



Иде ли качествено образование за всички деца?

Лилия Ангелова
София, септември 2007 г.

През 2006 г. на бял свят се появи нов документ с гръмкото име „Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015)“¹. Най-общо, той описва основните проблеми на българското училищно образование², дефинира целите за развитието му и представя мерките за постигане на поставените цели, като по този начин определя приоритетните области за реформи в училището за следващите 10 (всъщност вече 9) години. Следователно от този нов политически документ до голяма степен зависи доколко българската образователна система ще започне да създава необходимите условия децата с увреждания да посещават общообразователни, а не специални училища, и какво ще е качеството на образованието, което те ще получават. Той би могъл да даде тласък или пък съвсем да затлачи работата за приобщаващо образование. Именно тази важна роля на програмата насочи вниманието ни към нея и я превърна в обект на коментар на настоящия текст.

На следващите страници ще представим един критичен поглед към Националната програма, който ще очертае някои от противоречията, заложили в нея, и тяхното влияние върху достъпа до качествено образование на децата с увреждания. Първо ще разгледаме документа през призмата на медицинския и социален модел на уврежданията – разграничение, вече наложило се в световен мащаб при анализа на политики и практики в сферата на уврежданията³. Това ще ни даде възможност да преценим доколко философията на програмата и предвидените в нея мерките са прогресивни или представляват поредното продължение на закостенели

¹http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf

² Въпреки че в заглавието на програмата фигурират както училищното образование, така и предучилищното възпитание и подготовка, фокусът всъщност е върху училищното образование, тъй като то е „изправено пред повече и по-значими предизвикателства“ (Национална програма, стр. 2).

³ Това разграничение е станало толкова популярно, че в днешно време то се използва дори от Световната здравна организация – например то е включено в ръководството към последната ревизия на Международната класификация на уврежданията от 2001 г. – виж <http://www.who.int/classifications/icf/site/beginners/bg.pdf>, стр. 8-9.



изключващи разбирания и практики в сферата на образованието. След това ще се спрем на възгледа за образованието като съчетаващо два важни компонента – обучение и възпитание. Ще изследваме влиянието, което прекомерният фокус върху академичните постижения и измерването на резултати има по отношение на образованието на децата с увреждания в масови училища.

Ще започнем анализа на Националната програма от целите, които тя си поставя, тъй като те би трябвало да са определящи при планирането на дейностите (мерките). Очаква ни приятна изненада, тъй като заявените цели са напълно в духа на човешките права и приобщаващото образование, а именно:

- *равен достъп до образование*, разбран като „осигуряване на достъп на всички деца до съизмеримо по качество образование“⁴;
- и *качествено образование*, което се свързва с „развитие на потенциала на всяко дете“⁵.

Целите са дадени като по учебник – вероятно защото, както и самата програма посочва, са заимствани от актове на Европейския съюз и документи на ООН⁶. По-нататъшният прочит обаче показва, че докато международните документи са все повече ориентирани към човешките права и ценности като равен достъп, участие и недискриминация, родните такива безуспешно се опитват да имитират духа им. За да илюстрираме това твърдение, ще използваме обяснителната схема на медицинския и социален модел на уврежданията.

До 70-те години на миналия век медицинският модел е доминиращата парадигма в сферата на уврежданията. Според него основната пречка за участието на хората с увреждания в обществения живот е техният физически, сензорен или интелектуален недъг⁷. Така идеологията на медицинския модел предполага създаването на сегрегирани „специални“ места за обучение, работа или живеене на хората с увреждания. В същото време свеждането на проблемите на хората с увреждания единствено до тяхното телесно или интелектуално състояние и описването им в термините на болестта води до разработване на политики, които са доминирани от подпомагане, грижа, лечение, рехабилитация и т.н.

⁴ Национална програма, стр. 8.

⁵ Пак там, стр. 9.

⁶ Пак там.

⁷ „Недъг“ тук означава индивидуалния физически, сензорен или интелектуален дефицит, докато „увреждане“ се отнася до бариерите в средата.



Социалният модел, от друга страна, насочва вниманието към бариерите, които съществуват в средата – социални, икономически, културни и политически – и които пречат на хората с диагностицирани недъзи да участват наравно с останалите. В този смисъл изключването на хората с увреждания от обществения живот не се дължи на техните недъзи, а на липсата на подходящи условия в средата, които да гарантират тяхната равнопоставеност. От гледната точка на социалния модел увреждането е въпрос на граждански и човешки права⁸. Следователно за да могат хората с увреждания да се възползват пълноценно от своите права – да учат, да работят, да се придвижват и т.н. – е необходимо да се промени средата. Този възглед постепенно измества медицинския подход като обяснителна схема, за да се превърне във водещ при разработването на международни документи и политики в сферата на уврежданията. Един скорошен пример е Международната конвенция за опазване и насърчаване на правата и достойнството на хората с увреждания, приета на 13 декември 2006, която напълно изключва възможността за обучение на деца с увреждания в специални училища⁹.

