'я Пітер. Пітер приєднувався до класу кожного ранку з 8:30 до 9:00, а також приходив на всі "спеціальні предмети" [маються на увазі фізичне виховання, музика та мистецтво]. Коли дослідниця спитала одного з учнів: "Чия це парта?" (вказавши на парту Пітера), учень дав виразну відповідь: «О, це парта Пітера. (Хто такий Пітер?) Він приходить сюди вранці. Він не в нашому класі. Він ніколи не залишається. Він приходить вранці, коли ми працюємо за партами. Потім він йде до своєї кімнати. (Шнорр, 1990, стор.231) (Schnorr, 1990, p. 231). Ще один приклад, який піддає сумніву, чи дійсно звичайні учні відчувають, що інтегровані учні належать до їхнього класу, наводить Сноу (Snow) (2001). В цьому прикладі Майкл є фізично присутнім більшу частину дня, але з ним знаходиться помічник, який йому допомагає.

Якщо філософія школи або класу полягає в тому, що учневі потрібен помічник, вважається, що такий помічник відповідає за учня: у всьому, що торкається навчання, поведінки і багатьох інших речей. Учитель в класі відповідає за трохи більше ніж двадцять інших учнів, але не за цю дитину. Вона належить помічникові. Що це значить, зрозуміло усім, включаючи Майкла, його учителів і його однокласників: Майкл присутній в класі, але не є його частиною. Це – не інклюзія. Можливо, це можна назвати інтеграцією або мейнстрімінгом, оскільки учень фізично перебуває в класній кімнаті. Але його не включено до класу, тому що насправді він не є його частиною; від до нього не належить. (Сноу, 2001, стор.149) (Snow, 2001, p. 149).

Ці приклади повинні змусити людей дещо відмовитися від думки про те, що інтегровані класи надають звичайним учням можливість дійсно добре взнати своїх однолітків з порушеннями в розвитку.

Ще одна сильна сторона, про яку згадувалось, а саме - що учні з порушеннями мають можливість проводити час в кімнаті із спеціальної освіти, поки "вони не будуть в змозі функціонувати в академічному та соціальному плані", виявляється проблематичною, тому що деякі учні з порушеннями ніколи не досягнуть цієї точки. Сноу (Snow) (2001) надає викривальний звіт про те, що вона називає "міфом про готовність":

Замість того, аби готувати дітей з порушеннями ("робити їх готовими") до реального життя, спеціальні навчальні заклади фактично лише готують дітей до наступного рівня спеціальних навчальних закладів! "Готувати" – це, очевидно, невірне слово; потрапивши до системи, дітей просто просують вперед стежкою спеціальних послуг. Я ніколи не зустрічалась з батьками, яким, за всі дванадцять-п'ятнадцять років перебування їхньої дитини в системі державної освіти в певний момент говорили: "Джил більше не потребує послуг спеціальної освіти. Відтепер вона може відвідувати звичайні уроки". (стор. 110-111) Сноу (Snow) підкреслює важливий момент, коли каже:

Ми повинні запитати: чому діти з порушеннями не можуть вважатися такими, у яких «все гаразд» у їхньому теперішньому стані? Чому вони повинні бути до чогось готовими? Тому, що вони не відповідають штучним стандартам готовності або нормальності, які визначають експерти, спеціалісти, батьки і суспільство в цілому. (Сноу, 2001, стор.111) (Snow, 2001, p. 111). Це питання буде розглянуте більш ретельно в заключному розділі цієї роботи. Перейдемо до розгляду переваг та недоліків інклюзивних класів.

Інклюзія

Прихильники інклюзивної освіти стверджують, що інклюзія – це не тільки поміщення учнів з порушеннями в звичайні класи, а скоріше філософія, яка є корисною для всіх учнів.

Інклюзія повинна стати провідною філософією, яка поширюється на всіх дітей, а не лише на тих, у кого є якісь порушення. Інклюзивна – це така школа, в якій всі діти мають відчуття своєї приналежності – дівчинка-спортсменка, обдарований хлопчик, класний блазень, емігрант, який нещодавно приїхав до країни і не володіє англійською мовою, мовчазна дитина і «нормальний» середній учень. Школа – це місце, де всі можуть навчатися. (Ралліс та Андерсен, 1994, стор.5-6) (Rallis & Anderson, 1994, pp. 5-6).

Не достатньо лише включити учнів в одне фізичне середовище. Інклюзія в більшій мірі переймається впорядкуванням соціальних просторів і наданням учням можливостей навчатися і розвиватися у них. В школах також повинні бути представлені інтереси всіх учнів, а не лише доміанти суспільства. (Гейл, 2001, стор.271) (Gale, 2001, p. 271). Як вже вказувалося в розділі про інтеграцію, перевагою спільного навчання учнів з порушеннями із звичайними учнями є те, що обидві групи учнів можуть навчатися одна у одної. Однак, прибічники інклюзії у протилежність до інтеграції стверджуватимуть, що по-справжньому навчання відбувається, коли учні просто ходять до школи разом, а не коли учні з порушеннями відвідують звичайні класи. У всіх учнів є або здібності, або порушення, і перебування в інклюзивному класі дозволяє цим учням відчувати й прийняти відмінності та подібності, з яких складається наше різноманітне суспільство.

