

ПОЛИТИКАТА НА СПЕЦИАЛНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ¹

Лен Бартън²

Катедра по образование, Бристолски политехнически институт

Резюме

В този текст, който представя личната ми позиция, бих искал преди всичко да посоча причините за своя интерес към темата. На второ място, ще повдигна някои въпроси относно въввлечеността на социолога при изследване на специалното образование. Трето, искам да покажа колко е важно тези проблеми да се разглеждат в контекста на образователната система като цяло, както и в по-широк обществен контекст. Накрая ще очертая някои заключения, подсказващи насоки за бъдещи социологически и политически изследвания.

¹ Статията е публикувана за първи път в списание *Disability, Handicap & Society*, Vol. 1, No. 3, 1986, pp. 273-290. Българският превод е направен по това издание от Лилия Ангелова и Теодор Младенов.

² Адрес за кореспонденция с автора: *Department of Education, Bristol Polytechnic, Redland Hill, Redland, Bristol BS6 6UZ, England.*

Да вземеш страна

Във вече превърналата се в класическа статия, озаглавена „На коя страна си?“, Хауард Бекер твърди, че в своята изследователска работа социолозите никога не могат да избегнат вземането на страна³. За тези от нас, които тепърва насочват вниманието си към проблемите на уврежданията и инвалидността, е от решаващо значение ясно да заявим ценностите, които изповядваме.

Причините да работя в тази област са три. Първо, защото в резултат от моят собствен училищен опит знам какво е постоянно да се проваляш. Аз завърших училище, без да покрия нито едно от образователните изисквания. Все още живо си спомням някои от множеството случаи, когато бях подлаган на публичното унижение да ме определят в прав текст като „тъпо“, „глупаво“ или „безнадежно проблемно дете“. Реалностите на съвременното средно училище с неговите големи класове, стари сгради, недостатъчно ресурси и високо текучество на персонала също допринасяха за насаждането на чувство за малоценност и социална занемареност. Всичко това ме кара дълбоко да съчувствам на онези деца, които днес се определят като „деца със специални образователни потребности“ – етикет, който в огромния брой случаи е евфемизъм за провал. На второ място, моят опит от работа с млади хора, много от които категоризирани като „тежко“ умствено изостанали, ме накара да осъзная значението на социалните фактори за възникване на инвалидността. Въпреки добрите намерения и положените усилия съчетанието от неблагоприятните условия на работа и процедурите за оценяване ограничаваше нашето познание до едно твърде повърхностно и механично възприемане на младежите. Ние не ги опознавахме като хора в пълния смисъл на думата, а разглеждахме техните увреждания като фактор, който може да обясни всичко. Тъй като всъщност не ги разбирахме, ние често ги подценявахме. Моите впечатления от работата в сферата на специалното образование в наши дни показват, че това все още е основен проблем, който трябва да бъде адресиран. На последно място, мотивацията ми да работя в тази изследователска област е повлияна от моята убеденост, че можем да придобием по-дълбоко разбиране за обществото, като изследваме отношението към групите в неравностойно положение. Важността на тази перспектива е илюстрирана в един скорошен анализ на Бут (Booth, 1985a) на деца със синдром на Даун. Той твърди, че:

³ В текст като настоящия е невъзможно да се обсъдят сложните проблеми, свързани с този въпрос. В резултат от идеите на феминизма и засилването на интереса към етнографията въпросите, засягащи перспективата на изследователя, взаимоотношенията с изследваните лица и целта или целите на анализа придобиват централно значение в социологията на образованието.

В един скорошен анализ на развитието на подходите в социологията и образователната политика, обсъждайки приноса на радикално настроените социолози, Уити споделя (Whitty, 1986):

Несъмнено няма убедителна причина да се предполага, че изследването на различни ситуации с цел да се набележат препоръки за радикални действия има по-слаб стимул да бъде емпирически изрядно, отколкото произвеждането на знание за самото знание или с цел изграждане на кариера. (p. 84)

...степената, в която тяхната отличителна характеристика или физически недъг, или некомпетентност се превръща в инвалидност *зависи* от отношението към тези хора, от нагласите към тях, от услугите, които им се предлагат, и от възможностите, които им се предоставят (стр. 22, подчертаване мое).

Като социолог аз мисля, че социологията може да допринесе за по-доброто разбиране на някои от тези проблеми. Например тя може да открие допусканията, които се приемат за саморазбиращи се, разминаването между реторика и практика, влиянието на икономическите и политически фактори върху определенията и решенията, както и начина, по който етикетите възникват и се възприемат в определени социални ситуации.

Социолозите се интересуват от социалното конструиране на категориите, от начина, по който те се създават, приписват, възприемат и променят. Част от този интерес е насочен към идентифициране на взаимоотношенията между определени видове категории и доминиращите идеологии в по-широкия социален контекст. В нашето общество за означаване на хората с увреждания се използват различни категории. Сред тях са „луд“, „лунатик“, „умопобъркан“, „идиот“, „слабоумен“ и „ненормален“. Задълбоченият анализ на възникването на тези категории, тяхното предназначение и свързаните с тях допускания трябва да включва изследване на взаимодействието между историческите, политически и институционални фактори⁴.

Социологията и специалното образование

Според социолозите образователната система е един от най-важните механизми, чрез които обществата се самовъзпроизвеждат. От тази гледна точка училището се разглежда като агент на социализацията. То участва в изграждането на идентичността, в разпространяването на определени знания и умения, както и в предаването на доминиращите ценности и вярвания. Училището допринася за развитието на определени форми на съзнание и предизвиква ефекти, които сами по себе си поддържат фундаменталните разделения в обществото (Hall, 1977; Apple, 1980; Weis, 1986).

Това е сложен, неравномерен и противоречив процес, в който училищата както търпят, така и произвеждат ограничения. Докато в миналото социологическият интерес е бил съсредоточен върху важноста на класовите отношения, по-новите изследвания се опитват да обхванат взаимоотношенията между класата, пола и расата (Davies, 1985; Weis, 1985). Настроени критично към свръхдетерминизма на предишните анализи, тези изследвания се интересуват от динамичното взаимодействие между структурните фактори и културата. Така въпросът вече не е в механичното налагане – както Епъл (Apple, 1985) убедително ни напомня,

⁴ Тази област е силно недоразвита. Ние не разполагаме с достатъчно материал, който да ни даде възможност да осмислим възникването и разпространението на специалното образование от историческа гледна точка.

