



УДК 371.3

DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(28\)-14-22](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(28)-14-22)

Ільїна Антоніна,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0001-7260-8398>

Ліпін Микола,
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК НОРМА КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація.

У статті досліджено передумови здійснення інклюзивної освіти в контексті реалізації творчого потенціалу людської суб'єктності. Доведено, що інклюзивна освіта не може здійснюватися окремо від трансформації міжособистісних відносин усєї системи освіти. Розкрито роль спільноти в процесі формування передумов для активного навчання. Проаналізовано значення культуротворчості як необхідного параметру включення дорослих і дітей в освітній простір.

Ключові слова: *інклюзивна освіта; культура; спільнота; особистість; відносини; творчість.*

Складність, плинність і різноманітність нашого світу перетворюють принципи інклюзії на визначальний параметр функціонування всіх сфер суспільного існування. Сьогодні ми можемо спостерігати формування дискурсів інклюзивного суспільства, інклюзивних економічних і політичних інститутів, інклюзивного розвитку, інклюзивності освіти тощо. Нині принципи інклюзії перестають бути чимось спеціальним і відособленим та претендують стати універсальними імперативами організації і функціонування всіх сфер суспільного буття.

Останніми десятиліттями поширюються уявлення, згідно з якими саме розвиток інклюзивної освіти стає однією з ключових передумов побудови інклюзивного суспільства, «якщо



вона розглядає різноманітність учнів не як проблему, а як виклик, що вимагає виявлення індивідуального таланту в усіх видах і формах та створення умов для його процвітання» [1, р. 12]. Поступово формується розуміння, що продиктовано різноманітністю і плінністю світу. Необхідність утвердження відкритості, відповідальності, толерантності та включеності 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 зі словами «залучення», «включення». Таким чином, постають запитання. До чого ж інклюзивна освіта включає всіх залучених у процес навчання та виховання? Що саме покликана відкривати освіта? І зрештою, які форми міжособистісного спілкування і взаємодії можуть відповідати не лише формальним критеріям інклюзивності, а й реалізувати такий змістовний параметр будь-якої освіти, як розвиток людської суб'єктності? У контексті цих питань інклюзивна освіта розглядається нами не як дещо специфічне й особливе, а як імператив трансформації всього освітнього простору. В якості освіти для всіх, вона має потенціал «змінити навчання не лише для учнів з інвалідністю, а і для всіх, хто навчається» [2, р. 38].

Різноманітні аспекти інклюзивної освіти широко представлено в різноманітних працях вітчизняних і 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. У працях Д. Аджемоглу, Дж. Робінсона, К. Уорд, Б. Дуцлер, С. Джонсон, П. Мутура розглянуто різноманітні параметри розвитку політичної та економічної інклюзії. Питання соціальної інклюзії розкрито в дослідженнях Н. Лумана, З. Баймана, Е. Гідденса, Р. Левітаса, П. Реткліфа.

Мета статті визначена фактом утвердження інклюзії як важливого параметра трансформації політичних, соціальних та економічних інститутів сучасного суспільства. У цьому контексті інклюзивна освіта постає 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 та вихованні як необхідної умови реалізації розвитку людської суб'єктності.

Якщо освіта повинна і може вчити мислити, тоді вона має бути спроможною відкривати людині світ і робити її співучасником його розвитку. Людина розділяє світ і несе за нього відповідальність разом з іншими людьми, розділяючи з ними його долю. Інклюзивна освіта оприявнюється як відкрита освіта для всіх, яка відкриває дитині світ, а отже 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 лише за рахунок пристосування її до вимог певного соціального середовища. На питання: «Як наша залученість і відкритість світу обумовлює можливість *вчитися мислити*?», – свого часу відповів М. Гайдеггер у відомій праці «Що називається мисленням?». Згідно з його словами шаноблива відкритість назустріч буттю надає нам можливість зберегти те, «що від початку дається для думки» [3, с. 227]. «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 та навчання. По-перше, він говорить про необхідність вчитися мислити. Відповідно в ситуацію того, що зветься мисленням, ми потрапляємо, коли збираємося думати самі. «Щоб подібна спроба вдалася, ми маємо бути готові вчитися мислити» [3, с. 35]. По-друге, справа навчання та мислення визначається на основі одного і того ж принципу: «Для того, щоб бути спроможним мислити, ми маємо цьому



