

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЦЫГАН ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАННЫХ ОБЩИН\*

Марек Лукач, Сильвия Лукачова

Прешовский университет в Прешове, Словакия

В статье изучаются взаимосвязи между концептом индивидуализации образования взрослых и философией инклюзии в образовании. В словацкой школе идеи инклюзивного образования методически не наполнены, доказательством чего является неизменное состояние сегрегированного образования цыганских детей и молодёжи. В преемственной ей системе образования взрослых можно следовать более широким целям социальной инклюзии цыган благодаря тому, что в их обучении будут последовательно, систематически и на научных основаниях использованы принципы индивидуализированного обучения совершеннолетних.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, индивидуализация обучения, образование взрослых, маргинализованные цыганские общины.

**Постановка проблемы.** Идеи инклюзивного образования интенсивно обсуждаются как в Словакии, так и на более широком европейском пространстве, начиная уже с конца 90-х годов XX в. В большинстве европейских стран, инклюзивное образование понимается как средство обеспечения равенства в доступе к образованию для всех, даже если его дефиниции и методы реализации различаются в отдельных странах [12].

**Анализ последних исследований.** По теме инклюзивного образования, особенно социальной инклюзии, в Словакии подготовлено достаточно мало исследований. Их авторы – преимущественно из академической среды, негосударственных и международных организаций. Нашим намерением не является дать исчерпывающий обзор того, как и кем тема инклюзивного образования в Словакии раскрывалась (такую работу уже обнаружил Мишколци [21]). Преследуя нашу цель, которая заключается в стремлении постичь взаимосвязи между включенным обучением и индивидуализацией в образовании взрослых маргинализованных цыган, мы будем исходить из ключевых для данной предметной области источников (например, [13]; [7]; [8]; [17]; [20]; [25]; [27]). Вышеприведённые, как и следующие словацкие и зарубежные источники (например, [4]; [1]; [3] и др.), посвящены инклюзии в образовании детей и молодёжи. Вопросы инклюзии в образовании совершеннолетних недостаточно разработаны, в той же мере, насколько самостоятельная подсистема образования взрослых не является в наших условиях достаточно теоретически стройной как средство инклюзии маргинальных групп населения. Упомянутые работы представляют собой хорошую отправную точку для рассуждения о результатах продолжающейся сегрегации в сфере образования (представителя цыганского этноса) в жизни взрослого цыганского населения из маргинализованных общин. Низкое качество образования не позволяет цыганским детям достигнуть более качественной профессиональной подготовки, что впоследствии ведёт к невозможности получить во взрослом состоянии занятость [7]. Зависимость от социальных пособий воспринимается как причина увеличения социальной

дистанции между национальным большинством и цыганами.

**Основная часть.** Прежде чем предпримем попытку проанализировать взаимные связи инклюзии и индивидуализации в образовании взрослых маргинализованных цыган, уместно кратко представить понимание инклюзивного образования в Словакии вместе с основными проблемами его имплементации.

Первоначальное введение понятия инклюзии в отдельные политические системы произошло в конце 90-х годов XX столетия и вызвало столкновение с существующим понятием и концептом интеграции, что привело к многим недоразумениям. Постепенный поворот от политики интеграции к политике инклюзии и стремление чётко разграничить инклюзию и интеграцию вели к плавной замене интеграционных политик политиками инклюзивными. Инклюзию в противоположность интеграции можно определить как:

- а) более глубокую интеграцию,
- б) продолжение интеграции,
- в) оптимальную и расширенную интеграцию

[2, с. 8].

Мы считаем, что инклюзию можно рассматривать как качественно более высокий уровень интеграции. Интеграционные практики также возникли из исходного предположения о несхожести (инаковости), которую необходимо изучить и описать (символически вычленив), чтобы впоследствии она могла быть интегрирована (встроена). Этот процесс, однако, нёс с собой и продолжает нести (поскольку до инклюзивного образования нам в наших условиях ещё далеко) этические риски, которые даже по включению отчуждённого в социум не получалось устранить. В отличие от интегративного подхода целью инклюзивной педагогики является достижение уважения к личности, а не переплавка уникальности во всеобщность [27, с. 10].

