

ШКОЛА, РЕЛІГІЯ, АУТИЗМ — МИСЛИТИ ІНКЛЮЗИЮ ЗСЕРЕДИНИ*

SCHOOL, RELIGION AND AUTISM: UNDERSTANDING INCLUSION FROM WITHIN

Катерина Бучко, докторантка теології, Віденський університет (Відень, Австрія)

Kateryna Buchko, PhD, Student (Faculty of Catholic Theology), University of Vienna (Vienna, Austria)

ORCID: 0000-0003-4542-7203

"Богословские размышления" № 24, 2020: 29-38

DOI: 10.29357/2521-179X.2020.24.2

Анотація: Дана стаття є спробою представити парадигму інклюзії в теорії та в контексті школи. Показати її важливість в освіті, її цінність як комунікації і як динамічного процесу. Виходячи з ключового поняття інклюзії – різноманіття, необхідними передумовами її в освіті є зміна перспективи – припинити мислити дефіцитами або «успішністю». Як школа відповідає на різноманіття в суспільстві, що означають шкільні ритуали, практики та розвиток культури школи на шляху інклюзії? Також представлений один з практичних інструментів інклюзії в школах – Індекс інклюзії. В другій частині таке розуміння інклюзії як комунікації застосоване на прикладі аутизму – що це означає для осіб

Annotation: This article presents inclusion paradigm in theory and school practice and attempts to exhibit its importance in education, its value as communication and as dynamic process. Based on the key point of inclusion – diversity – inclusive pedagogy is aimed to serve a diverse group of pupils. Theoretical clarification follows the concept of "egalitarian difference" (Prengel) and ability to accept and to respect difference. Inclusion in education presuppose a change of perspective – especially in the ways of "label thinking" or "deficit thinking", in contribution of both teacher and student to the learning process. One of the main instruments of inclusion is Index for inclusion (Booth/Ainscow) – a practical tool widely used in schools, which contains many questions to each of three dimensions (inclusive cultures/structures/practices) in order to support school development. School development in the horizon of culture of recognition (Jäggle) means to see diversity as a recourse, not as a problem,

* Стаття поступила в редакцію 02.03.2020; утверждена в печать 11.04.2020.

з аутизмом, для яких комунікація і соціальна взаємодія є найбільшою проблемою. Перспектива інклюзії як комунікації показує наскільки важливо знати, розуміти і комунікувати про наші відмінності, про те, що нас відрізняє.

Ключові слова: (релігійна) освіта, інклюзія, різноманіття, школа і розвиток школи, індекс інклюзії, аутизм, особи з аутизмом.

and school development processes as development of democracy. Learning communities of pupils are also “spiritual communities” (SLC), since learning occurs always “in the presence of the other” (Roebben). As next steps this understanding of inclusion as communication is applied on an example of autism – what does this mean for those, who have the biggest problems in communication and social interaction.

Key words: (religious) education, inclusion, diversity, school and school development, index for inclusion, autism, persons with autism.

Парадигма інклюзії – теоретичний зріз

Інклюзія – широке і багаторівневе поняття, яке використовується в різних наукових та суспільних питаннях останніх десятиліть. “Будь-яка логіка встановлення відмінностей між людьми за тілесною ознакою, статтю, етнічно-культурною приналежністю або соціально-економічним статусом закріплює або продукує дискримінацію”¹, стверджує Гецель. Якщо вважати процеси дискримінації «виключенням», то інклюзію часто асоціюють і розглядають як протилежний до неї процес «включення», що дослівно означає саме слово «інклюзія». Гецель звертає увагу, що такі студії як gender studies, cultural studies, disability studies – тобто гендерні студії, культурологія, праця з особами з особливими потребами – в першу чергу виникли серед нормативних та дискурсивних теорій як науковий метод, щоби критично розглянути виникнення і дію процесів виключення².

У педагогіці з’явився новий термін «інклюзивна педагогіка» – яка, як ніякий інший педагогічний метод – відзначається тим, що служить diversity-group – групі різноманітних чи різних учнів. Саме diversity – різноманіття, розмаїття – ця категорія є ключовою для інклюзії. Основним джерелом німецької дослідниці Аннедори Пренгель та її “Педагогіки різноманіття” (1993, 1999, 2006) стало вчення соціального філософа Акселя Гонета про концепцію визнання/recognition (Honneth 1994). Вона пояснює категорії “рівність” (Gleichheit) і “відмінність” (Differenz)³, які є невіддільні одна від одної, і знаходяться на основі рівних прав. Наголошення на однаковості призводить до нормалізації і недемократичного зрівнення, а наголошення на відмінності – до недемократичної ієрархії.

