

KLAUSIMAI IR IŠŠŪKIAI DĖL NEGALIŲ TURINČIŲ VAIKŲ TEISĖS MOKYTIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO SĄLYGOMIS LIETUVOJE

Jonas Ruškus

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Anotacija

Nuo 2010 m. Lietuva yra Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos šalis narė. Straipsnyje analizuojama švietimo politikos plėtra Lietuvoje, atsižvelgiant į neįgalių vaikų teisę į *įtraukijį* ugdymą, taip pat faktinės neįgalių vaikų ugdymo tendencijos segregacinėje ir įprastoje ugdymo aplinkoje. Autorius nagrinėja prielaidą, kad medicininio modelio ir neoliberalios mąstysenos struktūrų susikirtimas edukaciniame diskurse trukdo įgyvendinti žmogaus teisių standartus, ypač tinkamą sąlygų pritaikymą.

Esminiai žodžiai: *Lietuva, įtraukusis ugdymas, negalia, Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija, tinkamas sąlygų pritaikymas.*

Įvadas

Lietuva, kaip ir visos kitos Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos (toliau – Konvencija), priimtose 2006 m., šalys narės, įsipareigojo panaikinti visas diskriminuojančias teises bei politines nuostatas ir praktiką neįgaliųjų atžvilgiu ir užtikrinti visų neįgaliųjų teises visose gyvenimo srityse. Konvencija siekiama kovoti su neįgaliųjų diskriminacija ir skatinti bei saugoti jų orumą ir teises, įskaitant jų visapusišką ir veiksmingą dalyvavimą visuomenėje lygiomis teisėmis su kitais. Tai pirmasis tarptautinis teisiškai įpareigojantis dokumentas, nustatantis žmogaus teisių standartus visiems žmonėms, turintiems negalią, visose šalyse narėse. Tuo būdu Konvencija įpareigoja šalis nares priimti ir įgyvendinti įtraukijį ugdymą, kylantį iš žmogaus teisėmis grįsto negalios modelio.

Žmogaus teisėmis grįstas negalios modelis yra Konvencijos pagrindas. Kaip aiškino profesorė Theresia Degener (2016a; 2016b), buvusi Konvencijos komiteto narė ir pirmininkė, žmogaus teisėmis grįstas negalios modelis paneigia diskriminacinius negalios modelius, tokius kaip medicininis ir globėjiškas modeliai, ir pagrindžia socialinį negalios modelį, kuris negalią aiškina kaip socialinį konstruktą per diskriminaciją ir priespaudą. Žmogaus teisėmis grįstas negalios

modelis taip pat numato pirmosios ir antrosios kartos žmogaus teisių pripažinimą, neįgalaus asmens tapatybės ir negalios kaip žmogaus įvairovės dalies pripažinimą.

Ratifikudama Konvenciją 2010 m., Lietuva įsipareigojo saugoti, gerbti ir įgyvendinti žmogaus teisėmis grįstą negalios modelį. 2016 m. Komitetas tyrė, kaip Lietuvoje įgyvendinamos Konvencijos nuostatos, įskaitant įtraukujį ugdymą. Komitetas išreiškė susirūpinimą dėl to, kad daugelis neįgalių mokinių buvo nusiųsti į specialiąsias mokyklas ir priversti jas lankyti, visų pirma, dėl nepakankamos nacionalinės politikos ir nepakankamų nuostatų dėl tinkamo sąlygų pritaikymo ir prieinamumo bendrojo ugdymo sistemoje. Komitetas rekomendavo Lietuvai priimti ir įgyvendinti nuoseklią įtraukiojo ugdymo strategiją bendrojo ugdymo sistemoje pagal Konvencijos 24 straipsnį apie įtraukujį švietimą. Taip pat buvo rekomenduojama užtikrinti teisiškai įgyvendinamą teisę į įtraukujį, kokybišką ir nemokamą pradinį išsilavinimą bei prieinamą vidurinį išsilavinimą vienodomis sąlygomis su kitais.

Šiame straipsnyje siekiama **išnagrinėti įtraukiojo ugdymo plėtrą Lietuvoje ir nustatyti šiam tikslui reikalingas sąlygas**. Konkrečiau tariant, **tyrimo klausimai** yra šie: *Ar įgyvendinant įtraukujį ugdymą Lietuvoje buvo padaryta pažanga ratifikavus Konvenciją ir kaip tai vyko kalbant apie: a) švietimo politikos ir reglamentinių nuostatų, susijusių su neįgalių vaikų ugdymu, plėtojimą; b) faktinę tendenciją, susijusią su neįgaliais vaikais segregacinėje ir bendrojo ugdymo aplinkoje?* Šiuo tikslu analizuojama pagrindinė švietimo politika ir reglamentai, susiję su vaikais, turinčiais negalią, taip pat atliekama antrinė duomenų analizė, naudojant neapdorotus faktinius duomenis, surinktus iš nacionalinių duomenų bazių ir tiriant tiesinę statistinę tendenciją. Autorius nagrinėja prielaidą, kad aiškios įtraukiojo švietimo politikos nebuvimas dėl medicininio negalios modelio ir neoliberalios švietimo politikos struktūrų susikirtimo trukdo įgyvendinti žmogaus teisių standartus Lietuvos švietime. Todėl be reglamentinio įpareigojimo ir valstybės paramos tinkamai pritaikant sąlygas įprastoje švietimo sistemoje neįgalūs vaikai greičiau pasilieka specializuotoje segregacinėje, o ne bendrojo ugdymo aplinkoje.

Konceptualioji ir politinė sistema

Prieš priimant Konvenciją, kai kuriais tarptautiniais įstatymais jau buvo siekiama skatinti įtraukujį ugdymą. UNESCO konvencija prieš diskriminaciją švietimo srityje¹ 1960 m. paskelbė diskriminaciją švietimo srityje teisių pažeidimu. 1990 m. UNESCO Pasaulio švietimo forumas priėmė Jomtieno pasaulinę

¹ http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

deklaraciją dėl švietimo visiems². Vienas reikšmingiausių žingsnių įtraukiojo švietimo link tikriausiai buvo Standartinės neįgalių asmenų galimybių suvienodinimo taisyklės pagal 1993 m. pasaulinę Jungtinių Tautų veiksmų programą³ ir Salamankos UNESCO deklaracija bei veiksmų programa dėl specialiųjų poreikių asmenų ugdymo 1994 m.⁴, kuriose skelbiama, kad visi vaikai turi mokytis kartu, atsižvelgiant į įvairius jų poreikius. Priėmus Konvenciją, įtraukusis ugdymas tapo vienu iš labiausiai įpareigojančių klausimų akademiniam ir operatyviniame švietimo diskurse. UNESCO darbotvarkė „Švietimas 2030“ ir Tvaraus vystymosi tikslas Nr. 4⁵ paragino imtis skubių veiksmų pakeisti gyvenimus įgyvendinant naują švietimo viziją – įtraukųjį ir lygiateisį kokybišką švietimą ir mokymosi visą gyvenimą galimybes visiems.

Konvencijos 24 straipsnis aiškiai numato teisę į įtraukųjį ugdymą. Pagal šį straipsnį valstybės, šios Konvencijos šalys, susitaria užtikrinti „visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą“ tiek, kad „neįgalieji dėl savo neįgalumo nebūtų šalinami iš bendros švietimo sistemos“. Konvencija taip pat siekiama užtikrinti, kad neįgaliesiems vaikams dėl neįgalumo nebūtų atimta galimybė įgyti nemokamą ir privalomą pradinį arba vidurinį išsilavinimą. Įtraukusis ugdymas, kaip numatyta 24 straipsnyje, yra susijęs su kitomis Konvencijos nuostatomis, ypač su visuotinėmis teisėmis, tokiomis kaip lygybė ir nediskriminavimas, kurios užtikrinamos suteikiant tinkamas sąlygas ir konkrečias priemones. Pagal Konvencijos 2 straipsnį, tinkamas sąlygų pritaikymas yra „būtinis ir tinkami pakeitimai ir pritaikymas, dėl kurių nepatiriama neproporcinga ar nepagrįsta našta ir kurių reikia konkrečiu atveju siekiant užtikrinti neįgaliesiems galimybę naudotis visomis žmogaus teisėmis ir pagrindinėmis laisvėmis lygiai su kitais asmenimis ar galimybę įgyvendinti šias teises ir laisves“.

Konvencijos komitetas svarsto šalių narių ataskaitas, taip pat alternatyvias neįgaliųjų organizacijų ataskaitas apie Konvencijos įgyvendinimą, informuoja jas apie rūpesčius keliančius klausimus ir teikia rekomendacijas. Nuo 2011 m. Komitetas dalyvavo šiame procese su daugiau nei 80 šalių iš visų pasaulio regionų. Kiekvienoje ataskaitą teikiančioje šalyje dauguma neįgalių vaikų vis dar mokosi segregacinėje aplinkoje⁶. Ataskaitos atskleidžia, kad ataskaitą teikiančioms šalims neaiškumą kelia įtraukiojo ir integruoto ugdymo sąvokos. Neįgalūs mokiniai ir toliau siunčiami į specialiąsias mokyklas, o daugelis tų, kurie mokosi įprastose mokyklose, daugiausia apsiriboja specialiojo ugdymo klasėmis. Visame pasaulyje pastebimas tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumas bendrojo

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

³ <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

⁶ See: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5

ugdymo sistemose. Įtraukusis ugdymas nėra užtikrinamas įstatymais, specialiojo ugdymo sistema ir toliau yra plačiai naudojama.

Atsižvelgdamas į įvairius anksčiau minėtus klausimus, Komitetas 2016 m. pateikė savo poziciją priimdamas Bendrąją pastabą Nr. 4 dėl Konvencijos 24 straipsnio⁷. Komitetas pabrėžė, kad teisė į įtraukųjį ugdymą reiškia kultūros, politikos ir praktikos pokyčius visose formaliose ir neformaliose ugdymo aplinkose, siekiant atsižvelgti į skirtingus atskirų mokinių reikalavimus ir tapatybę, taip pat išipareigojimą pašalinti kliūtis, trukdančias šiai galimybei. Pertvarka apima švietimo sistemos gebėjimo pasiekti visus besimokančius asmenis stiprinimą. Pagrindinis dėmesys skiriamas visapusiškam ir veiksmingam visų mokinių, ypač tų, kurie dėl įvairių priežasčių yra neįtraukti į švietimo sistemą arba kuriems gresia atskirties pavojus, dalyvavimui, prieinamumui, lankomumui ir pasiekimams⁸ (§ 9).

Teisė į įtraukųjį ugdymą turi būti laipsniškai įgyvendinama, kaip ir visos socialinės teisės. Dviejų švietimo sistemų – bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo ar segregacinės – išlaikymas nėra suderinamas su įtraukiuoju ugdymu. Bendrojoje pastaboje (§ 39) pabrėžiama, kad laipsniškas įgyvendinimas reiškia, jog šalis narės turi konkretų ir nuolatinį išipareigojimą „kuo greičiau ir veiksmingiau siekti“ visiškai įgyvendinti 24 straipsnį. Aptardamas teisės į įtraukųjį ugdymą kaip laipsniškai įgyvendinamas, De Beco (2019) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas turi būti skirtas ne tik tam, kad bendrojo ugdymo mokyklos galėtų mokyti neįgalius vaikus, bet ir atverti švietimo sistemas visiems vaikams (p. 211).

Taigi, kaip tai numato Konvencijos 2 straipsnis, atsisakymas tinkamai pritaikyti sąlygas yra diskriminacija, o pareiga užtikrinti tinkamą sąlygų pritaikymą turi būti vykdoma nedelsiant ir nėra laipsniškai įgyvendinama. Dėl laipsniško įgyvendinimo reikia nedelsiant išipareigoti nuspręsti dėl konkrečių strategijų bei veiksmų planų ir juos parengti. Tam reikalingi išteklių kuriant įtraukiąsias klases ir užtikrinant tinkamą sąlygų pritaikymą (§ 30).

