

---

## ВЗГЛЯД ИЗ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

*Виктория Шмидт\**

*Карел Панчоха\*\**

### МОДЕЛИ ЛЕГИТИМИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕХИИ

Статья обсуждает проблему легитимизации инклюзивного образования в Чехии, которое, несмотря на введение правовых регуляций, остается мало признанным среди как практиков, так и граждан. Теоретическая основа интегрирует дискуссию о легитимизации демократического управления в анализ продвижения инклюзии. Три типа легитимизации рассматриваются в контексте изменяющейся роли специалистов при продвижении инклюзии. Общая для европейского демократического самоуправления проблема преобладания *output*-легитимизации (признание власти как эффективно обеспечивающей ожидания граждан) определяется одним из основных барьеров развития инклюзивного образования, нуждающегося как в *input*-легитимизации (основанной на прямом участии граждан), так и *throughput*-легитимизации (обеспечивающей прозрачность процедур принятия решения и взаимную ответственность). Анализ публичных дискуссий выявил три действующих модели легитимизации инклюзии: как инструмента индивидуализации образования, института школы для всех и идеологии мониторинга образовательного учреждения. Несмотря на различия в профессиональном статусе носителей моделей, их противоположном отношении к совместному обучению детей с «проблемами» и без, акторы чешского образования оперируют исключительно *output*-легитимизацией и остаются в рамках утилитарного подхода к образованию.

*Ключевые слова:* инклюзия, легитимизация, дискурс детства, дискурс образования

---

\* Шмидт В. – PhD (social policy), кандидат психологических наук, пост докторальный стипендиат, Институт исследований инклюзивного образования, Университет Масарика, Брно, электронная почта: 320753@mail.muni.cz

\*\* Панчоха К. – PhD (special education), директор, Институт исследований инклюзивного образования, Университет Масарика, Брно, электронная почта: pancocha@ped.muni.cz

**Инклюзия в Чехии<sup>1</sup>: миссия не выполняема?**

В соответствии с нормами международного и национального права инклюзивное образование в Чехии обладает законным статусом. Закон об образовании (2004) предписывает образовательным учреждениям интегрировать в обычные школы детей с особыми образовательными потребностями, к которым относят инвалидов и несовершеннолетних из неблагополучных районов проживания, в первую очередь детей цыганского происхождения. Европейский суд по правам человека своим решением в деле против Чехии (European Court of Human Rights 2007) прямо определяет практику их помещения в специальные школы как сегрегацию. Столь жесткое определение коррекционного образования обуславливает постоянное давление на чешское государство со стороны Европейского союза в направлении интенсификации инклюзии. В период с 2007 по 2010 гг. Министерство образования, молодежи и спорта предприняло ряд попыток ввести специальные положения по имплементации правовых регуляций инклюзии. Однако вначале положение № 62 «О службах диагностики и консультирования», направленное на изменение процедур оценки детей на момент поступления в школу (в первую очередь менялся подход к описанию состояния ребенка – от указания диагноза к описанию потребностей и потенциала), и № 116 «Об организации инклюзивного образования», предписывающее количество учеников в классе и специалистов, замораживались на неопределенный срок по просьбе региональных ведомств, а потом и вовсе были отменены «из-за ограниченного ресурса времени для безболезненного перехода к новой организации обучения» (MŠMT 2011).

Вместе с тем опросы указывают на необходимость системной стратегии по признанию инклюзии среди основных стейкхолдеров: родителей, педагогов, общественности (Ptáčková 2008). Несмотря на имеющиеся финансовые возможности, предоставляемые проектами Честная школа (Ferová škola) и Коммунальная школа (Komunitní škola), которые покрывают расходы школ на дополнительных специалистов, оснащение оборудованием, взаимодействие со службами, менее 1% школ стали их участниками. По оценке экспертов, более половины школ, получивших статус *инклюзивная*, расположены в районах проживания цыган, и участие в проекте становится стратегией оснастить школу специалистами по образцу коррекционной школы. В ответ на попытки ряда директоров школ интегрировать детей с особыми потребностями родители остальных учащихся начали переводить своих чад в другие, более престижные (и менее инклюзивные) школы. Мониторинг 60 школ, случайно выбранных Омбудсманом в 2011 г., подтвердил фрагментарность инклюзии и минимальное количество школьников

<sup>1</sup> Исследование в рамках проекта «Занятость лучших молодых ученых» при поддержке Европейского социального фонда и государственного бюджета Чешской Республики.