Сьогоднішні класи є відбитком суспільства, який являє собою ріг достатку з точки зору відмінностей. Діти, які здаються "звичайними", мають різні здібності. Вони приносять з собою складний набір досвіду, культур, мов і ресурсів, і багато з них відчувають такий же ступінь виключення з загального середовища, як і будь-яка дитина з фізичним або розумовим порушенням. Будь-які обговорення і дії, пов'язані з інклюзією, повинні визнавати і включати всі відмінності у всіх дітей. (Ралліс та Андерсен, 1994, стор.8) (Rallis & Anderson, 1994, p. 8).

Успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв'язанню проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності. Вона також дозволяє (а) учням з надзвичайною обдарованістю і талантами навчатися у своєму звичному темпі, (б) учням, які просуваються вперед з темпом, який є повільнішим за середній, навчатися так, як дозволяють їхні можливості (оволодіваючи методами навчання, а також отримуючи решту цікавого змісту тем і уроків), і (в) учням із специфічними проблемами в навчанні отримувати творчу і ефективну допомогу в досягненні максимальних успіхів. Успішна інклюзивна навчальна спільнота означає успішну демократичну школу. (Скртіч, Сейлор та Джі, 1996, стор.150) (Skrtic, Sailor, & Gee, 1996, p. 150). Окрім загальних переваг, які отримують всі учні, що навчаються в інклюзивних класах, існують також специфічні речі, яким навчаються учні без порушень і з порушеннями в розвитку. Учні з порушеннями, особливо з такими, що пов'язані з браком соціальних функцій, наприклад, аутизмом, навчатимуться в процесі спостереження за своїми компетентними однолітками і співпраці з ними. Навіть учнів з фізичними порушеннями можуть стимулювати їхні здорові однолітки, про що свідчить наступний приклад: Емілі відвідувала дитячий садок для дітей з порушеннями. Коли вона поступила до звичайного першого класу, її матір, Керол, помітила різючі зміни: *"Вона ніколи не виявляла бажання ходити, спілкуватись або навіть тримати високо піднятою голову Як тільки вона почала відвідувати регулярні уроки, все це почало мати місце"*. (Кісголл, цитовано у Барта, 1996, стор.38) (Chisholm, cited in Barth, 1996, p. 38). У учнів, які не мають конкретних порушень, розвиватиметься більш сприйнятливий відношення до порушень у розвитку. Фактично, якщо учнів з порушеннями залучати до місцевої школи, починаючи з

дошкільних підготовчих класів, порушення сприйматимуться просто як частина життя. Юджені Гатенз-Робінсон (Eugenie Gatens-Robinson) (1992) наводить цікавий приклад, коли якась у магазині з продажу поштових карток вона помітила жінку у інвалідному візку, яка могла вибирати картки тільки з декількох нижніх рядів. Гатенз-Робінсон не знала, що робити в цій ситуації:

По суті, я не мала навичок, і мені бракувало необхідного соціального досвіду. У мене був би такий досвід і рівновага, яку він надає, якби я виросла і отримала освіту в середовищі, до якого були б включені люди з порушеннями. В соціальному сенсі, саме в мене виявилось порушення. Я була невихованою з деяких точок зору. Вона була особою, якій доводилося існувати в складному світі, що був наповнений не лише перепонами, але й нездатністю інших (стор. 10). Зазвичай, саме людину з якимось порушенням вважають "неповноцінною", але, як демонструє попередній приклад, розуміння не вистачає тим, хто таких порушень не має. Жан Ван'є (Jean Vanier), який багато років працював з людьми з порушеннями, зробив таке красномовне висловлення: "Коли людина стає другом тих, кого зсунули на узбіччя, і ким так часто зневажають, або не вважають за повноцінних людей, якимось загадковим чином ці люди виліковують нас" (Ван'є, цитата у Хьюз, 2003, стор.5) (Vanier, cited in Hughes, 2003, p. 5). Прихильники інклюзії стверджуватимуть, що інклюзивний клас є найбільш сприятливим середовищем для створення умов, в яких можливо стати такими друзями.

Коли учні ростуть разом, отримуючи спільний досвід і займаючись спільними справами, вони навчаються дивитися глибше, ніж на поверхневі відмінності та порушення у розвитку, і встановлювати одне з одним людські взаємини. Це стосується відмінностей у расовій приналежності, релігії, економічному становищі, навичках і здібностях, а також відмінностях у фізичному, емоційному та навчальному розвитку. Вкрай важливо, щоб учні відчували, що в цьому світі вони є в безпеці, що їм тут раді, і інклюзія надає нам відмінний спосіб для того, аби змоделювати набір переконань щодо того, як люди повинні відноситися один до одного з повагою та гідністю, і намагалися втілити його в життя. (Сапон-Шевін, 1996, стор.39) (Sapon-Shevin, 1996, p. 39). Незважаючи на те, що спроби допомогти учням навчатися один від одного і поважати відмінності та схожість інших повинні вважатися шляхетною ціллю, інклюзивна освіта має цілий ряд критиків. Як вже відзначалося в розділі про сегрегацію, захисники сегрегації мають побоювання, що інклюзивна освіта є передвісником кінця спеціальної освіти, з її спеціалізованим професійним досвідом і методами індивідуалізованого навчання. Однак, зовсім не обов'язково справи повинні приймати такий поворот. Замість того, щоб відмовлятися від учителів системи спеціальної освіти:

