

Приобщаващото
образование
и обучението
на учители –

о с н о в а н и е
з а н а д е ж д а

или

п о р е д н а т а
и л ю з и я

проф. Лен Бартън



Приобщаващото
образование
и обучението
на учители –

о с н о в а н и е
з а н а д е ж д а

или

п о р е д н а т а
и л ю з и я

проф. Лен Бартън

Лекцията е изнесена
пред Института по образованието
към Лондонския университет
на 3 юли 2003 г.



**Приобщаващото образование
и обучението на учители –
основание за надежда
или поредната илюзия**

Българска, първо издание

© Лен Бартън, автор

© Катка Панайотова, преводач

© Валентина Воденичарова, редактор

© Център за независим живот – София, издател



София 1000
ул. “Екзарх Йосиф” 60
ет. 1, ап. 1

телефони:

02 983 31 17

02 983 34 80

02 983 22 61

02 983 25 15

e-mail: cil@cil-bg.org

www.cil-bg.org

С финансовата подкрепа на
Балкански тръст за демокрация

София, 2005

Увод

Предлагаме ви тази книжка с огромно удовлетворение – и с тревога. А също и с надежда.

Удовлетворението ни идва от факта, че малкият ѝ обем крие един голям текст – голям с ценността на идеята, която изповядва, с безкомпромисността си и с изследователската си страст. Този текст е толкова „гъст“ от побралите се в него важни наблюдения, обобщения и послания, че е направо задължително да се чете отново и отново, с молив в ръка. И тъй като разчитаме точно така да го четат заинтересованите – учители, министерски хора, политици, граждани – се погрижихме да им осигурим място за записки. Затова оставихме в книгата бели полета, които, надяваме се, ще бъдат запълнени открай докрай с хрумвания, въпроси, разсъждения... а навярно на немалко места – и с възклицания!

Колкото до тревогата ни – тя се определя от факта, че тази тема е отдавна позната в демократичните общества. Приобщаващото образование има повече от десетгодишна история, по света – както ще разберете от книгата – този подход към образованието вече е реален факт. Нещо повече – той се променя и развива... той е жив. Защото става дума за живи хора – за нашите деца и за техните възпитатели, учителите. Пак от книгата ще разберете, че всъщност става дума и за нещо повече – за устоите на света, в който живеем. Тоест за всички нас, без изключение. За нашия живот.

Само че това е по света. В България засега тази проблематика принадлежи към серията „Класическо наследство“. Затова и оформихме публикацията си малко „ретро“ – та и по този визуално-формален начин да подсетим, че това не може да продължава така. Че е наложително – тревожно наложително! – и у нас принципите на приобщаващото образование да станат реален факт. Нито е лесно, нито пък е възможно тези принципи да бъдат,

ей така, взети наготово и „изсипани“ в живота ни. За да се настанят трайно и в нашата действителност, са необходими разбиране, желание и упоритост... и работа, много работа. Необходими са усилията на всички хора, които ги е грижа в какъв свят живеем.

Защото приобщаващото образование не се отнася само до децата с увреждания. То е като лакмус за качеството на обществото ни. Или, както го е формулирал проф. Бартън – „приобщаващото образование не е цел само по себе си, а средство за постигане на по-висша цел. То допринася за утвърждаването на едно приобщаващо общество, в което човешките права са основен компонент на публичната политика“.

Преди да ви пожелаая приятно и плодотворно четене, не мога да не отбележа още едно качество на лекцията на проф. Бартън, което е от особена важност за нас. Това е **истинността** на неговото слово. Забелязали ли сте какво се усвоява у нас с най-голяма охота? Лексиката. Изпъстряме речите си с актуални термини – интеграция, включване, приобщаване, общество за всички – и започваме да гледаме победоносно. Все едно – ето, и ние го можем, и ние така правим. Само че, дами и господа, истината е, че сме много далече от моженето и от правенето. Дори не сме поискали да опитаме. А е крайно време.

Затова ви поднасяме живия текст на проф. Лен Бартън – с надеждата, че ще поискате да опитаме.

А опитаме ли, ще го направим.

Вера Младенова

Въведение

Подготвяйки се за тази лекция, се питах какво ли отличава една реч за официално откриване от всяка друга. Припомних си множеството чути и прочетени презентации, представих си разнообразието на аудиторията и реших, че моята реч трябва да бъде тържествена, забавна, информативна и провокативна.

Осъзнавайки, че въпросите, които ще се опитам да изложя, са сложни и противоречиви и че в една подобна реч трябва да има кристално ясни акценти за обсъждане, реших да ви предложа следните теми за размисъл.

Първо, ще се спра на въпроса за ознаменуването, имайки предвид опита си в средното образование. Второ, ще очертая някои основни въпроси, с които съм се занимавал във връзка със специалното образование. Трето, ще изложя някои свои ключови изводи, до които стигнах, след като анализирах поетични и белетристични текстове и песни на хора с увреждания, разглеждащи проблема за уврежданията и включването. Това беше един напрегнат, но и вълнуващ познавателен опит. Четвърто, ще очертая основните аспекти на приобщаващото образование. Пето, ще съотнеса всичко това към образованието на учителите.

И накрая, ще се опитам да формулирам няколко заключителни бележки. Надявам се моето изложение да бъде интересно за всички присъстващи и всеки да намери в него нещо за себе си.

Ознаменуване

Трябва да призная, че мога само да се радвам на академичната си кариера, в която имах завидния шанс да работя с много добри, търсещи студенти, които стимулираха работата ми и ме подтикваха да създам трайни взаимоотношения – делови и приятелски – с множество колеги от Великобритания и от целия свят. Успях да установя такива взаимоотношения и с учени с увреждания, както и с граждански активисти на движението на хората с увреждания.

Убеден съм, че каквото и да съм постигнал, то не би било възможно без подкрепата, която ми даваха тези хора. Сега имам уникална възможност да ознаменувам дълбоката промяна в начина ми на мислене благодарение на въздействието на тези хора върху мен и да благодаря на онези от тях, които са в залата сега, за безрезервната подкрепа и резултатните взаимоотношения, с които ме дариха. А интересите на всички ни бяха свързани с няколко жизненоважни проблема – борбата за равнопоставеност, достойното отношение към различните, социалната справедливост, премахването на насилието във взаимоотношенията между хората, свободата на словото, поставянето на критичния анализ и дебата в центъра на обществените взаимоотношения.