вместо да се разглеждат като места, където културата и идеологията се налагат на учениците отвън, училищата се превръщат в *полета на взаимодействие*, където тези неща се произвеждат. И както и на работното място, така и тук те се произвеждат по начини, наситени с противоречия, и чрез процеси, които сами по себе си предполагат конфликти и борба (стр. 26).

Следователно социологическата мисъл се интересува от „новините“ за естеството на ограниченията и контрола (Bernstein, 1975). Тя се занимава с разбулване на тайните на социалния свят и се опитва да установи връзки, например между институционалните процедури и ежедневните практики, в които са въввлечени участниците в определени ситуации.

Социологическият интерес в сферата на образованието засяга множество въпроси, които включват:

- взаимоотношенията между училищното образование и социалното неравенство;
- описанието и анализа на социалната организация на училищата;
- анализа на допусканията, залегнали в основата на организацията и съдържанието на учебната програма;
- социалния пол и възпроизвеждането на сексуалните стереотипи;
- училището като социален процес, включително начините, по които участниците в училищната система конструират, управляват и променят своите ежедневни светове;
- материалната база и идеологията, поддържащи контрола върху малцинствените групи (Bernstein, 1975; Karabel and Halsey, 1977; Robinson, 1981; Walker and Barton, 1983, 1986).

Въпреки това доскоро в Обединеното кралство социологическият интерес към специалното образование беше съвсем слаб. За тази липса на внимание се изтъкват редица причини. Например според Томлинсън (Tomlinson, 1982), като са се фокусирали върху разкриване на естеството и степента на неравенствата, предизвиквани от процесите на селектиране по степен на „интелектуални постижения“, социолозите са пренебрегнали изследването на все по-разпространеното изключване на ученици от нормалните училища на основа на техните „дефекти, умствена слабост, увреждания или специални потребности“. В резултат от своя анализ на етнографските изследвания в различни училища, публикувани през миналото десетилетие, Куики (Quicke, 1986) твърди, че социолозите обикновено са се интересували от учениците, набедени за „нарушаващи дисциплината“, „проблемни“ или „трудни“ деца. Ето защо в полето на тяхното внимание не са попадали децата, подложени на лечение, или онези, възприемани като „бавно развиващи се“. Куики споделя:

За изследователите отклонението от нормата изглежда не е включвало *мнозинството*, попадащо в категорията на децата със специални потребности, които имат „затруднения в научаването“ (подчертаване мое, стр. 83).

Липсата на социологически интерес може да се дължи също така и на прекаления акцент върху индивидуализма, с който се характеризира голяма част от мисленето и практиките в сферата на специалното образование.

Имайки предвид тази ситуация, на един по-ранен етап от нашето ангажиране с описаните проблеми ние идентифицирахме няколко области за социологическо изследване, а наскоро предложихме още редица идеи по темата (Barton & Tomlinson, 1981, 1984). Социологическият анализ често се отнася критично към съществуващите практики и институционални аранжimenti (Lane, 1981). Критическият анализ се разглежда като основна предпоставка за промяна и като такъв може да има проблематизиращ и разрушителен ефект върху съществуващите властови отношения. Крол и Моузес (Croll & Moses, 1985) наскоро критикуваха приложението на определен вид социологически анализ в областта на специалното образование. Част от тяхната критика е, че социолозите, които се придържат към идеите на структурализма, винаги свързват проблемите с професионалната преценка и практика, и че тези социологически обяснения не отчитат реалните потребности на тази категория деца.

Необходимо е да се направят някои уточнения за въпросната форма на критика. Хората, следващи този социологически подход, не отричат наличието на впечатляващи иновации и добри практики в сферата на специалното образование. Всъщност има много учители, които постигат страхотни резултати, преодолявайки огромни пречки. Такива постижения е важно да се поощряват. Освен това е подвеждащо да се твърди, че критиката на професионалистите и техните интереси възприема *всички* мотиви на професионалното поведение в тяхната най-лоша светлина. Това, което се има предвид, е, че когато „добронамерените”, индивидуални действия се впишат в ограниченията на организационните и структурни изисквания, това често произвежда неочаквани резултати (Bart, 1984). И накрая, социологическият анализ *не* трябва да се възприема като нежелание да се признае, че много деца изпитват реални затруднения в училище. Ние отчитаме това, но както твърди Кариър (Carrier, 1986), ние разглеждаме като ...проблематични и подлежащи на изследване начините, по които децата се диагностицират с едно или друго заболяване, начините, по които се обяснява естеството на тяхното заболяване и неговите последици, както и начините, по които заболяването отразява образователните практики и факторите, които влияят върху тях (стр. 5).

Според социолозите възгледът, че грижата за хората с увреждания е възникнала вследствие на прогреса, просвещението и хуманността, е напълно неприемлив. Преживяванията на тази група хора в неравностойно положение като цяло са свързани с експлоатация, изключване, лишаване от човешки права и подчинение. В своя отличен исторически анализ на лечението на лудостта в Англия през деветнайсети век Скъл (Scull, 1982) подчертава, че:

...остава убеждението, че да се представи резултатът от реформата като блестящ и безпроблемен израз на хуманност означава да се заеме позиция, която е *безнадеждно пристрастна и невярна* – позиция, която

по необходимост се основава на систематично пренебрегване и изкривяване на наличните факти (стр. 15, подчертаване мое).

Изграждането на тогавашните приюти се дължи отчасти на желанието да се защити обществото от генетично замърсяване и от евентуална заплаха за установения порядък⁵. Тази тенденция е подкрепена от все по-налагащото се в резултат от възхода на капитализма разграничение между физически способни и неспособни, продуктивни и непродуктивни членове на обществото.

Приютите са били институции за групи в обществото, чиито членове не са били считани за хора – за онези, които не са имали права и които били възприемани като неспособни да вземат решения. На тях се е гледало като на извратени и страдащи от различни болести. Лечението, от което са имали нужда, е трябвало да се провежда от лекари. Така медицинската професия е навлязла и е станала доминираща при дефинирането, диагностицирането и лечението на увредените.

Тази конкретна професионална група е имала огромно влияние при организирането и решителното привличане на лудостта в полето на медицината. Част от техния успех се дължи на претенциите им за научна достоверност, която, както подчертава Скъл (Scull, 1982), се характеризира с

акцент върху реда, рационалността и самоконтрола – цели, които могат да бъдат постигнати единствено в институционален контекст (стр. 44).

Така че от гледна точка на потребността на обществото да контролира онази част от населението, която се отклонява от нормата, и да осигури определена форма на управление и легитимация чрез затваряне в институции ролята на медицинската професия е била наистина значителна.