Инклюзивное образование представляет цельную концепцию, которая непосредственно связана с потребностью реагировать на продолжающуюся и всё углубляющуюся поляризацию общества. Определение ЮНЕСКО от 1994 года устанавливает основной принцип, характерный для инклюзивного образования: «Принцип инклюзии предполагает, что общеобразовательные школы должны обучать всех детей без оглядки на их физические, интеллектуальные, эмоциональ-

\* Исследование выполнено в рамках проекта VEGA č. 1/0084/17 Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunit (Индивидуализация обучения взрослых цыган из маргинализованных сообществ)

ные, социальные, языковые или иные условия. Общеобразовательные школы с ориентацией на включённое обучение являются наиболее эффективными средством для подавления дискриминационных отношений, для возникновения толерантных сообществ, сплочения общества» (Заявление ЮНЕСКО в Саламанке, ч. 1, 2). Правоприменение инклюзии в образовании держится на предположении о безусловном удовлетворении потребностей всех детей, невзирая на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или иные различия. Идейной основой включённого образования является факт, что человеческое общество гетерогенно, что от рождения люди наделены разными социальными и индивидуальными чертами [10]. В таком случае инклюзивная школа могла бы представлять собой модель гетерогенного общества, перенесённую в школьную среду. Касается это как преимущественно разнородного состава учеников, так и разностороннего подхода к ним.

Школа, которая не является инклюзивной, например, школа, где присутствуют элементы сегрегации, не способна подготовить детей и молодёжь к жизни в реальном мире. Школьная образовательная система (как и система последующих ступеней образования), таким образом, может участвовать в создании социального неравенства, особенно на тех этапах эволюции общественной системы, когда действуют меритократические принципы как продукты рыночной экономики, рассматриваемые как желательные качества воспитуемых. Ориентация на результат, конкурентность и способность добиваться успеха закреплены в качестве основных компетенций модели воспитания, в то время как солидарность, терпимость и гуманистические принципы в образовании сворачиваются. В представлениях детей, таким образом, закрепляется убеждение в исключительности тех, кто «нормальные», в их обречённости на успех, в их праве быть лучшими. С другой стороны, школа обладает большими полномочиями и несёт ответственность за реализацию целей инклюзивной педагогики – внести свой вклад в строительство сообществ, которые будут заботиться обо всех своих членах, будут открытыми для всех, где каждая личность имеет свою цену и может учиться в безопасной и открытой среде без дискриминации и предрассудков [15]. Инклюзивная система образования поэтому приводит, как минимум на ступени дошкольного и элементарного образования, к определённой однородности. Существование школ для детей со специальными образовательными потребностями, если уж речь идёт об одарённых детях или детях-инвалидах, противоречит идеям инклюзивного образования.

Во многих крупных исследованиях, которые анализируют словацкую школу с позиции сегрегационных явлений, звучит научно обоснованная критика современной образовательной системы. Большинство авторов (например, [7]; [25]; [11]; [26]; [18]; [20] и др.) констатируют, что система образования не способна полноценно включить в обучение цыганских детей (особенно из социально неблагополучной среды) и предоставить им возможность получить такое же качественное образование, как остальным детям.

