

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

Ліпін М. В., Гусєва Н. Ю.

Дискурс інклюзії поступово захоплює нові обрії соціально-гуманітарних міркувань з приводу перспектив майбутнього поступу суспільства і освіти. Як наслідок, використання наративів інклюзії, так само як, наприклад, наративів сталого розвитку, стає обов'язковим елементом публічних дискусій щодо демократії, економіки або освіти. Популяризація цих ідей поступово перетворюється на данину моді, що нібито звільняє від необхідності рефлексивного осмислення способів їх реалізації. В результаті інклюзія із виклику і завдання перетворюється на формалізовану даність, яка утверджується шляхом нормативно-адміністративного впорядкування зовнішніх обставин, що дозволяє залишати поза увагою її усвідомлення як відповідної форми розвитку інтерсуб'єктивних взаємозв'язків всередині спільноти.

Ми вважаємо, що інклюзивна освіта поза зміною способів мислення, сприйняття світу та міжособистісної взаємодії залишається формальною. Зрештою, як проголошував ще І. Кант, всі ці моменти зводяться до питання «що таке людина?» або, у нашому випадку, до питання про зміну форм людської суб'єктивації. Абстрактний, формалізований підхід до процесу становлення інклюзивної освіти залишає поза увагою проблему розвитку її суб'єкта. В результаті така пуста, абстрактна «інклюзія» починає відігравати роль ще одного механізму інтеграції виключених індивідів до існуючого соціально-економічного режиму існування. Живий процес інклюзії підміняється абстрактною інтеграцією, що вибудовує таку ж абстрактну, спустошену і відчужену соціальну єдність та адаптованого до неї однобічного індивіда.

1. Всезагальна форма інклюзивної освіти

В останні десятиліття поширюються уявлення, згідно з якими саме розвиток інклюзивної освіти стає однією із ключових передумов побудови інклюзивного суспільства, «якщо вона розглядає різноманітність учнів не як проблему, а як виклик, який вимагає виявлення індивідуального таланту у всіх видах і формах та створення умов для його процвітання»¹. Поступово формується розуміння, що

¹ UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, 2020. P. 12.

продиктована різноманітністю і плинністю світу необхідність утвердження відкритості, відповідальності, толерантності та інклюзії як повсякденних реалій суспільного існування покладає перед освітою завдання трансформації традиційних засад навчання і виховання. Відтак, інклюзія передбачає утвердження не стільки формальних і вузькоспеціалізованих цінностей відкритості та включення, скільки конституювання таких форм спілкування та взаємодії між учасниками навчання і виховання, які перетворюють інклюзію на необхідний атрибут самоздійснення особистості.

Етимологічно термін «інклюзія» пов'язаний із словами «залучення», «включення». Відтак постає питання, до чого інклюзивна освіта включає усіх залучених у процес навчання і виховання? Що саме покликана відкривати освіта? І зрештою, які форми міжособистісного спілкування і взаємодії можуть відповідати не тільки формальним критеріям інклюзивності, але й реалізувати такий змістовний параметр будь-якої освіти, як розвиток людської суб'єктності? В контексті даних питань інклюзивна освіта розглядається нами не як дещо специфічне і особливе, а як імператив трансформації усього освітнього простору. В якості освіти для всіх вона має потенціал змінити навчання не тільки для учнів з інвалідністю, але і для всіх, хто навчається².

Різноманітні аспекти інклюзивної освіти широко представлені в працях вітчизняних та закордонних дослідників. Серед них можна виділити О. Будник, І. Гевко, Ю. Найду, Т. Сак, Д. Мітчела, Дж. Томаса, А. Колупаєву, О. Шеманова, К. Ніхолма, Л. Флоріан, Г. Ліндсей, О. Таранченко, Дж. Корбет, К. Месью. В роботах Д. Аджемоглу, Дж. Робінсона, К. Уорд, Б. Дуцлер, С. Джонсон, П. Мутура розглянуті різноманітні параметри розвитку політичної та економічної інклюзії. Питання соціальної інклюзії розкриті в дослідженнях Н. Лумана, З. Баймана, Е. Гідденса, Р. Левітаса, П. Реткліффа.

Мета дослідження визначена фактом утвердження інклюзії як важливого параметра трансформації політичних, соціальних та економічних інститутів сучасного суспільства. У цьому контексті інклюзивна освіта виступає важливим чинником формування інклюзивного суспільства, що актуалізує необхідність теоретичного осмислення засад її розвитку та виявлення її ролі і значення в процесі трансформації системи освіти взагалі. Наше дослідження покликане виявити загальнокультурні підстави здійснення інклюзії в навчанні і вихованні в якості необхідної умови реалізації розвитку людської суб'єктності.

² Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014. P. 38.

Якщо освіта повинна і може *вчити мислити*, тоді вона повинна бути спроможною відкривати людині світ та робити її співучасником його розвитку. Людина розділяє спільний світ і несе за нього відповідальність разом з іншими людьми, розділяючи з ними його долю. Інклюзивна освіта проявляється як відкрита освіта для всіх, яка відкриває дитині світ, а відтак і її саму через участь у спільній справі.

Спроможність освіти бути відкритою та інклюзивною забезпечується в міру її залученості до творення і розвитку спільного світу, а не тільки за рахунок пристосування її до вимог певного соціального середовища. На питання, як наша залученість і відкритість світу обумовлює можливість *вчитися мислити*, в свій час відповів М. Гайдеггер у відомій праці «Що називається мислення?», згідно з якою шаноблива відкритість назустріч буттю дає нам можливість зберегти те, що від початку дається для думки³. «Шаноблива відкритість», про яку писав М. Гайдеггер, окреслює можливість приведення себе у відповідність з тим, що є предметом думки.