с особыми потребностями в практике массового образования (Informasec 2012). И хотя после принятия Закона о образовании 2004 г. количество детей в специальных школах уменьшилось, их количество возросло в специальных классах, открытых при массовых школах. Если в 2005/2006 уч. г. менее чем у 5% учащихся общеобразовательных школ имелись особые образовательные нужды, и каждый пятый из них обучался в специальном классе, то в 2012/2013 уч. г. при той же доле учеников с особыми нуждами в специальных классах обучались уже две трети из них (Ústav 2013).

Инклюзивное образование как одно из воплощений социальной интеграции и демократизации и приоритет политики Евросоюза может рассматриваться в контексте того, насколько политика принимается гражданами и приемлема для них, т.е. в аспекте легитимности (Schmidt 2013: 9). Образовательная инклюзия в Чехии легальна, но не вполне легитимна. Такой ракурс оценки трудностей инклюзии располагает применить к анализу текущей ситуации в Чехии подход, основанный на выявлении различных типов легитимизации и соотношения между ними в качестве объяснительной модели трудностей реформ.

### **Легитимность: перезагрузка матрицы?**

Различение трех типов легитимности: *input*, *output*, *throughput* – первично было подчинено задаче дифференцировать модели местного самоуправления (Haus, Heinelt 2005) по аналогии с традиционной классификацией государств благосостояния. Скандинавский профиль ассоциировался с приоритетом *input*-легитимности, направленной на прямое участие граждан в управлении; *throughput* – с англо-саксонским, поддерживающим прозрачность и состязательность процедур как гарантию доступа граждан к принятию решений, особенно в ситуации конфликта гражданина и ведомства; *output* – с корпоративистским режимом, который достигает легитимности за счет способности соответствовать ожиданиям граждан. Однако евроинтеграция и последовательные кризисы моделей благосостояния позволили исследователям увидеть плюсы в применении всех трех типов легитимности как основы для многоуровневой оценки сильных и слабых сторон политики демократизации (Bekkers 2007). Например, местное самоуправление стало пониматься как циклическая последовательность трех легитимностей, которая может наблюдаться в любом режиме благосостояния. Прежде типичное противопоставление *input*- и *output*-легитимностей было преодолено благодаря переосмыслению роли *throughput*-легитимности как связующего звена, которое обеспечивает баланс между демократическим участием и действенной политикой (Schmidt 2013).

Несмотря на существенные различия в понимании того или иного типа легитимности, исследователи сошлись в оценке европейской политики как чрезмерно ориентированной на *output*-легитимность в ущерб другим типам

(Peters, Pierre 2010; Schmidt 2013). Ее приоритет основан на том, что граждане доверяют власти постольку, поскольку она обеспечивает их ожидания. Гражданам отводится позиция реципиентов, а не активных участников (Scharpf 1999). Инклюзия в Бельгии сталкивается с проблемой неучастия родителей: несмотря на то, что в стране действуют службы помощи семьям с детьми-инвалидами и программы их интеграции, родители продолжают устраивать детей в закрытые специальные школы, объясняя это в том числе не желанием тратить время на участие в более сложных процедурах (Sebrechts, Jef 2012).

На вопрос о том, как обеспечить всестороннюю легитимизацию, можно отвечать с различных позиций относительно роли идей и институтов как основных составляющих процесса легитимизации (Schmidt 2013). Те, кто отдает приоритет *институтам*, сосредоточивается на механизмах доступа, например, в образовании такими процедурами становятся принятие решения о том, где будет учиться ребенок, выбор в пользу той или иной модели инклюзии. Эксперты, анализирующие *дискурсы* и их применение, подчеркивают роль взаимодействия между акторами как пространства коммуникации различных подходов. Разнообразие взглядов образует тот континуум идей, в рамках которого акторы эмансипируются от прежних предписаний и начинают вырабатывать альтернативные дискурсы. Применение обеих перспектив, институциональной и дискурсивной, к проблеме легитимизации инклюзивного образования позволяет уйти от сложившейся практики противопоставлять сторонников и противников инклюзии, выработать комплексный подход к систематизации существующих практик, затрудняющих или обеспечивающих легитимизацию.