Šia tema vykdomos akademinės diskusijos

Tarptautiniai žmogaus teisių įstatymai ir standartai sukelia daug akademiinių diskusijų ir refleksijų, susijusių su įtraukiojo ugdymo koncepcija ir įgyvendinimu. De Beco (2014; 2016), primindamas Konvencijos 5 straipsnį, pabrėžia šalių narių pareigą užtikrinti tinkamą sąlygų pritaikymą ir konkrečias priemones, kad vaikai, turintys negalią, galėtų būti ugdomi įprastose mokyklose. Sąlygų pritaikymas, kaip įtraukiojo ugdymo sistemų sudedamoji dalis, apima ir aplinkos, ir ugdymo turinio pritaikymą, taip pat paramą visiems mokyklos gyvenimo dalyviams, įskaitant mokytojus ir bendramokslus. Daugelis autorių pa-

⁷ <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>

⁸ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CONVENTION/Pages/GC.aspx>

brėžia regioninius iššūkius šalims narėms įgyvendinant įtraukujį švietimą pagal Konvencijos 24 straipsnį (Smyth et al., 2014; Chataika et al., 2012; Ebersold, 2011). Autoriai pabrėžia nepakankamą mokyklų aprūpinimą ir tinkamo sąlygų pritaikymo trūkumą įvairiose šalyse, įskaitant įgūdžių, mokytojų ir mokyklų administracijos supratimo trūkumą (Mak & Nordtveit, 2011; Forlin et al., 2015; Poernomo, 2016; Ebersold, 2017), ir bendrojo lavinimo mokyklų nesugebėjimą patenkinti neįgalių vaikų poreikių (Kelly, Devitt, O’Keeffe, & Donovan, 2014). Tai vyksta, nors yra aiškiai išdėstyta geroji patirtis ir praktika įgyvendinant įtraukujį ugdymą (White, 2015), apie tinkamą sąlygų pritaikymą yra aiškinama pirmiau minėtoje Komiteto Bendrojoje pastaboje Nr. 4, taip pat 5 Konvencijos straipsnio Bendrojoje pastaboje Nr. 6 dėl lygybės ir nediskriminavimo⁹, šis klausimas taip pat yra nagrinėjamas kai kurių autorių (Quinlivan, 2017; 2019).

Reaguodami į iššūkius keliantį įtraukiojo ugdymo pobūdį ir labai lėtą pažangą jį įgyvendinant, kai kurie autoriai vienokiu ar kitokiu laipsniu legitimizuoja specialųjį ugdymą. De Beco (2014) teigia, kad reikėtų laipsniškai pereiti nuo segregacinės prie įtraukiojo ugdymo sistemos; tokį perėjimą galima pasiekti sukūrus mišrią švietimo formą, pavyzdžiui, mokymosi išteklių centrus, kurie turėtų būti inkorporuoti į bendrojo ugdymo mokyklas. Taip pat bandoma suderinti specialųjį ir įtraukujį požiūrį į neįgalių vaikų ugdymą. De Beco (2014) taip pat iškelia opų klausimą, ar neįgalieji turi teisę pasirinkti specialiąsias mokyklas. Panašiai jis pabrėžia faktą, kad specialusis ugdymas pagal Konvencijos 24 straipsnį nėra vertinamas kaip variantas. Gordonas (2013) pratęsia šią diskusiją nagrinėdamas mintį, kad įtraukusis ugdymas mokyti *visus* mokinius *vienoje* klasėje yra moralinė žmogaus teisė. Laikydamas medicininius sutrikimus ribojančiais įtraukiojo ugdymo veiksniais, jis taip pat svarsto tėvų teisę pasirinkti vienalytę ugdymo aplinką.

Byrne (2013) ginčija už terminijos slypinčias prielaidas ir tai, kaip kalba įamžina praktiką. Ji kritiškai vertina būdus, kuriais tarptautinė žmogaus teisių sistema konceptualizavo „įtraukujį ugdymą“. Autorė teigia, kad neįgalių vaikų teisėje į mokslą pagal tarptautinę teisę yra paslėptų prieštaravimų ir sąlygiškumo. Pasak jos, dominuoja plačiai naudojami „inkliuzijos“ ir „paramos“ konceptualizavimai ir jų atitinkami akcentai, pabrėžiantys individo sutrikimo ar „deficito“, o ne institucinio ar struktūrinio deficito mastą. Byrne (2013) įspėja, kad sąvokų, reiškiančių individualius trūkumus, vartojimas įteisina „specialiųjų poreikių“ edukacinį diskursą, kuris taikomas neįgaliams vaikams.

Vadovaujantis Konvencijos ir jos Bendrosios pastabos logika, 24 straipsnis nėra apie „teisę pasirinkti“, jis yra apie teisę į įtraukujį ugdymą. Žvelgiant paviršutiniškai, teisė pasirinkti specialųjį ugdymą gali atrodyti pagrįsta. Pavyzdžiui, Hornby (2015) išreiškia skepticizmą dėl visiško neįgalių vaikų įtraukimo į ben-

⁹ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/6&Lang=en

drojo ugdymo klases ir teigia, kad reikia išlaikyti specialiojo ugdymo klases bei mokyklas, kuriose būtų sintezuojama įtraukiojo ugdymo filosofija ir vertybės bei specialiajame ugdyme naudojamos strategijos ir intervencijos. Tačiau šis požiūris neišvengiamai prieštarauja įtraukties prieigoms.

Diskusijos apie tai, ar neįgalių vaikų teisė į įtraukųjį ugdymą diskvalifikuoja specialųjį ugdymą, ar egzistuoja kartu su teise pasirinkti specialųjį ugdymą, išsiplečia iki teorinių negalios modelių. Teorinėse diskusijose apie negalios pobūdį nustatoma daug negalios modelių. Globėjišku principu grįstas modelis neįgaliuosius laiko silpnais, reikalingais gailėsčio, užuojautos ir atjautos. Medicininis negalios modelis neįgalumą laiko individualiu sutrikimu, kurį reikia gydyti, išgydyti, ištaisyti ar reabilituoti. Tiek globėjiškas, tiek medicininis modeliai, pasak Shakespeare'o (2010), yra socialiai žeidžiantys, skatinantys neigiamą diskursą ir kuriantys aplinkos kliūtis. Paradigmos perėjimas prie socialinio negalios modelio įvyko įkvėptas Didžiosios Britanijos neįgaliųjų judėjimo, kuris pabrėžė poreikį sutelkti dėmesį į socialinius neįgalumo aspektus, ypač į tai, kaip fizinė ir socialinė aplinka sukuria apribojimus neįgaliems asmenims. Šiame judėjime sutrikimai paprastai apibrėžiami kaip sužalojimas, liga ar įgimta būklė, sukianti arba galinti sukelti fiziologinės ar psichologinės funkcijos praradimą ar pokytį, o negalia kaip galimybės dalyvauti visuomenėje vienodu lygiu su kitais praradimas ar apribojimas dėl socialinių ir aplinkos kliūčių.

Iš socialinio negalios modelio perspektyvos specialusis ugdymas turėtų būti laikomas žeidžiančia ugdymo forma, kuri skatina neigiamą neįgalumo diskursą, taip pat sukuria kliūtis bendrajam lavinimui, o toliau ir visuomenei. Oliveris (2013), vienas iš socialinio negalios modelio autorių, atkreipė dėmesį į tai, kad dėl socialinio negalios modelio „specialiojo ugdymo hegemonija mokyklose beveik nebuvo kvestionuojama“. JT neįgaliųjų teisių konvencijoje socialinis negalios modelis išaugo į žmogaus teisėmis grįstą negalios modelį. Kalbant apie įtraukųjį švietimą, žmogaus teisėmis grįstas negalios modelis reikalauja visiško neįgalių vaikų įtraukimo į bendrojo ugdymo mokyklas. Teisė į švietimą pagal Konvencijos 24 straipsnį turi būti svarstoma kartu su jos 3 straipsniu, deklaruojančiu visapusišką įtraukimą į visuomenę, ir 5 straipsniu apie lygybės ir nediskriminavimo deklaravimą. Teisė pasirinkti specialųjį ugdymą neatitinka nei žmogaus teisėmis grįsto negalios modelio, nei Konvencijos.

Nacionaliniame lygmenyje vykstančios akademinės diskusijos apie įtraukųjį ugdymą pagrįstai pabrėžia mokytojų kompetencijos trūkumą veiksmingam įtraukiamam švietimui (Lakkala, Poteliūnienė, Juškevičienė, Ustilaitė, Česnavičiūtė, & Usuiatti, 2019; Galkienė, 2018). Tačiau trūksta diskusijų struktūriniu klausimu – apie nuostatas dėl žmogaus teisių nacionalinėje švietimo politikoje, įskaitant įtraukiojo ugdymo teises nuostatas, pavyzdžiui, išipareigojimus dėl tinkamo sąlygų sudarymo. Pranevičienė ir Markevičiūtė (2015), aptardamos pagrindinius iššūkius Lietuvos švietimo sistemai po nepriklausomybės atkūri-

mo ir buvusios sovietinės švietimo sistemos pakeitimo, nurodo faktinę realybę siekiant, kad švietimas būtų prieinamas specialiųjų poreikių turintiems mokiniams. Jos pabrėžia, kad yra labai nedaug mokyklų, kurios bent iš dalies būtų pritaikytos specialiųjų poreikių mokinių ugdymui.

Mokinių, turinčių negalią, ugdymo raida Lietuvoje: nuo defektologijos iki specialiųjų poreikių

Dabartinė neįgalių mokinių ugdymo situacija Lietuvoje turi būti vertinama atsižvelgiant į šalies istorinę perspektyvą. Istoriskai per 50 sovietinės okupacijos metų neįgalūs mokiniai Lietuvoje mokėsi ne bendrojo ugdymo mokyklose, o specialiose mokyklose arba namuose. Švietimo aplinkoje defektologijos samprata dominavo visose Sovietų Sąjungos ir Vidurio Europos komunistinėse valstybėse. Pradinis koncepcinis defektologinis požiūris į vaiko negalią turėtų būti laikomas novatorišku, sociokultūriniu ir paremtu vaiko potencialu koncepcijos kūrimo pradžioje XX a. ketvirtajame dešimtmetyje, psichologo Levo Vygotskio darbuose, tačiau vėliau jis perėjo į radikalią medicininę ir vaiko trūkumais pagrįstą sovietinio komunizmo koncepciją. Smagorinsky (2012), apibendrinamas Vygotskio mąstymą, pabrėžia jo hipotezę, kad vaiko negalia ar jo defektas yra natūralių ir kultūrinių vaiko raidos aspektų neatitikimo rezultatas, todėl tokio vaiko ugdymas reikalauja jo kompensacinių gebėjimų sugeneravimo dėl vaiko kultūrinės raidos ir jo gebėjimų raiškos. Smagorinsky (2012) Vygotskio mąstyme pastebi paradoksą: „Viena vertus, jis teigė, kad bendradarbiavimas yra pagrindinis vaikų kultūrinės raidos veiksnys, o kolektyviniai veiksmai suteikia aukštesnių psichinių funkcijų raidos kontūrus. Čia atrodo, kad jis prieštarauja ekstranormalių vaikų segregacijai edukaciniais tikslais. <...> Kartu jis buvo įsitikinęs, jog užuot mokius tokius vaikus įprastose mokyklose, kuriose šis srautas yra lengvai prieinamas, reikėtų sukurti specialias defektologines mokyklas“ (p. 18). Sovietų švietimo praktikoje defektologija tapo stipriu medicininio negalios modelio ir segregacinio švietimo pagrindu. Visi mokiniai, turintys įvairių rūšių negalią, buvo klasifikuojami pagal jų konkrečią sveikatos būklę, skirstomi į kategorijas naudojant žeminančias etiketes ir privalėjo lankyti specialiojo ugdymo mokyklas.

1990 m. atkūrus nepriklausomybę, Lietuvoje įvyko švietimo sistemos pokyčiai pakeičiant žeminančią terminiją ir įtraukiant neįgalius mokinius į bendrojo ugdymo mokyklų sistemą. Buvo įvesta specialiųjų poreikių asmenų ugdymo samprata ir pritaikoma bendrojo ugdymo programa. Mokymosi programų pritaikymas ir individualizavimas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo sistemoje buvo įgyvendintas tokiu lygiu, kad kai kurie neįgalūs mokiniai, ypač turintys fizinę negalią ir kalbos bei komunikacijos sutrikimų, galėjo siekti bendrojo ugdymo.

Specialiųjų poreikių apibrėžimas Lietuvoje: sutrikimu grįsto požiūrio išlaikymas

Specialiųjų poreikių terminas yra visapusiškai oficialiai vartojamas Lietuvos švietimo sistemoje. Pagal 2011 m. reglamentą¹⁰ specialiųjų poreikių turintys mokiniai oficialiai skirstomi į tris grupes:

1. Mokiniai, turintys negalią – turintys ilgalaikių raidos, sensorinių, fizinių funkcijų ir kitų įgimtų ar įgytų biologinės kilmės sveikatos sutrikimų, kurių pedagoginėmis priemonėmis pašalinti neįmanoma. Šie sutrikimai ne tik trukdo asmens galimybėms pažinti ir tyrinėti aplinką, siekti akademinų žinių, bet ir trikdo socialinę, emocinę ir asmenybės raidą.
2. Mokiniai, turintys sutrikimų – įgiję mokymosi, elgesio, emocijų ir (arba) kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, kurie gali pasireikšti mokymosi procese.
3. Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų – turintys ribotas galimybes realizuoti savo gebėjimus mokymosi procese dėl nepalankių kultūrinių / kalbinių, pedagoginių ir socialinių ekonominių aplinkybių.