В тези си ангажименти преживяхме заедно много разочарования, понякога дори отчаяние, но и истинско вълнение от факта, че, макар и с нещо малко, допринасяме за промяната и развитието на едно ново познание и разбиране за социалните взаимоотношения.

Изложението ми тази вечер има също така за цел да подкрепи и засили вярата в откровените, колегиални и критични приятелства и взаимоотношения.

Социологически подход към специалното образование

Като човек с опит в следучилищните специализирани образователни услуги, бях поканен да чета лекции по социология на образованието в колежа Уестхил в Бирмингам. Времето, прекарано там, предизвика интереса ми към социологическия подход в специалното образование, политика и практики.

Беше съвсем в началото на този период, когато създадох изключително важна за мен колегиална и приятелска връзка със Сали Томлинсън¹. Съместната ни работа беше съсредоточена върху няколко проблема. Разглеждайки специалното образование от социологическа гледна точка, ние трябваше да навлезем в сферите на властта, политиката и обществения контрол. Бяхме заинтригувани от създаването на такъв подход към тази дейност (специалното образование), в който основният аналитичен фокус да пада върху социалните интереси, а не върху индивидуалните различия и дефицити. Проучихме същността и функциите в процеса на правенето на политики, както и тяхното

¹ На много места в текста ще срещнете изброени имена на хора, които ние не можем да представим подробно тук. Но едно е несъмнено – че всички те са изявени учени и граждански лидери в сферата на уврежданията (б. пр.).

осъществяване на национално, местно и училищно ниво. Анализирахме доклада на Уорнок и текстовете в Закона за образованието от 1981 г., където са заложени конкретни политически инициативи като „освидетелстване“ и „интеграция“, както и смисъла и функциите на понятието „специални образователни потребности“. Особено внимание отделихме и на влиянието, което оказват различните форми на психологическо мислене при идентифициране на деца и възрастни с увреждания и при работа с тях. Преразгледахме конкретни форми на психологическия редукионизъм и особеното значение, което се придава на индивидуализма, на вътрешните усещания на всяко дете и тяхното легитимиране – примерно, чрез хипотези за важността на IQ (коефициент на интелигентност).

При опитите ни да въведем социологически подход в тази област се наложи да преразгледаме някои базисни хипотези, в това число и следните твърдения:

- че политиката, предлагането и практикуването на специално образование е безспорно удобство както за обхванатите ученици, така и за действащата система като цяло;
- че преобладаващата оптика към вътрешните преживявания на детето е достатъчна за разбиране на въпросите, свързани с житейския опит и възможностите пред децата и учениците с увреждания;
- че професионално взетите решения са винаги в интерес на онези, за които те се отнасят.

Анализирахме тези хипотези чрез алтернативни обяснения и теоретични постановки за възможните развития на хипотезите. Схемите включваха следните анализи:

- връзката между специалното образование и образователната система, между широко разглежданите социоекономически и политически аспекти на обществото и социалните функции на образованието;

- същността и вътрешната взаимообвързаност между начините, по които са създадени различните категоризиращи и класифициращи системи, както и начинът, по който те биват поддържани и променяни; анализирахме и последиците от всичко това както за самите потърпевши (етикетираните), така и за поставящите етикети, а и за обществения ред като цяло;
- ролята на професионалистите и техните интереси, свързани с възможността да налагат самоидентификационни схеми на децата и възрастните с увреждания и да контролират живота им.²

В хода на работата ставаше все по-ясно и безспорно, че липсва сравнителна социологическа литература, която да ползваме. Това се превърна в допълнителен акцент на нашата работа. Даниелс и Гарнър в *Световния годишник на образованието* от 1999 г., в главата за приобщаващото образование, коментират констатираната от нас през 1984 г. необходимост от разширяване на изследванията от този тип като „истински пророчески съвети към бъдещите автори“. Този коментар е актуален със същата сила и днес.

Връщайки се към този период от моята работа, разбирам, че мотивацията

² Barton & Tomlinson, 1981; Barton & Tomlinson, 1984 and Barton, 1997

ми за подобни начинания е вдъхновена от два фактора. Първо, от чисто професионалния ми интерес към приноса, който би имало социологическото познание за развенчаване на митовете в тази изследователска област и за новаторския подход в нейното разбиране. Вторият фактор са квазихристиянските влияния върху мен, които ме караха да търся начини да работя за и от името на уязвимите индивиди и групи, поставени в позиция на зависимост.



Проучвания в сферата на уврежданията

Пак по това време срещнах една изключителна личност – Майк Оливър, с когото изградихме важни за мен работни и приятелски отношения. Майк, който тогава преподаваше в едно средно училище, а по-късно стана първият професор в сферата на уврежданията и тяхното проучване, се превърна в мой наставник.

Една от значимите промени в разбирането ми за уврежданията, предизвикана от проучванията на проза, поезия и песни на творци с увреждания, беше вътрешното ми убеждение, че е изключително важно да бъдат чути именно техните гласове, гласовете на самите хора с увреждания. Разбрах, че те имат своя визия как да бъдат дефинирани, каква да е ролята им в борбата за социална промяна, какво трябва да се промени – и това ме накара да се науча да слушам, да чувам и да зачитам мнението на хората с увреждания. Прозренията и разбирането, които ме сподобиха в този процес на „научаване отново“, се противопоставяха на предишните ми хипотези, които, макар и добронамерени, се основаваха върху дефицита и създаваха зависимост. Този нов поглед преобърна и продължава да обогатява моите изследвания в сферата на образованието.

Познаването на историята може да ни доведе до дълбоки прозрения за разнообразието на света през вековете. Историята се създава и се пресъздава от човешкото действие и, както отбелязва Гидънс (1986), именно „двойното участие на хората – като индивиди и като институции“ в подобни битки „води до резултати, които нито са били търсени, нито са били предвиждани“. Историческият анализ е сложна задача поради факта, че е трудно, а понякога дори невъзможно да разграничим миналото от настоящето. Историческият анализ на езиковата употреба, например, „ни помага да разберем ценностите и социалните нагласи, битували в миналото“ (Дигби, 1996). Едно от предимствата на нашето време е богатата историография на физическите и умствените увреждания.³

Едно от важните открития в областта на уврежданията до момента е, че уврежданията са социална конструкция, че в различните исторически периоди и при различен културен контекст са означавали различни неща. Това се вижда от официално използваните дефиниции и влаганото в тях значение, като например „уродство“, „имбецилност“, „идиотизъм“, „лудост“, „слабоумие“, „умствен дефицит“, „субнормалност“, „умствено увреждане“, „обучителни затруднения“. Тези категории сами по себе си отразяват специфичното социоикономическо и културно развитие, както и различните начини, по които политиката и образователните услуги се свързват с конкретни теории. Затова и, исторически погледнато, отношението към хората с увреждания е много разнообразно както в официален политически план, така и като обществени нагласи, формирани въз основа на „здравия разум“ – страх, омраза, съжаление, свръхзащита или покровителство.