Если в нашей школьной системе начнём искать признаки инклюзивного образования, то можем их обнаружить лишь в виде применения отдельных инструментов интеграции к образовательной практике (нулевые классы, ассистенты учителя, цыганский язык и др.). Причин, почему инклюзия в образовании вводится так осторожно, существует множество. Важную роль здесь может играть многолетняя традиция отдельного обучения детей с особыми образовательными потребностями, недостаточная компетентность педагогических работников школ, нежелание принять новые вызовы и философию инклюзии руководством школы, также как опасения, что школы лишатся нецыганских учеников, если открыто поддержат инклюзивную педагогику (так называемый «отток большинства», когда родители нецыганских детей реагируют их уходом из школы на рост числа цыганских учеников в ней). Возрастающую тенденцию сегрегированного обучения цыган подтверждает факт, что в 2010 году до 55% цыганских детей и молодёжи, происходящих из обособленных общин, обучались в отдельных классах или школах. В 1990 году таких было лишь 11% [16, с. 100]. В конечном итоге раздельное обучение приводит к очевидно худшим результатам для школы в целом: к падению посещаемости, к уходу хороших учителей, поскольку им неинтересно работать в такой школе, снижению требований учителей к результатам учеников, повышению тяжести и частоты патологических проявлений в поведении учеников, в ухудшении общей атмосферы школы.

Из работы [21], в которой анализируются специальные ресурсы, освещающие наиболее распространённые государственные меры в области социальной инклюзии в образовании, следует, что к основным проблемам инклюзии цыган в образовательной системе Словакии принадлежат:

- неподготовленность цыганских детей к начальной школе;
- высокая доля цыганских детей в специальной школе;
- этническая гомогенность в основном образовательном потоке;
- низкая посещаемость школы и преждевременное завершение учёбы цыганскими учениками и ученицами;
- худшие результаты цыганских детей в учёбе.

В системе образования взрослых (образования следующей ступени, образования «второго шанса»), с нашей точки зрения, можно и нужно откликаться на недостатки предшествующих ступеней образования, поскольку, кроме прочего, образование совершеннолетних выполняет ещё и компенсирующую функцию. Оно не является лишь системой, которая предоставляет возможность дополнить, расширить, углубить своё образование и квалификацию тем, кто в силу разных причин эту возможность не использовал раньше. В образовании взрослых также должны быть устранены или преодолены недостатки образовательной системы, которые вместе с другими факторами однажды подвели черту под более краткой и менее качественной образовательной карьерой людей из маргинализованных сообществ. Образование совершеннолетних поэтому обладает и известным *интегративным/инклю-*

живим характером, в случае если достаточным предложением образовательных деятельностей, отвечающих потребностям взрослого человека, способствует его полноценному функционированию в обществе, повышению качества его жизни.

Инклюзия как процесс включения в отношении взрослого маргинализованного цыгана главным образом связана с социальной политикой, особенно впоследствии, при вхождении цыган на рынок труда. Из 27 стран членов Европейского союза долгосрочная безработица в Словакии одна из самых высоких, причём ещё хуже ситуация выглядит в региональном сравнении [22]. Особенно важно, что инклюзия взрослых цыган обязательно обсуждается на местном уровне. Цыгане, которые живут в социально изолированных общинах, исключены из процесса принятия решений местных органов власти и общества в целом, нередко географически удалены от ближайшей нецыганской общины. Инклюзия, как противоположность эксклюзии, тесно связана с понятием гражданства, гражданской активностью и выполнением важных аспектов социальных ролей в качестве взрослого члена сообщества. Потому инклюзивные процессы в связи с взрослым маргинализованным цыганином приобретают несколько измерений, которые можем теоретически вывести из измерений социальной изоляции (экономической, культурной, символической, социальной).

Обеспечение соблюдения инклюзивных принципов в образовании социально исключённых групп населения может быть усилено за счет индивидуализации образования взрослых. Инклюзия в связи с жизнью взрослого человека в маргинализованном цыганском поселении воспринимается нами как комплексный, нескончаемый процесс. По этой причине инклюзию в системе образования, которой мы уделили внимание выше, считаем неотъемлемой частью социальной интеграции всей цыганской общины. Она имеет смысл для общины, ориентированной на культуру жизни на основе инклюзивной культуры, предусматривающей, что все члены общины имеют возможность учиться (каждый, однако, своим способом в пределах своих возможностей – принцип гетерогенности) и все имеют право получить в равной мере необходимую личную либо материальную помощь и поддержку [5]. Одним из главных принципов инклюзии в образовании является принцип индивидуализации деятельности. Заключается он в определении целей, содержания и последующих дидактических элементов в процессе планирования, подготовки и реализации инклюзивного обучения исходя из потребностей обучаемых (детей, взрослых).