Šie specialiųjų poreikių apibrėžimai neatitinka Konvencijoje įtvirtinto žmogaus teisėmis grįsto negalios modelio. Pagal Konvencijos 1 straipsnį, „[P]rie neįgalųjų priskiriami asmenys, turintys ilgalaikių fizinių, psichikos, intelekto ar jutimo sutrikimų, kurie sąveikaudami su įvairiomis kliūtimis gali trukdyti šiems asmenims visapusiškai ir veiksmingai dalyvauti visuomenėje lygiai su kitais asmenimis.“ Taigi, akcentuojamos aplinkos kliūtys socialiniam dalyvavimui ir lygybei. Priešingai, požiūris į specialiuosius poreikius Lietuvoje, įskaitant neįgalumo apibrėžimą, suponuoja, kad asmens sutrikimai yra socialinės atskirties ir segregacijos priežastys. Oficialiame neįgalumo apibrėžime dėmesys sutelkiamas į individualius sutrikimus ar defektus, kas gali būti vertinama kaip sovietinio medicininio defektologijos modelio reliktas.

Vis dėlto, įvedus specialiųjų poreikių sąvoką, Lietuvoje senoji paradigma buvo bent jau šiek tiek pakeista į naują negalios paradigmą. Šiuo metu visiems mokiniams pritaikomos mokymo programos, mokymo procesas ir mokymosi patalpos. Specialieji poreikiai, atsižvelgiant į mokinių ugdymosi poreikius, dar skirstomi į keturis skirtingus lygius: nedideli, vidutiniai, dideli ir labai dideli. Dabar linkstama individualizuoti mokymo programą, sukurti alternatyvūs mokymo metodai ir numatytos kitos mokiniams skirtos paramos priemonės.

¹⁰ Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2011 m. liepos 13 d., <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>

Konkrečios įtraukiojo švietimo politikos stoka

Švietimą Lietuvoje reglamentuoja trys pagrindiniai įstatymų leidybos, strateginiai ir koncepciniai reglamentai: Švietimo įstatymas (2011 m.)¹¹, Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija¹² ir Geros mokyklos koncepcija (2015 m.)¹³. Neįgaliųjų švietimo specifikacijos kiekviename politikos dokumente yra skirtingos.

Švietimo įstatyme ir Valstybinėje švietimo strategijoje skatinamas specialiųjų poreikių mokinių įtraukimas į bendrojo ugdymo mokyklas ir kartu jiems leidžiama mokytis specialiosiose mokyklose. Švietimo įstatyme siekiama sudaryti sąlygas specialiųjų poreikių mokiniams mokytis bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo mokyklose. Jei bendrojo ugdymo mokykla negali užtikrinti tinkamų sąlygų sudarymo, pagal Švietimo įstatymo 29.10 straipsnį mokiniui turi būti suteikta kitokia galimybė, o tai reiškia, kad Lietuvoje pedagoginė psichologinė tarnyba specialiųjų poreikių turinčiam mokiniui galiausiai rekomenduos specialiąją mokyklą.

Valstybinės švietimo strategijos 19.3 straipsnyje skelbiama, kad specialiųjų poreikių mokiniai turėtų būti ugdomi specialiosiose mokyklose. Be to, 18.1 straipsnyje teigiama, kad bendrojo ugdymo mokyklose specialiųjų poreikių turintiems mokiniams dėl jų padėties gresia socialinė atskirtis. Tai atliepia medicininę specialiųjų poreikių ir negalios reikšmę.

Geros mokyklos koncepcija siekia suteikti galimybę gerbti kiekvieno mokinio individualius gebėjimus ir ypatumus. Nors dokumente pasisakoma už mokymosi metodus ir požiūrį į vaikus, kurie atitinka įtraukujį ugdymą, nėra siūlomi jokie konkretūs įtraukiojo ugdymo įpareigojimai kalbant apie mokinius, turinčius specialiųjų poreikių, įskaitant vaikus, turinčius negalią.

Tokiu būdu įstatymai ir kiti teisės aktai dėl švietimo Lietuvoje teisiškai leidžia lygiagrečiai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo mokyklose. Todėl Lietuvos įstatymuose, susijusiuose su švietimo sistema, vis dar nėra tinkamų tikslų, įsipareigojimų ir nuostatų, susijusių su neįgaliųjų mokinių įtraukioju ugdymu. Nė vienas iš šių trijų reglamentų neįpareigoja mokyklų priimti specialiųjų poreikių turinčius vaikus, įskaitant neigalius vaikus, į valstybines bendrojo ugdymo mokyklas. Be to, nė viename reglamente nepripažįstama, kad atsisakymas priimti specialiųjų poreikių turinčius mokinius į bendrojo ugdymo mokyklą yra diskriminacijos forma. Mokyklos taip pat turi teisę¹⁴ atmesti neįgaliųjų mokinių prašymą dėl to, kad nėra sudarytų tinkamų sąlygų.

¹¹ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

¹² https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf

¹³ Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2015 m. gruodžio 21 d., <https://www.e-tar.lt/portal/en/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>

¹⁴ Pagal Švietimo įstatymo 29.10 straipsnį.

Nuo 1990 m. nepriklausoma Lietuva vis dar neratifikavo UNESCO konvencijos prieš diskriminaciją švietimo srityje. Tai, kad šis veiksmas dar nėra įvykdytas, simbolizuoja žmogaus teisėmis grįstos mąstysenos nebuvimą Lietuvos švietimo politikos formavimo sferoje. Teisės aktų ir praktikos, kuri būtų skirta nediskriminavimui ir lygybei, nėra dėl to, kad visapusiškai trūksta žmogaus teisių švietimo srityje supratimo.

Numanomas neoliberalus posūkis Lietuvos švietimo politikoje (Pranckūnienė & Ruškus, 2016) yra viena iš priežasčių, lemiančių labai mažą neįgalių mokinių, priimamų į bendrojo ugdymo mokyklas, skaičių. Švietimo rinkodara ir konkurencija tarp mokyklų yra valstybės finansavimo principo „pinigai seka mokinį“ rezultatas. Tokiu būdu mokyklos konkuruoja pritraukdamos mokinius. Mokyklos įvaizdis tapo svarbiu konkurencijos veiksniu. Jis grindžiamas mokinių akademiniais rezultatais ir mokyklų reitingais, kuriuos rengia privatūs žurnalai¹⁵, remiantis grynai akademinė veikla (egzaminų balai ir absolventai, įstoję į universitetus). Vadinamųjų „prestižinių“ mokyklų reputacija tarp gyventojų toliau sparčiai auga ir yra nepaprastai svarbi. Mokyklos, priimančios neįgalius mokinius, nepriskiriamos geriausių mokyklų kategorijoms, o reitingų autoriai jas laiko „atsilikusiomis“. Mokyklų reitinguose neatsižvelgiama į tinkamų sąlygų neįgaliems vaikams sudarymo mokyklose nuostatas, atsižvelgiama tik į akademinis pasiekimus. Kai kurios mokyklos priima mokinius pagal vaikų stojamųjų akademinį testų rezultatus. Standartizuoti testai sudaro pagrindines kliūtis mokiniams, turintiems negalią, sutrikimų ir mokymosi sunkumų.

Tinkamo sąlygų sudarymo trūkumas ir selektyvus požiūris į mokinius yra įprasta praktika Lietuvoje, nors dauguma mokyklų yra finansuojamos ir visiškai kontroliuojamos valstybės. Privačios mokyklos, taip pat gaunančios valstybės lėšas pagal principą „pinigai seka mokinį“, labai retai deklaruoja švietimą visiems ir teikia įtraukijį ugdymą.

Nuo 2009 m., kai buvo įvestas principas „pinigai seka mokinį“, mokyklos gauna 35 % didesnę sumą nei standartinės lėšos kiekvieno mokinio ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose. Tikėtasi, kad tokia konkreti paskata paskatins mokyklas priimti neįgalius mokinius. Vis dėlto tai neskatinio bendrojo lavinimo mokyklų priimti daugiau mokinių, turinčių negalią.

Duomenys ir metodologija

Neapdoroti duomenys apie neįgalių vaikų priėmimą į mokyklas buvo gauti iš oficialaus Lietuvos statistikos portalo, taip pat iš Švietimo valdymo informaci-

¹⁵ „Veidas“ ir „Reitingai“ – privatūs žurnalai, skirti plačiajai visuomenei ir teikiantys šalies mokyklų įvertinimus pagal akademinis pasiekimus, nuošalyje paliekant kitus švietimo aspektus, tokius kaip prieinamumas, individualizavimas, tinkamas sąlygų pritaikymas, mokymosi metodų įvairovė, mokytojų kompetencija ir kt.

nės sistemos prie Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos. Šie duomenys buvo susisteminti ir išanalizuoti naudojant antrinę duomenų analizę, atliktas linijinis tendencijos įvertinimas laikotarpiui nuo 2012–2013 iki 2017–2018 mokslo metų. Duomenys yra iš 2012–2013 mokslo metų, nes 2011 m. buvo įvesta nauja specialiųjų poreikių klasifikacija. Statistinės analizės tikslas buvo įvertinti vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, skaičiaus kitimą, augimą ar mažėjimą visoje formaliojo švietimo sistemoje, bendrojo ugdymo klasėse bendrojo ugdymo mokykloje, specialiojo ugdymo klasėse bendrojo ugdymo mokykloje ir specialiojo ugdymo mokyklose / centruose. Buvo įvertinta pokyčio vertė (R^2), taip pat vaikų, turinčių negalią ir jos neturinčių, santykis švietimo procese ir vaikų pasiskirstymas pagal negalios rūšį visų tipų edukacinėje aplinkoje.

Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo tendencijos ir skirtumai

Specialiųjų mokyklų skaičius Lietuvoje sumažėjo nuo 62 (2009 m.) iki 46 (2016 m.). Tačiau bendrojo ugdymo mokyklų bendrojo ugdymo klasėse specialiųjų poreikių turinčių mokinių skaičius išliko to paties lygio, bet padidėjo specialiųjų poreikių turinčių mokinių skaičius tiek specialiosiose klasėse bendrojo ugdymo mokyklose, tiek specialiosiose mokyklose. Bendras mokinių skaičius apskritai sumažėjo dėl mažo gimstamumo ir didelio emigruojančių į kitas šalis žmonių skaičiaus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Linijinis vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, vertinimas bendrojo ugdymo klasėse, specialiojo ugdymo klasėse bendrojo ugdymo mokyklose ir specialiojo ugdymo mokyklose Lietuvoje

Vaikai, turintys specialiųjų poreikių									Linijinė tendencija
Aplinka	Vaikų klasifikacija	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017	2017–2018	R^2	
Visa formali švietimo sistema	Iš viso vaikų	373874	357530	344721	335202	330869	326061	0,94	Žymus sumažėjimas
	Iš viso vaikų, turinčių specialiųjų poreikių	40348	39690	39218	38656	38846	38859	0,77	Žymus sumažėjimas
	% visų vaikų	10,79	11,10	11,38	11,53	11,74	11,92	0,99	Žymus padidėjimas

1 lentelės tęsinys

Bendrojo ugdymo klasės bendrojo ugdymo mokyklose	Turintys negalią	4090	4689	4407	4284	4145	3983	0,23	Nežymus sumažėjimas
	% visų vaikų	1,09	1,31	1,28	1,28	1,25	1,22	0,10	Nežymus padidėjimas
	Turintys sutrikimų	30926	29950	29785	29388	29567	29714	0,65	Nežymus sumažėjimas
	% visų vaikų	8,27	8,37	8,64	8,77	8,94	9,11	0,99	Žymus padidėjimas
	Turintys mokymosi sunkumų	435	399	404	360	431	396	0,08	Nepakito
Specialiojo ugdymo klasės bendrojo ugdymo mokyklose	Turintys negalią	804	1008	915	929	909	964	0,16	Nežymus padidėjimas
	% visų vaikų	0,21	0,28	0,27	0,28	0,28	0,30	0,63	Vidutinis padidėjimas
	Turintys sutrikimų	10	45	43	53	112	145	0,89	Žymus padidėjimas
	% visų vaikų	0,003	0,01	0,01	0,02	0,03	0,04	0,95	Žymus padidėjimas
	Turintys mokymosi sunkumų	n. d.	2	1	4	2	1	-	-
Specialiojo ugdymo mokyklos ir centrai	Turintys negalią	3610	3321	3390	3433	3446	3396	0,13	Nežymus sumažėjimas
	% visų vaikų	0,97	0,93	0,98	1,02	1,04	1,04	0,76	Žymus padidėjimas
	Turintys sutrikimų	471	273	271	205	231	255	0,51	Vidutinis sumažėjimas
	% visų vaikų	0,13	0,08	0,08	0,06	0,07	0,08	0,44	Vidutinis sumažėjimas
	Turintys mokymosi sunkumų	2	3	2	n. d.	3	5	-	-

Remiantis šiais duomenimis, oficialiai 10,33 % visų Lietuvos mokinių turėjo specialiųjų poreikių ir 2017–2018 mokslo metais buvo visiškai įtraukti į bendrojo ugdymo klases. Atsiranda duomenų nevienareikšmiškumas, kai jie parodo, jog iš tikrųjų tik 10,25 % specialiųjų poreikių turinčių vaikų yra neįgalūs, o likę 89,75 % yra kategorizuojami kaip turintys sutrikimų ir mokymosi sunkumų, jie iš tiesų nėra neįgalūs, ir todėl jiems nereikia jokių konkrečių sąlygų pritaikymo. Tai reiškia, kad 1,22 % visų bendrojo ugdymo aplinkos mokinių yra neįgalūs, kiti (1,34 %) yra segregacinėje aplinkoje (specialiojo ugdymo klasė bendrojo ugdymo arba specialiojo ugdymo mokykloje). Duomenys taip pat rodo, kad 47,47 % neįgalių vaikų buvo visiškai įtraukti į bendrąjį ugdymą, kiti mokėsi segregacinėje aplinkoje. Linijinis tendencijos vertinimas rodo, kad reikšmingiausias santykinis neįgalių vaikų skaičius didėjo specialiojo ugdymo mokyklose, t. y. segregacinėje aplinkoje.