Ако се върнем към Програмата за развитие на училищното образование, ще забележим, че въпреки прогресивно звучащите цели, тя е пропита от идеологията на медицинския модел. Още в поясненията към първата й цел – равен достъп до образование – можем да прочетем, че за децата, които „нямат равен старт“ (сред които са и децата с увреждания), „е необходимо да се полагат *специални грижи* с оглед тяхното пълноценно участие в образователния процес“¹⁰. Както вече видяхме, политиката на *специалната грижа* е основана на обяснителната схема на медицинския модел и идеята за увреждането като болест. От позицията на социалния модел и на човешките права образованието на децата с увреждания не трябва да се свързва с полагане на специални грижи, а със създаване на среда и култури, гостоприемни за *всички* деца. В първия случай дейностите ще са насочени към отделното дете в опит то да бъде променено, за да пасне на системата. Във втория случай системата е тази, която трябва да бъде променена така, че да приеме различните деца – все пак нали целта на програмата е образование за *всички*.

⁸ Бартън, Л. (2005) *Приобщаващото образование и обучението на учители – основание за надежда или поредната илюзия*. София: Център за независим живот, стр. 17.

⁹ Възможността за избор на сегрегирало специално образование за децата с увреждания е изключена от конвенцията още в началния етап от обсъжданията на работната група (CSIE, <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/un-draft-convention-alert.htm>)

¹⁰ Стр. 8, подчертаване наше.



Друг проводник на медицинския модел в програмата е определянето на децата с увреждания като деца със „специални образователни потребности“ (СОП). Заимстван от Запада и по-специално от Великобритания, където добива популярност в края на 70-те и началото на 80-те години на миналия век, този термин се използва все по-широко и у нас. Докато във Великобритания обаче понастоящем се водят оживени дебати и вече е натрупана значителна по обем критика относно ползата от употребата му, тук той се радва на всеобщо безкритично одобрение. Макар и въвеждането на термина в България да не е „заслуга“ на Националната програма, тя го използва активно, като приема допусканията му и дори конструира някои от мерките си съобразно с тях. По тази причина считаме за необходимо да представим накратко най-спорните аспекти на термина „СОП“.

Една от най-разпространените критики по отношение на СОП е свързана с тенденцията да се поставя знак за равенство между деца с увреждания и деца със СОП. Българското законодателство не прави изключение. Според сега действащата нормативна уредба „деца и ученици със специални образователни потребности“ са „деца и ученици със сензорни, с физически, с множество увреждания, с умствена изостаналост, с обучителни трудности, с езиково-говорни нарушения“¹¹. Видно е, че законодателят просто е обединил различните групи увреждания под един общ термин. Това е и смисълът, с който СОП се използва в Националната програма. Такова припокриване на увреждането със специалните образователни потребности е проблематично, тъй като не всички деца с увреждания имат специални образователни потребности – и обратно, не всички деца, които имат специални образователни потребности, са с увреждания¹². Това не означава обаче, че за де се създадат предпоставки за качествена промяна, ще е достатъчно да променим дефиницията на термина „СОП“. По-сериозният проблем е, че това понятие черпи легитимността си от медицинския подход и следователно употребата му поддържа изключващи нагласи, политики и практики.

Напълно в духа на медицинския модел СОП *обяснява разликите в научаването единствено с характеристиките на индивида, на детето*. Причините децата да срещат затруднения в училище се свързват еднозначно с техните физически или психически особености и така СОП, или

¹¹ Правилник за прилагане на закона за народната просвета, Допълнителни разпоредби, § За, т.2.