Необходимо е да се отбележат два конкретни резултата от това участие. Посредством медикализирането проблемът веднъж завинаги се локализира *вътре* в индивидуалната психична структура. Освен това наличието на група експерти с толкова власт, които се възприемат като основен източник на познание за потребностите, води до увеличаване на търсенето на техните услуги. Силата на тяхното влияние прозира във факта, че едва през 70-те години на 20 век отговорността за образованието на децата с тежки увреждания официално се поема от Министерството на образованието и науката. Дотогава то е под опеката на Министерството на здравеопазването и социалните услуги.

На друго място (Barton & Tomlinson, 1981) вече сме изтъквали, че историята на образованието и на специалното образование в частност може да се разглежда като резултат от борбата за власт между различни групи. Част от конфликта е съсредоточена

⁵ Според доминиращия по онова време възглед хората с увреждания не само се зачеват от промискуитетни връзки, но и тяхното потомство ще бъде като тях и по този начин ще повреди качеството на генетичния материал. Това обяснява влиянието на движението в подкрепа на евгениката в тази страна (Woodhouse, 1982).

върху налагането на груповите интереси и желанието на някои от въвличените професионалисти да утвърдят контрола си върху определянето на „приоритетите”, „проблемите” и техните „решения”.

Това повдига въпроси, свързани с властовите отношения между професионалистите и клиентите, както и между самите професионалисти. Наличието на несъгласия между професионалистите относно характера на потребностите на отделно дете често се пренебрегва в голяма част от литературата. Но в своето изследване на „потребностите” и „оценката на потребностите” и на значението и употребата на тези понятия при предоставянето на редица услуги Болдуин (Baldwin, 1986) твърди, че те се използват *различно* от различните професионалисти. В резултат на това възниква въпросът чии интереси обслужва оценката на потребностите. Професионалистите са склонни да дефинират и изграждат потребности, които предполагат отношения с клиентите, чиято фундаментална характеристика е *зависимостта*. Според Болдуин тази неяснота относно консенсуса има особено сериозни последствия за онези „клиенти”, които не са в състояние да изразят идеите си, или по-точно, които се възприемат като неспособни да осъществяват подобни мисловни процеси.

Друга група с власт, въвличена в този процес, се състои от педагогическите психолози. През 1913 г., назначен от местните власти в Лондон, Сирил Бърт⁶ става първият официален педагогически психолог във Великобритания. Той се превръща в една от най-влиятелните фигури при определяне на политиката и практиката в сферата на образованието и особено в развитието на психометрията или тестването на умствените способности (Simon, 1985). Напоследък се появиха анализи, които се опитват да обяснят нарастващото влияние на тази конкретна професионална група. Техните обяснения включват: постепенното прилагане на Закона за образованието от 1944 г. и въвеждането на специални образователни услуги за определени групи деца с увреждания; работата на комисията „Съмърфийлд”, формирана да проучи наемането на психолози в сферата на образованието; нарасналата популярност на психологията като дисциплина в университетите и в системата на висшето образование изобщо, в съчетание с въвеждането на курсове по педагогическа психология; и накрая, все по-налагащото се убеждение, че образованието на умствено увредените деца трябва да се ръководи преди всичко от педагогически съображения, а не от медицинската диагноза (Thomas, 1985; Quicke, 1984).

Въпреки че новата роля на педагогическия психолог вече включва не само оценка и насочване, но и елемент на консултиране, особено на учителите, няма данни в подкрепа на твърдението, че използването на психометрични методи в ежедневната работа на психолозите намалява. Тяхната философия и практика все още се характеризират с относително безкритично отношение към въпросите, свързани с оценяване на детските

⁶ Изглежда, че дори разкритията за измамническия характер на неговите изследвания не са успели да разклатят неговия авторитет (Gillie, 1978; Simon, 1985). На този въпрос е отделено много малко сериозно внимание в специализираните психологически или педагогически списания.

постижения, развитие, потребности или умения в сферата на емоционалното или когнитивно функциониране. В този смисъл Куики (Quicke, 1984) твърди, че:

Сочените за „неутрални”, „обективни” или безпристрастни понятия и инструменти за оценка на педагогическия психолог имат решаващо значение за функционирането на системата, защото създават впечатлението за ред и рационалност в една потенциално хаотична и противоречива област. Без преувеличение може да се твърди, че развитието на специалното образование в широкия смисъл на думата не само е било подпомагано, но и до голяма степен е направено възможно от инвентара на педагогическия психолог (стр. 123-124).

С влизането в сила и постепенното прилагане на Закона за образованието от 1981 г. ролята на педагогическия психолог при идентифицирането, оценяването и организирането на образователния процес за децата, възприемани като нуждаещи се от някаква форма на специално образование, става още по-важна.

Психологическият подход, който придобива все по-голямо влияние върху програмите за специално образование както в Съединените щати, така и в Англия, е бихейвиоризмът. Обсъждайки естеството на този възглед за образованието, Шапиро (Shapiro, 1980) отбелязва, че:

Неговите цели са много точно дефинирани, силно раздробени и количествено измерими. Такъв подход по принцип изключва насърчаване на въображението и творческото или неконвенционално мислене... Образованието се превръща в процес, при който ученикът се опитва да постигне резултат, възможно най-близък до очаквания от учителя (стр. 221).

Тази перспектива все по-често води до създаването на учебни програми, които съдържат подробни инструкции за поведение във всяка ситуация. Като оставим настрана въпросите за пренебрегването на старите и необходимостта от придобиване на нови умения от учителите, въвлечени в такива начинания (Bart, 1984), остава фактът, че акцентът върху *индивидуализирането* на проблема продължава да доминира.

Промяната на етикета

През 60-те и началото на 70-те години на 20 век правителството започва да отделя все повече внимание на въпросите, свързани с чернокожите младежи в нашето общество. Те са определени като специална група или „специален проблем” на основата на предполагаемите им личностни или културни дефицити. Тези притеснения допълнително се усилват от нарастващата безработица сред чернокожите младежи и от убеждението, че в резултат от отчуждението и фрустрацията им те ще се превърнат в заплаха и все повече ще се политизират (Rex, 1970; Humphry, 1972; Rex & Tomlinson, 1979; CCCS, 1982).

От една страна, идеологията на „специалните потребности“ се използва, за да легитимира намесата на държавата. От друга страна, както твърди Соломос (Solomos, 1986),

По същия начин, по който в подходите към образованието идеята за „компенсиращо обучение“ се основава на допускането, че тези, които се провалят в ученето, се нуждаят от коригираща подкрепа, идеологията на специалните потребности разглежда малцинствените групи като провалящи се поради личностни или културни дефицити (стр. 136).