### **Легитимизация инклюзии: роль профессионалов**

Дебаты вокруг достоинств специального и инклюзивного образования достигли своего пика в конце 1990-х гг. в силу нескольких факторов: усложнения представлений об инвалидности (Pickering, Busse 2010); реконцептуализации традиционных трактовок детства и родительства (Honig 1999; Kehily 2009); проблематизации фундаментальных целей образования и отношений школьной системы и социума (Andreotti 2011). Пусковым механизмом в переосмыслении многих сложившихся ранее подходов становится эмансипация социальной науки от функции утверждать государственную политику. Предметом критики становятся те концепты и теории, которые обосновывали задачу социального контроля, приписывали знанию специалистов статус экспертного мнения, и, соответственно, ставили детей и родителей в позицию тех, кто нуждается в контроле.

Так, очевидный успех классической психологии развития когда-то был обусловлен тем, что исследователи нашли научные аргументы в пользу тех установок, которые получили распространение в массовом сознании

относительно детей и их воспитания в XIX в. (Kehily 2009). Распознавание политической и культурной подоплеки тех представлений, которые считаются бесспорными, например о прогрессивном характере нормального развития ребенка, позднее стало отправной точкой критического пересмотра как самой дисциплины, так и исторически сложившихся практик воспитания и образования. Эти исследования отвечают на вопрос, откуда берутся «бесспорные» идеи, кому и в какие моменты они выгодны и как ими манипулируют (McKeever, Miller 2004; Walkerdine 2009).

Ключевой задачей современного исследования детства становится преодоление дихотомии биологические/социальные движущие силы развития. Противопоставление биологического и социального определило развитие двух направлений коррекционной педагогики: нормализации детей-инвалидов и помещения их в условия, соответствующие их природной данности (James, Jenks, Prout 2003). Поддержка дихотомии работает на исключительность позиции эксперта и делает ученого агентом контроля. Соответственно, академическое знание, которое строится на основе дихотомий, ограничено в продвижении инклюзии.

Чтобы сформировать такое понимание детства и ребенка, которое бы работало на обеспечение прав, следует искать пути преодоления дихотомии. Основным направлением становится признание равной значимости двух статусов современного ребенка – как живущего и как становящегося (Zeihner 2008). Развитие ребенка определяется как негомогенный и разнонаправленный, нередко внутренне противоречивый процесс (Burman 2006).

Такой подход к пониманию детства органично связывается с вопросом о соотношении человеческих прав и человеческого капитала в образовании для людей, которые прежде были бы помещены в особые условия. Как не всегда удается уравновесить статусы ребенка, так же сложно найти стратегию примирения двух основных ценностей образования – обеспечения прав и наращивания способностей. Аргумент в пользу человеческого капитала рассматривается как чрезмерно утилитарный, ограничивающий роль детства задачей подготовки к взрослой жизни, а миссию образования видит в наделении ребенка наиболее важными компетенциями (Thomas, Loxley 2007). В свою очередь, подход прав человека сводит образование к борьбе интересов (Tickly, Barrett 2011), например между сторонниками инклюзии и специального обучения. Не занять одну из этих экстремальных позиций представляется возможным только при условии активного применения разных подходов, которые к тому же отражают и специфику локальной ситуации.

Разрешение рассмотренных дилемм не только получает последовательное развитие в исследованиях детства, инвалидности и образования, но и становится одним из основных регуляторов развития соответствующих педагогических практик.

Уже с 1960-х гг. противостояние образов педагога, интегрирующего детей, и школы как института сегрегации не только получает свое развитие в практике учительства, но и занимает прочное место в тематике продуктов массовой культуры (например, книга Белл Кауфманн «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (1965) и фильм по ее мотивам Р. Маллиган, 1967). Со второй половины 1980-х гг. идея противостояния педагога и школьной системы получает системное воплощение: учителя начинают публиковать книги на основе опыта преподавания в «сложных» школах, их книги и биографии экранизируются самыми популярными режиссерами с участием популярных актеров: «Опасные умы» (Д. Смит, 1995), «Выстоять и сделать» (Р. Мендес, 1988), «Писатели свободы» (Р. ЛеГравенесс, 2006), «Триумф: история Рона Кларка» (Р. Хейнс, 2006) и другие. Образ учителя, действующего вопреки сложившимся стратегиям образования детей «с особыми потребностями», становится более положительным. Но при этом и методические разработки, и художественные произведения актуализируют основные дилеммы инклюзии: конфликт между социальной интеграцией и сохранением связей со своим сообществом, между предоставлением права выбора и необходимостью следовать доминирующему стилю обучения в неподготовленной среде.