Цікаво, що М. Гайдеггер наголошує на взаємозалежності мислення і навчання. По-перше, він говорить про необхідність вчитися мислити. Відповідно у ситуацію того, що зветься мисленням, ми потрапляємо, коли збираємося думати самі. «Щоб подібна спроба вдалася, ми повинні бути готові вчитися мислити»⁴. По-друге, справа навчання і мислення визначається на основі одного і того ж принципу: для того, щоб бути спроможним мислити, ми повинні чітко вчитися, – зазначає М. Гайдеггер. Що таке вчитися? Людина вчиться оскільки, оскільки вона свої справи приводить у відповідність з тим, що до неї звернене поістині. Мисленню ми вчимося, прислухаючись до того, що приносить нам кожна зустріч з істотним⁵. У сфері сутнісного мислення проявляється не приватний інтерес людини, а істотність того, що їй відкривається в світі, тобто сфера мислення по суті *дає проявитися іншому через себе*. На нашу думку, той самий принцип міститься у сутності освіти. Згідно з М. Гайдеггером, покликання вчителя полягає у тому, щоб *давати вчитися*. «Справжній вчитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім навчатися вчитися»⁶.

Отже, якщо освіта повинна вчити мислити, вона одночасно повинна навчати вчитися, що реалізується як спроможність приводити себе і свої вчинки у відповідність з сутністю справи. Інклюзивна освіта

³ Heidegger M. What is called thinking? / Trans. by J. Glenn Gray. New York: HarperCollins Publishers, 1976. P. 187.

⁴ Ibid. P. 39.

⁵ Ibid. P. 40.

⁶ Ibid. P. 124.

покликана надати можливість навчатися усім молодим людям і дорослим⁷, а значить, вона також визначається завданням давати вчитися. Вчитель вчиться разом з учнем, навіть більше за нього, приводячи себе у відповідність з тими загальнолюдськими смисловими вимірами, що звертаються до них. Бачити, чути ці смисли людина може, увідповіднюючи себе опредметненому в культурі образу людини, забезпечуючи відкритість людини власне людському в собі. Інклюзивна освіта як освіта для всіх покликана створити умови для того, щоб усі учні могли навчатися вчитися. Така освіта вимагає пристосування процесу навчання і виховання до логіки розвитку людського в людині. Поза розумінням цієї логіки освіта втрачає здатність давати вчитися і починає приводити учня і вчителя у відповідність з наперед заданою нормою.

Одразу зазначимо, що людське в людині не дається їй від природи. Саме у цьому моменті міститься можливість свободи і творчості, рівно як і можливість втечі від свободи, відмови від власної сутності. Тварина, на відміну від людини, не здатна уникнути участі бути тим, чим їй наперед визначено природою. Людина приречена на *свободу*, тому вона народжується двічі: перший раз як *біологічна* істота, другий як *соціально-культурна*. Причому, «друге народження» остаточно ніколи не завершується, воно передбачає реалізацію творчої активності індивіда як спроможності ініціювати нове начало в світі. У цьому контексті завданням освіти постає формування умов для народження творчої суб'єктності.

Педагогіка, згідно з поглядами Г. Гегеля, розглядає людину як природну істоту і вказує шлях, слідуючи яким вона знову народжується, її перша природа перетворюється на другу, духовну природу, так що це духовне стає у ній звичкою. Схожої думки дотримувалась Г. Арендт, коли стверджувала, що сутність освіти – це *натальність*, той факт, що люди *народжуються* на світ⁸. Поняття «натальність» відсилає до здатності людини ініціювати нове начало, бути початком нового вчинку. Вже самим фактом свого народження дитина змушує освіту бути відкритою для нового начала, для того, хто вперше з'являється у світі, тобто для «Іншого». Нове начало, яке привносить собою у світ кожна дитина, змушує освіту постійно приводити себе у відповідність з її свободою і творчим потенціалом. Це означає, що визначальним для освіти є не стільки норма адаптації дитини до вимог школи або соціуму, скільки принцип творчої співпраці з метою реалізації здатності ініціювати нове кожним

⁷ UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education. P. 5. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

⁸ Arendt H. The Human Condition. Chicago : University of Chicago Press, 1998. P. 90.

здіянням до педагогічного процесу через включення до зберігаючого творення всезагальних форм «другої природи». Подібна участь виражається як *співучасть*, тому з часів доби Античності навчання мислиться як спільне дослідження: замість догматичного повідомлення та механічної рецепції готових результатів – спільне проходження того шляху відкриття і дослідження, що до них призводить⁹. Перехід від авторитарної (традиційної) системи освіти до інклюзивної передбачає перехід від навчання і виховання, які формують пасивну репродуктивність, до освіти, побудованій на основі включення вчителя і учнів до спільної справи персоніфікації всезагальних форм культури.

У зазначеному контексті завдання освіти полягає у тому, щоб відкрити для дитини спільний з іншими людьми світ. Яким чином це стає можливим? Перш за все, за допомогою залучення її до творення спільного світу, адже будь-яке пізнання є у певному сенсі творчим відкриттям. На думку Г. Гегеля, відкриття цього спільного з іншими світу і є процесом освоєння «другої», «всезагальної неорганічної природи». Інклюзивна освіта не може бути виключно індивідуальним процесом, вона дає навчитися вчитися тільки розділивши цю подію з іншими. Проте розділити можна тільки те, в чому людина приймає участь, як рівноправний та відповідальний суб'єкт творення і збереження спільного світу, а не як пасивний глядач або споживач. Отже, той світ, який відкривається перед дитиною в процесі навчання, є результатом творчої спільно-розподіленої діяльності.