Хората с увреждания и техните организации се ангажират все повече с това да създават алтернативни начини за овластяване като противодействие на традиционното поведение, което подкрепя и легитимира инвалидизиращо

³ Scull, 1979; Oxford Review of Education, 1983; Humphries & Gordon, 1992; Franklin, 1994; Trent, 1994; Noll, 1995; and Wright & Digby, 1996

щите бариери в политиката, практиката и ежедневноното общуване.

Обсъждайки историческата роля на феминизма като подход, приложен към политиката в сферата на уврежданията, Морис (1991) заявява:

Нашето недоволство не е от това, че „някой ни виси на врата“, нашата горест не е предизвикана от „провала ни да се справим с увреждането си“. Нашето неудовлетворение от живота не е личностен дефект, а истерична реакция на насилието, което се упражнява върху нас.

Ако наистина се интересуваме от това, което казват самите хора с увреждания, то е задължително да проучим и да разберем контекста, в който се изразява казаното, да разберем съдържанието и целта му. И в тази връзка предизвикателството, с което трябва да се ангажирам в този процес на научаване, беше подходът на социалния модел в сферата на уврежданията. Той е продукт на битките на хората с увреждания и техните организации срещу дискриминацията, изключването и насилието, на тяхното желание за по-добър живот, основан върху алтернативни дефиниции и разбиране за същността на уврежданията. Това е техният модел, те са го създали и продължават да отстояват неговата същност и валидност.

Социалният модел има няколко предназначения. На първо място, той съз-

дава една обща рамка и език, чрез които хората с увреждания могат да опишат своите преживявания и опит. Дискриминацията, изключването и неравенството могат да бъдат назовани и подложени на критика. Второ, той предоставя инструментариум за обяснение и разбиране на уврежданията като по-широко формулирани социоикономически условия и взаимоотношения. Трето, социалният модел е основа за взаимна подкрепа и колективно ангажиране на хората с увреждания. И, накрая, той е средство, чрез което светът на хората без увреждания получава алтернативна, и при това положителна гледна точка към уврежданията. Затова социалният модел носи в себе си и една много важна обучителна функция. Разбира се, дефинициите и интерпретациите по този въпрос не бива да се разглеждат като естествени или непроменими. Те са сложни и оспорими социални творения и като такива изискват борбеност за налагането им.

Чрез темата за уврежданията, социалният модел ни дава възможност за обсъждане на сериозни въпроси, свързани със същността на обществото, в което живеем, и на обществото, в което бихме желали или се надяваме да живеем. Въпросите защо и как едно общество отхвърля, т. е. изключва, определени индивиди и групи от своята тъкан, ни препращат към процесите на категоризация, в които дефицитът, неможенето, неприемливите аспекти на човешката външност придобиват свръхважност и легитимност. Социалният подход към уврежданията поставя проблема за това кои дефиниции избираме, а оттам – защо е така и какви са последиците от този избор. Важно е да се знае как определяме уврежданията, тъй като това определяне влияе върху нашите очаквания и върху начините, по които взаимодействаме с хората с увреждания.

Ключово място в социалния модел на уврежданията заема констатацията, че институционалните, идеологическите, структурните и материалните инвалидизиращи бариери в обществото са основополагащи за съществуващия обществен ред. Именно непригодените, недружелюбни и дори враждебни материални условия и социални взаимоотно-

шения създават маргинализиране, обезвластяване и изключване на хората с увреждания и имат трайно акумулиращ ефект. Затова и критичният анализ трябва да бъде насочен към тях като сфера, която изисква незабавни и неизбежни промени.

Тези твърдения, на които се базира социалният модел, са залегнали и във формулировката на основните принципи на уврежданията, резултат от дебата между Съюза на хората с физически увреждания срещу сегрегацията (UPIAS) и Алианса в сферата на уврежданията. Позицията на UPIAS (1976) е съвсем ясна:

Увреждането е нещо **наложено** **ни** в допълнение към недъга чрез ненужно изолиране и изключване от пълноценно участие в живота на обществото. Затова хората с увреждания са потисната социална група.

Тази формулировка, обект на широко обсъждане от момента на създаването ѝ, е добила популярност и обхваща всички видове недъзи – физически, сензорни и умствени. Тя се е превърнала в официална позиция на Британския съвет на хората с увреждания и на Интернационала на хората с увреждания. Затова и Майк Оливър (1990) твърди:

Всички хора преживяват увреждането си като социална рестрикция, независимо дали наложениите социални ограничения са ре-

зултат от недостъпна физическа среда, спорни представи за интелекта и социалната компетентност на хората, неумението на обществеността да използва езика на жестовете и мимиката, липсата на писани текстове на брайл или предубеденото отношение на обществото към хората със скрити (невидими) увреждания.

Увреждането се използва като средство за социално разделяне. Нивото на осъзнаване, на заявена социална позиция от хората с увреждания произтича от тяхното позициониране спрямо по-широкия контекст на социоикономическите условия и взаимоотношенията в едно общество. Този подход поставя на изпитание както професионалните, така и общите нагласи към уврежданията. Той отива отвъд необходимите промени в достъпността или разпределението на ресурсите. Защото тук вече става въпрос за борба за човешки права, социална справедливост, гражданска позиция и премахване на дискриминацията.⁴

Важно е да се вникне във всичко това и да не се подценява сериозността, с която гледат на тази задача хората с увреждания. Няма бързи, ясни и лесни отговори на всички тези фундаментални въпроси, както споделя и самата Рейчъл Хърст:

За нас, хората с увреждания, най-важни са взаимовръзките между правото на лична свобода, избор и контрол върху собствения ни живот, недискриминацията и достъпа до мерки за включване. Нашата изолация и изключването ни са до такава степен системни и постоянни, че за да има подкрепа за включването ни в обществото, то в него трябва да настъпят фундаментални промени.