Таким образом, наряду с активизацией роли родительских объединений значительным фактором развития инклюзивного образования становится трансформация роли профессионала – как практика, так и исследователя, которые теперь обязаны переосмысливать свои установки. О необходимости этого условия можно судить при анализе как успешных политик интеграции, так и системных затруднений, с которыми, например, сталкивается и образование в Чехии.

### **Модели легитимизации инклюзивного образования: мнимые противоречия?**

Изучение действующих способов легитимизации инклюзии основывалось на анализе аудиозаписей трех круглых столов, в которых участвовали директора школ, имеющие опыт интеграции детей; исследователи, осуществляющие мониторинг образовательных процессов; чиновники различных ведомств, возглавляющие отделы по разработке и финансированию программ инклюзивного образования; представители общественного сектора, лоббирующие образовательную инклюзию. Были систематизированы позиции различных акторов образования. Отношение к инклюзии как к практике, имеющей право на существование, было представлено в трех моделях легитимизации: инклюзия как инструмент индивидуализации обучения и общей оптимизации существующей системы образования; как институт совместного обучения детей разных социальных и этнических групп; как идеология, которая преобразует комплекс установок относительно детства, образования и инвалидности. Каждая из трех моделей

легитимизации инклюзии характеризуется определенным профилем отношения к детству, образованию и инвалидности.

### **Инклюзия как инструмент оптимизации образования**

По преимуществу среди педагогов и администраторов школ инклюзия позиционируется как весьма действенный, хотя и дорогой инструмент индивидуализации обучения: *«Качество инклюзии – вопрос финансовый, сколько я могу нанять педагогов, сколько часов отсидит психолог, как я буду мотивировать учителей иначе планировать уроки»* (директор школы). Эта позиция непосредственно связана с последовательной поддержкой интенсивной профессионализации школьного пространства, насыщения новыми специалистами, которые непосредственно ориентированы на детей с особыми нуждами: *«Теперь есть возможность позвать логопеда, специалиста по поведенческим расстройствам, специального психолога»* (директор школы). Вместе с тем профессионализм учителя практически не становится предметом обсуждения, и если упоминается, то в контексте количества учеников в классе: *«Нет возможности осуществлять индивидуальный подход, если в классе 30 учеников»* (психолог школы).

Необходимость инклюзии часто позиционируется как условие общественного порядка: *«Раздельное обучение усугубляет непонимание между детьми разной национальности, из разных социальных групп, с разным уровнем способностей. А это весьма реальная угроза развитию общества»* (директор школы). Одновременно образование позиционируется как напрямую зависящее от общественного устройства:

Маркс не был успешным в доказательстве возможного равенства – что можно хотеть от школы? Вы не заставите богатого ходить в обычную пивную, а бедного не принудите есть ножом и вилкой. Тогда почему мы должны принуждать родителей выбирать инклюзивную школы?! (директор школы).

Соответственно, и задача образования видится по преимуществу в индивидуализации стратегий улучшения человеческого капитала: *«Качественное образование?! Это образование "для всех" или то, которое сумеет приспособиться к потребностям ребенка и самым эффективным способом найти его место в обществе?»* (психолог школы).

Несмотря на незначительное число высказываний непосредственно о роли детства, все они направлены на увязку обучения и будущего, подчеркивается необходимость оценивать потенциал ребенка и следовать этой оценке. Исключения составили высказывания двух директоров (из шести участвовавших в дискуссиях), которые представили и роль статуса «живущего ребенка», однако в эти моменты они рассуждали о роли родителя: *«У меня двое мальчишек. Я и жена, мы внимательны к их переживаниям – что им нравится в школе, что перестает нравиться. Это*



*тоже критерий»* (директор школы, Брно). Тема инвалидности по преимуществу ассоциируется с задачей совмещать контроль и индивидуализацию: *«Мальчик с аутизмом, который любит следить за котельной, с ним туда спуститься надо и использовать [это] как шанс найти взаимопонимание»* (директор школы, Оломоуц).

Очевидный приоритет *outright*-легитимизации в данной модели отличается не критичным отношением к ценностям достижения и стратификации, которые принимаются как неизменная данность. Более того, как раз устойчивость существующей системы ценностей требует особого индивидуального подхода к детям.