вчитися, – зазначає М. Гайдеггер, – Що таке вчитися? Людина вчиться остільки, оскільки вона свої справи приводить у відповідність з тим, що до неї в тому або іншому випадку звернене поістині. Мисленню ми вчимося, прислухаючись до того, що приносить нам кожна зустріч з істотним» [3, с. 36]. У сфері сутнісного мислення оприявнюється не приватний інтерес людини, а істотність того, що їй відкривається у світі, тобто сфера мислення по суті *дає проявитися іншому через себе*. На нашу думку, той самий принцип міститься в сутності освіти. Згідно з М. Гайдеггером, покликання вчителя полягає в тому, щоб *давати вчитися*. «Справжній учитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім навчатися вчитися» [3, с. 94].

Так, якщо освіта має вчити мислити, то вона одночасно повинна навчати вчитися, що реалізується як спроможність приводити себе та свої вчинки у відповідність з сутністю справи. Інклюзивна освіта покликана «надати можливість навчатися всім молодим людям і дорослим» [4, р. 5], а отже, вона також визначається завданням давати вчитися. Учитель 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 увідповіднення навчання та виховання логіці 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 в 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*, а другий – як *соціально-культурна*. Причому «друге народження» остаточно ніколи не завершується, воно передбачає реалізацію творчої активності індивіда як спроможності ініціювати нове начало у 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 та вказує шлях, «слідуючи яким вона знову народжується, її перша природа перетворюється на другу, духовну природу, так, що це духовне стає в ній *звичкою*» [5, с. 187]. Схожої думки дотримувалася Г. Арендт, коли стверджувала, що «сутність освіти – це натальність, той факт, що люди *народжуються на світ*» [6, с. 100]. Поняття «натальність» відсилає до здатності людини ініціювати нове начало, бути початком нового вчинку. Уже 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 задіяним до педагогічного процесу через включення до зберігаючого творення всезагальних форм «другої природи». Подібна участь оприявнюється як співучасть, тому з античних часів навчання мислиться як спільне дослідження: «замість догматичного повідомлення та механічної рецепції готових результатів – спільне проходження того шляху відкриття і дослідження, що до них призводить» [7, с. 101]. Перехід від авторитарної системи освіти до інклюзивної передбачає перехід від навчання та виховання, які продукують пасивну репродуктивність, до освіти, побудованій на основі включення вчителя і учнів до процесу увідповіднення сутності спільної справи.

У зазначеному контексті завдання освіти полягає у тому, щоб відкрити для дитини спільний з іншими людьми світ. Яким чином це стає можливим? Насамперед 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» [5, с. 157]. Інклюзивна освіта не може бути винятково індивідуальним процесом, вона дає навчитися вчитися лише розділивши цю подію з іншими. Проте розділити можна тільки те, в чому людина бере 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 в тіло освітнього простору. Інклюзивна освіта не може здійснюватися ексклюзивно. Навпаки, її успішна реалізація вимагає рефлексивного оприявлення смислових вимірів навчання та виховання загалом. З огляду на це, 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, то вона все одно має 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, емоційних і соціальних особливостей» [2, р. 340]. Давати вчитися, навчати мисленню означає давати народитися людині в людині. Діти з особливими потребами не стільки вимагають чогось надзвичайного від освіти, а навпаки – вони вимагають більш свідомого та вимогливого дотримання педагогічних принципів навчання та виховання. Задовго до глобального поширення інклюзивної освіти Л. Віготський відзначав, що дітей з особливими потребами необхідно міряти тією ж мірою, що й нормотипових дітей. «Ми можемо сказати, що при психологічному розгляді жодної особливої, принципово відмінної, окремої педагогіки дефективного дитинства не виявляється. Виховання дефективної дитини утворює предмет лише однієї глави загальної педагогіки. Звідси безпосередньо випливає, що всі питання цієї складної глави мають бути переглянуті у світлі загальних принципів педагогіки» [8, с. 105], – писав з цього приводу Л. Віготський.