Теоретически индивидуализацией в образовании взрослых социально отчуждённых групп занимаются лишь немногие авторы (например, [23]; [24]; [18]; [19]). **Индивидуализация образования** – это процесс, совокупность процедур приспособления образования к взрослым, находящимся в образовательном цикле: определение и анализ образовательных потребностей, планирование, осуществление обучения и его оценка. Она предполагает планирование и реализацию образования на основе анализа образовательных запросов участников процесса, интерактивное управление оценкой обучения, частью которой является ре-

диагностика образовательных потребностей его участников [14]. Индивидуализированное образование взрослых цыган может внести значительный вклад в социальную интеграцию, потому что его основной целью является расширение возможностей, помощь... «взрослым при их переходе от зависимых учащихся к существам самоуправляемым» [24, с. 103]. Основной отправной точкой создания концепции индивидуализации образования взрослых является понятие акторов образования взрослых (менеджер и организатор, обучаемый и обучающий), которые не есть изолированные автономные сущности, или носители дискурсивных систем, которые их обслуживают. Это означает, что при обучении взрослых цыган мы должны считаться с ними как с активными действующими лицами, которые обладают уникальной индивидуальностью, связанной с идентичностью личности и в целом с социальной и культурной самобытностью [24, с. 111]. *Индивидуализация образования взрослых цыган из маргинализованных общин* подразумевает образовательную стратегию и процедуры приспособления к специфике целевой группы в образовательном цикле с целью социальной интеграции посредством достижения конкретных целей обучения, в определении которых могут участвовать сами члены целевой аудитории. Это также предполагает вовлечение обучаемых в процесс планирования, реализации и оценки обучения.

**Основные принципы индивидуализации в образовании взрослых цыган.** В практике обучения взрослых цыган из маргинализованных общин, опытом которой мы, как преподаватели, обладаем, тем не менее, отсутствуют элементы индивидуализированного образования. Именно они принимаются в качестве ключевых при достижении андрагогической эффективности образования и, таким образом, удовлетворении реальных образовательных потребностей обучаемой целевой группы. При подготовке и обучении на бирже труда долгосрочных безработных (как цыган, так и цыганок) были ещё 10 лет назад установлены в качестве главных причин их неуспешности низкое качество курсов, тренингов, невнимание к образовательным запросам личностей, отсутствие возможности закончить учёбу в системе формального образования [9, с. 68].

Сомнительная отдача и эффективность обучения взрослых цыган из маргинализованных общин, на наш взгляд, опирающийся на прошлый опыт, обусловлена, главным образом, отождествлением образовательных потребностей с целями образования, которые сформулированы без участия самих совершеннолетних цыган. В специальной литературе часто последовательно констатируется, в чём взрослые цыгане нуждаются, что для них насущно и важно. Образование,занятость и последовательная интеграция. Однако такой подход отражает лишь представления создателей (спонсоров) образовательных программ и, соответственно, большинства населения (государства) о том, какими должны быть цыгане, а вовсе не то, что самим цыганам необходимо. Речь идёт о проективной цели, установленной без научного анализа образовательных потребностей. Цели образования, таким образом, не совмещаются с образовательными потребно-

стями целевой группы, что, как следствие, ведёт к неэффективности образования, разочарованности обучаемых и в не последнюю очередь к углублению социальной дистанции между цыганами и этническим большинством.

В стремлении просвещать тех, кто не образован, при определении целевой группы и создания образовательной программы не учитывается а) прошлый образовательный опыт, б) реальные потребности в связи с повседневной жизнью (применимость результатов обучения), в) необходимость в профессиональной поддержке для трансформации внешней мотивации во внутреннюю.