Вярно е, че в глобален мащаб „качеството на живот на хората с увреждания се характеризира с дълбока бедност и социална изолация“.⁵

⁴ Equality Studies Centre, 1994

⁵ Barnes, 1996



Социалният модел като подход предлага радикална алтернатива на преобладаващите нагласи. Увреждането не се разглежда като трагедия, като наказание или възмездие за греха на родителите, то не може да е грижа на индивида, нито пък е болест, която изисква активно лечение, то не е предмет на благотворителност или прочувствено отношение, на нагласи и взаимоотношения от менторски тип, които създават зависимост. Увреждането е въпрос на граждански и човешки права. От тази гледна точка, хората с увреждания – и деца, и възрастни – са подложени на дискриминация, стигматизиране и изключване. Това се измерва с отношението към тях като към по-нисши същества, като към обекти на благотворителност, които са изключени от пазара на труда, живеещи на или под нивото на бедността, без възможности да упражняват гражданските си права – което е резултат от липсата на реално участие в социалните взаимоотношения и във вземането на решения по въпроси, които засягат пряко живота им.⁶

Напълно съзнавам, че подобен общ преглед носи в себе си опасностите на повърхностното обяснение на уврежданията, което би могло да създаде впечатление за „еднаквост“. Хората с увреждания не са хомогенна социална група. Редица индивидуални характеристики – класова принадлежност, раса, пол, сексуална ориентация

⁶ Barnes, 1991; Barnes and Mercer, 2003

и възраст – водят до различен по сложност житейски опит на дискриминация или потисничество (например, човек с хомосексуална ориентация и с увреждане може да изпита по-тежка дискриминация по два обективни признака). Някои хора са жертва на потисничество в няколко посоки, което се отразява върху вътрешните им (само)ограничения, самочувствие и групова идентификация. Възможно е и различие във „вътрешното потисничество“, което изпитват хората с вродени увреждания и тези, които са придобили увреждането си в зряла възраст. Това включва и степента на себевъзприемане с достойнство.⁷

Битката на тези хора е за признаване на различията, съчетано с търсенето на общност и солидарност. Това доказва по безспорен начин, че темата за различията е в полето на политическата борба за едно общество, в което, според Юнг (1990),

има равнопоставеност между различните социални и етнически групи, а те, от своя страна, се отнасят помежду си с взаимно утвърждаване и зачитане на различията.

Социалният модел обаче не представлява трайна, непроменима съвкупност от идеи. Изследователи в сферата на уврежданията и активисти на движението на хората с увреждания изтъкват множество аргументи за и против конкретни постановки и интерпретации. Например, някои търсят източника на дискриминация, потисничество и обществено отхвърляне в основните характеристики на капиталистическата система. Така те поставят акцента върху политическата икономия на увреждането.

Други, останали верни апологети на материалистичния подход и повлияни от идеите на феминизма, поставят акцента върху психоемоционалните измерения на уврежданията. Според твърденията на Томас (1999), това са „социалните бариери, които поставят ограничения в са-

⁷ Meekosha, 2000



мите нас и по този начин нарушават нашето психоемоционално благоденствие“. Така интересът се насочва „навътре“ към индивидуалните човешки преживявания на потисничество и дискриминация, изразени в твърдения като това, че са „същества малоценни, безстойностни, непривлекателни и грозни“.⁸ А подобни преживявания имат голямо въздействие върху онова, което хората могат да бъдат или да правят.

И накрая, има възгледи, повлияни от постмодернизма, които поддържат тезата, че социалният модел не е в състояние да се справи адекватно със сложността на глобалния свят и с предизвикателствата, които този свят поставя пред хората с увреждания. И, от друга страна, социалният модел не предлага решения за взаимно обвързване между уврежданията и другите аспекти на неравенствата. Подобен всеобхватен, унитарен модел изисква постоянно ревизиране, което е възможно чрез развитие на онова, което Коркър и Шейкспиър (2002) наричат „нов теоретичен инструментариум“ – адекватен и достъпен, но без да губи радикалния си характер. Нека тези мои размисли не се разглеждат като опит за спиране на дебата, а напротив – като илюстрация на здравословния диалог, който протича в средите на хората с увреждания и изследователската общност от тази сфера. Твърде-

⁸ Thomas, 2002

нието, че липсват възможности за обсъждане на алтернативни гледни точки, не намира подкрепа в изложените тук тези. Например, съвместни публикации на различни местни организации⁹ доказват, че е налице впечатляваща отвореност за дебат. От друга страна, обаче, напрегнатите спорове относно ефективността на социалния модел не трябва да се тълкуват от академичните среди като доказателство, че няма необходимост от социален модел.¹⁰

В опитите си да коментира тези въпроси, Барнс (2003) твърди, че социалният модел не отрича важността на увреждането като фактор, на подходящото медицинско лечение, на културата на етоса, но едновременно с това

този модел е опит да се политизира темата за уврежданията по един хармоничен начин, за да се постави ясен и недвусмислен акцент върху множеството реални нарушения спрямо хората, чието биологично състояние се окачествява като социално неприемливо, така че да се стигне до радикални структурни и културални промени.

Важността на социалния модел в борбата за равнопоставеност, за премахване на потисничеството и дискриминацията е най-вече в това, че излиза извън рамките на темата за уврежданията и отваря едно далеч по-широко пространство за проучване на това как се създава и поддържа един социален свят, в който всички хора преживяват реалността на приобщаващите ценности и взаимоотношения.

⁹ Gibbs, 2002; WECODP 2002; Rae 2003

¹⁰ Mackay, 2002



Приобщаващо образование

Въпросът за приобщаващото образование е сложен и същевременно спорен – формиран от специфичния контекст, от историческите, културни и глобални фактори. Дефиницията на понятието се обсъжда в авторитетното издание EPPI Centre Review (2002). В него авторите, съзнавайки недостатъчната аргументация на своята позиция, твърдят, че приобщаването съдържа в себе си три основни аспекта. Първо, то има отношение към „едновременната работа с ученици, които се различават, често пъти доста сериозно, един от друг, като някои от тях поставят училището на сериозно изпитание“. Второ, приобщаващо образование „не означава само присъствие на учениците в училище, а постоянно повишаване на нивото на тяхното участие“. И накрая, „приобщаването е процес, който може да се формира чрез действия на ниво училище“.