Дійсна імплементація принципів інклюзії в систему освіти уможлиблюється за умови її трансформації відповідно до потреб розвитку дитини. Це означає, що не дитина повинна пристосовуватися до інституту освіти, а умови навчання та виховання мають бути пристосовані до потреб розвитку всіх учасників цього процесу. Проблема залучення дитини з особливими потребами до процесу навчання та виховання насправді полягає не лише у відсутності додаткових ресурсів для побудови відповідної інфраструктури та пошуку необхідних фахівців. Переважно сутнісні параметри інклюзії залишаються поза увагою як батьків, так і педагогів.

На нашу думку, традиційну закритість, авторитарність і негнучкість сучасної системи освіти, яка (у кращому випадку) зорієнтована на інтеграцію дитини до наявного соціуму, негативно впливає на ефективність включення дитини до освітнього простору. Інклюзія в такому випадку реалізується як *інтеграція*, що здійснюється через адаптацію дитини до вимог освітньої інституції. Інколи термін «інтеграція» використовують для позначення процесу соціалізації, вбачаючи саме в ній основне призначення освіти. Проте головна відмінність інклюзії від соціалізаційної 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. Окрім цього, інклюзія спрацьовує як увідповіднення не просто наявному соціуму, а смисловим параметрам культури.

Навіть елементарна інтеграція людини в 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» [9, р. 4]. Інтегрована особистість, на думку П. Фрейре, це особистість як *суб'єкт*, натомість адаптована людина проявляється як *об'єкт*. Адаптація в такому разі 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» [9, р. 4].

Необхідно зазначити, що дійсна освіта без розвитку культури неможлива. Так, Т. Адорно писав, освіта це ніщо інше, «як культура з боку її суб'єктивного прояву» [10, р. 129]. Ідеться 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 та розвиток культури, які лише на перший погляд видаються протилежними, є взаємопов'язаними процесами. Закритість та ексклюзивність освітнього простору, який не потребує рівноправної участі всіх суб'єктів навчання та виховання, свідчить про припинення розвитку в усіх 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 непідвладне доморослій логіці розсудку; тут діалектичний процес» [11, с. 23]. Такий пасивний учень по справжньому ніколи не буває цілісно присутнім (не перебуває при сутності процесу) у цьому формалізованому середовищі. Адже те, що відбувається в 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» [12, с. 19], він наголошував на тому, що вона не існує в готовому вигляді, а живе лише через розвиток. Отже, дослідник зазначав, що «культуру не можна знати, її можна лише творити власною майстерністю» [13].

Таким чином, інклюзивна освіта для всіх має не просто включити представників різних верств населення до школи чи університету. Вона повинна створити безпечний простір спілкування з приводу всезагальних смислів культури як «неорганічного тіла» людини. Інклюзивна освіта (як і будь-яка освіта) має включати, інтегрувати, вводити перш за все в культуру. Один із чотирьох учасників Загорського експерименту професор психології О. Суворов підсумовує, що не можна заради інтеграції в суспільстві жертвувати інклюзією в культурі [14].

Відкритість системи освіти є важливою, але недостатньою умовою для здійснення інклюзії, якщо вона не здатна залучити більшість учнів до суб'єктивних 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 та мислення. Натомість, як писав наприкінці минулого століття відомий соціолог П. Бурдьє, освіта, як і раніше, виключає знедолених, але нині вона робить це інакше: «утримуючи індивідів всередині системи освіти, вона виключає їх можливість застосовувати культурні блага» [15, р. 922–923]. Формальної можливості ходити до школи недостатньо для конституювання по-справжньому інклюзивного освітнього простору. Перебування дитини в освітніх інституціях може не лише не зменшувати соціальну ексклюзивність, а навіть навпаки – посилювати її.

Інклюзивна освіта не може бути задана готовим списком адміністративних норм і положень. Простір розвитку людської суб'єктивності необхідно постійно відтворювати спільними зусиллями всіх 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? На нашу думку, без забезпечення розвитку суб'єктивності дитини дійсна освіта для всіх (інклюзивна) неможлива. У середовищі авторитарної освіти дитина присутня, будучи по-справжньому відсутньою. Вона перебуває в колективі, залишаючись при цьому самотньою. Річ у тому, що простором розвитку людської суб'єктивності є спільнота, спільна з іншими людьми ідеальна або матеріальна діяльність. Отже, інклюзивна освіта потребує залучення, введення учня і вчителя до спільної з іншими людьми культурної діяльності, у процесі якої реалізується їх особистісне начало.