2 lentelėje parodoma, kad tarp neįgalių vaikų, kurie mokėsi visiškai inkliuzinėse klasėse, yra turintys lėtinių somatinių / neurologinių sutrikimų (86 %), raidos sutrikimų, įskaitant autizmą (78 %), klausos (69 %) ir nežymų intelekto sutrikimą (62 %). Į specialiojo ugdymo klases bendrojo ugdymo mokyklose buvo priimami vaikai, turintys įvairių negalių, tačiau tik nedidelis jų skaičius. Dauguma jų buvo kurtieji (82 %) ir neregintys (76 %) vaikai, taip pat vaikai, turintys vidutinį (61 %) ir žymų (63 %) intelekto sutrikimą ir kompleksinę negalią, mokosi specialiojo ugdymo mokyklose / centruose.

2 lentelė

**Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiskirstymas
bendrojo ugdymo, specialiojo ugdymo klasėse ir mokyklose
(2017–2018 mokslo metai)**

Negalių ir sutrikimų klasifikacija ¹⁶	Vaikai, turintys specialiųjų poreikių:									Iš viso
	Bendrojo ugdymo klasėse bendrojo ugdymo mokyklose			Specialiojo ugdymo klasėse bendrojo ugdymo mokyklose			Specialiojo ugdymo mokyklose / centruose			
	N	%		N	%		N	%		
		stulpelis	eilutė		stulpelis	eilutė		stulpelis	eilutė	
NEGALIOS										
Nežymus intelekto sutrikimas	1974	51	62	259	26	8	932	27	24	3165
Kompleksinė negalia	589	15	24	418	41	17	1423	42	59	2430

¹⁶ Kaip pateikiama Švietimo valdymo informacinėje sistemoje prie Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos pagal švietimo ir mokslo ministro įsakymą „Dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2011 m. liepos 13 d.

2 lentelės tęsinys

Vidutinis intelekto sutrikimas	148	4	18	180	18	22	508	15	61	836
Raidos sutrikimai, įskaitant autizmą	418	11	78	54	5	10	63	2	12	535
Lėtiniai somatiniai / neurologiniai sutrikimai	315	8	86	12	1	3	39	1	11	366
Klausos sutrikimai	184	5	69	3	0	1	78	2	29	265
Žymus intelekto sutrikimas	15	0	9	51	5	29	110	3	63	176
Trumparegystė	70	2	53	1	0	1	62	2	47	133
Kurtumas	17	0	17	1	0	0	82	2	82	100
Nepatikslintas intelekto sutrikimas	52	1	54	22	2	23	23	1	24	97
Kochlearinių implantų turėjimas	56	1	62	0	0	0	35	1	38	91
Judesio ir padėties (fiziniai) sutrikimai	11	0	14	8	0,8	10	61	2	76	80
Aklumas	7	0	58	1	0,	8	4	0	33	12
Iš viso	3856			1010			3420			8286
SUTRIKIMAI										
Kalbėjimo ir kalbos	18726	59	99	43	27	0	239	84	1	19008
Kompleksiniai	6950	22	98	113	71	2	40	14	1	7103
Specifiniai mokymosi	3034	9	100	0	0	0	0	0	0	3034
Bendrieji mokymosi	2722	9	100	1	1	0	0	0	0	2723
Aktyvumo / dėmesio	338	1	100	0	0	0	0	0	0	338
Emocijų	102	0	65	2	1	1	5	2	3	156
Elgesio	47	0	30							
Neverbaliniai mokymosi	101	0	100	0	0	0	0	0	0	101
	32020			159			284			32463
MOKYMOSI SUNKUMAI (labai maži skaičiai)										

2 lentelė patvirtina, kad santykinai aukštą vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, įtraukimą į bendrąjį ugdymą Lietuvoje dažniausiai lemia sutrikimai, kurie nėra faktinė ilgalaikė negalia griežta Konvencijos prasme ir pagal 2011 m. specialiųjų poreikių klasifikaciją Lietuvoje. Diferencijuoti duomenys apie specialiųjų poreikių turinčius vaikus ugdymo aplinkoje iškelia tris klausimus, susijusius su įtraukiojo ugdymo plėtra Lietuvoje. Pirma, dėl specialiųjų poreikių sąvokos, dažnai vartojamos kaip negalios sinonimas, sunkiau pastebimas tikrasis negalių vaikų skaičius ir būklė. Dauguma vaikų, kurie priskiriami prie įtrauktų į

bendrąjį ugdymą, iš tikrųjų yra vaikai, neturintys negalios, bet turintys atkuriamų sutrikimų. Antra, daugiau nei pusė neįgalių vaikų mokosi segregacinėje aplinkoje. Realios pažangos įtraukiojo švietimo srityje nėra, pastebima atgalinė tendencija grįžti į specialųjį ugdymą. Trečia, vaikai, turintys didelę ir labai didelę kompleksinę ir (arba) protinę negalią, įskaitant kurtumą ir aklumą, vis dar yra labiau išimtis nei taisyklė bendrojo ugdymo klasėse.

Diskusija ir išvados

Lietuva dėjo daug pastangų, kad pakeistų sovietine defektologija paremtą švietimo sistemą, kuri buvo primesta ganėtinai ilgai, kad būtų kultūriškai priimta, kaip įprasta. Lietuva padarė pažangą kurdamą nacionalinio švietimo modelį, pagrįstą asmens autonomijos, gebėjimų ir aktyvaus pilietiškumo vertybėmis. Tačiau įstatymų leidyboje vis dar tebėra didžiulė tuštuma kalbant apie neįgaliųjų nediskriminavimo ir lygybės nuostatas, įskaitant ir švietimo sritį. Iššūkių įtraukiamam švietimui vis dar yra labai rimti. Vaikai, turintys negalią, ypač vaikai, turintys nežymų ir žymų intelekto sutrikimą, vaikai, turintys kompleksinę negalią, neregintys ir kurtieji vaikai vis dar mokosi segregacinėje aplinkoje.

Duomenys apie vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, įskaitant neįgaliuosius, skaičių bendrojo ugdymo mokyklose ir klasėse, pateikti 1 ir 2 lentelėse, rodo, kad vadinamosiose „neprestizinėse“ mokyklose įtrauktis taikoma visiems vaikams, įskaitant specialiųjų poreikių turinčius vaikus, bet nebūtinai vaikams, turintiems negalią. Taip yra todėl, kad šiose mokyklose tinkamas sąlygų pritaikymas nėra tikslingai ir aiškiai deklaruojamas kaip uždavinys. Atsisakymas priimti į mokyklą nelaikomas teisės į įtraukimą švietimą pažeidimu. Tinkamų sąlygų nebuvimas gali būti naudojamas kaip teisinė priežastis bendrojo ugdymo mokykloms atsisakyti priimti neįgalius mokinius. Šia prasme Lietuvoje mokyklų teisė pasirinkti vaikus viršija vaikų teises pasirinkti įtraukimą švietimą. Nepaisant reformuotojų pastangų, padaryta nepakankama pažanga siekiant, kad visos pagrindinės mokyklos taptų prieinamesnės. Iniciatyvų, skatinančių mokymosi procesų individualizavimą arba finansinių paskatų teikimą mokykloms, rezultatai yra kuklūs. Tinkamas sąlygų pritaikymas vis dar nėra privaloma pareiga, nors Lietuva nuo 2010 m. yra Konvencijos šalis narė. Vis dar nėra politinių ir teisinių įsipareigojimų bei nuostatų dėl įtraukiojo švietimo. Tai turėtų apimti mažiausiai kiekvienos mokyklos įsipareigojimą priimti neįgalius mokinius ir suteikti jiems tinkamas sąlygas. Vietoj to vyraujantis neoliberalus požiūris į švietimą leidžia mokykloms pasirinkti vaikus ir dėl to atsisakyti į mokyklą priimti turinčiuosius negalią, nes valstybė teisiškai neįpareigoja neįgaliems vaikams užtikrinti prieinamumą ir tinkamą sąlygų sudarymą. Įtraukiojo švietimo situacija Lietuvoje yra priežastis perspėjimo, kurį paskelbė Bengtas Lindqvistas, buvęs specialusis pranešėjas neįgaliųjų teisių klausimais: „Ne mūsų švietimo siste-

mos turi teisę į tam tikrų tipų vaikus. Todėl būtent šalies mokyklos sistema turi būti pritaikyta, kad atitiktų visų vaikų poreikius.¹⁷ Lietuvos patirtis rodo, kad laipsniškas įtraukiojo švietimo įgyvendinimas negali būti sėkmingas be aiškaus teisinio įsipareigojimo ir nuostatų visoms mokykloms teikti įtraukujį ugdymą.

Pagal tarptautinius žmogaus teisių įstatymus įtraukusis švietimas yra žmogaus teisė. Konvencija šią teisę nurodo labai aiškiai. Įtraukusis švietimas yra tarptautinis susitarimas ir nacionalinis įsipareigojimas. Visi neįgalūs vaikai turi teisę į prieigą prie bendrojo ugdymo ir tinkamai pritaikytas ugdymo sąlygas. Tačiau kalbant apie įgyvendinimą visame pasaulyje pastebimi didžiuliai trūkumai. Pasak Waddington ir Toepke (2014, p. 66), neįgalių vaikų teisė į mokslą pažeidžiama dėl segregacinės ugdymo aplinkos ir nevienodų ugdymo galimybių, taip pat dėl atsisakymo pritaikyti tinkamas sąlygas ugdymui.

Konvencijos komitetas nustatė problemą, kilusią dėl to, kad daugumoje šalių narių antidiskriminaciniuose įstatymuose segregacinė ugdymo aplinka ir tinkamo sąlygų pritaikymo trūkumas nelaikomi diskriminacija dėl negalios. Pasak buvusio JT Neįgaliųjų teisių komiteto nario ir pirmininko (McCallum and Martin, 2013), neįgalių vaikų pašalinimas iš bendrojo ugdymo ir tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumas gali būti laikomi tiesioginiais esminių teisių pažeidimais. Waddington ir Toepke (2014) pabrėžia, kad vien dėmesys diskriminacijai ir tinkamam sąlygų pritaikymui negarantuos įtraukiojo švietimo. Nepaisant to, išaiškinimas ir tokių atsisakymo suteikti prieinamumą prie bendrojo ugdymo atvejų ir tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumo akcentavimas gali veikti kaip atspirties taškas teisinėje arenoje siekiant įtraukiojo švietimo. Žmogaus teisių standartų pripažinimas yra būtinas, įskaitant teises nuostatas, įpareigojančias teikti įtraukujį ugdymą, ir pripažinimą, kad atsisakymas tinkamai pritaikyti sąlygas yra diskriminacijos forma.