### **Инклюзия как институт реформы**

В следующей из выявленных моделей легитимизации инклюзии как нового института отстаивается необходимость пересмотреть концепт эффективного образования. Эта модель по преимуществу представлена в высказываниях исследователей и общественников, которые видят главный барьер в чрезмерно селективной природе чешского образования и формализации критериев успешности обучения:

Есть школы, которые сфокусированы на результатах, а есть те, которые стремятся к сохранению отношений, если бы в Чехии вторых было больше первых, если бы учитель думал не об оценке, а о том, чему ребенок научился и в каких условиях (преподаватель вуза, Прага).

Вместе с тем приоритет отношений обосновывается тем, что в школах с ориентацией на отношения результаты достигаются много быстрее и менее болезненно: *«Важно понять, что там, где заботятся о добром настроении и взаимной симпатии, и учиться легче, и знания приобретать приятнее»* (сотрудник НКО, Прага). Соответственно, и многочисленные высказывания в пользу ребенка живущего подчиняют опыт ребенка задаче подготовить к будущему: *«Важно, чтобы ребенок общался, не ограничивался в своих эмоциях, проявлял их и учился контролировать – это все то, что нужно на современном рынке труда»* (сотрудник НКО, Брно).

Болезненная для Чехии тема тестирования как основы отбора детей обсуждается в аспекте того, что именно следует мерить и на какие показатели ориентироваться: *«Все эти классические тесты – что они раскрывают практикам... нам то нужно знать, каких социальных компетенций не хватает...»* (сотрудник НКО, Прага). Соответственно, обучению отводится роль агента изменений при условии, что ребенок вовремя получит нужные знания: *«если ребенка не научить в 10–12 лет интегрироваться в коллектив сверстников, то потом на 50 лет он потеряет: для нормальной жизни, рынка труда...»* (преподаватель вуза, Прага). При этом упование на чувствительные подходы развития дополняется пониманием миссии образования как агента социализации:



Вопрос обучения цыганских детей не только вопрос о равном доступе, но и о экономической выгоде, и состоит не в том, что не хватает денег на интеграцию, а в том, что наоборот, содержание детей обходится дорого, а потом остается проблема, что выпускники полностью зависят от социальных выплат (правозащитник, Прага).

В рамках рассматриваемой второй модели, как и в предыдущей, среде отдается приоритетная роль, но как фактору, который объясняет изъяны развития ребенка и который противопоставляется стремлению все объяснить плохим происхождением: *«Вопиющая бедность, а не какие-то антропологические «особенности» объяснят нам, почему ребенок не отличается круг от квадрата»* (правозащитник, Прага). Такое понимание среды не вполне соотносится с задачей активизации родителей, которая часто понимается как вспомогательная, не требующая специальных стратегий: *«Нет ничего сложного сделать так как в Норвегии: часы общения родителей и педагога, какие-то совсем незамысловатые типы активностей»* (сотрудник НКО, Брно).

Если сторонники предыдущей модели апеллировали к органам власти, которые должны запустить механизм финансирования инклюзии, идеологи институциональной реформы считают, что ключевым агентом становится директор школы: *«Если директора школ остаются теми, кто не стремится изменить виденье образования, что ждать от остальных?!»* (исследователь, Прага). Вместе с тем общественники приписывают властным структурам задачу поддерживать директоров-новаторов: *«Директор школы, который ведет себя в соответствии с правилами маркетинга, получит больше поддержки, чем тот, кто придет с дидактической новинкой и попытается стать лидером изменений. Не получит поддержки ни от местной власти, ни от СМИ»* (сотрудник НКО, Брно).

Доминирование *output*-легитимизации, типичное и для этой модели, проявляется в ключевом аргументе в пользу института интегрированной школы как наиболее действенной для обучения тем типам компетенций, которые столь важны для успеха в современном обществе.

### **Инклюзия как новая идеология**

Представители власти транслируют иную модель легитимизации инклюзии как новой идеологии, которая должна изменить взаимодействие между разными уровнями образовательной системы, в первую очередь между школой и ведомствами разного уровня. Мониторинг того, как школа обеспечивает равный доступ, понимается как универсальный инструмент оценки действенности школы: *«Достаточно знать, сколько учеников с особыми потребностями, как они учатся, и это характеризует школу»* (сотрудник школьной инспекции).