В сферата на специалното образование подобен акцент върху „потребностите“ започва да се поставя през 60-те. Във всяко общество потребностите са свързани с ценности и съответно – с власт. Решенията относно потребностите на хората предполагат ценностно натоварени съждения.

Изключително важно е да осъзнаем, както Томлинсън (Tomlinson, 1985) наскоро отбеляза, че идеологията на „специалните потребности“ не само прикрива противоречията и конфликтите, но също така може да бъде използвана в подкрепа на определени политики и практики в по-широк социален контекст. Освен това реториката може и да е хуманна, но практиките са свързани предимно с контрол. Понятието „специални потребности“ е било използвано и преди, за да поддържа основан на дефицита модел на отношение към различни групи в неравностойно социално положение.

Докладът „Уорнок“

Един от най-влиятелните документи, разработени след приемането на Закона за образованието от 1944 г., е докладът на Комисията за преглед на образованието на деца и младежи с увреждания [Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People], известен като доклада „Уорнок“ [Warnock Report]. Той заляга в основата на приетия през 1981 г. Закон за образованието и предизвиква множество дебати. Въпросите, които той провокира, надхвърлят проблемите, касаещи една малка група деца. Те засягат такива характеристики на образователната система, които според нас са от значение за *всички* деца.

През ноември 1975 г. Маргарет Тачър, която по това време е държавен секретар по въпросите на образованието и науката, назначава комисия със следните задачи:

Да направи преглед на съществуващите в Англия, Шотландия и Уелс възможности за образование на деца и младежи с физически или умствени увреждания, като вземе под внимание медицинския аспект на техните потребности, както и мерките, необходими за бъдещата им професионална реализация; да прецени как най-ефективно да се използват ресурсите, необходими за постигането на тези цели, и да направи съответните препоръки (D.E.S., 1978, стр. 1).

Две от ключовите препоръки на доклада са:

1) Премахване на десетте законово регламентирани категории инвалидност и замяната им с понятието „специални образователни потребности”. Основанията за това предложение са свързани отчасти с убеждението, че

Категоризирането поддържа грубото разделяне на децата в две групи – със и без увреждания. ... Освен това категоризирането фокусира вниманието само върху една малка част от децата, при които може да бъде открита потребност от някаква форма на специално образование. Затова ние препоръчваме категоризирането на учениците с увреждания да бъде премахнато (стр. 43).

2) Според друга препоръка понятието „специални образователни потребности” трябва да се използва не само по отношение на децата, които до тогава са считани за нуждаещи се от специално образование, но и за много по-широк кръг от ученици, посещаващи масовите училища. Докладът заявява:

Ние определяме като деца със „специални образователни потребности” онази група ученици – един на всеки пет – при които е възможно да се наложи някаква форма на специално образование в определен момент от тяхното училищно обучение (стр. 41).

Така докладът повдига въпроси и прави препоръки, които са валидни не само за работещите в сегрегирания сектор на специалните училища, но и за всички учители във *всички* училища. На второ място, той се стреми да съдейства за изграждане на по-положителни нагласи към тези ученици. И накрая, докладът използва концепцията за „специалните образователни потребности” като средство за разширяване обхвата на общообразователните услуги (Fish, 1985; Tomlinson, 1985).

Но докладът не остава без критика. Социолозите критикуват силния медицински/психологически акцент, залегнал в основата му. Те също така твърдят, че понятието „специални образователни потребности” е до голяма степен инструмент в полза на администрацията, който ще доведе до още по-силно бюрократизиране на системата и ще даде повече власт на професионалистите. Освен това те критикуват доклада за неуспеха му да адресира приноса, който организационната структура на училищата, учебната програма и очакванията и подходът на учителите имат за изграждане на инвалидността (Lewis & Vulliamy, 1981; Tomlinson, 1982; Ford *et al.*, 1982; Oliver, 1984b). Някои от най-сериозните и значими критики на доклада и политиките в сферата на специалното образование идват от американеца Дейвид Кърп (Kirp, 1983). Сравнявайки законодателството и политиките във Великобритания и Съединените щати, той твърди, че в британския контекст съставът на комисията „Уорнок” е показателен за съсредоточаването на властта в ръцете на чиновниците при определяне на членството в подобни групи и на резултатите от тяхната работа. Кърп твърди, че членовете са подбрани така, че да представляват гледните точки на професионалисти от определени гилдии като медицинската, психологическата и

учителската. Той отбелязва, че само един от 26-те члена на комисията е родител на дете с увреждане и че в нея няма чернокож, юрист или човек с увреждане. Според Кърп неуспехът на доклада да представи задълбочено изследване на проблемите от системна гледна точка не е изненадващ. Не е учудващо и това, че той насърчава доминацията на професионалната преценка. Неговото основно послание е „Доверете се на професионалистите”. Като цяло подходът към политиките в сферата на уврежданията във Великобритания, включително и този на доклада „Уорнок”, се характеризира с модел на социална политика, който

...не признава конфликтите, мълчи по отношение на политическите въпроси и всъщност противоречи на закона. Той взема предвид предимно интересите на професионалистите и администраторите, които работят от името на непрестанно увеличаваща се клиентела за постигане на предварително зададена идея за общо благо (стр. 106).

Голяма част от литературата в сферата на специалното образование все още е твърде безкритична.

Законът за образованието от 1981 г.

Някои приемат този закон като недвусмислен знак за напредък и като доказателство за ползата от работата на комисията „Уорнок”.

Новите дефиниции, които законът въвежда, макар и използвайки сексистки език⁷, са:

- 1) По смисъла на този закон едно дете има „специални образователни потребности”, ако среща затруднения в научаването, които налагат да му бъдат предоставени специални обучителни услуги.
- 2) ...едно дете среща „затруднения в научаването”, ако:
 - а) изпитва значително по-големи трудности в научаването, отколкото повечето деца на неговата възраст, или
 - б) има увреждане, което го затруднява или му пречи да използва обучителните материали, налични в местните училища и предназначени за деца на неговата възраст (стр. 1).

Един проницателен коментатор отбелязва, че тези кратки дефиниции представят затрудненията в научаването като индивидуална характеристика на учениците, като отклонение от нормата и имат отношение само към обучителните услуги на местно ниво (Booth, 1985b).

В доклада „Уорнок” и в закона от 1981 г. са заложили множество противоречия:

- 1) Твърди се, че те въвеждат изцяло нов подход към специалното образование, но никъде няма подробно описание на особеностите на този подход (Booth, 1985b).