Apribojimai ir reikšmė būsiamiems tyrimams

Reikia pabrėžti kai kuriuos šio tyrimo apribojimus ir atitinkamą reikšmę būsiamiems tyrimams. Visų pirma, atlikta statistinių duomenų analizė kartu su politikos ir atitinkamo reglamentavimo analize. Tiesa tai, kad tikrovė yra daug sudėtingesnė ir apima subjektyvų suvokimą bei vietinę patirtį. Lietuvoje yra keletas mokyklų, kurios, nepaisant ne itin palankios įtraukiojo švietimo politikos, kuria puikias įtraukiojo ugdymo praktikas. Reikėtų skatinti puikios įtraukiojo ugdymo praktikos tyrimus, siekiant išanalizuoti organizacinius ir institucinius įtraukiojo ugdymo plėtros veiksnius. Be to, turėtų būti skatinami skirtingų dalyvių subjektyvaus suvokimo ir požiūrio tyrimai, taip pat mokytojų švietimo apie įtraukiojo ugdymo nuostatas ir metodus tyrimai. Šiuo metu, remiant pilietinei

¹⁷ Cituota teminės studijos dėl neįgaliųjų teisių į švietimą 5 dalyje. 2013 m. gruodžio 18 d. Jungtinių Tautų vyriausiojo žmogaus teisių komisaro biuro ataskaita, Žmogaus teisių taryba.

visuomenei ir spaudžiant tarptautinėms organizacijoms, Lietuvos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos organizuota darbo grupė dirba prie įtraukiojo švietimo įgyvendinimo modelio. Ministerija pateikė pasiūlymą Seimui išbraukti minėtą 29.10 straipsnį iš Švietimo įstatymo. Turėtų būti skatinami dabartinių politinių sprendimų ir jų atitikties žmogaus teisėmis grįstam negalios modeliui tyrimai naudojant kokybinius tyrimo metodus, siekiant tęsti įtraukiojo švietimo Lietuvoje proceso analizę.

Literatūra

- Byrne, B. (2013). Hidden Contradictions and Conditionality: Conceptualisations of Inclusive Education in International Human Rights Law, *Disability & Society*, 28, 232–244. DOI 10.1080/09687599.2012.699282
- Chataika, T., Mckenzie, J. A., Swart, E., & Lyner-Cleopas, M. (2012). Access to education in Africa: responding to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 3, 385–398. DOI 10.1080/09687599.2012.654989
- De Beco, G. (2014). The Right to Inclusive Education According to Article 24 of The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263–287.
- De Beco, G. (2016). Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(1), 40–59. DOI 10.1080/18918131.2016.1153183
- De Beco, G. (2019). Realisation and the Right to Inclusive Education. In G. De Beco, S. Quinlivan, and E. J. Lord (Eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (pp. 190–212). Cambridge University Press.
- Degener, T. (2016a). A Human Rights Model of Disability. In P. Blanck and E. Flynn (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights* (pp. 31–50).
- Degener, T. (2016b). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35. doi:10.3390/laws5030035
- Ebersold, S. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, with Schmitt M. J. and Priestley M. Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005. Human European Consultancy and University of Leeds. Prieiga internete: <http://>

www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf

- Ebersold, S. (2017). *Education inclusive: privilège ou droit?* Presses universitaires de Grenoble.
- Education Management Information System under Ministry of Education and Science of Lithuania. Prieiga internete: <http://svis.emokykla.lt/en>
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314–331. DOI 10.1080/13603116.2014.930519
- Galkienė, A. (2018). Factors that encourage the process of inclusive education in the context of legal prerequisites for change in the system: teacher's approach, edited by Sławomir Olszewski and Magdalena Pasteczka, *Chosen Topics of supporting persons with a Disability. Towards questions and answers about human well-being*, 4, 32–53.
- Gordon, J. S. (2013). Is Inclusive Education a Human Right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754–767. DOI 10.1111/jlme.12087
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. DOI 10.1111/1467-8578.12101
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrolment to Special Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68–81. DOI 10.1111/jppi.12073
- Lakkala, S., Poteliūnienė, S., Juškevičienė, A., Ustilaitė, S., Česnavičiūtė, J., & Usuiatti, S. (2019). Implementing Inclusive Education in Lithuania: What Are the Main Challenges according to Teachers' Experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37–56. DOI 10.15388/ActPaed.43.3
- Mak, M., & Nordtveit, B. H. (2011). "Reasonable Accommodations" or Education for All? The Case of Children Living With Disabilities in Cambodia. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 55–64. DOI 10.1177/1044207310396508
- McCallum, R., & Martin, H. (2013). Comment: The Convention and children with disabilities. *Australian International Law Journal*, 20, 17–31.
- Official Portal of Statistic of Lithuania. Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt/>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. DOI 10.1080/09687599.2013.818773

- Poernomo, B. (2016). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Current Problems and Challenges. *American International Journal of Social Science*, 5(3), 144–150.
- Pranckūnienė, E., & Ruškus, J. (2016). Lithuania: Faster than history, slower than a lifetime. In D. Fink (Ed.), *Trust and Verify: The real keys to school improvement. An international examination of trust and distrust in education in seven countries* (pp. 131–152). London: UCL IOE Press.
- Pranevičienė, B., & Markevičiūtė, A. (2015). Challenges to the implementation of institutional reform in the Lithuanian general education system. *Baltic Journal of Law & Politics*, 8(5), 106–138. DOI 10.1515/bjlp-2015-0013
- Quinlivan, S. (2019). Reasonable Accommodation: An Integral Part of the Right to Education for Persons with Disabilities. In G. De Beco, S. Quinlivan, & J. Lord (Eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (Cambridge Disability Law and Policy Series, pp. 169–189). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316392881.008
- Quinlivan, S. (2017). Reasonable Accommodation in Education, *The Irish Community Development Law Journal*, 4(2), 16–28.
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. In Lennard J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 266–273). New York: Routledge.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, “Defectology”, and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1–25. Prieiga internete: <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/05/Vygotsky-and-Defectology.pdf>
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., & Flynn, P. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433–445. DOI 10.1080/08856257.2014.922797
- Waddington, L., & Toepke, C. (2014). Moving Towards Inclusive Education as a Human Right. An analysis of international legal obligations to implement inclusive education in law and policy. *Working Paper, 7*. Maastricht Faculty of Law.
- White, J. (2015). Students with chronic health conditions, the law and education: a salutary lesson from Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1294–1306. DOI 10.1080/13603116.2015.1057242

KLAUSIMAI IR IŠŠŪKIAI DĖL NEGALIĄ TURINČIŲ VAIKŲ TEISĖS MOKYTIS ĮTRAUKIOJO UGDYMO SĄLYGOMIS LIETUVOJE

Jonas Ruškus

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Santrauka

Nuo 2010 m. Lietuva, Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos šalis narė, kaip ir visos kitos Konvencijos, priimtose 2006 m., šalys narės, įsipareigojo panaikinti visas diskriminuojančias teises bei politines nuostatas ir praktiką neįgaliųjų atžvilgiu ir užtikrinti visų neįgaliųjų teises visose gyvenimo srityse. Konvencija siekiama kovoti su neįgaliųjų diskriminacija ir skatinti bei saugoti jų orumą ir teises, įskaitant jų visapusišką ir veiksmingą dalyvavimą visuomenėje lygiomis teisėmis su kitais. Tai pirmasis tarptautinis teisiškai įpareigojantis dokumentas, nustatantis žmogaus teisių standartus visiems žmonėms, turintiems negalią, visose šalyse narėse. Tuo būdu Konvencija įpareigoja šalis nares priimti ir įgyvendinti įtraukijį ugdymą, kylantį iš žmogaus teisėmis grįsto negalios modelio.

Straipsnyje siekiama išnagrinėti įtraukiojo ugdymo plėtrą Lietuvoje ir nustatyti šiam tikslui reikalingas sąlygas. Tyrimo klausimai: *Ar įgyvendinant įtraukijį ugdymą Lietuvoje buvo padaryta pažanga ratifikavus Konvenciją ir kaip tai vyko kalbant apie: a) švietimo politikos ir reglamentinių nuostatų, susijusių su neįgaliųjų vaikų ugdymu, plėtojimą; b) faktinę tendenciją, susijusių su neįgaliais vaikais segregacinėje ir bendrojo ugdymo aplinkoje?*

Šiuo tikslu analizuojama pagrindinė švietimo politika ir reglamentai, susiję su vaikais, turinčiais negalią, taip pat atliekama antrinė duomenų analizė, naudojant neapdorotus faktinius duomenis, surinktus iš nacionalinių duomenų bazių ir tiriant tiesinę statistinę tendenciją. Nagrinėjama prielaida, kad aiškios įtraukiojo švietimo politikos nebuvimas dėl medicininio negalios modelio ir neoliberalios švietimo politikos struktūrų susikirtimo trukdo įgyvendinti žmogaus teisių standartus Lietuvos švietime. Todėl be reglamentinio įpareigojimo ir valstybės paramos tinkamai pritaikant sąlygas įprastoje švietimo sistemoje neįgalūs vaikai greičiau pasilieka specializuotoje segregacinėje, o ne bendrojo ugdymo aplinkoje.

Lietuva dėjo daug pastangų, kad pakeistų sovietine defektologija paremtą švietimo sistemą, kuri buvo primesta ganėtinai ilgai, kad būtų kultūriškai priimta, kaip įprasta. Lietuva padarė pažangą kurdama nacionalinio švietimo modelį, pagrįstą asmens autonomijos, gebėjimų ir aktyvaus pilietiškumo vertybėmis.

Tačiau įstatymų leidyboje vis dar tebėra didžiulė tuštuma kalbant apie neigaliųjų nediskriminavimo ir lygybės nuostatas, įskaitant ir švietimo sritį. Iššūkiui įtraukiamam švietimui vis dar yra labai rimti. Vaikai, turintys negalią, ypač vaikai, turintys nežymų ir žymų intelekto sutrikimą, vaikai, turintys kompleksinę negalią, neregintys ir kurtieji vaikai vis dar mokosi segregacinėje aplinkoje.

Pagal tarptautinius žmogaus teisių įstatymus įtraukusis švietimas yra žmogaus teisė. Konvencija šią teisę nurodo labai aiškiai. Įtraukusis švietimas yra tarptautinis susitarimas ir nacionalinis įsipareigojimas. Visi neįgalūs vaikai turi teisę į prieigą prie bendrojo ugdymo ir tinkamai pritaikytas ugdymo sąlygas. Tačiau kalbant apie įgyvendinimą visame pasaulyje pastebimi didžiuliai trūkumai. Pasak Waddington ir Toepke (2014), neįgalių vaikų teisė į mokslą pažeidžiama dėl segregacinės ugdymo aplinkos ir nevienodų ugdymo galimybių, taip pat dėl atsisakymo pritaikyti tinkamas sąlygas ugdymui.

Konvencijos komitetas nustatė problemą, kilusią dėl to, kad daugumoje šalių narių antidiskriminaciniuose įstatymuose segregacinė ugdymo aplinka ir tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumas nelaikomi diskriminacija dėl negalios. Pasak buvusio JT Neįgaliųjų teisių komiteto nario ir pirmininko (McCallum and Martin, 2013), neįgalių vaikų pašalinimas iš bendrojo ugdymo ir tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumas gali būti laikomi tiesioginiais esminių teisių pažeidimais. Waddington ir Toepke (2014) pabrėžia, kad vien dėmesys diskriminacijai ir tinkamam sąlygų pritaikymui negarantuos įtraukiojo švietimo. Nepaisant to, išaiškinimas ir tokių atsisakymo suteikti prieinamumą prie bendrojo ugdymo atvejų ir tinkamų sąlygų pritaikymo trūkumo akcentavimas gali veikti kaip atspirties taškas teisinėje arenoje siekiant įtraukiojo švietimo. Žmogaus teisių standartų pripažinimas yra būtinas, įskaitant teises nuostatas, įpareigojančias teikti įtraukijį ugdymą, ir pripažinimą, kad atsisakymas tinkamai pritaikyti sąlygas yra diskriminacijos forma.

Autoriaus el. paštas susirašinėjimui: jonas.ruskus@vdu.lt

RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AT STAKE IN LITHUANIA

Jonas Ruškus

Vytautas Magnus University, Lithuania

Abstract

Since 2010, Lithuania has been a State Party of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The development of education policy in Lithuania as concerns the right to inclusive education for children with disabilities is analysed as well as the factual trends of education of children with disabilities in segregated and regular educational settings. Author explores the assumption that the intersection of the patterns of the medical model and of neoliberal mindset in educational discourse impedes the implementation of human rights standards, reasonable accommodation particularly.

Keywords: *Lithuania, inclusive education, disability, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, reasonable accommodation.*

Introduction

Lithuania, as all other States Parties of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereinafter the Convention), adopted in 2006, has committed to eradicate all discriminatory legal and policy provisions and practices with regard to persons with disabilities and to ensure the human rights for all of them in all areas of life. The Convention aims to combat discrimination against persons with disabilities and to promote and protect their dignity and rights including their full and effective participation in society on an equal basis with others. It is the first international legally binding instrument setting human rights standards for all persons with disabilities in all States Parties. Thus, the Convention compels States Parties to adopt and implement inclusive education derived from the human rights model of disability.