Пробелы компетенций у педагогов в части инклюзии рассматриваются основным барьером для инклюзии: *«Наши педагогические факультеты как с другой планеты, они не в состоянии готовить кадры для такой задачи»*

(сотрудник Краевого управления образованием, Брно). Развитие ребенка обсуждается по преимуществу в терминах действующей системы тестирования и ее несовершенства: *«Нужна иная научная основа для разработки тестов, которая бы измеряла не только и не столько способности ребенка, а его потребности»* (сотрудник Министерства образования).

Потребности ребенка по преимуществу противопоставляются возможностям среды: *«Школы, как и семьи, от этих детей отворачиваются, а должны компенсировать то, что не дала окружающая среда»* (сотрудник Краевого управления образованием, Оломоуц). Одним из основных барьеров развития инклюзии позиционируется расхождение в понимании качественного образования:

Качество образования значит разное: для детей это возможность идти туда, где интересно провести время, для родителей – это успех инвестиции в образования ребенка, а для педагогов – оценка школы извне (сотрудник Министерства образования).

Соответственно, роль властных институций здесь состоит в трансляции оптимального подхода к качеству образования: *«Мы должны соотносить усилия школы и результаты учеников»* (сотрудник Министерства образования). Как и сторонники предыдущих моделей, сотрудники ведомств практически не затрагивают вопросы процедур, которые регулируют разнообразие образовательных траекторий и доступ к ним. Несмотря на расхождение в понимании инклюзии, все акторы совпадают в стремлении менять школу, но не всю систему институтов управления селекцией детей. Парадоксальным образом приоритет *outright*-легитимизации у всех акторов можно считать барьером для потенциального сотрудничества как между институтами местного уровня, так и между структурами разного уровня.

## **Заключение**

Плюрализация подходов к инвалидности, детству и образованию соотносится с изменением состава и функций акторов, участвующих в политике образования, в первую очередь исследователей и педагогов. Изменяются функции сообщества экспертов: прежняя задача – выработать обоснованные аргументы в пользу политики, проводимой властью, уступает место миссии поддерживать академическую автономию как условие состоятельности мнений. Разнообразие теоретических схем в понимании инвалидности становится основой преобразования подходов к оценке и принятию решений. Прежде действовавшие прозрачные процедуры относительно принятия решения о месте обучения ребенка дополняются практикой состоятельности мнений экспертов, которые подходят к оценке ситуации вокруг ребенка и его обучения с разных точек зрения на нормы в оценке ребенка и возможности оптимизации развития. Вместе с тем

легитимизация инклюзии сталкивается в Чехии с многочисленными трудностями. Несмотря на диаметрально противоположное отношение к идее совместного обучения детей, различные акторы опираются на *output*-легитимизацию, чтобы убедить в необходимости инклюзии как условия эффективного образования. Монополия *output*-легитимизации блокирует системное понимание того, что должно быть реформировано, придает чрезмерное значение методике обучения, но игнорирует, например, роль самоорганизации родителей, процедур оценки развития ребенка, планирования комплексной программы поддержки ребенка и его окружения. Поиск путей выхода из колеи *output*-легитимизации требует обращения к историко-культурным факторам и стратегиям их ревизии в контексте сравнительного анализа с опытом других стран.

### Список источников

- Andreotti O. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. NY: Palgrave Macmillan, 2011.
- MŠMT. Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace č. 62. 2011 // [http://www.komora.cz/Files/PripominkovaniZakonu/Materialy/118\\_09\\_oduvodneni.doc](http://www.komora.cz/Files/PripominkovaniZakonu/Materialy/118_09_oduvodneni.doc) (дата обращения: 01.12.2013).
- Bekkers V. (ed.) *Governance and the Democratic Deficit: Assessing the Democratic Legitimacy*. USA: Ashgate, 2007.
- Burman E. *Engendering Development: Some Methodological Perspectives on Child Labour* // *Forum Qualitative Social Research*. 2006. Vol. 7. № 1 // <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/69/141> (дата обращения: 01.12.2013).
- European Court of Human Rights. *Case of D.H. and others v. The Czech Republic*. Judgment. Strasbourg, 2007 // <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-83256#%7B%22itemid%22:%5B%5C%22001-83256%5C%22%5D%7D> (дата обращения: 01.12.2013).
- Haus M., Heinelt H. *How to Achieve Governability at the Local Level? // Urban Governance and Democracy: Leadership and Community Involvement*. London: Routledge, 2005, P. 12–39
- Honig M.-S. *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999.
- Informace o plnění usnesení vlády týkající se integrace romské menšiny a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke. 31.12.2012. Praha, 2012 // <http://www.romea.cz/dokumenty/romove-vlada-2012.pdf> (дата обращения: 01.12.2013).
- James A., Jenks C., Prout A. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- McKeever P., Miller K. *Mothering Children Who Have Disabilities: A Bourdieusian Interpretation of Maternal Practices // Social Science and Medicine*. 2004. Vol. 59. № 6. P. 1177–1191.
- Kehily M.J. (ed.) *An Introduction to Childhood Studies*. London: Open University Press, 2009.
- Pickering D., Busse M. *Disabled Children's Services: How Do We Measure Family-Centred Care? // Child Health Care*. 2010. Vol. 14. № 2. P. 2000–2007.
- Přůchová P. *Integrace – inkluze, děti se speciálními potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu (přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie)*. FF UK, 2008.