Відтак, відкритість і включеність виступають не просто специфічними моментами виключно інклюзивної освіти, що привносяться ззовні у тіло освітнього простору. Інклюзивна освіта не може здійснюватися ексклюзивно. Навпаки, її успішна реалізація вимагає рефлексивного розуміння і практичного виявлення смислових вимірів навчання і виховання взагалі. Виходячи з цього, інклюзивна освіта визначається нами як універсальний спосіб існування освіти як такої. Навіть якщо інтерпретувати інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що передбачає навчання дитини з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу, вона все рівно повинна визначатися всезагальною логікою розвитку людської суб'єктності. Необхідно погодитися з думкою Д. Мітчела, який вважав, що окрім деяких спеціальних стратегій «учням з особливими потребами потрібне просто гарне викладання, за умови, що воно адаптоване до їх когнітивних,

⁹ Rubinštejn S. L., Blakeley T. J. Problems of psychology in the works of Karl Marx. Studies in Soviet Thought. 1987. Vol. 33. № 2. P. 118.

емоційних і соціальних особливостей»¹⁰. Давати вчитися, навчати мисленню означає давати народитися людині в людині. Діти з особливими потребами не стільки вимагають чогось надзвичайного від освіти, навпаки, вони вимагають більш свідомого та вимогливого дотримання педагогічних принципів навчання і виховання. Задовго до глобального поширення інклюзивної освіти Л. Виготський відзначав, що дітей з особливими потребами необхідно міряти тією ж мірою, що й нормативних дітей. «Ми можемо сказати, що при психологічному розгляді ніякої особливої, принципово відмінної, окремої педагогіки дефективного дитинства не виявляється. Виховання дефективної дитини утворює предмет лише тільки однієї глави загальної педагогіки. Звідси безпосередньо витікає, що всі питання цієї складної глави повинні бути переглянуті в світлі загальних принципів педагогіки»¹¹, – писав з цього приводу Л. Виготський.

Дійсна імплементація принципів інклюзії в систему освіти уможливується за умови її трансформації відповідно до потреб розвитку дитини. Це означає, що не дитина повинна пристосовуватися до інституту освіти, а умови навчання і виховання повинні бути пристосовані до потреб розвитку усіх учасників цього процесу. Проблема залучення дитини з особливими потребами до процесу навчання і виховання насправді полягає не тільки у відсутності додаткових ресурсів для побудови відповідної інфраструктури та пошуку необхідних фахівців. У переважній більшості сутнісні параметри інклюзивного освітнього простору залишаються поза увагою теоретичного аналізу педагогічної спільноти.

2. Інклюзія у вимірах простору і середовища

Простором, в якому відбувається конституювання розумної форми людської душі є *культура*, або, іншими словами, *простір людських звернень один до одного*. Одночасно цей простір можна визначити як інклюзивний, як такий, що розгортається разом із розвитком людської особистості. Інклюзія є передумовою і наслідком процесу людської суб'єктивації. І навпаки, вона неможлива в ситуації встановлення пасивної безсуб'єктності.

Інклюзивний простір репрезентує сутність освіти. Відкритість на зустріч іншому є конститутивною для освітнього процесу. Тому

¹⁰ Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014. P. 340.

¹¹ Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) / R. W. Rieber, A. S. Carton. Springer Science & Business Media, 2012. P. 95.

інклюзивний освітній простір можна визначити як простір загально-людського духу, а живу культуру в такому ракурсі – як процес постійного відтворення звернення однієї людини до суб'єктивності інших людей. У цьому контексті інклюзія в освіту здійснюється в результаті розвитку здібності зчитувати опредметнені в культурних артефактах звернення як особистісні. І не тільки зчитувати, але і відповідати на них, опредметнюючи власні звернення у слово, текст або вчинок.

У зверненні до іншого відбувається одночасне звернення і до себе. Розвиток людської душі відбувається в горизонті відтворення *спільності людей*, що потребує використання і перетворення наявних культурних форм. Необхідність звертатися до іншого утворює ситуацію, в якій «я» змушене проявлятися перед «іншим», втілюватися у речовині природного матеріалу, слова або жесту. Звідси повинно бути зрозумілим, що людський спосіб існування не даний в готовому вигляді від початку, людське в людині – це те, що тільки повинно бути здійснено, виявлено. Справді, людина – це не даність, а скоріше завдання, котре ми змушені вирішувати впродовж усього життя. Втім, потрібно пам'ятати, що завдання це вирішується в горизонті інтерсуб'єктивного звернення. Простір, в якому відбувається олюднення душі, є *простором звернення однієї людини до іншої*. Через ці звернення і здійснюється інклюзивна освіта як якісна освіта для всіх¹².