Укоренение принципа индивидуального обучения в образовании взрослых цыган из маргинализованных общин может быть реализовано, если ожидаемые изменения произойдут на всех этапах образовательного процесса. В фазах планирования, реализации и оценки обучения принимаем за важнейшее соблюдение следующих принципов:

– *неформальная диагностика* – со стороны учителя должна иметь место на протяжении всего обучения, позволяя постоянно приспособлять отдельные аспекты преподавания к индивидуальным особенностям и потребностям учащихся;

– *выбор подходящей формы обучения* (сомнительно, что часто применяемая заочная форма образования, где делается акцент на самообучении, может быть приемлема для тех, кто не обладает развитыми учебными компетенциями),

– *выбор и использование подходящих методов обучения*, учитывающих способности взрослых к обучению, психологические закономерности учёбы в старшем возрасте, их социальные характеристики, жизненный опыт. По сравнению с другими целевыми группами необходимо делать акцент на аффективную составляющую личности, поскольку речь идёт об учащихся, которые низко ценят образование, имеют негативный опыт, связанный с ним. Подходящими, таким образом, являются методы совместного

обучения, практически ориентированные, и наоборот неуместными следует признать монологические методы, которые очень распространены.

– *Задача преподавателя* – использовать все доступные *средства мотивации* для вовлечения, заинтересовывания обучаемых, неустанно вдохновлять их на учёбу. Учитель должен прежде всего заботиться о ясном, вразумительном построении образовательного процесса, урока, учебного плана, что даст ему возможность осуществлять текущий формальный и неформальный контроль и оценку обучения. Он должен обеспечивать обязательную обратную связь по выполнению заданий, что позволит учащимся испытать радость от промежуточного успеха как обязательное условие для их дальнейшей мотивации к учёбе.

– *Преподаватель должен быть готов и к тому, что некоторые учащиеся не будут просить о помощи, даже если она им и будет необходима.* Это может быть обусловлено их гордостью, привычкой полагаться на самих себя, а также проявлением скромности или стыдливости. Оценка такого поведения должна исходить из знания и уважения к их социально-культурному фону.

**Заклучение.** Любые просветительские действия со взрослыми цыганами из маргинализованных общин необходимо рассматривать более широко, с точки зрения социальной функции образования. Обучение не сводится лишь к переносу совокупности знаний и навыков, оно также включает в себя способы достижения полноценного участия личности в образовании. Концепт индивидуализации, таким образом, представляется возможным решением названных проблем в стремлении преодолеть традиционные нормативные подходы в образовании. Риск «застревания» маргиналов в их жизненных стратегиях посредством образования, отвечающего их потребностям (которые часто они не могут выразить), можно устранить с помощью целенаправленных поддерживающих действий, главным образом социально-образовательного и консультативного характера.

## Список литературы:

1. Armstrong A. C., Armstrong D., Spandagou I. Inclusive education: International policy & practice. – Thousand Oaks, California: Sage, 2010. – 176 p.
2. Balázová J., Lechta V. Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii. Pedagogické rozhľady, 2013, 22(1) – S. 8–10.
3. Ballard K. Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. International Journal of Inclusive Education, 2013, 17(8) – Pp. 762–775.
4. Brüggemann C. Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme, 2012. – 112 s. Web: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>
5. Feuser G. Inclusive Education – Education all Children and young people together in preschool establishments and schools. Doctoral thesis, 1997. Web: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>
6. Filadelfiová J., Gerber D. Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010. Bratislava: Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012 – 226 s.
7. Friedman E., Gallová Kriglerová E., Kubánová M., Slosiarik M. Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Budapešť: Roma Education Fund, 2009 – 114 s.
8. Gallová Kriglerová E., Gažovičová T. eds. Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom. Bratislava: CVEK, 2012 – 110 s.
9. Gyarfášová O., Brutovská G., Filadelfiová J., Sekulová M., Gál R., Sirovátka T. Evaluácia sociálnej politiky zameranej na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. Výskumná správa (VS/2005/0707). Evaluácia politik sociálnej inklúzie metódou otvorenej koordinácie. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2006 – 98 s. Web: [http://www.ivo.sk/buxus/docs/socialna\\_inkluzia/Evaluacia\\_soc\\_politiky\\_SK.pdf](http://www.ivo.sk/buxus/docs/socialna_inkluzia/Evaluacia_soc_politiky_SK.pdf)
10. Hájková V., Strnadová I. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010 – 217 s.
11. Hapalová M., Dráľ P. Regulácia a riadenie školského systému / Rafael V. // Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2010 – S. 59–97.