Інклюзія вимагатиме від спеціальних педагогів переосмислити свою роль, діяти більше в якості співучителів або ресурсів, а не головних джерел навчання або послуг. Якщо ми розглядатимемо спеціальну освіту як набір послуг, а не місце, ми зможемо бачити в спеціальних педагогах освітян із особливими навичками, а не освітян, які працюють з "особливими" дітьми. (Сапон-Шевін, 1996, стор.38) (Sapon-Shevin, 1996, p. 38). Багато спеціальних послуг, які надають спеціальні педагоги, можна надавати в звичайних класах. Наприклад, якщо учень потребує трудотерапії для розвитку навичок дрібної моторики, трудотерапевт може допомагати цьому учневі під час виконання вправ з писання разом з рештою класу. Учень не тільки отримує потрібні послуги, але й ці послуги мають місце в природному оточенні, в якому такі навички матимуть сенс. "Інклюзія не означає відмови від спеціальної допомоги і підтримки, яких дійсно потребують учні з порушеннями. Скоріше, вона означає надання цих послуг в більш нормальних умовах, без ізолювання і стигматизації, які зазвичай асоціюються з послугами спеціальної освіти" (Сапон-Шевін, 1996, стор.39) (Sapon-Shevin, 1996, p. 39).

В розділі про "Інтеграцію" висловлювалась стурбованість відносно того, чи можуть учителі загальноосвітніх шкіл, в чийх класах і так повно різноманітних потреб, ще й задовольняти особливі потреби учнів з порушеннями. Це – закономірне критичне зауваження, але воно не фатальне. Інклюзія не означає поміщення учнів з порушеннями в звичайні класи без допомоги. Якщо ми хочемо, щоб інклюзія виявилася ефективною, допомога має найважливіше значення. Іноді така допомога надаватиметься штатними помічниками, але існують і інші варіанти.

Хоча багато з учителів загальноосвітніх класів спочатку кажуть: "Якщо я візьму цю дитину, мені буде потрібен штатний помічник", більш досвідчені в справах інклюзії учителі визначають в якості важливих багато різних видів допомоги (іноді виключаючи потребу в штатному помічнику), включаючи: спільне планування і співпрацю з іншими учителями, модифіковану навчальну програму і ресурси, адміністративну підтримку і безперервну емоційну підтримку. (Сапон-Шевін, 1996, стор.38) (Sapon-Shevin, 1996, p. 38). Важливо визнати, що багато з потреб учнів з порушеннями можна задовольнити за допомогою стратегій, які вже використовують ефективно працюючі учителі з системи загальної освіти.

Методи викладання, які учителі й адміністратори найчастіше називають важливими для успіху програм інклюзивної освіти, це ті методи, які досвідчені та кваліфіковані учителі використовують з усіма дітьми. Серед них – кооперативне навчання, модифікація навчальних програм, "практичне" викладання, викладання з використанням цілісного мовного підходу, використання однолітків і "приятелів", тематична і багатопредметна навчальна програма, використання парапрофесіоналів/ класних помічників, а також використання навчальної техніки. (Національний Центр перебудови освіти та інклюзії - НЦПОІ) (NCERI, 1995, стор. 3). Необхідність надання допомоги учителям в інклюзивних класах пов'язана з критичними зауваженнями, які було зроблено в розділі про "Сегрегацію", що стосуються фінансових витрат на інклюзію. Для того аби дійсно відреагувати на цю стурбованість необхідно буде провести емпіричне дослідження і розглянути вартість сегрегованих навчальних закладів у порівнянні з інклюзивними. Однак, логіка, що будується на можливості об'єднання двох систем у одну підказує, що це не означатиме автоматичного збільшення фінансових витрат.

В шкільних округах вважають, що для того, аби ефективно здійснювати інклюзивну освіту, гроші повинні слідувати за дитиною; тобто, гроші, які було заощаджено за рахунок закриття ізольованих систем використовуються для підтримки інтегрованої системи, такої, що є корисною для всіх дітей. Існує достатньо доказів того, що подвійна система відзначається марнотратством ресурсів за рахунок адміністративного дублювання, неефективних методів роботи, а також неекономного виділення грошей на надання субсидій для поміщення дітей в приватні школи. Дійсно, передбачається, що з часом шкільні округи заощаджуватимуть гроші і краще обслуговуватимуть всіх дітей, таким чином використовуючи суспільні гроші більш розсудливо і ефективно. (НЦПОІ, 1995, стор.5) (NCERI, 1995, p.5). Навіть якщо поєднання системи спеціальної освіти з загальноосвітньою системою і не заощаджує грошей, або якщо її утримання коштує більше, ніж утримання двох окремих систем, можна стверджувати, що в кінцевому підсумку користь, яку отримають учні з порушеннями від перебування в інклюзивних класах, зробить систему рентабельною. Тобто, якщо учні з інклюзивних класів зрештою зможуть функціонувати в суспільстві, потребуючи при цьому менше допомоги, наприклад, знайти роботу, а не потребувати підтримки з боку держави, оволодіти навичками, які потрібні для отримання такої роботи, виявиться, що такі короткострокові витрати на інклюзивну освіту виявилися небезкорисними.