Наличието на двусмисленост в концепцията за приобщаване предизвиква Дайсън (1999) да развие тезата, че може би е добре да се говори за различни начини на приобщаване. Той твърди, че различията идват от различните гледни точки към работата на терен, чрез които пък се оспорват различните теоретични дефиниции на понятието „приобщаване“. Позицията на Дайсън е предизвикана от тревогата му, че определени концепции мо-

гат да окажат негативно влияние върху дебата за приобщаващото образование – като го потиснат, както и върху ценностите и вярванията на хората – като ги замъглят.

Оценявайки важността на посочените по-горе възгледи, аз ще обоснова тезата, че приобщаващото образование не е цел само по себе си, а средство за постигане на по-висша цел. То допринася за утвърждаването на едно приобщаващо общество, в което човешките права са основен компонент на публичната политика.

Стигнах до тази позиция след множество проучвания в сферата на уврежданията. Тя, обаче, поставя редица важни въпроси по отношение на приобщаващото образование. Първо, тя подкрепя идеята за необходимостта от промяна. За разлика от интеграцията, приобщаването е процес на дълбока промяна, който не води до асимилация, а трансформира традиционни структурни препятствия пред промяната, включително социалната и културна база на доминиращите понятия „успех“, „провал“ и „възможности“ в академичните среди и училищата.¹¹ Второ, приобщаващото образование е „подчертано личностно-политическа дейност“¹² и съдържа политическа критика на социалните ценности и приоритети, както и на институционалните структури, поддържани чрез тях. Това е тревожно търсеща, предизвикваща активност, която носи генетичните характеристики на борбата за промяна. И накрая, приобщаващото образование е основополагащо за един конструктивен и ценностен начин, по който да разбираме и да се ангажираме с различията. Това е един обществен процес на назоваване и ознаменуване на различията, процес на публично заявяване на онова, което ценим един в друг. Обективното отчитане на различията между учениците и използването на тези различия, разглеждането им като ресурси, като възможности за научаване и растеж, а не като проблеми, които трябва да бъдат решавани или отстранявани, се превръща в основ-

¹¹ Whitty 2002; Gillborn and Youdell, 2000

¹² Corbett and Slee, 2000



но измерение на подхода, с който работи приобщаващото образование.¹³

И така, приобщаването не означава асимилация или просто въдворяване на индивиди в съществуващата, неформизирана система на образование и обучителна практика – то изначално не се занимава с приобщаване на категоризираните, „освидетелствани“ ученици като тези с увреждания. То е нещо повече. В него не става въпрос за настаняване или преместване на индивиди от един контекст в друг. Не става въпрос и за поставяне на децата в среда, която по същество е продължение на техния минал опит на живот в сегрегация. Приобщаващото образование не е реформа, нито е субспециализация на специалното образование. Приобщаващото образование дава отговор на въпросите защо, как, кога и къде се обучават всички обучаеми хора и какви са последствията от това. То съдържа в себе си политика на признание и зачитане и разглежда сериозния въпрос за това кой е приобщен и кой е изключен в рамките на образователната система и на обществото като цяло.

Основен мотив за актуалността на приобщаващото образование е информираното убеждение за несъстоятелността на съществуващите политика, мерки и практики в образованието, на техните дискриминационни и изключващи характеристики. В цяла пореди-

¹³ Ainscow, 1999

ца лекции, представени тук, се критикуват всевъзможните пречки пред неслучването на едно по-активно, демократично и приобщаващо образование. Например, Халпин (2003) е особено критичен към формите на целепологане и последващо разнообразяване на и без това силно диверсифицираната и социално разслоена система на образование. Евънс (2003) подчертава, че съществуващите образователни мерки и практики не успяват да влязат в градивни взаимоотношения с „живия живот“, което извиква необходимостта от приобщаване и разглеждане на научаването като процес, съпътстващ целия живот на човека. Анализирайки „подобренията на учебния процес в училище“, МакГилкрист (2003) твърди, че прекомерното наблягане върху постигането на конкретни резултати има отрицателно въздействие върху учебните програми и качеството на научаване за учениците в основното училище. Необходима е промяна в баланса между натиска и подкрепата, които се оказват на участниците в учебния процес, както и спешно изместване на акцента от резултатите към научаването. Алдерсън (2003) подлага на силна критика тезата за дефицитите в детството. Той поставя под съмнение системата на задължителното образование, като я обвинява, че създава и поддържа у учениците култура на безсилие и зависимост. И накрая, Бренън твърди, че в търсенето на промяна и в опитите ни да заживеем заедно, което е основополагаща ценност на приобщаващото образование, ние трябва да преоткрием и преоценим времето от гледна точка на професионалната ни практика. Промяната в посока към приобщаващо мислене и практики не е въпрос на лековат избор. Тя е фундаментална и изисква сериозен ангажимент от гледна точка на енергия и време, изисква мисъл, въображение и развиване на ефективни колегиални отношения, основани върху взаимното доверие и уважение.

Въпросът с политическите предложения за приобщаващо образование трябва да се разглежда в по-широкия контекст на образователната политика, който е наситен със съпротиви и противоречия. Един изключително важен

документ, какъвто е *Зелената книга*¹⁴ – ясно показва, че правителствените ангажименти към приобщаването са твърде неясни и дори объркани. В предговора Дейвид Блънкет, тогавашен държавен секретар по образованието и заетостта, твърди, че по отношение на училищните задачи, свързани с подготовката на всички деца като пълноценни членове на обществото, съществуват „сериозни аргументи в подкрепа на това, че децата със специални образователни потребности трябва да се образуват, доколкото е възможно, заедно с техните връстници“, и продължава:

Същевременно, обаче, не трябва да се забравя колко е важно да бъдат посрещани потребностите на отделните деца, а също и необходимостта от специално внимание към някои от тях, поради което ние ще поощряваме включването на деца със специфични образователни потребности в общата образователна система, **където това е възможно** –

и така ще бъде „предефинирана ролята на специалните училища и ще бъде създадена мрежа за професионална специализирана подкрепа“.