Що це означає для школи? Переносючи на школу це означає, що наголошуючи на відмінності, я виключаю когось, а наголошуючи на однаковості – нормалізую. Роздумуючи над цим, вона розвинула принцип “egalitarian difference”⁴ – егалі-

¹ Mechthild Hetzel, ‘Über Beschreibung und Klassifikation hinaus: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in empirischer Inklusionsforschung’, *Zeitschrift für Inklusion*, no.1 (2013), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/24>.

² Cf. Ibid.

³ Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Wiesbaden: Springer VS, 2006), 33-35.

⁴ Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt*, 42-47, 55-58.

тарна або рівноправна відмінність, який означає, що “рівність” і “відмінність” взаємно обумовлені і нероздільно належать одне одному. Пренгель говорить про те, що між ними має бути нова форма існування – рівноправність та свобода різності. Згідно з цим рівність виявляється через визнання того, що ми всі відмінні (або різні). Визнання різності чи то відмінності відбувається як згадувалося вище, на основі рівних прав.

На наукових семінарах університетів Брно та Відня на тему «Школа – місце гідності людини»⁵ австрійський богослов та педагог Мартін Єггле часто підкреслював, що візією є не суспільство без конфліктів, а суспільство, яке вміє поводитися з конфліктами. Йдеться не про здатність до плюралізму, а здатність до відмінності – сприймати і поважати відмінність на основі відповідних практик. Надто часто ми чуємо – ми всі рівні, а те, що нас відрізняє – це наша приватна справа. Але хто приватизує собі відмінність, приватизує також і наслідки дискримінації. Ти можеш приватно робити собі що хочеш і бути яким собі хочеш, якщо ти не заважаєш іншим. Проте це неправильно, оскільки в такому випадку, наприклад, нерівноправність у виплаті зарплат жінкам і чоловікам мала би розв’язуватися приватно. Ми кажемо релігія – приватна справа, значить якщо когось дискримінують через його релігію чи віру – це теж його приватна справа. Це причина того, чому ми маємо говорити про відмінності, говорити про те, що нас відрізняє. Пренгель називає її “демократична відмінність”⁶.

Інклюзія та освіта⁷

У мета-дослідженні Гатті «Visible Learning»⁸ (2008) на основі багатьох інших досліджень були зведені дані та ідентифіковані фактори доброго уроку, та насамперед дослідження показало, що найважливішим фактором є здатність учнів до самооцінки та духовний розвиток.

Учениця з синдромом Аспергера ділиться: «Чим краще мені вдається рефлексувати над своїми сильними та слабкими сторонами, тим свідоміше я ставлюсь до навчання»⁹. Тобто те, як учень чи учениця можуть самі себе оцінити, безпосередньо впливає на успішність їхнього навчання, не тільки те, як їх оцінюють вчителі. Згідно з дослідженням Гатті категорія самооцінювання займає перше місце.

⁵ Наукові семінари на тему «Школа – місце гідності людини» відбувались у 2016-2018 р.р. в рамках спільного проекту Університету Масарика, Брно, Віденського університету та Педагогічного коледжу Відень/Кремс.

⁶ Prengel, *Pädagogik der Vielfalt*, 184.

⁷ Частини наступних розділів статті („Інклюзія та освіта“, „Індекс інклюзії“, „Разом та окремо – з аутизмом та без аутизму“) були опубліковані німецькою мовою в збірнику: Kateryna Buchko, 'Ausschließlich gemeinsam, schließlich allein: das Inklusionsverständnis am Schnittpunkt zwischen (spezieller) Pädagogik und Religionspädagogik', in *Inklusion in/durch Bildung, Religionspädagogische Zugänge*. ed. Andrea Lehner-Hartmann, Thomas Krobath, Karin Peter and Martin Jäggle, Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15, (Vienna University Press by V&R unipress, 2018), 137-152.

⁸ Hattie Studie, Project <http://visible-learning.org/de/>.