Ціль "отримати навички, необхідні для того аби знайти роботу", породжує ще одну

стурбованість відносно інклюзивної освіти. Вона полягає в питанні, чи потрібно в освіті робити наголос на професійних/функціональних і/або соціальних навичках, чи головну увагу необхідно зосередити на академічних навичках. Гері Чеслі та Пол Калалуче, молодший, (Gary Chesley and Paul Calaluce, Jr.) (1997) відмічають, що звичайна освіта не здатна задовольнити потреби учнів з порушеннями, тому що навчальній програмі звичайних шкіл бракує акценту на професійних/функціональних навичках. Проблема цієї стурбованості полягає в тому, що вона відділяє професійні/функціональні навички від академічних, і поміщує академічні навички в сферу освіти, виключаючи з неї професійні/функціональні навички. Додаткова проблема, пов'язана з акцентуванням уваги виключно на академічних навичках, полягає в тому, що деякі звичайні учні, а не лише учні з порушеннями, також потребують оволодіння професійними/функціональними навичками. Попри те, що перед всіма учнями необхідно ставити учбові виклики, не всі з них мають бажання продовжувати навчання задля отримання вищої освіти. Таким чином, видається розумним пропонувати професійне/функціональне навчання всім учням, а не лише тим, хто має порушення.

Ще одна схожа стурбованість, яка торкається оволодіння академічними навичками, полягає у висловленому раніше остраху, що учні з порушеннями відчуватимуть тиск вимоги про необхідність триматись на рівні своїх нормальних однолітків, або, що для забезпечення включення всіх учнів виникне потреба "звузити" навчальну програму.

Існує пересторога, що інклюзія змусить учителів "спростити" навчальну програму, таким чином обмежуючи можливості "нормальних учнів" і, особливо, "обдарованих та талановитих" учнів. Реальність полягає в тому, що навчальна програма в інклюзивних класах повинна бути побудована таким чином, аби бути багаторівневою, гнучкою та такою, що забезпечує широке охоплення.

Наприклад, всі учні можуть працювати над темою про Громадянську війну, однак перелік книжок, проектів, що виконуються, а також шляхів, якими ведеться навчання, можуть дуже різнитися між собою. Деякі учні можуть працювати, моделюючи ситуації на комп'ютері, в той час як інші можуть писати та грати скетчі або ролеві ігри. Широкий вибір книжок про Громадянську війну може дозволити учням, які читають на різному рівні розуміння, знаходити інформацію та ділитися нею одне з одним. Інклюзія вимагає не спрощеної, а розширеної навчальної програми, в якій багато варіантів і творчих можливостей. (Таузенд, Вілла та Невін, процитовано у Сапон-Шевін, 1996, стор.39) (Thousand, Villa, & Nevin, cited in Sapon-Shevin, 1996, p. 39). Стурбованість, пов'язана із "спрощенням" навчальної програми, висловлюється в критичному зауваженні про те, що захисники інклюзії виділяють забезпечення соціальної взаємодії за рахунок виконання освітніх цілей. Шімум Гегарті (Seamus Hegarty) (2001) робить це зауваження, коли висловлює думку, що:

«Учитель математики, якого турбує насамперед розвиток соціальної обізнаності, повага до інших людей і таке інше, а лише потім – навчання математиці, пропускає головне. Математиці і будь-якому іншому шкільному предмету необхідно навчати в контексті цінностей, але саме ці предмети потрібно викладати насамперед. Якщо не дотримуватись цієї вимоги, школи не виконуватимуть свою головну задачу, і виникне загроза того, що вони готуватимуть молодих людей, добре обізнаних в питаннях етики, але маючих погану освіту і не підготованих до дорослого життя».(стор. 246).

Знову ж таки, в якості контраргументу необхідно заявити, що коли робляться спроби представити досягнення соціальної взаємодії за рахунок виконання освітніх задач, використовується хибна дихотомія. Захисники інклюзії не пропонують приносити виконання освітніх задач у жертву соціальній взаємодії; скоріше, соціальна взаємодія складає невід'ємну частину освітньої діяльності. "В реальності все навчання є соціальним за

природою, і все воно відбувається в соціальному середовищі. Навчитися того як говорити, знаходити друзів, ставити питання і відповідати, працювати з іншими – все це складає освітні цілі, які є важливими і які створюють підґрунтя для іншого навчання" (Сапон-Шевін, 1996, стор.36) (Sapon-Shevin, 1996, p. 39).

Заключне критичне зауваження, яке роблять скептики відносно інклюзії, стосується існуючого у захисників інклюзії «безперечного переконання, що загальноосвітня система може задовольнити потреби всіх дітей» (Фукс та Фукс, 1998, стор.313) (Fuchs & Fuchs, 1998, p. 313). Дуглас Фукс і Лінн Фукс наводять приклад Малколма Шабазза, 12-річного хлопчика з дуже сильними розладами, який здійснив декілька підпалів (включаючи такий, в якому зрештою загинула його бабуся). Здається, що цим прикладом Фукс та Фукс створили підставну особу. Навіть пристрасний захисник інклюзії піддав би сумніву мудрість рішення про поміщення потенційно небезпечних осіб до інклюзивних класів. Насправді, більшість людей вважатиме, що небезпечним особам не можна дозволяти вільно функціонувати в інших інститутах суспільства, а також у навчальних закладах. Однак це не означає, що таких осіб необхідно ізолювати в закладах разом з іншими небезпечними особами. Навпаки, людям з розладами, які являють загрозу для інших людей, потрібно знаходитися в закладах, де вони можуть отримувати лікування, і при цьому самі не піддаватися загрози.