Thomas G., Loxley An. *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. New York: Open University Press, 2007.

Tickly L., Barrett A. Education Quality for Social Justice Social Justice, Capabilities and the Quality of Education in Low Income Countries // *International Journal of Educational Development*. 2011. Vol. 31. № 1. P. 3–14.

Sebrechts L., Jef B. Families of Children with Special Needs in Flanders: Their Vulnerability within the Citizenship Paradigm. CSB Working Paper. 12.01.2012 // [http://www.centrum-voorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2012%2011\\_November%202012.pdf](http://www.centrum-voorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2012%2011_November%202012.pdf) (дата обращения: 01.12.2013).

Scharpf F. *Governing in Europe: Effective and democratic?* New York: Oxford University Press, 1999.

Schmidt V. Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and «Throughput» // *Political Studies*. 2013. Vol. 61. № 1. P. 2–22.

Zeijher H. Valuing Children's Temporal Quality of Life // Wintersberger H., Alanen L., Olk Th. and Qvortrup J. (eds.) *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*. Vol. 1 of COST A19: Children's Welfare. Odense: University of Southern Denmark Press, 2008.

Ústav pro informace ve vzdělávání Vývojová ročenka školství v ČR. 2013 // <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (дата обращения: 01.12.2013).

Walkerdine V. *Developmental Psychology and the Study of Childhood* // Kehily M.J. (ed.) *Introduction to Childhood Studies*. London: Open University Press, 2009. P. 112–123.

## THE MODELS OF LEGITIMIZING INCLUSIVE EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

Victoria Shmidt\*

Karel Pančocha\*\*

In the Czech Rep.<sup>1</sup>, inclusive education obtains twofold status, legal (according to the recent Law about Education and obligations towards EU due to European Court to Human Rights judgment to the case of D.H. and others (2007) but not legitimized yet. While the Ministry of education, youth, and sports tried to establish regulations towards inclusive education, these attempts were blocked by local authorities. Surveys approve the high degree of resistance among various stakeholders to inclusion of Roma and disabled children into mainstream education. The question *How to promote inclusion* requires juxtaposing two research perceptivities, general evaluation of mechanisms towards legitimizing educational strategies and discourses applied by agents in favour of (de) legitimacy of inclusion. Typical of the post-socialist Czech education, the extreme decentralization demands the methodology placing the issue of legitimacy into the contexts of local governance. We apply the threefold concept of legitimacy (input, throughput, and output types) to scrutinize the operating system of education in order to: (1) avoid simplified mapping of actors on adherers and skeptics regarding inclusion, and introduce indices for recognizing potential agents able to implement the key role in each of the legitimacy type; (2) incorporate into the analysis such driving forces as coordinative and communicative discourses as the ideological grounds for promoting inclusion; (3) connect obstacles to developing inclusive education with the general trends in democratic governance. The data gathered from several public debates related to the inclusion have indicated three models legitimizing inclusive education. Local practitioners pose inclusion as a *potentially efficient instrument for individualizing educational process*, epistemic communities affiliated with Human Rights movements struggle for inclusive school as a *new institution overcoming current selective educational system*, and authorities try to apply *inclusive ideology* in order to develop systematic monitoring under the quality of education. Despite the opposite attitude to the worthwhileness of joint education of children with and without special needs, actors expound compatible arrays of concepts around education and childhood emphasizing output legitimacy but remain in mutual opposition because of different vision on the indices of efficient education. The disclosed shortcomings in the idea of legitimacy map possible implications for integrating research, training, and policy-making towards inclusive education.