У діяльнісному спілкуванні з іншими особистість залучається до суб'єктного змісту культури. Таким чином, для конституювання інклюзивної освіти необхідною є трансформація освітнього середовища в *розвивальну спільноту*. Таке розуміння освіти не просто актуалізує питання відкритості «Іншому», а робить його від початку значимим для конституювання власного «Я».

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. “Серце” людини все зіткане з її людських відносин з іншими людьми: те, чого воно варте, цілком визначається тим, до яких людських стосунків людина прагне, які відносини до людей, до іншої людини вона здатна встановлювати. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття відносин людини до інших людей, становить ядро дійсно життєвої психології» [16, с. 235], – писав С. Рубінштейн.

Покладання в центр освіти творчої потуги спільноти стає можливим за умови осмислення та практичної реалізації розвивальної сили міжособистісних відносин. Будь-яка взаємодія між людьми може розгортатися на основі *соціального зв'язку* або *суспільних відносин*. Вони постають визначальними поняттями всіх форм інтерсуб'єктивної взаємодії. Але поняття «відношення» виникає як результат співвіднесення двох суб'єктів на спільній для них основі. Натомість «зв'язок» можна визначити як «вироджене відношення, у якому зміна одних явищ є причиною змін інших; зв'язок – це взаємозалежність явищ, які не розрізняються в межах зв'язку» [17, с. 4].

Варто зазначити, що зв'язки та 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 та не можуть розгортатися в контексті режиму ексклюзії. Встановлені бар'єри виключають можливість пошуку спільної основи для зародження міжособистісних відносин, вони виключають розвивальну ситуацію небайдужої участі в спільній справі. Зрештою, ексклюзія заперечує можливість і потребу звернення всієї повноти однієї людської особистості до іншої, поза якою неможливою стає будь-яке дійсно активне навчання.

Звернення до всезагальних форм суспільної взаємодії є обов'язковим у процесі здійснення аналізу перспектив інклюзивної освіти, адже тут має йтися не лише про права, а й про реальні передумови їх реалізації. На нашу думку, необхідною умовою реалізації права на якісну освіту є формування спільноти дослідників [18] як простору розвитку людської суб'єктності. Це твердження ґрунтується на розумінні людини як суспільної істоти, тобто істоти, яка потребує іншого для того, щоб стати собою. «Таким чином, – зазначав з цього приводу Л. Віготський, – можна стверджувати, що через інших ми стаємо самими собою, і зазвичай стосується не лише особистості загалом, а й історії кожної окремої функції. У цьому і полягає сутність представленого в суто логічній формі процесу культурного розвитку. Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших» [19, с. 144].

Значимість універсальних форм суспільної, а не лише наявно-соціальної, взаємодії між учасниками педагогічного процесу полягає в тому, що практичні форми спілкування і взаємодії розчиняються в людині у вигляді способів сприйняття світу і себе в ньому, у вигляді способів мислення і діяльності, у вигляді згадуваної вже звички, втілюються у вигляді «практичного розуму». У контексті такого розуміння результатом освіти виступає не певний комплекс знань, вмінь і навиків, а особистість, яка залишається навіть тоді, коли забуваються всі знання, інформація чи навички [20]. 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. «Бути, – як писав М. Бахтін, – означає бути для іншого і через нього – для себе. У людини немає внутрішньої суверенної території, вона вся і завжди на межі, дивлячись всередину себе, вона дивиться в очі іншому або очима іншого» [22, с. 312].



Отже, утвердження дискурсу інклюзивної освіти необхідно здійснювати, увідповіднюючи її логіці розвитку людської суб'єктності. Інклюзивна освіта як освіта для всіх покликана давати вчитися або навчати вчитися всіх дітей і дорослих. Реалізація принципів інклюзії в процесі навчання та виховання вимагає трансформації іманентних системи 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 в ситуації оприявлення суб'єктного змісту культури, тобто такого змісту, який проявляється у зверненні однієї особистості до іншої. Така трансформація не може відбуватися лише в середовищі навчання дітей з особливими потребами. Вона виступає необхідною передумовою нормалізації всієї системи освіти.