Неприйняття небезпечних учнів в інклюзивні класи виявляється самоочевидною річчю, але можуть бути також і менш екстремальні випадки, коли включення учнів з порушеннями може виявитися не в їхніх інтересах. Одна з таких ситуацій торкається учнів, когнітивні порушення яких можуть виявитися настільки серйозними, що вони нічого не отримають від поміщення в клас зі своїми однолітками. Наприклад, якщо підлітка з розумовим потенціалом маленької дитини включити до просунутого старшого класу середньої школи. Однак навіть в такій ситуації зовсім не обов'язково поміщати підлітка з надзвичайно сильним когнітивним порушенням в клас з іншими учнями з порушеннями в розвитку. Інклюзивна середня школа може пропонувати заняття для учнів з широким спектром здібностей і інтересів, оскільки можуть бути нормальні учні, яких більше цікавлять курси професійного типу, аніж академічні курси на рівні старших класів середньої школи, такі як екологія людини, набір текстів на комп'ютері, і тому подібне. Хоча може виявитися важким включити учня з серйозним когнітивним порушенням в просунутий курс з політології, має бути можливим адаптувати кухарське завдання або роботу на комп'ютері для учнів з різним рівнем когнітивних здібностей. Таким чином, попри існування занять, для яких порушення учня виявляється занадто серйозним аби таке заняття приносило користь, школі належить знайти альтернативні заняття, від участі в яких учень може все ж таки отримати користь завдяки спільному навчанню із звичайними учнями.

Після розгляду переваг і недоліків сегрегації, інтеграції та інклюзії, видається, що захисники інклюзії можуть відреагувати на критику, що спрямовується проти їхньої позиції. Крім того, інклюзивні класи не страждають від шкоди, яку завдає ізоляція учнів з порушеннями в сегрегованих класах, або від ситуації, коли учні страждають через відсутність відчуття приналежності, яка ще має місце в інтегрованих класах. Однак, для того, аби повністю відстояти позицію щодо інклюзії, необхідно надати аргумент, який би демонстрував, чому неможливо захистити підхід, що базується на ізоляції учнів або на ненаданні умов, в яких всі учні були б повноправними учасниками. Такий аргумент вимагатиме обговорення того, що означає бути людиною.

Повага як до людей

Одна з головних переваг інклюзивних класів полягає в тому, що учні вчать один від одного, а також навчаються поважати відмінності та схожість одне одного. Саме на цьому понятті відмінностей зациклюються ті, хто скептично відноситься до інклюзії. Робін Барроу (Robin Barrow) (2001) стверджує, що:

«Принаймні у випадках, коли характеристики, за якими люди розрізняються, є доволі очевидними, наприклад, глухота або сліпота (відмінності, яким не допомагає використання поблажливо-применшених і неточних евфемізмів типа "з проблемами слуху" або "з порушеннями слуху"), не існує жодних доказів користі для них або для будь-кого іншого від політики освітньої інклюзії Навпаки, на перший погляд, така політика виявляється сама по собі несправедливою, тому що вона пов'язана з відмовою розрізняти на основі критеріїв, які видаються доречними (стор. 240). Говорячи про "критерії, що видаються доречними", Барроу (Barrow) посилається на відмінності, які впливають на вибір закладу для навчання учнів. Такі речі, як расова приналежність або стать, не вважатимуться доречними критеріями, а звідси і аналогія між інклюзією людей з порушеннями і невдачами рухів за громадянські права або за права жінок. Однак чи є доречними відмінності між учнями з порушеннями та нормальними учнями? Очевидно, Барроу стверджуватиме, що втрата слуху або зору буде доречною для навчання глухих або сліпих учнів в інклюзивних умовах. Однак, чи мають ці відмінності між особами з порушеннями чуття і особами, які їх не мають, рівний ступінь, або чи належать вони до одного й того ж типу? Якщо взяти приклад втрати зору, то у багатьох людей зір далеко не досконалий. Однак, нам ніколи не спаде на думку ізолювати людей, які носять окуляри, в спеціальному класі для людей, які користуються окулярами. Критик може висловити думку, що коли зір якоїсь людини погіршиться настільки, що вона потребуватиме такого допоміжного засобу як тексти з використанням шрифту Брайля, тоді учневі потрібно бути в одному класі з іншими учнями, яким потрібен Брайль. Йому можна відповісти, що потреба в окулярах є суспільно прийнятною і навіть не вважається такою, що полегшує порушення, в той час як потреба в текстах за Брайлем вважається інвалідністю. Ця аналогія підіймає питання про соціальну побудову порушення у розвитку.

У дослідженнях порушень робиться різниця між медичною і соціальною моделлю порушень у розвитку.