От последния доклад на работната група по специалните училища (2003), спонсориран от правителството, става ясно каква е тази подкрепа

¹⁴ Green Paper, 1997

за съществуващата система на двойно предлагане на услуги за деца със специфични нужди. В предговора, написан от баронеса Аштон, авторката се застъпва горещо за „бъдещата роля на специалните училища във всеобхватната рамка на приобщаването“ и твърди: „Секторът на специалните училища се радва на пълна подкрепа от страна на правителството“. Мощните интереси на онези, които поддържат сегрегиращите форми на обучение (особено от институционален тип), представяни в момента като носители на ценностите и взаимоотношенията на приобщаването, трябва да бъдат разпознавани като сила и провокирани от гледна точка на философията на човешките и граждански права.¹⁵

В *Зелената книга* се казва, че тази публикация „е първа стъпка към фундаментална преоценка на начините, по които се посрещат специфичните образователни потребности“. В нея обаче не се забелязва сериозен опит или ангажимент за задълбочено преосмисляне на проблема. Аз твърдя, че в контекста на системното анализиране на доминиращи и нормативно приети хипотези, върху които се гради политиката и практиката на образованието, езикът на „специалните образователни потребности“ захранва философията на дефицита и е евфемизъм за неуспех. Корбът (1996) също отправя силна критика към лексиката на „специфичните потребности“ и я определя като „лош вкус за езика“, защото в нея се улавя покровителственият, високомерен и сантиментален привкус на негативните нагласи към различията.

Отчитайки неприемливата същност на подобна лексика, авторите на *Индекс за приобщаване* заместват понятието „специфични образователни потребности“ с „барииери пред научаването и участието“. Проблемът с езика можеше да бъде окачествен като чисто семантичен или като въпрос на политическа коректност, но тук става дума за езикова форма, която поставя някои деца и възрастни извън „нормата“, т. е. определя ги като „специфични“.

¹⁵ Rustemier, 2002

Затова и изключващите мерки и практики продължават да съществуват.¹⁶ Това подкрепя тезата на Бут (2003), че приобщаването като философия и практика налага да се избягва категоризирането на хората и изисква ангажираност, усет и признаване на всички различия в рамките на образователната система и общностите.

Друг съществен аспект на общия политически контекст е наличието на конкуриращи се и противоречащи си предложения и намерения. Жива илюстрация на това са несъответствията между действащите стандарти и целите на приобщаването, а това, от своя страна, показва колко е важен прочитът на политическите документи и тяхното приложение. В стремежа към подобряване на стандартите и дисциплината в образователната система, станахме свидетели на смяната на едни начини на финансиране с други, въведоха се повече процедури за контрол и отчетност чрез нови форми на инспектиране. Въведоха се и нови публични форми, в които приоритет имат инструменталните похвати на преподаване и научаване, конкуренцията между и вътре в самите училища стана по-голяма, засили се акцентът върху „резултатите“, разбирани в техния най-тесен смисъл, а новите форми на управленски дискурс и процедури въведоха и култура на

¹⁶ Ballard, 1996

„срам и осъждане“. В дебат, посветен на образователната система в Англия и Уелс, Куик (1999) убедено твърди, че тя се характеризира с

подбор и диференциране на учениците, което води до възпроизвеждане на неравенствата; с такива форми на преподаване и научаване, които произвеждат нездрава конкуренция и йерархичност; с инструментален подход, който доближава образованието до икономическите цели на обществото.

Регулаторните и контролни функции на всеки от посочените фактори работят срещу развитието на приобщаващи цели и практики.

В *Зелената книга* (1997) Бланкет твърди, че „там, където всички деца са приобщени като равностойни партньори в училищната общност, резултатите са от полза за всички“, и че „ние трябва да премажнем бариерите, които ни пречат да отговорим на потребностите на всички деца“.

Така формулираният принцип звучи положително, нещо повече, той съдържа промяна в тона и лексиката спрямо предишните правителствени документи. Но този принцип трябва да се разглежда и тълкува критично в светлината на разделящите ценности и практики, за които стана въпрос по-горе. Друг анализатор на проблема, Бенджамин, отбелязва:

За учениците, които според доминиращите разбирания не могат да се справят, стандартите са инструмент за конструиране на бариери пред тяхното участие. Това е едно от основните противоречия в сърцевината на образователната политика на новите лейбъристи.

Натискът за прилагане на закона показва, че приобщаването като политически приоритет ще се натъкне на сериозно противодействие от страна на функциониращите с пълна сила образователни стандарти.¹⁷

¹⁷ Dyson and Slee, 2001



През 1982 г. Конъл и колектив публикаваха книга със заглавие „Различия и промяна“, която представя резултатите от емпирично изследване на класите, неравенствата и образованието в Австралия. Двадесет години по-късно, връщайки се към книгата си, Конъл (2002) очертава съвършено различния социален, политически и образователен контекст, който съществува в момента и който би направил сега подобно проучване изключително трудно. Той посочва няколко съществени промени – засилена конкуренция в образованието, комерсиализация на образователните мерки и практики, привилигирана позиция на обучението над образованието, възприемане на бизнесуправленски практики в публичното образование, разпадане на социалната държава. Тези и някои други фактори довеждат до заглушаване на гласовете и интересите, които търсят равенство в образованието. Авторът твърди още, че обществото се нуждае от качествено нови политически ценности и нов дневен ред. Затова се появява и спешната задача да „се акцентира върху приобщаването. Трябва да наблегнем върху образователната мисъл, а не върху конкуренцията и подбора, а оттам и върху изключването. Важно е да потърсим начините, по които едно образователно „предприятие“ може да стане по-приобщаващо“.

Пледирайки за нов начин на мислене по отношение на това как образова-

телната програма и педагогиката да посрещнат по-ефективно широкия спектър от потребности на учениците, авторът твърди, че трябва да се започне с „мисъл за равностойност на услугите, а не за равенство на възможностите“. Той е убеден, че така ще се насърчи генерирането на споделен интерес и ангажираност към изграждането на справедлива образователна система.

Учителите, продължава Конъл, трябва да обучават една разнообразна аудитория от ученици и механизмът за преминаване към по-приобщаващ тип мислене и практики трябва да съдържа следното: първо, необходимо е да се разработи *Харта за справедливост и права в образованието*, в която да се формулират ясно принципите за справедливост и причините, поради които тези принципи са ценни. Част от този процес предполага пълен отказ от изключващите форми на образователната система от пазарен тип. Второ, той изисква програми за цялостно обновяване на училищата, основано върху участието на общността и съставянето на справедливи учебни програми. Това е един дълъг и непрекъсваем процес на развитие чрез ангажиране с целите на приобщаването. И накрая, авторът твърди, че подобен нов начин на мислене и действие налага сериозно преосмисляне на учителското образование и предлагането на образователни услуги в контекста на практическото прилагане на приобщаващия подход.