12. Haug P. 2016. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778. Web: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15017419.2016.1224778>
13. Klein V., Sobinkovičová E. Podpora inkluzivneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2013 – 78 s. Web: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>
14. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 4th. ed. Houston, TX: Gulf, 1990 – 293 s.
15. Lang G., Berberichová Ch. Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup. Praha: Portál, 1998 – 146 s.
16. Lechta V. ed. *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihom, narušením a ohrozením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010 – 435 s.
17. Lukáč M., Lukáčová S. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní / Danielová L., Schmied J. // *Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2015*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2015 – S. 336–343.
18. Lukáč M. Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015 – 133 s.
19. Lukáč M., Lukáčová S. Informálne učenie dospelých marginalizovaných Rómov a trh práce / Lukáč M. // *Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie*. Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 61–70. Web: [http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac\\_Lukacova.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac_Lukacova.pdf)
20. Marcinčin A., Marcinčinová L. Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009 – 81 s. Web: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>
21. Miškolci J. Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnějších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku. *Pedagogika*. sk. Slovenský časopis pre pedagogickú vedu, 2015, 6(4) – s. 234–260. Web: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-4/studia-miskolci.pdf>
22. Páleník V., Páleník M., Oravcová I. Inkluzívne zamestnávanie. Bratislava: Inštitút zamestnanosti, 2013 – 137 s.
23. Pirohová I. K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunit / Krystoň M. // *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pfsobenie*. Banská Bystrica: Belianum, 2015 – S. 289–302.
24. Pirohová I. Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit / Lukáč M. // *Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie*. Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 102–114. Web: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Pirohova.pdf>
25. Rafael V. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011 – 198 s. Web: <http://www.eduroma.sk/wp-content/uploads/2016/01/desegregacia.pdf>
26. Tomatová J. Na vedľajšej koľaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom? Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2004 – 117 s.
27. Zelina M. 2012. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg*. Časopis pre špeciálnopedagogickú literatúru a prax, 2012, 1(1) – S. 9–12.

**Марек Лукач, Сільвія Лукачова**

Прешівський університет у Прешові, Словацька Республіка

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТА ИНКЛЮЗИЯ В ОСВИТІ ЦИГАН ІЗ МАРГІНАЛЬНИХ ГРОМАД

### Анотація

У статті вивчаються взаємозв'язки між концептом індивідуалізації освіти дорослих та філософією інклюзії в освіті. У словацькій школі ідеї інклюзивної освіти методично не наповнені, доказом чого є стан сегрегованої освіти ромських дітей та молоді. У подальшій системі освіти дорослих дотримуються більш широких цілей соціальної інклюзії циган завдяки тому, що у їх навчанні на наукових засадах, послідовно та систематично використовуються принципи індивідуалізованого навчання повнолітніх.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, індивідуалізація навчання, освіта дорослих, маргінальні циганські громади.

**Marek Lukáč, Silvia Lukáčová**

Prešovská Univerzita v Prešove, Slovakia

## INDIVIDUALISATION AND INCLUSION IN EDUCATION OF ROMA FROM MARGINALIZED COMMUNITIES

### Summary

The study deals with the interrelationship between the concept of individualization of adult education and philosophy of inclusion in education. The idea of inclusive education is not systematically fulfilled in the Slovak education system, as evidenced by the continuing state of segregated education of Roma children and youth. Wider social intentions of inclusion of Roma could be possibly fulfilled in the system of adult education. To achieve this, the principles of individualisation of adult education should be applied consistently, systematically and based on scientific principles.

**Keywords:** inclusive education, individualization of education, adult education, marginalized Roma communities.