⁹ André Frank Zimpel, 'Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus', *Autismus. Das besondere Thema – Schulische Inklusion*, no. 76 (October 2013): 7.

Самооцінювання, саморефлексія та духовний розвиток належать до питань освіти людини. Ціллю освіти в останньому документі ЮНЕСКО є «змінити життя людей через освіту, визнаючи її важливу роль як одного з найбільших двигунів розвитку»¹⁰. Інклюзивною, справедливою, високоякісною – такою повинна бути освіта, а також тривати впродовж всього життя і бути доступною для всіх. В українському перекладі ця четверта ціль «Освіта» серед усіх Цілей Сталого Розвитку (їх ще називають Глобальні Цілі) називає освіту «всеохоплюючою» до англійського слова «inclusive». Цілі ухвалені на період до 2030 року і нараховують всього 17 одиниць, яким відповідають 169 завдань.

Духовний розвиток як і саморефлексія є частиною загальної і релігійної освіти людини. Релігійна освіта в Європі знаходиться в контексті релігійно плюрального суспільства, яке позначене різноманіттям¹¹. Релігійна освіта ставить насамперед питання про Бога. Урок релігії, до прикладу, в Австрії має конфесійну і/або релігійну приналежність і ставить в центр гідність людини як Божого творіння, а релігійну освіту як необхідну частину загальної освіти, а також, особливо в Європі, як передумову для загальних процесів порозуміння¹².

Передумови та інструменти інклюзії

Вже згадане дослідження Гатті також розвинуло модель видимого навчання¹³: з важливим висновком – що є необхідною передумовою інклюзії, а саме – зміна перспективи – щоби вчителі дивилися очима своїх учнів, а учні бачили себе своїми вчителями¹⁴. Що ж означає інклюзія у суспільстві та в освіті?

Поступ у напрямі інклюзії – це не лише інструментально-технічні чи організаційно-управлінські зміни, але нова філософія та світоглядні орієнтири сучасної освіти, – як підкреслює Марія Швед, і пізніше додає, що інклюзія в освіті – мірило інклюзії в суспільстві, один з гуманітарних напрямів розвитку.¹⁵

Оскільки суспільство в більшості не є непорушною формою, а оперативним простором¹⁶, інклюзію можна зрозуміти як комунікацію: «Виходячи з цього інклюзія і (протилежна їй) ексклюзія або виключення в будь-якому разі не є (просторовими) станами, а ознакою комунікації»¹⁷.

¹⁰ Osvita 2030, 4th goal in Sustainable Development Goals, див. UN in Ukraine <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

¹¹ Martin Jäggle, *Aufgabe des Religionsunterrichts heute in Europa* (Universität Wien 2005) www.siesc.eu/de/2005/sbg2005/jaeggle.doc., 4.

¹² Cf. Jäggle, *Aufgabe des Religionsunterrichts heute in Europa*, 7.

¹³ Hattie Studie, Project Visible Learning <http://visible-learning.org/de/>.

¹⁴ Cf. Zimpel, 'Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus', 9.

¹⁵ Marija Shved, *Osnovy inkluzyvnoji osvity* (Lviv: Vyd-vo Ukraïnskyi Katolytskyi Universytet, 2015), 6, 13.

¹⁶ Ulf Liedke and Harald Wagner, 'Inklusionen: Sozialwissenschaftliche Grundlagen für eine Praxistheorie der Teilhabe und Vielfalt', in *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, ed. Ulf Liedke, Harald Wagner et al. (Verlag W. Kohlhammer, 2016), 28.

¹⁷ Liedke and Wagner, 'Inklusionen: Sozialwissenschaftliche Grundlagen für eine Praxistheorie der Teilhabe und Vielfalt', 28.

Іншою передумовою для інклюзії є зміна мислення – йдеться про те щоби припинити мислення дефіцитом або приклеюванням наклейок. Згідно з принципом „ко-едакації“ в навчанні „має роль те, що і вчитель і учень роблять та вносять до навчального процесу”¹⁸. Спосіб мислення дефіцитами підсилений певними детерміністичними уявленнями про здатність та потенціал, якими просякнута вся система освіти¹⁹.