Використані літературні джерела

1. UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. – 2020. – 38 p.
2. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition / D. Mitchell. – Abingdon, Oxon : Routledge, 2014. – 453 p.
3. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; пер. с нем. Э. Сагетдинов. – М. : Территория будущего, 2006. – 320 с.
4. UNESCO. Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
5. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель; пер. с нем. Г. Г. Шпет. – М. : Наука, 2000. – 495 с.
6. Арендт Х. Між минулим і майбутнім / Х. Арендт; пер. з англ. В. Черняк. – Київ : Дух і Літера, 2002. – 321 с.
7. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – Т. 986. – С. 101–108. – URL: <http://voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm>.
8. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.
9. Freire P. Pedagogy of the oppressed / P. Freire; tr. by M. B. Ramos ; intr. by D. Macedo. 30th anniversary ed. – New Yourk; London : Continuum, 1970. – 157 p.
10. Adorno T. W. Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.) / T. W. Adorno // Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. – Stuttgart : Ferdinand Enke. – P. 169–191. – URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841>.
11. Возняк В. Культура як «третьій суб'єкт» освітнього процесу / В. Возняк, В. Лімонченко // Проблеми гуманітарних наук. Філософія. – 2014. – № 33. – С. 14–28.
12. Кримський С. Культура розкриває внутрішню безмежність людини / С. Кримський // Культурологічна думка. – 2009. – № 1. – С. 18–26.
13. Кримський С. Діяльність та культура / С. Кримський // Магістеріум. Культурологія. – 2003. – Вип. 12. – URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14050/Krymskyi_Diialnist_ta_kultura.pdf?sequence=1.
14. Суворов А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27–31. – URL: https://psyjournals.ru/inclusive_education/issue/44021_full.shtml.
15. La misère du monde / Ed. P. Bourdieu, A. Accado, G. Balazs et al. – Paris : Seuil, 1993. – 135 p.
16. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
17. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность–источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Известия Саратовского университета. – 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 3–8. (Серия «Акмеология образования. Психология развития»).
18. Lipman M. Thinking in Education / M. Lipman. – Cambridge : University Press, 2003. – 305 p.
19. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.



20. Гейзенберг В. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг; под общ. ред. Н. Ф. Овчинникова. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.
21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

References

1. UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary. Inclusion and education: All means all*. 38 p.
2. Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge. 453 p.
3. Heidegger, M. (2006). *Что зовetsja myshleniem? [What is called thinking?]*. Moscow. 320 p. [in Russian].
4. UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
5. Gegel', G. V. F. (2000). *Fenomenologija duha. [The Phenomenology of Spirit]*. Moscow. 495 p. [in Russian].
6. Arendt, H. (2002). *Mizh minulim i majbutnim [Between past and future]*. Kyiv. 321 p. [in Ukrainian].
7. Rubinshtejn, S. L. (1986). Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti [The principle of creative initiative]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology. Vol. 986*. P. 101–108. Retrieved from: <http://voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm>. [in Russian].
8. Vygotskij, L. S. (2003). *Osnovy defektologii. [Fundamentals of defectology]*. St. Petersburg. 656 p. [in Russian].
9. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* / tr. by M. B. Ramos; intr. by D. Macedo. 30th anniversary ed.: New York; London. 157 p.
10. Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft*. Berlin. Stuttgart. P. 169–191. Retrieved from: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160841>.
11. Voznjak, V. Limonchenko, V. (2014). Kul'tura jak «tretij sub'ekt» osvith'ogo procesu. [Culture as a «third subject» of the educational process]. *Problemi gumanitarnih nauk. Filosofija – Problems of the humanities. Philosophy. 33*. P. 14–28. [in Ukrainian].
12. Krims'kij, S. (2009). Kul'tura rozkrivae vnutrishnju bezmezhnist' ljudini. [Culture reveals the inner infinity of man]. *Kul'turologichna dumka – Culturological thought*. 1. P. 18–26. [in Ukrainian].
13. Krims'kij, S. (2003). Dijal'nist' ta kul'tura [Activities and culture]. Magisterium. *Kul'turologija – Culturology. 12*. Retrieved from: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14050/Krymskyi_Diialnist_ta_kultura.pdf?sequence=1. [in Ukrainian].
14. Suvorov, A. V. (2011). Inkluzivnoe obrazovanie i lichnostnaja inkluzija [Inclusive education and personal inclusion]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological science and education. 3*. P. 27–31. Retrieved from: https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44021_full.shtml. [in Russian].
15. Bourdieu, P., Accado, A., & Balazs, G. (1993). *La misère du monde. [The misery of the world]*. Paris. 135 p.
16. Rubinshtejn, C. (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek i mir. [Being and Consciousness. Man and the world.]*. 512 p. [in Russian].
17. Slobodchikov, V. I. (2010). Sobytijnaja obrazovatel'naja obshhnost' – istochnik razvitija i sub'ekt obrazovanija. [Coexistential educational community as a source of development and subject of education]. *Izvestija Saratovskogo universiteta – Izvestiya Saratovskogo universiteta. 3(2)*. P. 3–8. [in Russian].
18. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. 305 p.
19. Vygotskij, L. S. (1983). *Sobranie sochinenij: T. 3. Problemy razvitija psihiki [Selected works. Vol. 3. Problems of mental development]*. Moscow. 368 p. [in Russian].
20. Gejzenberg, V. (1987). *Shagi za gorizont. [Steps beyond the horizon]*. Moscow. 368 p. [in Russian].
21. Bahtin, M. M.; Bocharov, S. G., Averincev, S. S., & Bocharov, S. G. (eds.) (1979). *Jestetika slovesnogo tvorcestva. [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow. 423 p. [in Russian].