Інклюзія реалізується як олюднення спільного буття людей. Олюднений простір не протистоїть світу, так само як і не розташовується поряд з ним. Це не два різних (паралельно існуючих) простори. Людський (суспільний) простір з необхідністю є іманентним об'єктивному світу і проявляє у логіці власної організації його всезагальний зміст. Адаже звернення однієї людської душі до іншої опредметнюється у певному матеріалі, котрий надає специфічної форми інтерсуб'єктивній взаємодії. Людське начало реалізується тільки за допомогою виявлення змісту об'єктивного світу. Тому культуру потрібно розуміти як процес здійснення сутності речей неприродними, штучними способами. У соціально-культурному просторі відбувається виявлення прихованих можливостей природи. Іншими словами, у просторі культури світ починає промовляти до нас людською мовою. Отже, інклюзивний освітній простір можна визначити як *форму внутрішньої організації матеріалу* того чи іншого процесу. Тут простір

¹² European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion / A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins. Odense, Denmark, 2022. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf

розуміється не як пустота, в яку занурені речі або люди, а як щось принципово не відділене від їх самочинного розвитку. Соціально-культурний простір, як відкритий, толерантний та інклюзивний простір, розгортається у спільній діяльності індивідів. Простір людського співіснування вибудовується через реалізацію потенцій об'єктивної дійсності. Культура у цьому ракурсі є утворенням, котре постає як здійснення тих можливостей світу, які не можуть бути реалізовані поза людською діяльністю. В такому ракурсі стає очевидним, що людина актуалізує у власній творчості не тільки і не стільки свою ізольовану самість, скільки універсальні смисли світу.

Простором, у якому відбувається професійне, тобто ціле-спрямоване становлення людської душі, є освіта. Саме тут повинен здійснюватися свідомий та самочинний *розвиток людського в людині*. Виходячи із зазначених вище міркувань, можна сформулювати дві стратегії розгортання освітнього процесу. Перша характеризується приведенням дитини до наперед заданого масштабу, тобто пристосовує її до вимог наявного соціуму. В такому випадку відбувається формування *корисного*, але *часткового* індивіда-функції, а освіта розгортається як *середовище*.

Специфіка другої полягає у створенні умов для *розвитку в дитині універсальної здатності мислити*. Частковість в такому випадку долається не завдяки тому, що така освіта стає марною (некорисною), а завдяки залученню душі дитини до такого всезагального способу існування, в якому проявляється її універсальна єдність з усім. У процесі цього залучення відбувається інтерсуб'єктивне формування себе як «форми форм», тобто як мислячої душі. Подібна освіта не може бути простою адаптацією до емпіричного кола наявного існування.

Перша стратегія конституює ексклюзивний освітній простір. Натомість друга – інклюзивний. Якщо перша передбачає адаптацію дитини до наперед визначених норм, цінностей та ідентичностей, то друга, навпаки, передбачає пристосування системи освіти до потреб дитини.

Для того, щоб відповідати своєму призначенню, освіта повинна відтворювати у власній діяльності логіку розвитку людини. Звідси випливає принципова *антирепродуктивна* сутність освітньої справи, адже адаптивна активність не розвиває людської душі, не перетворює людину на суб'єкта. Для дійсно людського способу буття властивим є проблематичне, творче сприйняття світу і себе. Людина утримує себе в людському стані через самоподолання. Якщо репродуктивна активність замикає індивіда у сталих формах взаємодії людини зі світом, то творча діяльність трансформує як світ, так і суб'єкта творчості. Тут трансформація оточуючого світу співпадає із самотрансформацією. Тому

людина завжди звернена до невідомого, до того, чого ще немає в наявному колі існування. Звідси невикорінна просякнутість простору освіти духом толерантного ставлення до невідомого, до іншого.

Необхідно зазначити, що інклюзивний освітній простір не є середовищем. Простору і середовищу притаманні різні властивості. В інклюзивному просторі потенційно розгортається *цілий* світ, що співпричетний минулому, теперішньому і майбутньому. Тому призначення освіти можна охарактеризувати як бути містком між минулим і майбутнім. Минуле в інклюзивному просторі відтворюється не у вигляді наративів, а діяльнісно – у формі універсальних діяльнісних здібностей особистості. Цей простір не передує індивідам, а розгортається через інтерсуб'єктивну взаємодію. Він твориться колективно і зорієнтований на цілісну присутність усіх учасників освітнього процесу.

Характеристики середовища роблять його непридатним для реалізації освіти як процесу безмежного розвитку людської суб'єктності. У середовищі реалізуються не універсальні смисли світу, а вимоги емпіричного кола існування, які визначають межу розвитку індивіда. Тому середовище культивує презентизм – культ теперішнього та утилітарне ставлення до минулого. У рамках середовища минуле використовується задля потреб теперішнього. Середовище передує індивідам і не передбачає їх критичного ставлення до себе. Людина тут пасивний пристосованець і конформіст. Її поведінка обумовлена реакцією на вимоги-подразники оточення та приречена бути переважно репродуктивною. Тут немає свободи самовиявлення цілого, але панує свавілля різноманітних цілей.

Простір не обов'язково уявляти як дещо виключно статичне і незмінне. Вже у Г. Гегеля простір є невід'ємним від часу, отже, його статичність і спокій є відносними. Простір, особливо це помітно у суспільному просторі, ніколи не виступає виключно як вже оформлений, а завжди як такий, що оформлюється. Якщо усунути принципову незавершеність простору, тоді він стане лише певною сценою, вмістилищем для речей і людських звершень. Звідси і впливає відомий «картезіанський дуалізм» активної душі і пасивного тіла, що набуває свого яскравого вираження у філософії А. Бергсона як жорстке протиставлення часу і простору, де останній виступає саме пасивною протяжністю, а перший – активним формоутворюючим началом.