⁷ Авторът има предвид характерната за документа политически некоректна употреба на лични местоимения, заместващи съществителното „дете/деца”, само в мъжки род. – Б. пр.

- 2) Насърчава се търсенето на нови възможности за установяване на партньорски отношения с родителите, но в същото време те са сблъскват с множество объркващи бюрократични процедури.
- 3) Набляга се на осигуряването на възможности за нормално обучение на определена група деца, но всъщност наблюдаваме възникването на нов човешки вид – освидетелстваното дете⁸ (Jones, 1985).

Но вероятно най-важната поука, която можем да извлечем от това развитие на нещата, е, че идентифицирането на „специалното” зависи в основата си от естеството на нормалното или масово образование. Именно този въпрос бих желал да разгледам накратко на следващите страници.

Естеството на училищното образование

Политиките и практиките в сферата на образованието са основани на разбирането, че икономическите въпроси имат приоритет. Особено през последните пет години се наблюдава безпрецедентна намеса от страна на правителството в сферата на образованието. Характерът на учебните планове и контролът върху тях, въвеждането на нова система на изпитване, ролята на Комисията по услугите в сферата на заетостта⁹, контролът върху разходите на местните власти в сферата на образованието, съставът на управителните органи на училищата, организирането и предстоящото оценяване на подготовката на учителите – всичко това потвърждава тази тенденция.

Натискът за по-голяма отчетност се оправдава с твърденията в специализираните и популярни издания, че стандартите в училищата се понижават, че проблемите с дисциплината се увеличават, че не се отделя достатъчно време на основните предмети и че методите на преподаване са „погрешни”.

Исканията за по-голям контрол и наблюдение на стандартите в училищата намират израз в призови за въвеждане на специфична форма за оценка на работата на учителите. Всъщност в парламента вече се обсъжда законопроект, който разглежда точно тези въпроси (Barton & Walker, 1984; Lawn, 1985; Grace, 1985).

⁸ Законът от 1981 г. определя ясно какви консултации трябва да проведат местните образователни власти, за да определят специалните потребности на дадено дете. Те трябва да се консултират с учителя на детето, училищния лекар и педагогическия съветник, както и с други специалисти, ако е необходимо. Едва след като бъде направена пълна оценка, местните власти могат да издадат „становище”, което определя какви специални образователни услуги са необходими на детето. Копие от становището трябва да бъде представено и на родителите и консултирано с тях. В резултат от това властите могат да променят първоначалния документ. Родителите могат да обжалват решението, като върховната инстанция за това е държавният секретар по въпросите на образованието и науката.

⁹ Комисията по услугите в сферата на заетостта отговаря за схемите за предоставяне на професионално обучение за младежи, което да съответства в по-голяма степен на изискванията на пазара на труда, отколкото училищното образование. Това е изключително влиятелен орган, който не се отчита нито пред Министерството на образованието и науката, нито пред местните власти (виж M.S.C., 1981).

Позицията на правителството е била многократно заявявана в различни официални документи, но нейното най-ясно изложение може да се намери в една наскоро публикувана статия от сър Кейт Джоузеф, бивш държавен секретар по въпросите на образованието. Коментирайки постиженията и бъдещите намерения на правителството, той заявява:

Сега ние насочихме вниманието си към стандартите, целите и в крайна сметка към съдържанието на учебния процес и на самата учебна програма. Целта на правителството е да се повишат стандартите във всички училища (Joseph, 1985).

Основните цели на правителството в сферата на образованието са описани и в друг неотдавнашен документ, представен пред парламента и озаглавен „По-добри училища” (D.E.S., 1985). От него става ясно какви ще бъдат приоритетните мерки за постигане на по-високи стандарти:

За повечето ученици периодът на задължително училищно образование завършва с оценка от държавните изпити. Правителството е убедено, че тази практика трябва да се запази. Изпитните резултати са едно от важните средства за оценка на постиженията. Добре замислените изпити са стимул за по-добро представяне и родителите, работодателите, както и много ученици с основание ги ценят (стр. 29).

Стремежът за подобряване на академичните постижения чрез явяване на изпити несъмнено продължава да бъде доминиращата характеристика на образователната ни система.

Това принуждава училищата да разграничават децата едно от друго на основата на силно ограничено разбиране за смисъла на понятието „способности”. Педагозите се затрудняват да отделят достатъчно внимание на другите аспекти от детското развитие. Придобиването на знания в училище е обвързано с конкуренция между учениците. Училищата сегрегират учениците по възраст и се определят според профилирането си в определена област на познанието. Както отбелязва Йънг (Young, 1971), това знание е йерархически организирано, при което най-голяма ценност има абстрактното, индивидуално и подлежащо на оценка познание.

Процесът на подбор или разграничаване на учениците един от друг се характеризира с редица особености. Първо, тъй като този подход към училищното образование предполага провала на повечето ученици, важен резултат от оценяването е, че, както посочва Бейтс (Bates, 1984),

Вместо да послужи за постигане на *образователните* цели, насочени към индивидуално развитие и независимост, оценяването в училище се е превърнало в механизъм за изключване, подобно на класата (стр. 128).

По този начин много деца са лишени от достъп до качествено и достатъчно продължително образование. На второ място, приоритизирайки едни форми на познание, училищата подценяват други, особено свързаните с житейския опит на

чернокожите деца и на децата от работнически семейства. И накрая, както отбелязват Конъл и съавтори (Connell *et. al.*, 1982), този процес на разграничаване

...поражда социално разделение, стереотипизиране и враждебност между „умниците” и „тъпаците”, между тези, които „използват главата си”, и онези, които са „умели с ръцете” (стр. 195).

В тази система на оценяване определени категории придобиват централно и специфично значение. Сред тях са понятия като „умен”, „способен”, „интелигентен”, „мотивиран”, както и „посредствен”, „бавен”, „глупав”, „труден” и „мързелив”. Не бива да се подценява и посредническата роля, която учителите изпълняват при използването на тези етикети, вмениявайки техните послания на учениците.

Училището е средство за упражняване на социален контрол. Като го посещават редовно, децата научават множество социални и културни уроци. Те включват усвояване на уменията да се правят културни разграничения, свързани със смисъла на понятия като „нормалност”, „компетентност”, „отчуждение” и „отклонение от нормата”. Чрез мощните механизми на ритуала и рутината този сложен процес се превръща в естествен, приеман за даденост аспект от училищното обучение. Разбира се, както вече отбелязахме, учениците не са пасивни участници в него. Те пречупват по различни начини посланията през собствения опит и понякога активно въздействат върху системата. Те се борят за налагането на различни приоритети и се ръководят от мотиви, които не съвпадат с тези на обучаващите ги. Парадоксалното обаче е, че поради силната йерархизация в училищата подобно детско поведение се разглежда като реакция, типична за „определен вид деца”, и може да послужи като аргумент в полза на допълнителната коригираща намеса.