ІНДЕКС ІНКЛЮЗІЇ

Одним з відомих і ефективних інструментів інклюзії є Індекс Інклюзії²⁰, розроблений Бутом та Айнскоу ще з 2000 р. Він був випробуваний у школах Великої Британії, потім змінений і доповнений. Індекс використовує поняття інклюзія, маючи під цим терміном на увазі “навчання і виховання усіх дітей”²¹. В інклюзії йдеться про те, щоби для всіх учнів зменшити до мінімуму усі бар’єри в освіті та вихованні.²²

Та в першу чергу це інструмент для того, щоби сприяти процесам інклюзії. “Серцем“ індексу є конкретні запитання.²³ Сам індекс має тривимірні рамки або три основні розділи:

- A. Творити інклюзивну культуру (сюди належать питання про спільноту та про цінності)
- B. Організувати інклюзивну структуру (питання про школу для всіх, про різноманіття)
- V. Розвивати інклюзивні практики (питання про ресурси, про організацію навчання)²⁴.

Отож, до кожного з трьох розділів Індекс містить відповідні їм індикатори, кожен з яких має більше десяти або більше запитань. Цих запитань загалом кілька сотень і вони можуть бути доповнені вчителями чи іншими працівниками школи чи інституції, яка працює з індексом.

Це дуже детальний аналіз можливих бар’єрів інклюзії та шляхів, щоб їх мінімізувати. Мета-аналіз досліджень фон де Граф, ван Гове та Гавеманн про міжнародний досвід інтеграції та інклюзії²⁵ проведені протягом 1970-2010 років, підтверджують: духовний розвиток залежить від культури навчання, соціальна взаємодія в інклюзивних класах потребує чутливої педагогічної організації, так

¹⁸ Susan Hart, Mary Jane Drummond, Donald McIntyre, ‘Learning without limits. Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability’, in *The SAGE handbook of special education*, ed. Florian Lani (London: SAGE Publications 2007), 506.

¹⁹ Cf, Hart, Drummond, McIntyre, 502-512.

²⁰ Tony Booth and Mel Ainscow, *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, (Bristol CSIE 2000, 2002), here from adopted german version: Ines Boban and Andreas Hinz, *Index für Inklusion* (Verlag Martin Luther Halle Universität Wittemberg, 2003).

²¹ Boban and Hinz, *Index für Inklusion*, 8.

²² Boban and Hinz, *Index für Inklusion*, 11.

²³ Jo Jerg, ‘Der Index für Inklusion als Instrument zur Gestaltung von Inklusionsprozessen’, in *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, ed. Ulf Liedke, Harald Wagner et.al. (Verlag W.Kohlhammer 2016), 170.

²⁴ Boban and Hinz, *Index für Inklusion*, 15-16.

²⁵ Down Syndrom Education International, <https://www.dseinternational.org/en-us/education21/6/>.

само як у житті важливо приймати і давати допомогу, у навчанні важливо «мати досвід бути потрібним для інших»²⁶.

Важливо підкреслити, що інклюзія стосується усіх учнів, які стоять під загрозою процесів виключення, не тільки тих, кого називають «з особливими потребами». Якраз тому, що Інший (Інша) є інакшими, нам потрібна комунікація. Таким чином інклюзія не є метою, а є процесом. Вона не позначає певне місце чи стани і обставини, а процеси комунікації²⁷.

Шлях розвитку школи в процесі інклюзії іде через практикування культури визнання²⁸. Розвиток школи в горизонті культури визнання означає сприймати різноманіття як ресурс, а процеси розвитку школи як розвиток демократії.²⁹

Розвинути структури і практики визнання означає давати відповіді на запитання: як (у якій формі) і чи є діти активними учасниками школи? Тому що це робить їх суб'єктами, а не просто адресатами. Це означає давати їм їхнє право на участь.

Пренгель та Гайнцель говорять також про важливість шкільних ритуалів³⁰. Є ритуали, які сприяють насиллю, а є які зменшують насилля – ритуали визнання і ритуали упокорення (такі, як вийти до дошки, виклик по списку та ін.). Йдеться також про такі ситуації, коли учень мусить “бути виставленим” – навіть у прямому значенні цього слова, фізично – біля дошки чи у спортзалі під час вправи – часто це місце, де учень найменше продемонструє свої знання чи вміння. Як люди, ми прив’язані до результату – і це ми називаємо “успіхом”, який дається важкою працею та зусиллями, а навчання не завжди приносить задоволення. Чи можна знайти форми визнання, які не пов’язані з результативністю? Чи отримують учні та діти якісь форми визнання та цінування до того, як отримують оцінку?³¹

Відмінність завжди є чимось цінним, чимось ранимим. Бельгійський богослов Берт Рубен говорить про спільноти навчання учнів як «духовні спільноти», а також про важливість навчання “у присутності іншого”³². Це не обмежується уроком релігії – а культурою школи – наприклад, як і які свята святкує школа? Чи школа

²⁶ Zimpel, ‘Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus’, 9.