*Keywords:* inclusion, legitimacy, discourses of education, childhood

\* Shmidt V. – PhD, Institute of Inclusive Education Studies, Masaryk University, Brno, Czech Rep., e-mail: 320753@mail.muni.cz

\*\* Pančocha K. – PhD, Institute of Inclusive Education Studies, Masaryk University, Brno, Czech Rep., e-mail: pancocha@ped.muni.cz

<sup>1</sup> This work was supported by the project Employment of Best Young Scientists for International Cooperation Empowerment (CZ.1.07/2.3.00/30.0037), co-financed by the European Social Fund and the state budget of the Czech Republic

## References

- Andreotti O. (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*, NY: Palgrave Macmillan.
- MŠMT (2011) Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace č. 62. Available at: [http://www.komora.cz/Files/PripominkovaniZakonu/Materialy/118\\_09\\_oduvodneni.doc](http://www.komora.cz/Files/PripominkovaniZakonu/Materialy/118_09_oduvodneni.doc) (accessed 01 Desember 2013).
- Bekkers V. (ed.) (2007) *Governance and the Democratic Deficit: Assessing the Democratic Legitimacy*, USA: Ashgate.
- Burman E. (2006) Engendering Development: Some Methodological Perspectives on Child Labour. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 7, no 1. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/69/141> (accessed 01 Desember 2013).
- European Court of Human Rights (2007). *Case of D.H. and others v. The Czech Republic*. Judgment. Strasbourg. Available at: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-83256#%7B%22itemid%3A%5B%5D%7D> (accessed 01 Desember 2013).
- Haus M., Heinelt H. (2005) How to Achieve Governability at the Local Level? *Urban Governance and Democracy: Leadership and Community Involvement*, London: Routledge.
- Honig M.-S. (1999) *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Informace (2012) Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romské menšiny a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke. 31.12.2012. Praha. Available at: <http://www.romea.cz/dokumenty/romovevlada-2012.pdf> (accessed 01 Desember 2013).
- James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing childhood*, Cambridge: Polity Press.
- McKeever P., Miller K. (2004) Mothering Children Who Have Disabilities: A Bourdieusian Interpretation of Maternal Practices. *Social Science and Medicine*, vol. 59, no 6, pp. 1177–1191.
- Kehily M.J. (ed.) (2009) *An Introduction to Childhood Studies*, London: Open University Press.
- Pickering D., Busse M. (2010) Disabled Children's Services: How Do We Measure Family-Centred Care? *Child health care*, vol. 14, no 2, pp. 2000–2007.
- Průchová P. (2008) Integrace – inkluze, děti se speciálními potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu (přehledová studie z předmětu Školní a poradenská psychologie). FF UK.
- Thomas G., Loxley An. (2007) *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, New York: Open University Press.
- Tickly L., Barrett A. (2011) Education Quality for Social Justice Social Justice, Capabilities and the Quality of Education in Low Income Countries. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, no 1, pp. 3–14.
- Sebrechts L., Jef B. (2012) *Families of Children with Special Needs in Flanders: Their Vulnerability within the Citizenship Paradigm*. CSB Working Paper. 12.01.2012. Available at: [http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2012%2011\\_November%202012.pdf](http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/CSB%20Working%20Paper%2012%2011_November%202012.pdf) (accessed 01 Desember 2013).
- Scharpf F. (1999) *Governing in Europe: Effective and democratic?* New York: Oxford University Press.
- Schmidt V. (2013) Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and «Throughput». *Political Studies*, vol. 61, no 1, pp. 2–22.
- Zeijher H. (2008) Valuing Children's Temporal Quality of Life (eds. H. Wintersberger, L. Alanen, Th. Olk and J. Qvortrup). *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*, vol. 1 of COST A19: Children's Welfare. Odense: University of Southern Denmark Press.
- Ústav (2013) Ústav pro informace ve vzdělávání Vývojová ročenka školství v ČR. Available at: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (accessed 01 Desember 2013).
- Walkerdine V. (2009) Developmental Psychology and the Study of Childhood. *Introduction to Childhood Studies* (ed. M.J. Kehily), London: Open University Press, pp. 112–123.