В обобщение ще подчертая, че развитието в сферата на специалното образование не може да се отдели от развитието на общообразователната система. Училищното образование е дълбоко повлияно от процедурите на подбор, а всеобщият идеал за преодоляване на класовото неравенство остава все така неосъществен. Училищното образование не може да се разглежда като социално безразлично или културно неутрално (Wexler, 1981). По своята същност то е социално ангажирано, но акцентът му върху индивидуализма подвежда и може да доведе до пренебрегване на въпросите, свързани с неговите социални функции (Hargreaves, 1982). Исторически погледнато изпитите и свързаните с тях идеологии винаги са били влиятелен аргумент в полза на сегрегирани форми на специално образование. Те са „специални” в смисъл, че както тези институции, така и учениците в тях не успяват да отговорят на стандартите, установени от нормалните или общообразователни училища. По този начин възниква необходимостта децата, определени като неспособни и трудно обучаеми, да получат алтернативна форма на обучение. Специалното образование служи като предпазна клапа за общообразователната система.

Следователно специалното образование трябва да се разглежда в контекста на по-общия въпрос за образованието като цяло. Ако се върнем към предположението на

доклада „Уорнок”, че едно на всеки пет деца се нуждае от някаква форма на специално образование, ще видим, че така посоченият брой деца – който според някои е подценен – неминуемо ще доведе до разширяване на обхвата на услугите. Вероятно много повече чернокожи деца и деца от работнически семейства ще бъдат идентифицирани като деца със специални образователни потребности. Отчитайки това и свързвайки го с растящата безработица сред младежите, Томлинсън (Tomlinson, 1985) наскоро отбеляза, че разширяването на обхвата на специалното образование представлява политически отговор на един от ключовите въпроси, стоящи пред образователната система и обществото като цяло. Става дума за необходимостта да се установи контрол върху поведението на нарастващия брой обезверени младежи.

Според едно двугодишно проучване сред младежите в Улвърхамптън, проведено наскоро под ръководството на Пол Уилис (Willis, 1985), безработните млади хора са поставени в „нова социална ситуация”. Те живеят по-продължително време в относителна бедност и зависимост от семейството и се сблъскват с все по-враждебна и брутална намеса от страна на държавата. Тази нова ситуация включва не само безработица и зависимост, но също и „отчуждение, депресия и песимизъм по отношение на бъдещето”. Въпреки че признава, че тези характеристики се съчетават по различен и специфичен начин в зависимост от класата и пола, Уилис (Willis, 1986) настоява, че такива преживявания са характерни преди всичко за работническата класа. Според него тези младежи са обречени да „преживяват индивидуално невротичната тревога за един структурен проблем, върху който те нямат контрол” (стр. 112).

Безработните младежи все по-често ще се възприемат като специален проблем, а извънучилищните програми за посрещане на специалните потребности ще добиват все по-голямо значение. Комисията по услугите в сферата на заетостта ще се включи активно в изработването на изисквания за участие в тези програми. Самите програми ще служат като буферна зона между държавата, младежите и пазара на труда. Много от учениците, за които се смята, че имат специални образователни потребности, в бъдеще ще останат без работа.

Насоки за бъдещето

Изключително важно е да се разгледат внимателно въпросите, засягащи убежденията на учителите и връзката между лично и политическо. Учителите в сферата на специалното образование трябва да постигнат задълбочено разбиране за естеството на вече описаните социални неравенства. Те трябва да вникнат в последствията от една образователната система, основана на подбора и разграничаването на учениците едни от други.

Въпреки, че изискванията на преподаването насочват вниманието предимно към прагматични въпроси, проблемите, свързани с класата, расата и пола не бива да се пренебрегват. Всъщност от гледна точка на настоящия текст това са изключително важни и належащи теми. В наскоро публикувана статия за обучението на

професионалистите в сферата на специалното образование Бут (Booth, 1985b) илюстрира тяхната значимост, като посочва, че във Великобритания:

На практика всички ученици, които постъпват в училища за деца с умерени затруднения в научаването или в дневни центрове за деца с проблеми в адаптацията, са от работническата класа (стр. 11).

В Съединените щати това важи и за много от учениците, включени в програми за деца с „умствени увреждания” (Ysseldyke *et al.*, 1982; Sigmon, 1985). Бут отбелязва също, че:

Твърде големият брой чернокожи ученици в отделенията за проблемни деца или сред диагностицираните като „умерено умствено изостанали” продължава да предизвиква критики и конфликти (стр. 11).

В класовете за умствено изостанали деца в САЩ преобладават чернокожите ученици (Collins & Gamblin, 1983). Нещо повече,

Във всички видове специални училища момчетата са повече от момичетата, като численото им превъзходство е особено голямо в училищата за деца с проблеми в адаптацията. ... През първите три години от провеждането на курса на Оупън Юнивърсити „Специалните потребности в образованието” 78% от студентите са жени (Booth, 1985, стр. 11).

Бихме могли да намерим адекватно обяснение на тези явления само ако ги отнесем към по-широки и комплексни социални, икономически и политически фактори. Това предполага разглеждането им във връзка с масовото или нормално образование. Необходимо е да се разбере и че въпросните явления са резултат от социалните неравенства, стереотипите и дискриминационните идеологии и практики на вътрешно разделеното общество, но едновременно с това допринасят и за тяхното поддържане. Обещаваща стъпка в тази посока е докладът „Фиш”, озаглавен „Образование за всички?”. Той е резултат от независимо проучване на комисия, ръководена от Джон Фиш. Докладът изследва доколко съществуващите в централен Лондон образователни услуги могат да посрещнат специалните образователни потребности на децата. Този документ е уникален с това, че поставя въпроса за правата на децата и младежите със затруднения в научаването в контекста на политиките срещу расизма и сексизма. В него се подчертава необходимостта от създаване на равни възможности за *всички* ученици в една наистина приобщаваща система.

В опит да подчертаем значимостта на социалните фактори за изграждане на инвалидността отправихме критики към някои от доминиращите в тази сфера допускания и идеологии. Във връзка с това си струва да се отбележи, че броят на децата, диагностицирани със специални образователни потребности, се увеличава пропорционално на съществуващите услуги. Характерът на тези потребности, оценката им и настаняването в институции са свързани най-вече с наличните ресурси и нямат нищо общо с вродените особености на децата. Икономическите съображения винаги са били основен фактор за развитие на специалното образование.