²⁷ Ulf Liedke, ‘„Offen für alle“ Grundlagen und Arbeitsformen inklusiver Praxis in Kirchengemeinden’ in *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, ed. Ulf Liedke, Harald Wagner et.al. (Verlag W. Kohlhammer, 2016), 190.

²⁸ Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger and Robert Schelander, *Kultur der Anerkennung: Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2013).

²⁹ Martin Jäggle, Thomas Krobath, ‘Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente’, in *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, ed. Martin Jäggle, Thomas Krobath et.al. (Wien: LIT Verlag 2009), 23-60.

³⁰ Cf. Annedore Prengel, Friederike Heinzel, ‘Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen’, in *ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7*, Beiheft 2: Innovation und Ritual, ed. Christof Wulf and Zirfas Jörg (Leverkusen 2004), 115-128.

³¹ Cf. Martin Jäggle, Thomas Krobath, ‘Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente’, in *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, ed. Martin Jäggle, Thomas Krobath et.al. (Wien: LIT Verlag 2009), 27.

³² Bert Roebben, ‘Einander in Fremdheit begleiten. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community’, in *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle* (Göttingen, Vienna UnivPress by V&R Unipress, 2013), 152.

є тільки місцем конкуренції і змагання? Як школа поводить з різноманітністю? Що робить, коли хтось зі школи помирає чи сумує, хворий чи слабкий? Яким буде суспільство, яке базується на конкуренції? Великі культурні досягнення здійснилися не як результат конкуренції, а як результат спільної праці, а також команди осіб. Ці та інші питання ставить перед собою екуменічна ініціатива життя. цінності.школа (lebens.werte.schule)³³, яка розпочалася зі співпраці Віденського університету (Факультети Католицького та Протестантського богослов'я) та Педагогічного коледжу Відень/Кремс, а також з циклу семінарів «Теорія та практика розвитку школи і релігія» для педагогів різних спеціальностей.

Разом і окремо – з аутизмом та без аутизму

Актуальна фахова дискусія щодо включення дітей та молоді з РСА сфокусована, без огляду на дебати про інклюзію, в більшості на створення відповідних умов для того, щоби уможливити їм відвідування школи³⁴.

Зараз моїм завданням буде не пропонувати дидактичні методи чи умови для навчання в школі, а висловити певну рефлексію з внутрішньої перспективи. Що означає соціальна взаємодія з погляду інклюзії як комунікації? Для тих, у кого це є найбільшою проблемою? Спробую представити Вам різницю чи відмінність нейронетипових осіб – осіб з аутизмом.

Для того, що зрозуміти це, спочатку треба знати що таке аутизм. Згідно з класифікацією ДСП-5 (2013) (Діагностичний та статистичний підручник психічних захворювань) аутизм означає:

- 1) розлади у сфері соціальної комунікації та взаємодії
- 2) обмежена повторювана поведінка, зацікавлення та активність.³⁵

Відома увага до деталей, добре пам'ять, та інші якості є сильною стороною дітей з аутизмом, яку вони собі виробляють як захист проти хаосу свого оточення (який видається хаосом через сприйняття).

Відносини і самотність

На даний час є мало досліджень, які займаються конкретно тим, як діти з аутизмом справляються з взаємодією та соціальними вміннями у шкільному побуті.³⁶ Відомо, що порушення комунікації в дітей з аутизмом це не є просто звичайні мовні порушення, але настільки глибокі розлади, що вони не дозволяють їм будувати усвідомлення своєї ідентичності, відношення до своїх емоцій і тим самим до емоцій інших людей³⁷.

³³ Ecumenical initiative <https://lebenswerteschule.univie.ac.at/>.

³⁴ Andreas Eckert, 'Gelingende schulische Förderung. Zwischen Inklusion und Separation', in *Autismus in Forschung und Gesellschaft*, ed. Autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag 2014), 180.