The human rights model of disability constitutes the rationale of the Convention. As it was clarified by professor Theresa Degener (2016a; 2016b), the former member and chair of the Committee of the Convention, the human rights model of disability denies the discriminatory models of disability such as

medical and charity models and substantiates the social model of disability which explains disability as a social construct through discrimination and oppression. The human rights model of disability further provides for the recognition of the first and second generation of human rights, the recognition of the identity of a person with disability and disability as part of human diversity (2016a; 2016b).

Through ratifying the Convention in 2010, Lithuania has committed to protect, respect and fulfil the human rights model of disability. In 2016, Lithuania was examined by the Committee regarding the implementation of the provisions of the Convention, including inclusive education. The Committee expressed its concern that many students with disabilities were being referred to and obliged to attend special schools owing primarily to a lack of national policy, also lack of provisions for reasonable accommodation and accessibility in the mainstream educational system. The recommendation to Lithuania by the Committee was to adopt and implement a coherent strategy on inclusive education in the mainstream educational system in accordance with Article 24 of the Convention on inclusive education. It was also recommended to guarantee a legally enforceable right to inclusive, quality and free primary education and to affordable secondary education on an equal basis with others.

This article aims to *examine the development of inclusive education in Lithuania and identify the necessary provisions for this purpose*. More specifically, the research questions are as follows: *whether and how inclusive education in Lithuania has progressed after the ratification of the Convention as regards a) the development of education policy and regulatory provisions concerning education of children with disabilities, b) the factual trend regarding children with disabilities in segregated and mainstream educational settings?* To this aim, the main educational policies and regulations regarding children with disabilities are analysed, also the secondary data analysis is carried out, using the raw factual data, collected from the national databases and examining the linear statistical trend. Author explores the assumption that the lack of explicit policy for inclusive education due to the intersection of the patterns of the medical model of disability and neoliberal educational policy impedes the implementation of human rights standards in education in Lithuania. Thus, without the regulatory obligation and the State's support for reasonable accommodation at regular education system, children with disabilities remain in specialized segregated rather than in mainstream educational settings.

Conceptual and policy framework

Ahead of the adoption of the Convention, some international laws have aimed for the promotion of inclusive education. UNESCO's Convention against

Discrimination in Education¹ proclaimed Discrimination in Education as a violation of rights in 1960. In 1990, the UNESCO World Education Forum proclaimed Jomtien's World Declaration on Education for All². One of the most significant steps toward inclusive education probably was The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities by the World Programme of Action of the United Nations in 1993³, and Salamanca's Statement and Framework for Action on Special Needs Education by UNESCO in 1994⁴, proclaiming that all children have to learn together, accounting for their diverse needs. After the adoption of the Convention, inclusive education became one of the most compelling issues in the academic and operational discourse in education. The UNESCO Education 2030 agenda and Sustainable development Goal No4⁵ called for an urgent action to transform lives through a new vision for education such as inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all.

Article 24 of the Convention explicitly provides for the right to inclusive education. According to this article, States Parties agree "to ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning", to the extent that "[p]ersons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability". The Convention also aims to ensure that children with disabilities are not excluded from free and compulsory mainstream primary education, or from secondary education, on the basis of disability. Inclusive education as provided within Article 24 is interrelated with other provisions of the Convention, especially with cross-cutting rights such as equality and non-discrimination that are ensured by providing reasonable accommodation and specific measures. According to Article 2 of the Convention, Reasonable accommodation is "necessary and appropriate modification and adjustments not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms".

The Committee of the Convention considers the reports by the States Parties, as well as alternative reports by organisations of persons with disabilities, on the implementation of the Convention and provides them with concerns and recommendations. Since 2011 the Committee has engaged in this process with more than 80 countries from all the world regions. In every reporting country,

¹ http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

³ <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

most children with disabilities still receive education in segregated settings⁶. Reports reveal that reporting parties are confused about the concepts of inclusive and integrated education. Students with disabilities continue to be placed in special schools, and many of those who are in regular schools are largely confined to special education classes. The lack of reasonable accommodation in mainstream education systems is observed worldwide. Inclusive education is not guaranteed by laws, the special education system continues to be used widely.

Taking into consideration various concerns aforesaid, the Committee in 2016 settled its position by adopting the General Comment No 4 on Article 24 of the Convention⁷. The Committee highlighted that the right to inclusive education encompasses a transformation in culture, policy and practice in all formal and informal educational environments to accommodate the differing requirements and identities of individual students, together with a commitment to remove the barriers that impede that possibility. The transformation involves strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners. It focuses on the full and effective participation, accessibility, attendance and achievement of all students, especially those who, for different reasons, are excluded or at risk of being marginalized⁸ (par. 9).

The right to inclusive education is subject to progressive realisation as it is for all social rights. Sustaining two mainstream and special or segregated education systems of education is not compatible with inclusive education. The General Comment (par. 39) stresses that progressive realization means that States Parties have a specific and continuing obligation “to move as expeditiously and effectively as possible” towards the full realization of Article 24. When discussing the rights to inclusive education as subject to progressive realization, De Beco (2019) emphasises that inclusive education must not aim just to enable mainstream schools to educate children with disabilities, but also to open education systems for the benefit of all children alike (p. 211).

Thus, as it is provided by the Convention within its Article 2, the denial of reasonable accommodation constitutes discrimination and the duty to provide reasonable accommodation is immediately applicable and not subject to progressive realization. Progressive realisation entails the immediate obligation to design and decide upon concrete strategies and plans of action. It requires resources to develop inclusive classes as well as providing reasonable accommodation (par. 30).

⁶ See: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5

⁷ <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>

⁸ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CONVENTION/Pages/GC.aspx>

Ongoing academic debates within the topic

International human rights laws and standards evoke many academic debates and reflections with regard to the concept and implementation of inclusive education. De Beco (2014; 2016), recalling Article 5 of the Convention, emphasizes the duty of States Parties to provide reasonable accommodation and specific measures so that children with disabilities can be educated in regular schools. Accommodation as a component of inclusive education systems involves adapting both the environment and the content of education, as well as supporting all those involved in school life, including teaching staff and schoolmates. Many authors stress regional challenges when States Parties implemented inclusive education under obligation of Article 24 of the Convention (Smyth et al., 2014; Chataika et al., 2012; Ebersold, 2011). Authors emphasize the lack of provision and reasonable accommodation at schools, including lack of skills, awareness by teachers and school administration in various countries (Mak & Nordtveit, 2011; Forlin et al., 2015; Poernomo, 2016; Ebersold, 2017) and the failure of mainstream schools to meet the needs of children with disabilities (Kelly, Devitt, O’Keeffe, & Donovan, 2014). This has occurred even though good experiences and practices in the implementation of inclusive education have been laid out clearly (White, 2015), reasonable accommodation has been explained by the above mentioned Committee’s General Comment No 4, also by the General Comment No 6 on article 5 of the Convention on Equality and Non-Discrimination⁹, and examined by some authors (Quinlivan, 2017; 2019).

In response to the challenging nature of inclusive education, along with very slow progress in providing it, some authors legitimize special education to one degree or another. De Beco (2014) states that there should be a gradual move from segregated to inclusive education systems; such a transition can be achieved by establishing a mixed form of education such as learning resource centres that should be incorporated into mainstream schools. There are also attempts to reconcile special and inclusive approaches to education of children with disabilities. Thus Hornby (2015) expresses his scepticism regarding the full inclusion of children with disabilities in mainstream education classes and argues for maintaining special education classes and schools synthesizing the philosophy and values of inclusive education along with the strategies and interventions used in special education. De Beco (2014) also brings forward the sensitive question of whether or not persons with disabilities have the right to opt for special schools. Similarly, De Beco (2014) underscores the fact that special education is not an option within Article 24 of the Convention. Gordon (2013) extends this discussion when examining the idea that inclusive education

⁹ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/6&Lang=en

to teach *all* students in *one* class is a moral human right. When considering medical impairments as limiting factors of inclusive education, Gordon (2013) also considers the parental right to choose homogeneous educational settings.

Byrne (2013) challenges the assumptions behind terminology and how language perpetuates practices. She critically assesses ways in which the international human rights framework has conceptualised 'inclusive education'. She argues that the right to education for children with disabilities in international law is constitutive of hidden contradictions and conditionality. According to her, widely used conceptualisations of 'inclusion' and 'support', and their respective emphases upon the extent of individual impairment or 'deficit' rather than upon the extent of institutional or structural deficit prevail. Byrne (2013) forewarns that the utilisation of concepts of individual deficits legitimises the 'special needs' educational discourse to which children with disabilities have been subject.

Following the rationale of the Convention and its General Comment, Article 24 is not about the "right to choose"; it is about the right to inclusive education. Superficially the right to choose special education may seem reasonable. For example, Hornby (2015) expresses his scepticism regarding the full inclusion of children with disabilities in mainstream education classes and argues for maintaining special education classes and schools synthesizing the philosophy and values of inclusive education along with the strategies and interventions used in special education. However, this approach inevitably works against inclusive approaches.

The debates about whether the right to inclusive education for children with disabilities disqualifies special education or goes along with the right to choose special education, extends to the theoretical models of disability. Many models of disability are identified within theoretical debates on the nature of disability. The charity-based model considers persons with disabilities as being weak, needing pity, sympathy and compassion. The medical model of disability considers disability as an individual impairment that needs to be treated, cured, fixed or rehabilitated. Both, charity and medical models, according to Shakespeare (2010) have been socially oppressive, promoting negative discourse and creating environmental barriers. The paradigm shift to social model of disability has occurred inspired by British disability movement which stressed the need to focus on the social aspects of disability, especially on how the physical and social environment imposes limitations upon persons with disabilities. Within this movement, impairments are commonly defined as an injury, illness, or congenital condition that causes or is likely to cause a loss or difference of physiological or psychological function, and disability as the loss or limitation of opportunities to take part in society on an equal level with others due to social and environmental barriers.

Under the perspective of the social model of disability, special education should be considered as an oppressive form of education which promotes a negative discourse of disability as well as creates barriers to mainstream education and, further, to society. Oliver (2013), one of the authors of social model of disability, pointed out that “the hegemony of special education has barely been challenged in schools” because of social model of disability. Within the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the social model of disability has grown to the human rights disability model. As regards inclusive education, the human rights model of disability requires full inclusion of children with disabilities into mainstream education schools. Right to education under Article 24 of the Convention must be considered along with its Article 3 proclaiming full social inclusion and with its Article 5 on proclaiming equality and non-discrimination. Right to choose special education is not in line neither with the human rights model of disability nor the Convention.

Ongoing academic debates on inclusive education at national level reasonably stress the lack of teachers’ competences for effective inclusive education (Lakkala, Poteliūnienė, Juškevičienė, Ustilaitė, Česnavičiūtė, & Usuiatti, 2019; Galkienė, 2018). However, there is a lack of debate on a structural issue such as human rights provisions within the national education policy, including legal provisions for inclusive education, such as obligations for reasonable accommodations. Pranevičienė and Markevičiūtė (2015), when discussing the key challenges for the educational system of Lithuania after the restoration of independence and the replacement of the former Soviet educational framework, point out the factual reality in regard to making education accessible for students with special needs. They stress that there are very few schools that are even partially adapted for the education of students with special needs.

Development of education of students with disabilities in Lithuania: from defectology to special needs

The current situation of the education of students with disabilities in Lithuania must be considered against the background of the country’s historical perspective. Historically, during the 50 years of Soviet occupation, students with disabilities in Lithuania received their education outside the mainstream school system, either at special schools or at home. In the educational setting, the concept of defectology had dominated all countries in Soviet Union and Central European communist states. The initial conceptual defectology approach to the child’s disability should be considered as being innovative, socio-cultural and child’s potential-based at its initial concept phase by psychologist Lev Vygotsky in the 1930s but later it derived into the radical medical and child’s deficit-based concept by Soviet communism. Smagorinsky (2012) when summarizing

the Vygotskian thinking, emphasises his hypothesis that the child's disability or his/her defect is a result of discrepancy between natural and cultural aspects of child development, consequently, the education of such a child requires to generate his/her compensatory faculties for his/her cultural development and also the manifestation of the child's abilities. Smagorinsky (2012) notices a paradox within Vygotskian thinking: "On the one hand, he argued that collaborative work is a central factor in children's cultural development, with collective action providing the contours for the development of higher mental functions. Here he appears to argue against the segregation of extranormal children for educational purposes. <...> At the same time, he believed that, rather than mainstreaming such children in conventional schools in which this stream is readily available, special schools of defectology should be designed" (p. 18). In Soviet educational practice, defectology became a strong rationale for the medical model of disability and segregated education. All students with different kinds of disabilities were classified based on their particular medical condition, were categorized using derogatory labels and obliged to attend special education schools.

Since the restoration of independence in 1990, Lithuania has changed the education system by replacing the derogatory terminology and including students with disabilities in the mainstream school system. The concept of special needs education has been introduced, and accommodation within the general education curriculum has been implemented. Accommodation and individualization of learning programs within mainstream education for students with special educational needs have been implemented to the extent that some students with disabilities, especially those with physical disabilities and speech and communication impairments, have been able to pursue mainstream education.