Простір не є чимось завершеним, а радше тим, що продовжує себе щоразу у нових формоутвореннях. Простір є не чимось сталим, а рухом, що активно простирається і тим формує себе. І тільки тому він є не що інше, як формоутворення – творення природою все нових і нових своїх власних форм. У такому контексті життя людини так

само є нічим іншим, як процесом саморозвитку просторової організації людських відносин при вирішенні суперечностей з природою і один з одним. При такому розумінні простору він перестає бути тільки місцем застиглої оформленості, сховищем результатів розвитку. В такому ракурсі простір-природа перестають сприйматися як пасивні і завершені, тобто позбавлені розвитку, а відповідно, і людина перестає бути єдиним осередком становлення. Розвиток неможливий поза часом, але так само він потребує простору для самовиявлення. Саме тому важливим є розуміння простору як органічно співвіднесеного з формоутворенням. Простір це форма внутрішньої організації матеріалу того чи іншого процесу, тобто, дещо принципово не відділене від самого його матеріалу. «Це сам його, процесу, матеріал, який в даний момент певним чином простягся у бутті Всесвіту, який простягає себе»¹³.

Простір реалізації якісної освіти є простором реалізації «необхідної утопії». Якщо інклюзивна освіта – це якісна освіта для всіх, тоді інклюзивний освітній простір реалізується як гетеротопія¹⁴. Нагадаємо, що з точки зору деяких дослідників, саме «воля до утопії»¹⁵ відрізняє людину від тварини, перетворює статичність і завершеність її буття на незавершені пустоти-можливості. Проте завдяки подібній пустоті залишається відкритою універсальна можливість втілити у власному бутті приховані смисли будь-якої реальності. Справа у тому, що реальність не є тотожною голій фактичності. Прив'язаність душі до наявного свідчить про втрату відчуття реальності та підміну її звичними та відпрацьованими формами оточуючого середовища. Подібна відданість фактичності замикає людину в ілюзорному світі не менш ефективно, ніж нестримна фантазія. Завдяки «утопічному реалізму» (Е. Гідденс¹⁶) освіта запускає механізм «контрфактичності», котрий дозволяє вибудовувати образи майбутнього.

Незважаючи на прагнення панівного порядку уніфікувати освітню систему, вона ніколи не набуває однорідного вигляду. Освіта є швидше конгломератом «островів утопії», що підривають існуючий порядок

¹³ Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич : РВВ Дрогобиць. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. С. 254.

¹⁴ Foucault M. Of other spaces. Heterotopia and the City: Public Space in a Postcivil Society / M. Dehaene, L. De Caeter. Routledge, London & New York, 2008. P. 32.

¹⁵ Schürmann V. Der Sport einer besseren Welt. Ernst Blochs konkrete Utopie. Sport und Gesellschaft. 2022. Vol. 19. № 1. P. 94.

¹⁶ Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge : Polity Press, 1990. P. 97.

зсередини. Її простір не тотожний простору фактично існуючого соціуму. В науковій літературі освітній простір пов'язується з простором культури, котрий як і будь-яка форма спільності, об'єднує всіх суб'єктів спілкування спільним здійсненням справи, що забезпечує існування даної спільності. Освітня справа, що об'єднує людей, має своєю метою зберігання, трансляцію і вдосконалення культури свого народу, і тим самим загальнолюдської культури. Освітній простір розуміється як інтерсуб'єктивне поле спілкування тих, хто вступає у життя (чи нову професійну діяльність) з активними представниками різних поколінь і професій. Зрозуміло, що подібний простір неможливо спроектувати силами виключно командно-адміністративної системи. Подібні спроби втілюються в організації такого освітнього простору, який, за визначенням українського дослідника В.С. Возняка, є розсудковим¹⁷. Характерними ознаками простору освіти, організованого на основі розсудку, є: бездушність та бездуховність; суб'єкт-об'єктна взаємодія; панування зовнішньої доцільності; вербалізм та моралізаторство.

Розсудкова освіта всередині себе відтворює такий тип раціональності, який виступає оберненою формою розумного мислення. В цих межах душа не стає «формою форм», а застигає у наперед заданих формах пристосування до наявного середовища. Якщо розумна душа постає кінцевим образом безмежності, то бездушний розсудок надає перевагу поклонінню обмеженій даності. Саме в такій ситуації зароджується негативне відношення до утопії як такого способу відношення до наявного існування, котрий містить в собі можливість його творчої трансформації. Проте подібна апологія даності з не обхідністю редукує мислення до рівня інструментального мислення, тобто утверджує перетворені (обернені) форми розуму.

Зазначимо, що в дійсності саме мислення співпричетне утопії як здатність проникати за межі даного у відчуттях. Мислення не може здійснюватись в режимі локалізації межами певного місця або часу. В іншому випадку воно ніколи не могло б втілювати на своєму боці безмежність. Коли людина мислить, вона перебуває не там, де актуально знаходиться. Мислення знищує і часові, і просторові дистанції. Людина здатна передбачати майбутнє, думати про нього, ніби воно вже наявне, і здатна відтворити у пам'яті минуле, ніби воно і не зникало. Завдяки роботі мислення нас оточують не чуттєві об'єкти природи, але образи культури.

¹⁷ Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич : РВВ Дрогобиць. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. С. 70.

Поza мисленням людина приречена бути рабом того, що є у наявному вимірі реальності. Прив'язаність до голого факту (якщо припустити його дійсне існування) закриває можливість для *умоглядного* сприйняття того, що невидиме, того, що «не має місця». Коли мислення припиняється у повсякденному житті, тоді все чуттєво «невидиме розсіюється». Так, наприклад, смисли людського універсуму неможливо споглядати безпосередньо за допомогою органів відчуття. Тому пристосування до емпіричного кола існування зазвичай супроводжується позбавленням самодостатнього смислу тієї активності, що розгортається в цих межах. Спроби жорсткого заперечення утопічності людського існування призводять до підкорення «позитивізму влади», де зникає потреба і можливість апеляції до будь-яких метафізичних вимірів людського існування. Зрозуміло, що в такому просторі саме слово «душа» втрачає право на існування, але в цьому просторі утверджується розум як панування. Фактичність, що протистоїть утопії, відсилає нас до відтворення одного і того ж самого, вічного «тут» і «тепер».