³⁵ Inge Kamp-Becker and Sven Bölte, *Autismus* (München: UTB, 2014), 30–31.

³⁶ Karolin Gruber, 'Autismus', in *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, ed. Ingeborg Hedderich et.al. (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016), 256.

³⁷ Michel Noterdaeme, 'Wie früh lässt sich Autismus wirklich erkennen und diagnostizieren?' in *Autismus in Forschung und Gesellschaft*, ed. Autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag 2014), 34.

Чи це означає, що діти з аутизмом буцімто не можуть збудувати відношення з самими собою та іншими? Багато терапевтів наголошують на “великій та глибокій” самотності осіб з аутизмом. Те, як вони себе поведуть, можна розглядати як із зовнішньої, так і з внутрішньої перспективи.

Як свідчать самі особи з аутизмом, аутизм “не означає відсутність бажання соціального контакту”³⁸. Неврологічні дослідження показують, що аутизм пов’язаний з станом нейронів в організмі: їхній мозок може не сприймати або не розуміти чогось, тому що “обличчя, жести, міміку, голос вони сприймають настільки детально, що так би мовити, за окремими деревами не бачать лісу”³⁹, тобто не можуть скласти цілісної картини. Це призводить до того, що соціальні контакти перевантажують осіб з аутизмом і лякають їх. Проте це не робить дітей з аутизмом нездатними до контакту, нездатними до навчання, або такими що не хочуть навчатися.

Те, чого ми природньо вчимося через імітацію, вони повільно і важко досягають креативними вправами: і тому вони роблять такі природні для нас речі трохи ніби штучно. Один хлопець з аутизмом, який грав на барабані, казав, що він боявся раптових ударів барабану, але коли сам грав на барабані, це приносило йому задоволення, бо він міг це передбачити. Так само його лякала певна поведінка людей, яка була непередбачувана і не відповідала його визначеним ритуалам. Будь-яке відхилення викликало в нього паніку.⁴⁰

Команда вчених з університету Дюргайм під час одного експерименту дійшла до висновку, що особи з аутизмом схильні до образного мислення, проте також мислять і вербально.⁴¹ Міфом є вважати, що особи з аутизмом володіють фотографічною пам’яттю, тому що вони думають не тільки в картинках⁴².

Важливою чинником в інклюзії дітей з аутизмом є “точне знання причини нібито незрозумілої поведінки”, а також обов’язковою є “просвітницька робота”⁴³ з довколишніми особами, є багато позитивних прикладів цього. До сильних сторін дітей з аутизмом належать розширення діапазону їхньої уваги, підвищений рівень уваги до деталей та креативність у детальному відтворенні побаченого. Комунікація, соціальна взаємодія для дітей з аутизмом є важкою, і тим більше цінною.

Якщо інклюзія означає “комунікацію”, а не місце чи стан, то її вклад в розвиток соціальної взаємодії тим більше важливий. Інклюзія є не чимось статичним, а динамічним процесом. Від чого залежить, який шлях розвиватиме ця динаміка? Можна спитати, про що важливо комунікувати? Як ми повинні комунікувати

³⁸ Zimpel, ‘Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus’, 15.

³⁹ Cf. Ibid.

⁴⁰ Zimpel, 16.

⁴¹ David Williams, Dermont Bowler and Christopher Jarrold, ‘Inner speech is used to mediate short-term memory, but not planning, among intellectually high-functioning adults with autism spectrum disorder’, in *Development and Psychopathology* 24, no.1, (2012): 225-239, doi: 10.1017/S0954579411000794.

⁴² Temple Grandin and Richard Panek, *The Autistic Brain. Exploring the Strength of a Different Kind of Mind* (United Kingdom: Rider books, 2014), 134–142.

⁴³ Zimpel, 16.

наші відмінності, щоби вони були для нас посильним тягарем? Інклюзія дає перспективу і відкритість. Рівність або однаковість та відмінність, яку ми носимо в собі, не повинні закінчуватися самотністю поміж багатьма, але будувати соціальну взаємодію та спільноту.