Definition of special needs in Lithuania: maintaining an impairment-based approach

The term of special needs is comprehensively officially used in the education system in Lithuania. According to the regulation of 2011¹⁰, students with special needs are officially classified into three groups:

1. Students with disabilities who have long-term developmental, sensory, physical functional or other inner or acquired impairments of biological order that are unrecoverable with the use of pedagogical tools. These impairments may not only impede the person's ability to comprehend

¹⁰ Decree by the Minister of Education and Science On the Endorsement of the Inventory of Groups of Students Having Special Education Needs and Their Repartition to the Levels of Special Education, on 13 July 2011. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>

and explore the environment, and to obtain academic knowledge, but also hinder the social, emotional, and personal development.

2. Students with impairments who have acquired learning, behavioural, emotional and/or language and speech impairments that may manifest in the learning process.
3. Students with learning difficulties who have restricted opportunities to realize their capacities in the learning process because of unfavourable cultural/linguistic, pedagogic, and socioeconomic circumstances.

These definitions of special needs are not in line with the human rights model of disability enshrined in the Convention. According to Article 1 of the Convention, “persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others”. Thus, environmental barriers to social participation and equality are emphasised. In contrast, the approach to special needs in Lithuania, including the definition of disability, suggests that person’s impairments are the reasons for social exclusion and segregation. Thus, the official definition of disability maintains focus to individual impairments or defects which can be seen as a relic of the Soviet medical based model of defectology.

However, by introducing the concept of special needs, the old paradigm has begun to be changed – at least to some extent – to the new paradigm of disability in Lithuania. The accommodation of curricula, the teaching process, and the learning facilities are now provided to all students. Special needs, according to the educational needs of students, are further divided into four different levels: mild, moderate, severe, and very severe. The curriculum now tends to be individualized, alternative teaching methods have been developed, and other support measures for students are provided.

Lack of specific policy of inclusive education

There are three main legislative, strategic, and conceptual regulations that govern education in Lithuania: (1.) The Law of Education of 2011¹¹, (2.) the Lithuanian Strategy of Education 2013-2022¹², and (3.) The national concept of “The Good School” of 2015¹³. The specifications for education for people with disabilities are different in each policy document.

¹¹ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

¹² https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf

¹³ Approved by Lithuanian Parliament on 21 December 2015, <https://www.e-tar.lt/portal/en/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>

The Law of Education and the Lithuanian Strategy of Education promotes the inclusion of students with special needs at mainstream schools and, at the same time, allows for their education at special schools. The Law of Education attempts to accommodate students with special needs at mainstream and special education schools. If a mainstream school is not able to ensure reasonable accommodation, the student must be provided with a different option, according to the Article 29.10. of the Law of Education, which means that the Pedagogical-Psychological Service in Lithuania will eventually recommend a special school to the student with special needs.

The Article 19.3. of the Lithuanian Strategy of Education proclaims that students with special needs should be educated at special schools. Furthermore, Article 18.1. states that students with special needs are at risk to suffer from social exclusion at mainstream schools because of their situation. This reiterates the medical meaning of special needs and disability.

The concept of *The Good School* attempts to enable respect for the individual capacities and peculiarities of all students. Although the document advocates learning methods and an approach to children that conform to inclusive education, no specific obligations for inclusive education with regard to students with special needs, including children with disabilities, are suggested.

Thus, laws and regulations on education in Lithuania legally allow for parallel education of students with special needs at mainstream *and* special education schools. The upshot is that the Lithuanian legislation concerning its education system still lacks appropriate goals, obligations, and provisions of inclusive education for students with disabilities. None of these three regulations obligates schools to admit children with special needs, including children with disabilities, into the mainstream at public schools. In addition, none of the regulations acknowledges that the denial of the admission of students with special needs to the mainstream school is a form of discrimination. Moreover, schools have the right¹⁴ to reject the application of students with disabilities by virtue of the lack of reasonable accommodation.

Lithuania, independent since 1990, still has not ratified the UNESCO Convention against Discrimination in Education. This failure symbolizes the absence of a human rights mindset in the Lithuanian education policy making circles. Legislation and practice that would be devoted to non-discrimination and equality are absent, owing to the comprehensive lack of understanding of human rights in education.

Implicit neoliberal turn in Lithuanian educational policy (Pranckūnienė & Ruškus, 2016) is one of the reasons for the very low rate of the admission of students with disabilities to mainstream schools. Educational marketing

¹⁴ Based on the article 29.10 of the Law of Education.

and competition between schools is a result of the state's funding principle "money follows student". Thus, schools compete in attracting students. The image of a school became an important factor in the competition. It is based on the academic performance of students and school ratings that are conducted by private magazines¹⁵ based on purely academic performances (scores of examinations and alumni admitted at universities). The reputation of the so-labelled "prestigious" schools among the population continues to grow rapidly and is of utmost importance. Schools that welcome students with disabilities are not ranked as top schools and were considered by authors of ratings as being "straggler". Schools' ratings do not consider provisions of reasonable accommodation for children with disabilities in schools, solely academic achievements are taken in account. Some schools admit students on the grounds of children's initial academic test results. Standardized tests constitute major barriers for students with disabilities, impairments, and learning difficulties.

Lack of reasonable accommodation and a selective approach to students is a common practice in Lithuania, even though most schools are funded and fully controlled by the state. Private schools, also receiving State's funds according to the principle "money follows student", very rarely proclaim education for all and provide for inclusive education.

Since 2009, when the principle of "money follows student" was introduced, schools receive an allocation that is 35% higher than the standard allocation for the education of each student in mainstream schools. It was expected that such a specific incentive would encourage schools to welcome students with disabilities. This, however, did not encourage mainstream schools to include more students with disabilities.

Data and methodology

The raw data on the enrolment of children with disabilities were retrieved from the Official Portal of Statistic of Lithuania, as well as from Education Management Information System under Ministry of Education and Science of Lithuania. These data were systematised and analysed using secondary data analysis, linear trend estimation was carried out for the period from 2012/2013 and 2017/2018. Data are from the school year 2012/2013 since the new classification of special needs was introduced in 2011. The objective of the statistical analysis was to estimate the change, growing or decreasing, of numbers of children with special needs in the whole formal education system, mainstream class in mainstream education school, special education class in

¹⁵ *Veidas* and *Reitingai*, both private magazines, aimed at the general public and providing with national-based school ratings on their academic achievements leaving aside other aspects of education such as accessibility, individualization, reasonable accommodation, diversity of learning methods, teachers competence etc.

mainstream education school and special education schools/centres. The value (R^2) of the change was estimated as well as the ratio of children with disabilities and children without disabilities in education and the distribution of children by disability in all types of educational settings.

Trends and disparities in special needs education.

The number of special schools in Lithuania has decreased from 62 (2009) to 46 (2016). However, the number of students with special needs in mainstream classes at mainstream schools has remained at the same level, but the number of students with special needs both in the special classes in mainstream schools and in special schools has increased. The total number of students has generally decreased because of a low birth rate and a high number of people emigrating to other countries (see Table 1).

Table 1

Linear trend estimation of children with special needs in mainstream education classes, special education classes in mainstream schools and in special education schools in Lithuania

Children with special needs in									
Settings	Classification of children	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	R^2	Linear trendline
Whole formal education system	Total children	373874	357530	344721	335202	330869	326061	0,94	Strong decrease
	Total children with special needs	40348	39690	39218	38656	38846	38859	0,77	Strong decrease
	% of total	10,79	11,10	11,38	11,53	11,74	11,92	0,99	Strong increase
Mainstream class in mainstream education school	With disabilities	4090	4689	4407	4284	4145	3983	0,23	Mild decrease
	% of total	1,09	1,31	1,28	1,28	1,25	1,22	0,10	Mild increase
	With impairments	30926	29950	29785	29388	29567	29714	0,65	Mild decrease
	% of total	8,27	8,37	8,64	8,77	8,94	9,11	0,99	Strong increase
	With learning difficulties	435	399	404	360	431	396	0,08	Stable

Continued Table 1

Special education class in mainstream education school	With disabilities	804	1008	915	929	909	964	0,16	Mild increase
	% of total	0,21	0,28	0,27	0,28	0,28	0,30	0,63	Moderate increase
	With impairments	10	45	43	53	112	145	0,89	Strong increase
	% of total	0,003	0,01	0,01	0,02	0,03	0,04	0,95	Strong increase
	With learning difficulties	n.d.	2	1	4	2	1	-	-
Special education schools and centres	With disabilities	3610	3321	3390	3433	3446	3396	0,13	Mild decrease
	% of total	0,97	0,93	0,98	1,02	1,04	1,04	0,76	Strong increase
	With impairments	471	273	271	205	231	255	0,51	Moderate decrease
	% of total	0,13	0,08	0,08	0,06	0,07	0,08	0,44	Moderate decrease
	With learning difficulties	2	3	2	n.d.	3	5	-	-

According to these data, officially 10,33% of all students in Lithuania were students with special needs and were fully included in mainstream education classes for the scholar year 2017/2018. The ambiguity of the data appears when they show that in fact only 10,25% of children with special needs are with disabilities when the remaining 89,75% are categorized as having impairments and learning difficulties, in fact, they are without disabilities and therefore do not require any specific accommodation. It means that 1,22% of the whole population of students in mainstream education settings are with disabilities, others (1,34%) are in segregated settings (special education class in mainstream education or in special education school). Data also show that 47,47% of children with disabilities were fully included in mainstream education, other got their education in segregated settings. Linear trend estimation shows that the most significant relative number of children with disabilities was increasing in special education schools, i.e. in segregated settings.

Table 2 shows that among children with disabilities who got their education in fully inclusive classes are those with chronic somatic/neurologic condition (86% of them), developmental, including autism (78%), hearing (69%) and mild intellectual disabilities (62%). Special education classes in mainstream education schools welcomed children with various disabilities but only the minor numbers of them. Most of them were deaf (82% of them) and blind (76%) children, also children with moderate (61%) and severe (63%) intellectual and multiple (complex) disabilities attend special education schools/centres.

Table 2

Distribution of children with special education needs in mainstream, special education classes and schools (school year 2017-2018)

Classification of disabilities and impairments ¹⁶	Children with special needs in:									total
	Mainstream classes at mainstream schools			Special education classes at mainstream schools			Special education schools / centres			
	N	%		N	%		N	%		
		col-umn	row		col-umn	row		col-umn	row	
DISABILITIES										
Mild intellectual	1974	51	62	259	26	8	932	27	24	3165
Multiple (complex) disability	589	15	24	418	41	17	1423	42	59	2430
Moderate intellectual	148	4	18	180	18	22	508	15	61	836
Developmental, including autism	418	11	78	54	5	10	63	2	12	535
Chronic somatic/ neurologic condition	315	8	86	12	1	3	39	1	11	366
Hard of hearing	184	5	69	3	0	1	78	2	29	265
Severe intellectual	15	0	9	51	5	29	110	3	63	176
Near-sightedness	70	2	53	1	0	1	62	2	47	133
Deafness	17	0	17	1	0	0	82	2	82	100
Intellectual impairment not specified	52	1	54	22	2	23	23	1	24	97
Having cochlear implants	56	1	62	0	0	0	35	1	38	91
Movement & standing (physical)	11	0	14	8	0,8	10	61	2	76	80
Blindness	7	0	58	1	0,	8	4	0	33	12
Total	3856			1010			3420			8286
IMPAIRMENTS										
Speech and language	18726	59	99	43	27	0	239	84	1	19008
Complex (multiple)	6950	22	98	113	71	2	40	14	1	7103
Specific (academic) learning	3034	9	100	0	0	0	0	0	0	3034
General learning	2722	9	100	1	1	0	0	0	0	2723
Activity/attention	338	1	100	0	0	0	0	0	0	338
Emotional	102	0	65	2	1	1	5	2	3	156
Behavioural	47	0	30							

¹⁶ As provided in the Education Management Information System under Ministry of Education and Science of Lithuania, according to the Decree by the Minister of Education and Science On the Endorsement of the Inventory of Groups of Students Having Special Education Needs and Their Repartition to the Levels of Special Education, on 13 July 2011

Continued Table 2

Nonverbal learning	101	0	100	0	0	0	0	0	0	101
	32020			159			284			32463
LEARNING DIFFICULTIES (very minor numbers)										

Table 2 confirms that a relatively high rate of inclusion of children with special needs in mainstream education in Lithuania is mostly by virtue of impairments that are not factual long-term disabilities in the strict meaning of the Convention and classification of 2011 of special needs in Lithuania. The disaggregated data on children with special needs in educational settings show three issues with respect to development of inclusive education in Lithuania. First, the concept of special needs, frequently used as a synonym of disability, obscures the real number and condition of children with disabilities. Most of children categorised as being included in mainstream education are in fact children without disabilities but having recoverable impairments. Second, more than half of children with disabilities get education in segregated settings. There is no real progress with regard to inclusive education, the retrogressive tendency back to special education is observed. Third, children with severe and profound multiple and/or intellectual disabilities, including deaf and blind, are still more an exception than a rule in mainstream classes.