Обучение на учители

Въпросът за мястото и функциите на институциите, които осигуряват учителското образование, винаги е интересувал Сакс. Тя предлага тезата за развитие на „активистка учителска професия“, при която учителите изпълняват ролята на „агенти на промяната“. Използвайки резултати от проучвания на няколко институции, в това число и австралийски, авторката поддържа тезата, че учителите в съвременния свят трябва да отговарят на нови потребности и да управляват промяната по един творчески и отговорен начин. За да бъдат бъдещите учители ефективни в новата си роля, тези, които ги подготвят, трябва сериозно да преосмислят задачата си и да реструктурират работата си, в това число и да създадат нов тип жива връзка с училищата, синдикатите и други заинтересовани страни. Това трябва да е в основата на един дебат за „мястото на учителското образование в рамките на университетската система“. Обучението на учители трябва да се гради върху хипотезата, че образованието е политически въпрос и има отношение към борбата за социална справедливост. Научаването има ключова роля в този дневен ред; анализът на учителските практики е поставен високо в йерархията от цели и дейности; и накрая, обучението на учители трябва да се основава върху

създаването и поддържането на партньорски отношения с високо ниво на доверие и взаимно уважение – това трябва да е основен елемент от бъдещите обучителни програми.

Такъв процес на развитие предполага неизбежни рискове и грешки, но съдържа и „генерираща политика“, която, според Сакс, ще даде възможност на хората и техните сдружения да заемат активна позиция в борбата за налагане на приобщаващия подход. Голямото предизвикателство се състои в това, че хората трябва да бъдат активни, инициативни, а не реактивни спрямо нуждите на институциите и обществеността като цяло. В опит да надникне отвъд аксиоматичните твърдения за професионализма на учителите, Сакс настоява да бъдат поставяни и неудобни въпроси, като например:

Как да бъде стимулирано приобщаването, така че да се постигне представителство и чуваемост за широк спектър от образователни интереси?

Ангажирането с подобни въпроси и търсенето на отговорите ще изисква мощни и обединени усилия, които са невъзможни без ново качество на взаимоотношения с училищата.

Във Великобритания, обучението на учители е основен аспект на образователната система, но, за съжаление, (и особено) през последните две десетилетия, то е поставено в изпълнителската част на поредица от правителствени директиви и интервенции. Основната цел беше да се преформулират и реструктурират задачите, процесът, съдържанието и резултатите от всички програми и процедури. Промените бяха подкрепени с въвеждане на нови закони, нови финансови схеми, затваряне и сливане на институции, разработване на нови програми за обучение извън системата на висшето образование. Подобни действия са продиктувани от желанието на правителството да засили контрола на централно ниво, а изходната хипотеза е, че училищата могат да бъдат по-ефективно контролирани в дългосрочен план, като се упражнява кон-

трол върху професионалната подготовка на учителите.

В периода 1991 - 1996, Шейла Майлс, Джон Фърлонг, Джеф Уити и аз, Лен Бартън, предприехме две национални проучвания, насочени към промяната се същност на учителското образование.¹⁸ Интересуваха ни предимно начините, по които доставчиците на обучителни услуги (най-вече на обучителни курсове) отговарят на резките политически промени, и в по-малка степен целяхме да документираме последиците от тези промени върху самите ученици.

Най-съществените и противоречиви събития настъпиха през 1994 г., когато правителството създаде неправителствената организация, наречена Агенция за обучение на учители (АОУ). Създаването на тази важна институция беше обосновано от няколко фактора: необходимостта да се поддържа адекватно предлагане на квалифицирани кандидати за обучение; необходимостта от създаване на средство за внасяне на кохерентност в системата; нуждата от база за контрол върху качеството и, не на последно място, нуждата от по-ефективен инструмент за решаване на финансовите въпроси.¹⁹ Нашите резултати показват, че съществува и още една причина за създаване на тази национална институция, а именно, че до-

¹⁸ Furlong et al, 2000

¹⁹ Mahony and Hextall, 2000

тогава висшето образование нямаше необходимия и значим принос към предлаганите курсове. Освен това, АОУ е натоварена да отговори на потребността от създаване на по-ефективни средства за контрол в системата на висшето образование. Цялото начинание е част от усилията за промяна в същността на професионалното познание, умения и ценности, които се очаква да имат обучаемите учители и каквито е трябвало да предоставят споменатите курсове.

С течение на времето авторитетът на Агенцията нараства, а основните промени, въведени за краткото ѝ съществуване, включват:

- налагане на обучението над образоването като най-точно определение за характера на тези програми за подготовка на учители;
- оказване на подкрепа за нови, нестандартни подходи при обучението на учители извън системата на висшето образование;
- определяне на компетенциите, а после и превръщането им в по-детайлни „стандартни“, които очертаха и съдържателната част на обучението на учители;
- разработване на национална учебна програма за начална подготовка на учители;
- отговорност за разработване и прилагане на нови финансови схеми, които прекратяват традиционната връзка на тези практики със системата на висшето образование;
- използване на нови техники за контрол, обвързани с финансирането.

Като цяло, тези промени засилват акцента върху професионалната компетентност – там, където системата на централизиран контрол е неоспорима – като същевременно постепенно се отнема автономността на училищата и университетите да интерпретират свободно своите отговорности.



В търсене на засилен контрол върху резултатите от обучителните курсове, възникна нова дефиниция за учителския професионализъм, основана върху ограничителното понятие „професионалност“.

Въпросите, които зададохме в книгата, публикувана през 2000 г., звучат все още актуално:

Кой има легитимно право да участва в оценката на професионализма на учителите?

Можем ли да разработим нови подходи за оценка на професионализма на учителите, основани върху участието на различни общности?