3. Інклюзивна освіта як спільна справа

З нашої точки зору, традиційна закритість, авторитарність і негнучкість системи освіти, яка, в кращому випадку, орієнтована на інтеграцію дитини до існуючого соціуму, негативно впливає на ефективність включення дитини до освітнього простору. Інклюзія в такому ракурсі реалізується як *інтеграція*, що здійснюється через адаптацію дитини до вимог освітньої інституції. Інколи термін «інтеграція» використовують для позначення процесу соціалізації, вбачаючи саме у ній основне призначення освіти. Проте, основна відмінність інклюзії від соціалізуючої інтеграції полягає в тому, що дискурс соціалізації не передбачає зміни того середовища, у яке планується інтегрувати індивіда. Навпаки, наперед передбачається, що змінитися повинен саме він. Крім цього, інклюзія спрацьовує не як пристосування до вимог існуючого соціального середовища, а як приведення себе у відповідність до смислових вимірів культури.

Але навіть елементарна інтеграція людини у певний колектив або групу не тотожна процесу адаптації. Так, інтеграція містить елементи пристосування до реальності, але вона передбачає ще один обов'язковий параметр: «критичну здатність робити вибір і трансформувати цю реальність»¹⁸. Інтегрована особистість, на думку П. Фрейре, це особистість як *суб'єкт*, натомість адаптована людина проявляється як

¹⁸ Freire P. *Pedagogy of the oppressed* / Trans. by M.B. Ramos; intr. by D. Macedo. New York; London: Continuum, 1970. P. 4.

об'єкт. Адаптація в такому випадку може бути проінтерпретована як своєрідна форма самозахисту. «Якщо людина не здатна змінювати реальність, вона пристосовується. Адаптація характерна для поведінки тварин; у людини вона – симптом дегуманізації»¹⁹.

Необхідно зазначити, що дійсна освіта без розвитку культури неможлива. Як писав Т. Адорно, освіта це ніщо інше, «як культура з боку її суб'єктивного прояву»²⁰. Мова йде про те, що навчання вчитися відбувається як персоніфікація культури, коли культура здійснюється на боці суб'єктивних здібностей людини, коли «всезагальна неорганічна природа», про яку писав Г. Гегель, стає звичкою. Відтак розвиток особистості і розвиток культури, які тільки на перший погляд видаються протилежними, є взаємопов'язаними процесами. Закритість та ексклюзивність освітнього простору, який не потребує рівноправної участі усіх суб'єктів навчання і виховання, свідчить про припинення розвитку у всіх його значеннях. Виключення індивіда з освітнього процесу перетворює його на *об'єкт* педагогічних впливів, на безвідповідального споживача готової інформації, а культурний зміст – на знеособлений матеріал для засвоєння. Така освіта визначається домінуванням у ній розсудкової раціональності, що протистоїть натальності як спроможності людини бути новим началом у наявному середовищі. «Народження як розвиток, продовження *розвитку всієї культури у живу суб'єктивність* учня невідвладне доморослій логіці розсудку; тут діалектичний процес»²¹. По справжньому такий пасивний учень ніколи не буває цілісно присутнім (не перебуває при сутності процесу) у цьому формалізованому середовищі. Адже те, що відбувається у цьому знерухомленому середовищі, позбавлене спілкування з живим культурним змістом, а отже позбавлене сутності та смислу. Коли С. Кримський писав, що культура «не може бути задана списком, якимось переліком незмінних підсистем»²², він наголошував на тому, що вона не існує в готовому вигляді, а живе

¹⁹ Freire P. *Pedagogy of the oppressed* / Trans. by M.B. Ramos; intr. by D. Macedo. New York; London: Continuum, 1970. P. 4.

²⁰ Adorno T. W. *Theorie der Halbbildung. Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* / A. Busch. Stuttgart: Ferdinand Enke. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841>

²¹ Возняк В., Лімонченко В. Культура як «третьій суб'єкт» освітнього процесу. Проблеми гуманітарних наук. Філософія. 2014. № 33. С. 23.

²² Кримський С. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. Культурологічна думка. 2009. № 1. С. 19.

тільки через розвиток. Отже, як зазначав дослідник, «культуру не можна знати, її можна лише творити власною майстерністю»²³.

Таким чином, освіта для всіх, інклюзивна освіта повинна не просто включити представників різних верств населення до школи або університету. Вона повинна створити безпечний простір спілкування з приводу всезагальних смислів культури як «неорганічного тіла» людини. Інклюзивна освіта, як і будь-яка освіта взагалі, повинні включати, інтегрувати, вводити перш за все у культуру. Як підсумовує один з чотирьох учасників Загорського експерименту професор психології О. Суворов, не можна заради інтеграції в суспільстві жертвувати інклюзією в культурі.

Відкритість системи освіти є важливою, але недостатньою умовою для здійснення інклюзії, якщо вона не здатна залучити більшість учнів до суб'єктних змістів загальнолюдської культури, перетворити навчальний матеріал на основу для міжособистісного спілкування. Персоніфікація культури активізує спроможність креативно зчитувати звернені до людини меседжі «неорганічного тіла», перетворювати їх у власні способи відчуття і мислення. Натомість, як писав наприкінці минулого століття відомий соціолог П. Бурдьє, освіта, як і раніше, виключає знедолених, але в наш час вона робить це інакше: «утримуючи індивідів всередині системи освіти, вона виключає їх можливість застосовувати культурні блага»²⁴. Формальної можливості ходити до школи недостатньо для конституювання по-справжньому інклюзивного освітнього простору. Перебування дитини в освітніх інституціях може не тільки не зменшувати соціальну ексклюзію, а, навіть навпаки, посилювати її.