Медична модель постулює порушення у розвитку і хвороби, що потребують медичного лікування, які існують незалежно від того, як їх розглядають і класифікують у медичних дискурсах. Соціальна модель порушення у розвитку також погоджується з тим, що в світі існують порушення і хвороби, але при цьому визнає, що ці хвороби та порушення класифікуються, трактуються та інтерпретуються на основі соціальних конструктів. (Моллой та Васіл, 2002, стор.662) (Molloy & Vasil, 2002, p. 662). Гарві Моллой та Латика Васіл (Harvey Molloy and Latika Vasil) описують дитину, що страждає на синдром Аспергера, коли вони піддають сумніву тезу, що порушення соціальної функції лежить лише в дитині:

Таке відношення до порушень соціальної функції припускає існування чітко розмежованого спектру нормальної соціальної поведінки, в межі якого впевнено вписується вся поведінка дітей в дитинстві, а нездатність відповідати цій нормі становить порушення. Батьки дитини, яка є одержимою дитячим персонажем - паровозиком Томасом, розкладами руху автобусів або астрономією, погодяться, що така одержимість стомлює, але якщо дитина виростає всесвітнім експертом з поясу Койпера (пояс космічних об'єктів – прим. перекладача), то тоді важко розглядати одержимий інтерес як порушення. (2002, стор. 664-665) Поняття про те, що таке норма, може бути досить нечітким, якщо розглядати такі порушення, як синдром Аспергера, але що робити з такими більш серйозними когнітивними

порушеннями, як класичний аутизм або фізичні обмеження, наприклад, такі, що вимагають використання інвалідного візка? Вчені, що займаються порушеннями в розвитку, знов кажуть, що *інвалідність* є результатом того, що світ є побудованим для людей, які ходять, чують, бачать, тощо. Таким чином, люди в інвалідних візках виявляються обмеженими в можливостях через сходи, бордюри, вузькі двері і т.і., які їм доводиться долати, а не через те, що вони не можуть використовувати свої ноги. Якби кожна будівля мала ліфти та широкі двері, а на вулицях були похилі бордюри, люди в інвалідних візках не були б обмеженими в можливостях дістатися туди, куди їм потрібно. Хоча синдром Аспергера або неможливість ходити ногами відрізняються від норми, захисники інклюзії стверджують, що ці відмінності є несуттєвими з точки зору функціонування людини в світі, в якому для людей з різними можливостями створюються різні пристрої. Випадки тяжких когнітивних порушень можуть бути виключенням в зв'язку з тим, що людині з тяжким когнітивним порушенням об'єктивно важко функціонувати в світі, скільки б пристосувань для неї не робили. Попри це, зміна відношення до людей з когнітивними порушеннями на ставлення з більшим розумінням та прийняттям зробило б світ не таким ворожим по відношенню до тяжких когнітивних порушень. Сноу (Snow) (2001) поділяє таке бачення: "Я маю надію, що одного дня визнання й прийняття відмінностей, які існують серед людей, стане поширеною практикою. Вимірювання та порівняння здатностей більш не вважатиметься важливим. В якийсь момент в майбутньому порушення в розвитку більш не буде доречним або корисним поняттям в нашому суспільстві" (стор. 221). Згідно з таким баченням робитимуться різні пристосування наших звичайних класів, аби надати учням з різноманітними здібностями і порушеннями можливість нормально функціонувати. Критики можуть заявити, що забезпечення таких пристосувань виявляється занадто складним. Однак, існує основний моральний аргумент на користь "подолання складнощів", з якими пов'язане виконання необхідних пристосувань – це аргумент поваги до того, що означає бути людиною.

В своїй статті під назвою «Повага і люди з затримками у розвитку» Лоретта Копельман (Loretta Kopelman) (1984) виділяє чотири головних відчуття *поваги*.

- 1) Я поважаю роботи Ричарда Дібенкорна.
- 2) Ми повинні поважати її здатність приймати свої власні плани.
- 3) Я шаную його в якості сенатора США.
- 4) Ми в достатній мірі поважаємо це захворювання, аби вживати заходи з його профілактики та пошуків шляхів лікування. (стор. 72)

Копельман (Kopelman) посилається на такі різні відчуття, як (1) повага; (2) шанування діяльності; (3) повага до приналежності до класу; і (4) увага до обмежень. Інші філософи, і головним чином Кант в своїй роботі *Основоположення метафізики вдачі*, наводять доводи на користь поваги до людей на основі шанування діяльності. Однак вимога діяльності стає проблематичною по відношенню до людей з тяжкими когнітивними порушеннями. Здається, що щось відбувається не так, якщо ми поважаємо людей, але тільки в тому випадку, коли те, що означає бути людиною, вимагає когнітивної здатності до діяльності. Замість того, аби вимагати певної когнітивної здатності, Копельман (Kopelman) (1984) наводить три причини, з яких, якщо їх взяти разом, витікає логічне переконання, що навіть люди з важкими формами відсталості мають права і є особами, яких необхідно поважати як людей. Ці три причини, попри існуючий між ними взаємний зв'язок, акцентують увагу на різних речах, пов'язаних з тим, що в нас є спільного. Кожна з цих причин пов'язана з третім відчуттям, яке наведено вище – повагою до приналежності до класу або до статусу. По-перше, їх поєднує здатність відчувати, і цю чутливість необхідно поважати. По-друге, як продемонструвало наше обговорення про навішування ярликів, те, як до них відносяться, впливає на наші інституції; таким чином у наших власних інтересах домагатися того, аби до