Освен това, ако искаме да разберем как учениците със специални потребности възприемат света, трябва да анализираме *контекста*, в който те общуват. Следователно физическата среда в училище, ето сът, явно или неявно заявените учебни планове и очакванията на учителите трябва да се разглеждат като важни фактори, които влияят върху възникването на отклонения и проблеми сред учениците. Както твърдят Форд и съавтори (Ford *et al.*, 1982):

Факторите, които влияят върху развитието на учениците, са изключително много: подходът на професионалната грижа, наличието на подкрепящи услуги, съдържанието на учебните планове, съществуването на родителско-учителски асоциации и създаването на групи за игра са само пет примера за голямото разнообразие от фактори, които имат отношение към евентуалното диагностициране и освидетелстване на даден ученик във връзка с някакво проблемно поведение (стр. 169).

Голяма част от мерките в училищата, в които има деца със затруднения в научаването, като например формирането на отделни групи за допълнителна подкрепа, разработването на специални учебни планове за по-малко способните ученици и обособяването на специални отделения, са подложени на остра критика. Потвърждавайки заключенията на предишни анализатори, Галоуей (Galloway, 1985) отбелязва, че сходствата между тези подходи не дават възможност и не насърчават учителите в масовите училища да осъзнаят първостепенната роля на училището за възникване на детските затруднения.

Едно от последствията от засиления научен интерес към хората с увреждания е възприемането им през призмата на определена клинична и поведенческа симптоматика. Голяма част от условията на живот, които сме им осигурили, са незадоволителни и безполезни за тях. Това, от което сега имаме отчаяна нужда, е нова визия или, както би казал Мартин Лутър Кинг, „мечта”. Трябва да работим за постигане на онова, което Уекслър (Wexler, 1981) определя като освобождение чрез изграждане на алтернативни културни основания за намиране на нов смисъл и личностна идентичност. Както отбелязва Уекслър, личното недоволство е:

Само предпоставка за реализиране на съществуващите алтернативни социални възможности (стр. 259).

Важна стъпка в тази посока би било както в теоретичната, така и в практическата си работа да се откажем от усилията да разграничаваме децата едно от друго и вместо това да се фокусираме върху търсене на общото между тях (Simon, 1985). Колективната идентичност и съгласуваните усилия ще бъдат основни характеристики на ефективните искания за социална справедливост и равенство. Тези идеи се подкрепят и от самите хора с увреждания, които напоследък в своите анализи отчитат неадекватността на съществуващите теории и се опитват да изградят по-стабилна основа за радикална

промяна¹⁰. Някои от разработките им вече засягат въпроси от областта на социологията на образованието (Oliver, 1984a,b, 1986; Abberley, 1985).

Тези от нас, които се опитват да подпомагат борбата за промяна, могат да научат много от съвременните теории и практики на феминизма. Един важен урок касае необходимостта да се установи връзка между *личното* и *политическото*, така че това, което преди се е възприемало предимно като *индивидуален* проблем, да започне да се разглежда като социален и съответно – като политически въпрос (Eisenstein, 1984). Според тази гледна точка нещата, които хората изпитват и преживяват във всекидневието си, са много важни. Като споделят тези свои преживявания, членовете на групи в подчинено положение започват да осъзнават, че не са сами. Това може да им помогне да придобият чувство за лично достойнство и контрол върху собствения живот.

Крачката е огромна – от безсилие и потиснатост към заявяване на позиция и съвместни действия. Трябва да се даде възможност на *хората* да говорят от свое име. Както Макдоналд (McDonald, 1980) пише,

Да бъдеш затворник в собственото си тяло е ужасно. Да бъдеш затворен в институцията за умствено изостанали не те пречупва по същия начин – то просто ти отнема надеждата... .. Тъй като никога не бяхме виждали нормални деца, ние не знаехме какво представляват те. Какво не ни достигаше? В нашите уродливи тела беше абсолютно невъзможно да има разум. Основните белези показват, че си „човек“, но това не ти дава право да живееш като нормалните деца. Ти си изцяло извън границите, които определят човешката раса (стр. 8).

Като учители ние сме длъжни да се запитаме: Какво е това общество, което създава и легитимира политики и практики, позволяващи подобно отношение към хората? Правейки личните си преживявания обществено достояние, хората с увреждания полагат основите за организиране на публични кампании, за изграждане на политически съюзи и предприемане на политически действия¹¹.

¹⁰ Те критикуват функционалистките и вебериански възгледи за специалното образование и уврежданията и използват понятието „потисничество“ както за да опишат своите преживявания, така и за да установят кои са общите проблеми за групите в неравностойно положение. Развитието на тези идеи е все още в начален етап, но тяхното наличие дава основание за оптимизъм.

¹¹ Например в САЩ броят на хората с увреждания, които сами се застъпват за собствените си права, непрекъснато се увеличава. Във Великобритания подобни тенденции започват да се наблюдават едва напоследък.

Благодарности

Задължен съм на група учители от курса за професионално развитие, с които имах честта да работя през последните два семестъра. Те ми помогнаха да изясня идеите си и повдигнаха редица важни въпроси, за някои от които все още нямам отговор. В настоящия текст съм се опитал да адресирам някои от проблемите, идентифицирани от тях. Благодарен съм и на Джон Куики за неговата конструктивна критика на първоначалния вариант на текста, както и на двамата рецензенти на списанието.

Използвана литература

- Abberley, P (1985) *Policing Cripples: social theory and physical handicap* (Bristol, Bristol Polytechnic Library).
- Ainscow, M. & Tweddle, D. (1979) *Preventing Classroom Failure: an objectives approach* (Chichester, Wiley).
- Apple, M. (1980) Analysing determinations: understanding and evaluating the production of social outcomes in schools, *Curriculum Inquiry*, 10, pp. 55-76.
- Apple, M. (1985) *Education and Power* (London, Ark Publications).
- Baldwin, S. (1986) Problems with needs, *Disability, Handicap and Society*, 1, pp. 139-145.
- Bart, D. S. (1984) The differential diagnosis of special education: managing social pathology as individual disability, in L. Barton & S. Tomlinson (Eds) *Special Education and Social Interests* (Beckenham, Croom Helm).
- Barton, L. & Tomlinson, S. (Eds) (1981) *Special education: policy, practices and social issues* (London, Harper & Row).
- Barton, L. & Tomlinson, S. (Eds) (1984) *Special Education and Social Interests* (Beckenham, Croom Helm).
- Barton, L. & Walker, S. (Eds) (1984) *Social Crisis and Educational Research* (Beckenham, Croom Helm).
- Bates, R. (1984) Educational versus managerial evaluation in schools, in: P. Broadfoot, (Ed.) *Selection, Certification and Control* (Lewes, Falmer Press).
- Becker, H. (1967) Whose side are we on? *Social Problems*, 14, pp. 239-247.
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*, ch. 7 (London, Routledge & Kegan Paul).
- Booth, T. (1985a) Labels and their consequences, in: D. Lane & B. Stratford (Eds) *Current Approaches to Down's syndrome* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
- Booth, T. (1985b) Training and progress in special education, in: J. Sayer & N. Jones (Eds) *Teacher Training and Special Educational Needs* (Beckenham, Croom Helm).
- CCCS (1982) *The Empire Strikes Back: race and racism in 1970's Britain* (London, Hutchinson).