Discussion and conclusions

Lithuania has made a huge effort to replace the Soviet defectology-based educational framework that was imposed long enough to be culturally accepted as normal. Lithuania has progressed in developing the model of national education based on values of individual autonomy, capacities and active citizenship. However, there is still a huge void in legislation with regard to provisions for non-discrimination and equality of persons with disabilities, including in education. Challenges for inclusive education are still very tough. Children with disabilities, especially children with mild and severe intellectual disabilities, children with multiple disabilities and blind and deaf children still receive education in segregated settings.

The data on numbers of children with special needs, including with disabilities, in mainstream schools and classes that are provided in Table 1 and Table 2, demonstrate that schools so labelled “non-prestigious” provide inclusion of all children, including those with special needs but not necessary for children with disabilities. This is because provision of reasonable accommodation is not purposely and explicitly proclaimed as an objective at these schools. The denial

of admission is not considered as a violation of the right to inclusive education. The lack of reasonable accommodation can be used as a legal reason for mainstream schools to deny the admission of students with disabilities. In that sense, the right of schools to select children overweighs the rights of children to choose inclusive education in Lithuania.

Despite the efforts of reformers, there has been scant progress toward making all mainstream schools more accessible. Initiatives to promote individualization of the learning processes or to provide financial incentives for schools have modest results. Reasonable accommodation is still not an obligatory duty even though Lithuania has been a State Party of the Convention since 2010. Policy and legal obligations and provisions for inclusive education are still absent. These should include at minimum each school's obligation to admit students with disabilities and to provide them with reasonable accommodations. Instead, the prevailing neoliberal approach to education allows schools to select children and consequently to deny admission to school for children with disabilities because of lack of legal obligations by the State to ensure accessibility and reasonable accommodation for children with disabilities. The situation of inclusive education in Lithuania evokes the alert made by Bengt Lindqvist, the former Special Rapporteur on the Rights of persons with disabilities: "It is not our education systems that have a right to certain types of children. Therefore, it is the school system of a country that must be adjusted to meet the needs of all children"¹⁷. Lithuanian experience demonstrates that implementation of inclusive education in a progressive way cannot be successful without clear legal obligation and provisions for all schools to provide inclusive education.

Inclusive education is a human right according to international human rights law. The Convention makes this right very clear. Inclusive education is an international agreement and national obligation. All children with disabilities have the right to have access to mainstream education and to get reasonable accommodation for their education. However, when it comes to implementation, huge deficits are observed worldwide. According to Waddington and Toepke (2014, p. 66), the right of children with disabilities to education is being violated through segregated education and unequal opportunities for education and by the denial of reasonable accommodation in education.

The Committee of the Convention identified the problem that has arisen because segregated education and the lack of reasonable accommodation are not considered as forms of disability-based discrimination in anti-discriminatory laws in most of the States Parties. According to the former member and chair of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities of the UN (McCallum

¹⁷ Cited in par. 5 of Thematic study on the right of persons with disabilities to education. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Human Rights Council, 18 December 2013

and Martin, 2013), exclusion of children with disabilities from mainstream education and the lack of reasonable accommodations can be addressed as direct violations of substantive rights. Waddington and Toepke (2014, p. 66) emphasise that focusing on discrimination and reasonable accommodation alone will not guarantee inclusive education. Nevertheless, the clarification and emphasis of these denials of access to mainstream education and lack of reasonable accommodation can act as steppingstones in the legal arena towards inclusive education. Recognition of human rights standards is essential, including legal provisions obliging for inclusive education and recognising of the denial of reasonable accommodation as a form of discrimination.

Limitations and implications for future research

Some limitations of this study and relevant implications for future research must be highlighted. First, the statistical data analysis has been performed alongside with analysis of policy and relevant regulations. It is true that reality is much more complex and contains subjective perceptions and local experiences. In Lithuania, there are some schools that, despite a not very much favourable policy regarding inclusive education, are developing excellent practices of inclusive education. Research on excellent inclusive education practices should be promoted to analyse organisational and institutional factors of the development of inclusive education. Further, research on subjective perceptions and attitudes of different actors should be promoted as well as research on teacher education on inclusive education provisions and methods. Actually, under the advocacy of civil society and the pressure of international organisations, the working group, organized by Ministry of Education and Science of Lithuania, is working on the model of implementation of inclusive education. There is a proposal of Ministry to Parliament to remove the above-mentioned article 29.10 from the Law on Education. Research on current policy decisions and their compliance with the human rights model of disability using qualitative research methods should be promoted to continue the analysis on the process of implementation of inclusive education in Lithuania.

References

- Byrne, B. (2013). Hidden Contradictions and Conditionality: Conceptualisations of Inclusive Education in International Human Rights Law, *Disability & Society*, 28, 232-244. DOI 10.1080/09687599.2012.699282
- Chataika, T., Mckenzie, J. A., Swart, E., & Lyner-Cleopas, M. (2012). Access to education in Africa: responding to the United Nations Convention on the

- Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 3, 385-398. DOI 10.1080/09687599.2012.654989
- De Beco, G. (2014). The Right to Inclusive Education According to Article 24 of The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263-287.
- De Beco, G. (2016). Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(1), 40-59. DOI 10.1080/18918131.2016.1153183
- De Beco, G. (2019). Realisation and the Right to Inclusive Education. In G. De Beco, S. Quinlivan, and E. J. Lord (Eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (pp. 190-212). Cambridge University Press.
- Degener, T. (2016a). A Human Rights Model of Disability. In P. Blanck and E. Flynn (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights* (pp.31-50).
- Degener, T. (2016b). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35. doi:10.3390/laws5030035
- Ebersold, S. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, with Schmitt M. J. and Priestley M. Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005. Human European Consultancy and University of Leeds. Prieiga per internetą: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf
- Ebersold, S. (2017). *Education inclusive: privilège ou droit?*. Presses universitaires de Grenoble.
- Education Management Information System under Ministry of Education and Science of Lithuania. Retrieved from: <http://svis.emokykla.lt/en>
- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331. DOI 10.1080/13603116.2014.930519
- Galkienė, A. (2018). Factors that encourage the process of inclusive education in the context of legal prerequisites for change in the system: teacher's approach, edited by Sławomir Olszewski and Magdalena Pasteczka *Chosen Topics of supporting persons with a Disability. Towards questions and answers about human well-being*, 4, 32-53.
- Gordon, J. S. (2013). Is Inclusive Education a Human Right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754-767. DOI 10.1111/jlme.12087

- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. DOI 10.1111/1467-8578.12101
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D., & Donovan A. M. (2014). Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrolment to Special Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68-81. DOI 10.1111/jppi.12073
- Lakkala, S., Poteliūnienė, S., Juškevičienė, A., Ustilaitė, S., Česnavičiūtė, J., & Usuiatti, S. (2019). Implementing Inclusive Education in Lithuania: What Are the Main Challenges according to Teachers' Experiences?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37-56. DOI 10.15388/ActPaed.43.3
- Mak, M. & Nordtveit, B. H. (2011). "Reasonable Accommodations" or Education for All? The Case of Children Living With Disabilities in Cambodia. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 55-64. DOI 10.1177/1044207310396508
- McCallum, R. & Martin, H. (2013). Comment: The Convention and children with disabilities. *Australian International Law Journal*, 20, 17-31.
- Official Portal of Statistic of Lithuania*. Retrieved from: <https://osp.stat.gov.lt/>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. DOI 10.1080/09687599.2013.818773
- Poernomo, B. (2016). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Current Problems and Challenges. *American International Journal of Social Science*, 5(3), 144-150.
- Pranckūnienė, E. & Ruškus, J. (2016). Lithuania: Faster than history, slower than a lifetime. In D. Fink (Ed.), *Trust and Verify: The real keys to school improvement. An international examination of trust and distrust in education in seven countries* (pp. 131-152). London: UCL IOE Press.
- Pranevičienė, B. & Markevičiūtė, A. (2015). Challenges to the implementation of institutional reform in the Lithuanian general education system. *Baltic Journal of Law & Politics*, 8(5), 106-138. DOI 10.1515/bjlp-2015-0013
- Quinlivan, S. (2019). Reasonable Accommodation: An Integral Part of the Right to Education for Persons with Disabilities. In G. De Beco, S. Quinlivan, & J. Lord (Eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (Cambridge Disability Law and Policy Series, pp. 169-189). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316392881.008

- Quinlivan, S. (2017). Reasonable Accommodation in Education, *The Irish Community Development Law Journal*, 4(2), 16-28.
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. In Lennard J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 266-273). New York: Routledge.
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, "Defectology", and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1-25. Retrieved from: <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/05/Vygotsky-and-Defectology.pdf>.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., & Flynn, P. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445. DOI 10.1080/08856257.2014.922797
- Waddington, L. & Toepke, C. (2014). Moving Towards Inclusive Education as a Human Right. An analysis of international legal obligations to implement inclusive education in law and policy. *Working Paper, 7*. Maastricht Faculty of Law.
- White, J. (2015). Students with chronic health conditions, the law and education: a salutary lesson from Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12)1294-1306. DOI 10.1080/13603116.2015.1057242

RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AT STAKE IN LITHUANIA

Jonas Ruškus
Vytautas Magnus University, Lithuania

Summary

Since 2010, Lithuania has been a State Party of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Lithuania, as all other States Parties of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (hereinafter the Convention), adopted in 2006, has committed to eradicate all discriminatory legal and policy provisions and practices with regard to persons with disabilities and to ensure the human rights for all of them in all areas of life. The Convention aims to combat discrimination against persons with disabilities and to promote and protect their dignity and rights including their full and

effective participation in society on an equal basis with others. It is the first international legally binding instrument setting human rights standards for all persons with disabilities in all States Parties. Thus, the Convention compels States Parties to adopt and implement inclusive education derived from the human rights model of disability.

This article aims to *examine the development of inclusive education in Lithuania and identify the necessary provisions for this purpose*. More specifically, the research questions are as follows: *whether and how inclusive education in Lithuania has progressed after the ratification of the Convention as regards a) the development of education policy and regulatory provisions concerning education of children with disabilities, b) the factual trend regarding children with disabilities in segregated and mainstream educational settings?* To this aim, the main educational policies and regulations regarding children with disabilities are analysed, also the secondary data analysis is carried out, using the raw factual data, collected from the national databases and examining the linear statistical trend. Author explores the assumption that the lack of explicit policy for inclusive education due to the intersection of the patterns of the medical model of disability and neoliberal educational policy impedes the implementation of human rights standards in education in Lithuania. Thus, without the regulatory obligation and the State's support for reasonable accommodation at regular education system, children with disabilities remain in specialized segregated rather than in mainstream educational settings

Lithuania has made a huge effort to replace the Soviet defectology-based educational framework that was imposed long enough to be culturally accepted as normal. Lithuania has progressed in developing the model of national education based on values of individual autonomy, capacities and active citizenship. However, there is still a huge void in legislation with regard to provisions for non-discrimination and equality of persons with disabilities, including in education. Challenges for inclusive education are still very tough. Children with disabilities, especially children with mild and severe intellectual disabilities, children with multiple disabilities and blind and deaf children still receive education in segregated settings.

Inclusive education is a human right according to international human rights law. The Convention makes this right very clear. Inclusive education is an international agreement and national obligation. All children with disabilities have the right to have access to mainstream education and to get reasonable accommodation for their education. However, when it comes to implementation, huge deficits are observed worldwide. According to Waddington and Toepke (2014, p. 66), the right of children with disabilities to education is being violated through segregated education and unequal opportunities for education and by

the denial of reasonable accommodation in education.

The Committee of the Convention identified the problem that has arisen because segregated education and the lack of reasonable accommodation are not considered as forms of disability-based discrimination in anti-discriminatory laws in most of the States Parties. According to the former member and chair of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities of the UN (McCallum and Martin, 2013), exclusion of children with disabilities from mainstream education and the lack of reasonable accommodations can be addressed as direct violations of substantive rights. Waddington and Toepke (2014) emphasise that focusing on discrimination and reasonable accommodation alone will not guarantee inclusive education. Nevertheless, the clarification and emphasis of these denials of access to mainstream education and lack of reasonable accommodation can act as steppingstones in the legal arena towards inclusive education. Recognition of human rights standards is essential, including legal provisions obliging for inclusive education and recognising of the denial of reasonable accommodation as a form of discrimination.

Corresponding author: jonas.ruskus@vdu.lt