Як бачимо, інклюзивна освіта не може бути задана готовим списком адміністративних норм і положень. Простір розвитку людської суб'єктності необхідно постійно відтворювати спільними зусиллями усіх учасників навчання. Коли ми кажемо про інклюзивну освіту як спосіб залучення, включення учня, то постає необхідність осмислення питання, куди, як і до чого його залучають? З нашої точки зору, без забезпечення розвитку суб'єктності дитини дійсна освіта для всіх (інклюзивна) не можлива. В середовищі авторитарної освіти дитина присутня, будучи по-справжньому відсутньою. Вона перебуває в колективі, залишаючись при цьому самотньою. Справа у тому, що простором розвитку людської суб'єктності є спільнота, спільна

²³ Кримський С. Діяльність та культура. Мaгістеріум. Культурологія. 2003. Вип. 12. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14050/Krymskyi_Diialnist_ta_kultura.pdf?sequence=1

²⁴ La misère du monde / P. Bourdieu, A. Accado, G. Balazs et al. Paris: Seuil, 1993. P. 922–923.

з іншими людьми ідеальна або матеріальна діяльність. Отже, інклюзивна освіта потребує залучення, введення учня і вчителя до спільної з іншими людьми культурної діяльності, в процесі якої реалізується їх особистісне начало. У діяльнісному спілкуванні з іншими особистість залучається до суб'єктного змісту культури. Таким чином, для здійснення інклюзивної освіти необхідною є трансформація освітнього середовища у *розвиваючу спільноту*. Таке розуміння освіти не просто актуалізує питання відкритості «Іншому», а робить його від початку значимим для конституювання власного «Я».

Інклюзивна освіта, як якісна освіта, є процесом розвитку людської суб'єктності та самостійного (критичного, творчого та турботливого) мислення, яке взаємопов'язане із спроможністю персоніфікувати образи культури. Будь-яка людина певною мірою співпричетна повноті істотного беручи участь у спільній справі. Персоніфікація відбувається не як адаптація до середовища, а як вихід у світ, який здійснюється шляхом формування суспільно-культурного простору. Народжуючись, тварина потрапляє в готове середовище, натомість людина змушена постійно вибудовувати разом з іншими людьми суспільно-культурний простір. Для його існування потрібна неабайдужа участь індивідів у спільній справі.

Освітній простір розгортається у людських стосунках з приводу дослідження певного культурного матеріалу. Тому він залежить не тільки від характеру міжсуб'єктної взаємодії, але й від якості задіяного у процес навчання і виховання культурного змісту і способів його засвоєння. Дитина не входить в освітній простір, а конститує його разом з іншими, активно перетворюючи предметний зміст відповідно до власних потреб та інтересів. Або вона вводиться в середовище, до якого змушена пристосовуватися і у якому вона залишається пасивною.

Особистість не існує спочатку окремо від інших особистостей, а потім вступає у відносини з ними. Індивідуальна психіка від початку виплітається з матеріалу людських відносин. Необхідно зважати, що найпершою передумовою життя людини є інша людина. Відносини до іншої людини, до людей, утворюють основне тло людського життя, його серцевину.

Покладання в центр освіти творчої потуги спільноти стає можливим за умови осмислення і практичної реалізації розвиваючої сили міжособистісних відносин. Будь-яка взаємодія між людьми може розгортатися на основі *соціального зв'язку* або *суспільних відносин*. Вони постають визначальними поняттями усіх форм інтерсуб'єктивної взаємодії. Але поняття «відношення» виникає як результат співвіднесення двох суб'єктів на спільній для них обох основі. Натомість «зв'язок» можна визначити як спотворене відношення.

Зазначимо, що зв'язки і відносини між людьми не здійснюються ізольовано, а постійно перетікають одне в одне. Проте, соціальні зв'язки можливі в ситуації виключення інших індивідів за межі певного соціального середовища, тоді як суспільні відносини передбачають віднаходження спільної основи і не можуть розгортатися в контексті режиму ексклюзії. Встановлені бар'єри виключають можливість пошуку спільної основи для зародження міжособистісних відносин, вони виключають розвиваючу ситуацію небайдужої участі у спільній справі. Зрештою, ексклюзія заперечує можливість і потребу звернення усієї повноти однієї людської особистості до іншої, поза якою, врешті рещт, неможливою стає будь-яке дійсно активне навчання.

Отже, звернення до всезагальних форм суспільної взаємодії є обов'язковим при здійсненні аналізу перспектив інклюзивної освіти, адже мова тут повинна йти не тільки про права, але й про реальні передумови їх реалізації. На нашу думку, необхідною умовою реалізації права на якісну освіту є формування «спільноти дослідників»²⁵ як простору розвитку людської суб'єктності. Дане твердження ґрунтується на розумінні людини як суспільної істоти, тобто істоти, яка потребує іншого для того, щоб стати собою. Таким чином, як зазначав з цього приводу Л. Виготський, можна стверджувати, що через інших ми стаємо самими собою, і це правило стосується не тільки особистості в цілому, але й історії кожної окремої функції. У цьому і полягає сутність представленого у чисто логічній формі процесу культурного розвитку. Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших²⁶.