Ilina Antonina, Lipin Mykola

INCLUSIVE EDUCATION AS A NORM OF CULTURAL CREATIVITY: PHILOSOPHICAL AND THEORETICAL ASPECT

Summary.

The complexity, fluidity and diversity of our world make the principles of inclusion a defining parameter of the functioning of all spheres of social existence. The principles of inclusion cease to be something special and isolated and claim to become universal imperatives for the organization and functioning of all spheres of social life.

In recent decades, there has been a perception that the development of inclusive education is one of the key prerequisites for building an inclusive society, if it considers the diversity of students not as a problem but as a challenge to identify individual talent in all its forms and create conditions for its prosperity. Gradually, an understanding emerges that the need for diversity and fluidity of the world requires the establishment of openness, responsibility, tolerance and inclusion, as everyday realities of social existence, puts before education the task of transforming traditional principles of teaching and education. Thus, inclusion involves the affirmation not so much of formal and highly specialized values of openness and inclusion, as the constitution of such forms of communication and interaction between participants in education and upbringing, which make inclusion a necessary attribute of self-fulfillment.

The study raises the question, to what does inclusive education involve all those involved in the learning and education process? What exactly is education designed to open? And finally, what forms of interpersonal communication and interaction can meet not only the formal criteria of inclusiveness but also realize such a meaningful parameter of any education as the development of human subjectivity? In the context of these issues, inclusive education is seen by us not as something specific and special, but as an imperative for the transformation of the entire educational space, as education for all.

The purpose of the article is related to the fact of inclusion as an important parameter of transformation of political, social and economic institutions of modern society. In this context, inclusive education is an important factor in the formation of an inclusive society, which highlights the need for theoretical understanding of the principles of its development as well as identification of its role and importance in the transformation of the education system in general. Our study aims to identify the general cultural basis for the implementation of inclusion in education and upbringing as a necessary condition for the development of human subjectivity.

The authors conclude that the establishment of the discourse of inclusive education must be carried out in accordance with its logic of human subjectivity. Inclusive education, as education for all, is designed to teach all children and adults to learn. The implementation of the principles of inclusion in the process of teaching and education requires the transformation of interpersonal relations, which are immanent in the education system, from “subject-object” to “subject-subject”, from monologues to dialogic relations. Education for all becomes possible in the situation of revealing the subjective content of culture, i.e., such content, which is manifested in the appeal of one person to another. Such a transformation cannot take place only in the learning environment of children with special needs. It is a necessary prerequisite for the normalization of the entire education system.

Keywords: *inclusive education; culture; community; personality; relationships; creativity.*

Стаття надійшла до редколегії 18 квітня 2022 року