них ставилися з повагою. По-третє, окрім мінімальних потреб чутливості та власних інтересів, ми живемо з ними в одних громадах і оселях; ми поважаємо відданість, доброзичливу стурбованість або прихильність, які поєднують родини і громади (стор. 77). Третя причина, яку наводить Копельман – те, що ми живемо в тих самих громадах і оселях, що й люди з порушеннями, є особливо доречною по відношенню до питання освіти, яке ми обговорюємо. Хоча виправдання інклюзії тим аргументом, що ми повинні поважати людей з порушеннями, оскільки вони складають частину наших громад, а потім твердження, що ми повинні включати їх до наших шкільних громад, може здаватися ходінням по колу, я сказала б, що замість шкідливого замкнутого кола ми маємо спіраль, яка є вільною від забобонів. Тобто, як члени наших громад, люди з порушеннями заслуговують на таку ж саму повагу, що і будь-яка інша людина; а звідси витікає припущення, що вони повинні ходити до школи в своєму районі. Коли учні з порушеннями в розвитку є частиною своїх шкільних спільнот, звичайні учні мають можливість взяти їх і зрозуміти, що вони є схожими, як представники людської раси. Таке краще розуміння одне одного приводить до кращого сприйняття схожості та відмінностей, покращує життя всіх учнів, які, після закінчення школи і зайняття певного місця в суспільстві, справлятимуть більший вплив на широкий загал. Цю ідею про нашу однакову людську природу дуже добре виражає пісня співачки народних пісень Патрісії Ші:

Добре, я "обмежена"
'тому що "можу" сказати "обме-"
Коли ви бачите мене,
Я – ціла людина,
А не частини, яких мені може бракувати,
І я не ховатиму всіх своїх недоліків,
Якщо ви також не будете приховувати своїх.
Тому що нас всіх поєднує людська природа,
А не наші можливості.
(1986, "Leap of Faith" («Стрибок віри»))

Перш ніж завершити, я хочу ще раз підкреслити, що, можливо, і будуть якісь окремі випадки, коли відмінності, до яких призводить порушення, виявляться настільки серйозними, що для учня з порушеннями буде краще навчатися в якомусь альтернативному оточенні. Однак, це повинен бути лише резервний варіант. Учні з порушеннями перш за все є дітьми, дітьми, у яких виявилися порушення в розвитку. Особистий досвід Сноу (Snow), як матері сина з порушенням, виявляється в її власних словах:

Незалежно від ярликів, які їм визначили, наші діти цвітуть і розвиваються у нас на очах. Кожна з них є унікальною, кожна заслуговує на всі можливості та привілеї, які ми можемо їй надати, і у кожній є характерні потреби. Відкидаючи відмінності, всі діти з порушеннями мають такі ж самі основні потреби, що й решта дітей: щоб їх безумовно любили, цінували і поважали такими як вони є; мати можливість любити, цінувати й поважати себе такими, якими вони є; а також рости і знати, що вони можуть і повинні приймати участь в житті світу навколо них і робити в нього свій внесок. (Сноу, 2001, стор.395) (Snow, 2001, р. 395). В такому разі ми повинні виходити з припущення, що діти з порушеннями повинні навчатися разом із своїми нормальними однолітками, при умові, що порушення не є настільки серйозними, що навіть при використанні всіляких засобів допомоги звичайний клас виявиться нездатним задовольнити їхні потреби. Я можу стверджувати, що в разі надання учителю звичайного класу відповідної допомоги, ситуації, коли відмінності між учнем з

порушеннями і рештою учнів виявляться настільки великими, що вони потребуватимуть поміщення в не інклюзивний заклад, будуть зустрічатися рідко. На завершення, ми відповіли на запитання, яке було поставлено на початку цієї статті. Кеті повинна ходити до школи в своєму районі разом зі своїми однолітками (якими будуть як звичайні діти, так і діти з особливими потребами), отримуючи все, що система освіти здатна їй запропонувати, і ставлячи її в положення, в якому вона зможе щось запропонувати суспільству, частиною якого вона є.

ЛІТЕРАТУРА

Barrow, R. (2001). Inclusion vs. fairness. *Journal of Moral Education*, (Барроу, Р. Інклюзія чи справедливість. *Журнал етичної освіти*)30(3), 235-242.

Barth, F. (1996). Integration and inclusion: Equal terms? *B.C. Journal of Special Education*, (Барт, Ф. Інтеграція та інклюзія: Рівнозначні терміни? *Журнал спеціальної освіти провінції Британська Колумбія*)20(3), 36-42.

Bauer, N.J. (1994). *The politics of inclusion: A dissenting perspective*. (Бауер, Н.Дж. Політика інклюзії: Незгодна точка зору) Paper presented at the Annual Conference of the New York State Association of Teacher Educators (Syracuse, NY, April 21, 1994).

Chesley, G.M., & Calaluce, Jr., P.D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, (Чеслі, Г.М. та Калалуче, молодший., П.Д. Омана інклюзії) 35(6), 488-490.

Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. (Фукус, Д. та Фукус, Л.С. Конкуруюче бачення навчання учнів з порушеннями: Інклюзія проти повної інклюзії) *Childhood Education*, 74(5), 309-316.

Gale, T. (2001). Under what conditions? Including students with learning disabilities within Australian classrooms. (Гейл, Т. За яких умов? Включення учнів з порушеннями в шкільні класи в Австралії) *Journal of Moral Education*, 30(3), 261-272.

Gatens-Robinson, E. (1992). Beneficence and the habilitation of people with disabilities. (Гатенс-Робінсон, Е. Добродійність та абілітація людей з порушеннями) *Contemporary Philosophy*, 14(2), 8-11.

Hegarty, S. (2001). Inclusive education - A case to answer. (Гегарті, С. Інклюзивна освіта – проблема, що потребує відповіді) *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249.

Hughes, R. (2003). *Running with Walker: A memoir*. (Хьюз, Р. Біг з тм, що ходить: Спогади) London: Jessica Kingsley Publishers.

Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. (Айдол, Л. Основні питання створення інклюзивних шкіл на засадах співробітництва) *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.

Kopelman, L. (1984). Respect and the retarded. In L. Kopelman & J.C. Moskop (Eds.), *Ethics and mental retardation* (pp. 65-85). (Копельман, Л. Повага й люди з відсталістю. В книзі Л.Копельман та Дж.Ч.Москоп,(під редакцією) Етика та розумова відсталість) Dordrecht, NL: D. Reidel Publishing Company.

Molloy, H. & Vasil, L. (2002). The social construction of Asperger Syndrome: The pathologising of difference? (Моллой, Г. та Васіл, Л. Соціальна побудова синдрому Аспергера: Чи вважати відмінності патологією?) *Disability & Society*, 17(6), 659-669.

NCERI (National Center on Educational Restructuring and Inclusion) Bulletin. (1995). An inclusion talkback: Critics' concerns and advocates' responses. (Бюлетень Національного Центру перебудови освіти та інклюзії – НЦПОІ. Заперечення відносно інклюзії: Стурбованість критиків і реакція прихильників) *NCERI Bulletin* 3(1), 3-6.

Rallis, S.F., & Anderson, G. (1994). *Building inclusive schools: Places where all children can learn*. (Ралліс, С.Ф. та Андерсон, Г. Побудова інклюзивних шкіл: Місця, де можуть навчатися всі діти) Occasional paper series: 9(2). Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.

Sage, D. (Ed.). (1993). It means more than mainstreaming. (Сейдж, Д. Це означає дещо більше аніж

Шеріл Діксон: Інклюзія, а не сегрегація або інтеграція, – ось що потрібно учневі з особливими потребами
Journal of Educational Thought (Журнал освітньої думки) Vol. 39, No. 1, 2005, 33-53.

Відтворено з дозволу власника авторського права. Подальше відтворення без дозволу заборонено.

мейнстрімінг) *Inclusion Times*, 1(1), 2.

Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. (Сапон-Шевін, М. Повна інклюзія в якості таблетки, що викриває: Викриття недоліків у нашій існуючій системі) *Theory into Practice*, 35(1), 35-41.

Schnorr, R.F. (1990). "Peter? He comes and goes ...": First graders' perspective on a part-time mainstream student. In D.L. Ryndak & D. Fisher (Eds.), *The foundations of inclusive education: A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education* (Шнорр, Р.Ф. Пітер? Він приходить і йде... Точки зору першокласників на учня, по відношенню до якого використовується частковий мейнстрімінг. В книзі Д.Л.Риндак та Д.Фішер (під редакцією) *Основи інклюзивної освіти: Збірник статей про ефективні стратегії досягнення інклюзивної освіти*) (2nd ed., pp. 227-236). Baltimore, MD: TASH.

Shih, P. (1986). Two good legs. On *Leap of Faith* [audio-cassette]. (Ши, П. Дві здорових ноги. На *Стрибок віри*. Аудіо-касета) Chicago: Flying Fish Records Inc.

Skrtic, T.M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. (Скртич, Т.М., Сейлор, У. та Джі, К. Голос, співробітництво та інклюзія: Демократичні теми в ініціативах з реформування освітньої та соціальної сфери) *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.

Snow, K. (2001). *Disability is natural: Revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*. (Сноу, К. Порушення – це природно: Революційний здоровий глузд задля виховання успішних дітей з порушеннями) Woodland Park, CO: Braveheart Press.

Snyder, L., Garriott, P., & Aylor, M.W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together. (Снайдер, Л., Герріотт, П. та Ейлер, М.У. Плутанина щодо інклюзії: Як поєднати всі компоненти) *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 198-207.

Шеріл Дрю Діксон, Доктор філософії, навчалася і викладала в університеті провінції Манітоба. Вона є автором чотирьох книжок – двох про Творчі танці, і двох про філософію спорту та фізичного виховання. У поточний час вона займається науково-дослідницькою діяльністю в сфері порушень в розвитку та інклюзії.

Адреса автора:

513 Walnut Street

Alma, MI 48801

U.S.A.

EMAIL: sheryledixon@yahoo.ca

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.