Carrier, J. (1986) *Learning disability: social class and the construction of inequality in American education* (forthcoming).

Collins R. & Camblin, L. (1983) The politics and science of learning disability classification: implications for black children, *Contemporary Education*, 54, pp. 113-118.

Connel, R., et al. (1982) *Making the Difference: schools, families and social division* (London, Allen & Unwin).

Croll, R. & Moses, O. (1985) *One in Five* (London, Routledge & Kegan Paul).

Crossley, R. & McDonald, A. (1980) *Annie's Coming Out* (London, Penguin).

D.E.S. (1978) *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Warnock Report) (London, HMSO).

D.E.S. (1985) *Better Schools* (London, HMSO).

Davies, L. (1985) *Pupil Power: deviance and gender in school* (Lewes, Falmer Press).

Eisenstein, H. (1984) *Contemporary Feminist Thought* (London, Unwin Paperbacks).

Ford, J., Mongon, D. & Whelan, M. (1982) *Special Education and Social Control: invisible disasters* (London, Routledge & Kegan Paul).

Fish, J. (1985) *Special Education: the way ahead* (Milton Keynes, Open University Press).

Galloway, D. (1985) Meeting special educational needs in the ordinary school or creating them? *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3, pp. 3-10.

Gillie, O. (1978) Sir Cyril Burt and the great I.Q. fraud, *New Statesman*, 2 November, pp. 688-694.

Grace, G. (1985) Judging teachers: the social and political contexts of teacher evaluation, in: L. Barton & S. Walker (Eds) *Education and Social Change* (Beckenham, Croom Helm).

Hall, S. (1977) Education and the crisis in the urban school, in: J. Raynor & E. Harris (Eds) *Schooling in the City* (London, Ward Lock).

Hargreaves, D. (1982) *Challenge to the Comprehensive School* (London, Routledge & Kegan Paul).

Humphry, D. (1972) *Police Power and Black People* (London, Panther).

- I.L.E.A. (1985) *Educational Opportunities for All?* (Fish Report) (London, ILEA).
- Jones, N. (1985) The silent agenda of special education, in: J. Sayer & N. Jones (Eds) *Teacher Training and Special Educational Needs* (Beckenham, Croom Helm).
- Joseph, K. (1985) Education for a new Society, *The Tablet*, No. 45, pp. 569-571.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds) (1977) *Power and Ideology in Education* (Oxford, Oxford University Press).
- Kirp, D. (1983) Professionalisation as a policy choice: British special education in comparative perspectives, in: J. Chambers & W Hartman (Eds) *Special Education Policies: their history, implementation and finance* (Temple University Press).
- Lawn, M. (1985) Teachers' hard lessons, *Marxism Today*, December, pp. 29-32.
- Lewis, I. & Vulliamy, G. (1981) The social context of educational practice: the case of special education, in: L. Barton & S. Tomlinson (Eds), op. cit.
- M.S.C. (1981) *A New Training Initiative* (London, M.S.C.).
- Oliver, M. (1984a) The politics of disability, *Critical Social Policy*, 11, pp. 21-32.
- Oliver, M. (1984b) The integration and segregation debate: some sociological considerations, *British Journal of Sociology of Education*, 6, pp. 75-92.
- Oliver, M. (1986) Social policy and disability: some theoretical issues, *Disability, Handicap and Society*, 1, pp. 5-17.
- Quicke, J. (1984) The role of the educational psychologist in the post-Warnock era, in L. Barton & S. Tomlinson (Eds) *Special Education and Social Interests* (Beckenham, Croom Helm).
- Quicke, J. (1986) A case of paradigmatic mentality? A reply to Mike Oliver, *British Journal of Sociology of Education*, 7, pp. 81-86.
- Rex, J. (1970). *Race Relations in Sociological Theory* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Rex, J. & Tomlinson, S. (1979) *Colonial Immigrants in a British City: a class analysis* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Robinson, P (1981) *Perspectives in the Sociology of Education* (London, Routledge & Kegan Paul).

- Sayer, J. & Jones, N. (Eds) (1985) *Teacher Training and Special Educational Needs* (Beckenham, Croom Helm).
- Scull, A.T. (1982) *Museums of Madness* (London, Penguin).
- Shapiro, H. (1980) Society, ideology and the reform of special education, *Educational Theory*, 30, p. 211-223.
- Sigmon, S. B. (1985) Foundations of education and learning disabilities: toward a new understanding, *Research Communications in Psychology, Psychiatry and Behaviour*, 10, pp. 71-97.
- Simon, B. (1985) *Does Education Matter?* (London, Lawrence & Wishart).
- Solomos, J. (1986) The social and political contexts of black youth unemployment: a decade of policy developments and the limits of reform, in: S. Walker & L. Barton (Eds) *Youth, Unemployment and Schooling* (Oxford, Oxford University Press).
- Thomas, J. (1985) Psychologists, psychiatrists and special educational needs, *The Exceptional Child*, 32, pp. 69-80.
- Tomlinson, S. (1981) The social construction of the E.S.N. (M) child, in: L. Barton & S. Tomlinson (Eds), op. cit.
- Tomlinson, S. (1982) *The Sociology of Special Education* (Beckenham, Croom Helm).
- Tomlinson, S. (1985) The expansion of special education, *Oxford Review of Education*, 11, pp. 157-165.
- Walker, S. & Barton, L. (Eds) (1983) *Gender, Class and Education* (Lewes, Falmer Press).
- Walker, S. & Barton, L. (Eds) (1986) *Youth, Unemployment and Schooling* (London, Open University Press).
- Weis, L. (1985) *Between Two Worlds: black students in an urban community college* (London, Routledge & Kegan Paul).