Значимість універсальних форм суспільної, а не тільки наявно-соціальної, взаємодії між учасниками педагогічного процесу полягає у тому, що практичні форми спілкування і взаємодії розчиняються в людині у вигляді способів сприйняття світу і себе у ньому, у вигляді способів мислення і діяльності, у вигляді згадуваної вже звички, втілюються у вигляді «практичного розуму». В контексті такого розуміння результатом освіти виступає не певний комплекс знань, вмій та навиків, а особистість, яка залишається навіть тоді, коли забуваються усі знання, інформація або навички. Але все, чим є особистість, дається їй завдяки діяльнісному спілкуванню з іншими людьми. З огляду на це, бути людиною означає бачити в собі іншого, а в іншому – себе.

²⁵ Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 2003. P. 16.

²⁶ Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)* / R.W. Rieber, A.S. Carton. Springer Science & Business Media, 2012. P. 68.

Утвердження дискурсу інклюзивної освіти необхідно здійснювати відповідно до логіки розвитку людської суб'єктності. Інклюзивна освіта як освіта для всіх покликана давати вчитися або навчати вчитися усіх дітей і дорослих. Реалізація принципів інклюзії в процесі навчання і виховання вимагає трансформації іманентних системі освіти міжособистісних відносин від «суб'єкт-об'єктних» до «суб'єкт-суб'єктних», від монологічних зав'язків до діалогічних відносин. Освіта для всіх стає можливою у ситуації виявлення суб'єктного змісту культури, тобто такого змісту, який проявляється у зверненні однієї особистості до іншої. Така трансформація не може відбуватися тільки в середовищі навчання дітей з особливими потребами. Вона виступає необхідною передумовою нормалізації усієї системи освіти.

АНОТАЦІЯ

Значення інклюзивної освіти розкривається через виявлення покликання освіти як практики емансипації людини. В такому ракурсі інклюзивна освіта постає якісною освітою для всіх, яка покликана вчити людину мислити або вчити її вчитися. Всезагальна форма інклюзивної освіти виявляє універсальну логіку розвитку людської особистості. Конституювання інклюзивного простору відбувається як передумова і наслідок небайдужого спілкування та спільної діяльності з приводу смислів культури. Якщо наявне соціальне середовище вимагає пристосування до існуючих ідентичностей, місць та ієрархій, то інклюзивний освітній простір, навпаки, пристосовується до потреб тих, хто спільно з іншими вибудовує його.

У статті досліджуються передумови здійснення інклюзивної освіти в контексті реалізації творчого потенціалу людської суб'єктності. Інклюзивний освітній простір не може здійснюватися незалежно від трансформації міжособистісних відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Включення людини в процес навчання розкривається як включення її до небайдужої спільноти, що виступає передумовою для активного входження в образ культури. У дослідженні аналізується значення культуротворчості як необхідного параметру включення дорослих і дітей в освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adorno T. W. Theorie der Halbbildung. *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* / A. Busch. Stuttgart: Ferdinand Enke. P. 169–191. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-160841>
2. Arendt H. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 349 p.

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion / A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins. Odense, Denmark, 2022. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf
4. Foucault M. Of other spaces. *Heterotopia and the City: Public Space in a Postcivil Society* / M. Dehaene, L. De Caeter. Routledge, London & New York, 2008. P. 25–42. <https://doi.org/10.4324/9780203089415>
5. Freire P. Pedagogy of the oppressed / Trans. by M. B. Ramos; intr. by D. Macedo. New Yourk, London: Continuum, 1970. 157 p.
6. Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990. 188 p.
7. Heidegger M. What is called thinking? / Trans. by J. Glenn Gray. New York: HarperCollins Publishers, 1976. 347 p.
8. La misère du monde / P. Bourdieu, A. Accado, G. Balazs et al. Paris: Seuil, 1993. 956 p.
9. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge University Press, 2003. 305 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
10. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014. 453 p. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
11. Rubiņštejn S. L., Blakeley T. J. Problems of psychology in the works of Karl Marx. *Studies in Soviet Thought*. 1987. Vol. 33. № 2. P. 111–130. <https://doi.org/10.1007/BF01151778>
12. Schürmann V. Der Sport einer besseren Welt. Ernst Blochs konkrete Utopie. *Sport und Gesellschaft*. 2022. Vol. 19. № 1. P. 91–96. <https://doi.org/10.1515/sug-2022-0007>
13. UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, 2020. 502 p.
14. UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
15. Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) / R. W. Rieber, A. S. Carton. Springer Science & Business Media, 2012. 455 p.
16. Возняк В., Лімонченко В. Культура як «третій суб'єкт» освітнього процесу. *Проблеми гуманітарних наук. Філософія*. 2014. № 33. С. 14–28.
17. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич: РВВ Дрогобиць. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. 357 с.

18. Кримський С. Діяльність та культура. *Magisterіum. Культурологія*. 2003. Вип. 12. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14050/Krymskyi_Diialnist_ta_kultura.pdf?sequence=1

19. Кримський С. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. *Культурологічна думка*. 2009. № 1. С. 18–26.

Information about the authors:

Lipin Mykola Viktorovych,

Doctor of Science in Philosophy,
Professor at the Department of Philosophy,
Sociology and Political Science
State University of Trade and Economics
19, Kyoto str., Kyiv, 02156, Ukraine

Husieva Nataliia Yuriivna,

PhD in Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of Philosophy,
Sociology and Political Science
State University of Trade and Economics
19, Kyoto str., Kyiv, 02156, Ukraine