Множеството проучвания и анализи показват, че ситуацията продължава да предизвиква тревога. Например в публикацията на UCET (2001) се твърди, че същността на разпоредбите, процедурите за контрол, натискът да се постигат стандартите, за да се поддържа акредитацията на Агенцията, всичко това, взето заедно, прави много трудни нововъведенията в обучението на учители. В същата публикация Райд (2001) поставя въпроси, определени от автора като „конструктивни, но и предизвикателни“, като, например, какъв е ефектът от бюрократичното, формално отношение при търсенето и постигането на определени стандарти и дали учителската професия се е деинтелектуализирала. В книгата, неслучайно наречена „Пре-

осмисляне на учителското обучение“, Едуардс и колектив (2002) критикуват сегашната официална политика, която се подчинява на условията, диктувани от зараждащата се икономика:

Това е една твърде бюрократизирана и стандартизирана система, която обслужва предимно себе си и оставя малко пространство за различията, които в демократичния свят трябва да бъдат поощрявани и подкрепяни, а не потискани.

Гарнър (2000) изказва тревогата си за това, че в процеса на промяна на мисленето и обучението на учителите за ефективно приобщаване на „различните“, Институтът за обучение на учителите²⁰ има незначителен принос. Приобщаващият характер на програмите в Института ще бъде предмет на моите заключителни бележки и коментари.

²⁰ Друга образователна институция за подготовка на учители във Великобритания (б.пр.)

Заклучение

Обучението на учителите е ключов фактор за развитието на приобщаващо мислене и практики. В изследване по тези въпроси, основано върху опита на няколко професионални общества, Бут и колегите му (2003) разглеждат няколко сериозни проблема:

До каква степен програмите за обучение на учители насърчават приобщаването в училище?

От каква подготовка и от каква подкрепа се нуждаят учителите, за да приложат на практика приобщаващия подход в работата си?

Как се третира бариерите пред научаването и участието в обучението на учители?

Институтът по образованието има дълга история на реномирана институция в обучението на учители. В момента се предприема общ преглед на услугите, предоставяни от института, който преглед е част от по-широка оценителска инициатива със стратегически характер. Бих искал да споделя няколко свои предложения за бъдещата работа на Института.

Първо, жизненоважно е приобщаването като тема да получи приоритет в нашите програми. Тази подкрепа ще е сериозен принос и голяма крачка в посока към онова, за което Бут и колегите му (2003) се застъпват – разработването на Индекс за приобщаване в

учителското образование. Един такъв документ може да ползва за основа познанията и опита в разработването на училищния Индекс. В него трябва да залегне идеята за изключителната важност на подхода, който зачита изконното човешко право на образование, трябва да се акцентира върху политическия характер на образованието в обществото, да се лансира тезата, че приобщаването като подход е предизвикателство, което ще ни позволи да ограничим несправедливостите, като се откажем от прилаганите ценности и практики на изключване. Само така ще се постигне възможността за реално пълноценно участие на всички ученици в обучителния процес.

Второ, участието в дискусии, проучвания и разработки на подобен индекс и на политика за въвеждането му дава възможност да се анализира и преосмисли препоръката на баронеса Уорнок (1999) – „да се подложат на съмнение валидността и ценностите в подхода, основан върху „специалните потребности““. В базисната подготовка на учители приобщаващият подход, представен в тази лекция, подкрепя необходимостта от образование на добри, а не на специални учители.

Трето, аз твърдя, че приобщаването чрез образование преследва равнопоставеност на хората, социална справедливост и недискриминация, като по този начин премахва непознаването, страха, предразсъдъците и всичко, свързано с тях във взаимоотношенията и практиките. Една ценна новост в бъдещите курсове за подготовка на учители, която да стимулира включващия подход на мислене, ценности и практики, би било въвеждане на обучение за повишаване на чувствителността към уврежданията като базисна част от всеки курс. Подобен курс трябва да се преподава от квалифицирани преподаватели / обучители.

Четвърто, част от приобщаващия подход към образованието би било ясното определяне на нещата, които училищата не са в състояние да направят. Така ще се стимулира партньорството между институциите, ангажирани с тази задача. Въпросът доколко сериозен трябва да бъде ан-



гажиментът по отношение на новия подход, е необходимо да стане предмет на сериозно осмисляне, анализ и изследване в курсовете за подготовка на учители. Трябва да се изследват и нагласата, готовността и уменията сред квалифицираните учители да слушат и чуват учениците, които могат да имат безценен принос към разработването на приобщаващи идеи, взаимоотношения и практики. В настоящия момент мога спокойно да кажа, че и в образователния процес за всички заинтересовани важи с пълна сила мотото на хората с увреждания – „Нищо за нас без нас“. Това ще стимулира активното участие, за което Кофийлд (2002) твърди, че ще помогне на младите хора да съчетаят своята интелигентност с известна доза конструктивна критика и да израстнат като граждани, способни да разпознават „боклука“, който ги заобикаля, и да имат моралната сила да го разобличават.

И накрая, но не по важност, бих искал да спомена, че всеки сериозен опит да се изведат на преден план въпросите на приобщаването ще възроди надеждата на онези, които се борят за тази промяна. Това ще бъде една информирана, историческа и, както Грейс (1996) я нарича, „комплексна надежда, основана на дълбоко убеждение и пристрастност към определени ценности, които Пауло Фейре илюстрира в книгата си „Педагогика на надеждата“ (1998) и без които няма надежда“. Или, както твърди Бел

Хукс (1996), това е надежда, родена в бунта на черните активисти и комбинирана със „страстта за свобода и справедливост, която осветява, лекува и дава смисъл на всяка борба“. Надеждата за промяна означава осъзнаване на потисническата същност на сегашните условия и взаимоотношения, както и убеденост, че възможностите за промяна не са изчерпани.

Ето какво казват двама учени с увреждания – Майк Оливър и Колин Барнс (1998) – за процеса на преход от състояние на изключване към модел на приобщаване:

Светът ще бъде много по-различен от този, в който ние живеем днес. Това ще бъде свят на истинска демокрация, на реални и пълноценни възможности за всички, с повече справедливост по отношение на разпределението на богатството и доходите, с възможности за свободен избор и избор на свободата. Това ще бъде свят, в който ще се зачита средищната и социална приемственост.

И продължават:

Имаме нужда от свят, в който уврежданията са част от социалното живеене и всички инвалидизиращи бариери са премахнати. Такъв свят ще бъде приобщаващ за всички.

И ако днес искаме да имаме реално основание за надежда, както подсказва и заглавието на моята лекция, то трябва да настъпят значителни промени както в образованието на учителите, така и в образованието като цяло. Това е спешна, трудна, вълнуваща и изключително необходима задача. Защото залогът е твърде висок – благоденствието и успехът на **всички** ученици.