BIBLIOGRAPHY

- Booth, Tony, and Ainscow, Mel. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol CSIE 2000, 2002. Adopted german version: Boban, Ines, and Hinz, Andreas, *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verlag Martin Luther Halle Universität Wittemberg, Fachbereich Erziehungs-wissenschaften, 2003. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf>.
- Down Syndrom Education International <https://www.dseinternational.org/en-us/education21/6/>. (Accessed: 26.02.2020).
- Ecumenical Initiative lebens.werte.schule <https://lebenswerteschule.univie.ac.at/>. (Accessed: 26.02.2020).
- Eckert, Andreas. ‘Gelingende schulische Förderung. Zwischen Inklusion und Separation’. In *Autismus in Forschung und Gesellschaft*, edited by Autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. Karlsruhe, von Loeper Literaturverlag, 2014.
- Grandin, Temple, and Panek, Richard. *The Autistic Brain. Exploring the Strength of a Different Kind of Mind*. United Kingdom: Rider books, 2014.
- Gruber, Karolin. ‘Autismus’. In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, edited by Ingeborg Hedderich, Biewer, Gottfried et.al. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016.
- Hattie Studie, Projekt „Visible Learning“ <http://visible-learning.org/de/>. (Accessed: 27.02.2020).
- Hart, Susan, Drummond, Mary Jane, and McIntyre, Donald. ‘Learning without limits. Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability’. In *The SAGE handbook of special education*. Edited by Lani, Florian. London: SAGE Publications, 2007.
- Hetzel, Mechthild. ‘Über Beschreibung und Klassifikation hinaus: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in empirischer Inklusionsforschung’. *Zeitschrift für Inklusion*, no.1 (2013), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/24>.
- Jäggle, Martin, and Krobath, Thomas. ‘Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente’. In *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, edited by Jäggle, Martin, Krobath, Thomas, and Schelander, Robert. Wien: LIT Verlag, 2009.

- Jäggle, Martin. „Aufgabe des Religionsunterrichts heute in Europa“. Universität Wien, 2005. www.siesc.eu/de/2005/sbg2005/jaeggle.doc. (Accessed: 27.02.2020).
- Jerg, Jo. ‘Der Index für Inklusion als Instrument zur Gestaltung von Inklusionsprozessen’. In *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, edited by Ulf Liedke, Harald Wagner et.al. Verlag W.Kohlhammer, 2016.
- Kamp-Becker, Inge, and Bölte, Sven. *Autismus*, 2. Edition, München: UTB, 2014.
- Liedke, Ulf, and Wagner, Harald. ‘Inklusionen: Sozialwissenschaftliche Grundlagen für eine Praxistheorie der Teilhabe und Vielfalt’. In *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, edited by Ulf Liedke, Harald Wagner et.al. Verlag W. Kohlhammer, 2016.
- Liedke, Ulf. ‘„Offen für alle“ Grundlagen und Arbeitsformen inklusiver Praxis in Kirchengemeinden’. In *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, edited by Ulf Liedke, Harald Wagner et.al. Verlag W. Kohlhammer, 2016.
- Noterdaeme, Michel. ‘Wie früh lässt sich Autismus wirklich erkennen und diagnostizieren?’ In *Autismus in Forschung und Gesellschaft*, edited by Autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 2014.
- Prenzel, Annedore. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 2006.
- Prenzel, Annedore, and Heinzl, Friederike. ‘Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen’. *ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, Beiheft 2 (2004). Innovation und Ritual. Leverkusen, ed. Wulf, Christof, and Jörg, Zirfas, 115-128.
- Roebben, Bert. ‘Einander in Fremdheit begleiten. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community’. In *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle*. Göttingen: Vienna UnivPress by V&R Unipress, 2013.
- Williams, David, Bowler, Dermont, and Jarrod, Christopher. ‘Inner speech is used to mediate short-term memory, but not planning, among intellectually high-functioning adults with autism spectrum disorder’. In *Development and Psychopathology* 24, no.1, (2012): 225- 239. doi: 10.1017/S0954579411000794.
- Zimpel, André Frank. ‘Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus’, *Autismus. Das besondere Thema – Schulische Inklusion*. Ed. Autismus Deutschland e.V., no. 76 (October 2013): 6-16.
- Shved, Marija. *Osnovy inkluzyvnoji osvity*. Lviv: Vydavnytstvo Ukraïnskoho Katolytskoho Universytetu, 2015.
- UN in Ukraine <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>. (Accessed: 26.02.2020).