¹² Стъбс, С. (2005) *Приобщаващо образование: Когато ресурсите не достигат*. София: Център за независим живот, стр. 20-21. (<http://www.cil-bg.org/5publications/Priobshtavashto.pdf>)



по-общо, „специален“ се превръща в *етикет*, с лекота пришиван на всеки, който се различава по някакъв начин от „нормата“. Проблемът с етикетите е, че те „изрязват“ всички останали характеристики на личността и човек започва да бъде възприеман единствено през тясната призма на неговия етикет. Така детето вече не е Иван, Стоян или Петя, не е малчуганът, който рисува добре, нито палавникът с многото приятели, а поредната бройка „дете със СОП“. Накрая то дори престава да бъде „дете със специални образователни потребности“, а се свежда просто до „СОП“. Това силно напомня за един клип, който в момента върви по някои от националните телевизии. В него последователно са показани три деца в различни ситуации. Първо виждаме момченце, което си играе със самолетче и до него четем думата „пилот“. Следва усмихнато момиченце, което танцува, а отстрани се изписва „балерина“. Кулминацията настъпва с последното дете, което се люлее на люлка, а до него се появява надписът „детска церебрална парализа“. Ето как в случая етикетът се е превърнал в най-важната, дори в единствената описваща детето характеристика.

Обърнете внимание колко наситена е като цяло сферата на образованието на децата с увреждания с говоренето за *специалното*. Говори се за *специални* образователни потребности, *специални* училища, *специална* среда, *специални* педагози, *специално* обучение, *специална* подкрепа, *специалисти* и т. н. И няма как да бъде другояче. Дефинирането на определена група деца като притежаващи „специални потребности“ води до необходимостта от разработване на „специални“ мерки спрямо тях. Нищо, че това, което се определя като „специална“, най-често се оказва съвсем обикновена учебителна потребност – „например, да можеш да разбереш какво казва учителят, да можеш да ползваш учебниците, да можеш да влезеш в сградата“¹³.

Ако насочим отново вниманието си към Националната програма, ще видим как „специалното“ доминира мерките, свързани с образованието на децата с увреждания. Вече стана въпрос за това, че общата рамката на политиките, насочени към постигане на образование за всички, изтъква необходимостта от *специална* грижа за „децата със СОП“. На ниво конкретни мерки това предполага предоставяне на „*специални* учебници и учебни помагала“¹⁴ на тези деца. Логиката е ясна: специални деца – специална грижа – специални учебници. Дотолкова сме навлезли в този омагьосан кръг на „специалността“, че дори не ни хрумва да се запитаме

¹³ Пак там, стр. 29.

¹⁴ Национална програма, стр. 24, подчертаване наше.



какво налага определянето на едни учебници като специални в сравнение с други, при положение, че основната функция на всички учебници е една – представяне на определена информация по начин, подходящ за възприемане от хората, за които е предназначена. Приемаме за подразбираща се „специалността“ на учебника по литература, написан на брайл, но не наричаме учебниците по английски, математика или музика „специални“. Ето как „специалното“ съвсем ненужно се раздува и обхваща всичко, свързано с децата със СОП, като акцентира върху тяхното различие (на основата единствено на недъга) и допринася за отделянето им от останалите деца. Всъщност показателно е как терминът, с който бяха обозначавани сегрегиращите специални училища, остана непроменен в (уж) новия контекст.

Често етикетът „специално“ се подразбира, дори и без да бъде изрично упоменат. Така например изцяло в неговия дух е и предвиденото в програмата обучение на педагогическите кадри за работа с деца със СОП¹⁵, тъй като то се основава на допускането, че за обучението на специалните деца са необходими специални методи. На практика голяма част от тези „специални“ методи всъщност допринасят за по-ефективното научаване на *всички* деца, тъй като са насочени към изграждане на среда, благоприятстваща научаването и оказването на подкрепа в процеса на научаване. Следователно вместо специализирани обучения, би трябвало да се планират мерки, съдействащи на преподавателите да изградят умения, които ще им помогнат да работят по-добре с *всички* деца. Вярно е, че в програмата има предвидени обучения за нови, включително интерактивни, методи в преподаването. Основната цел на тези обучения обаче се изчерпва с постигане на „по-голяма атрактивност на образователния процес“¹⁶.

Ето как мерките, насочени към отделна група деца – децата със СОП – изместват онези, целящи цялостна промяна в средата. Дори структурата на програмата го показва недвусмислено – в нея има отделна подточка за мерките, касаещи интегрирането на специалните деца, вместо цялостно програмата да е разработвана с мисъл за всички деца. Това е пряко следствие от свързването на трудностите в научаването единствено с индивидуалните особености (недъзите) на децата – то

не отчита източниците на проблеми, които могат да бъдат открити във взаимоотношенията, културите, дейностите и ресурсите, под-

¹⁵ Пак там, стр. 24.

¹⁶ Пак там, стр. 25.



хода на практиците към научаването и играта, както и в политиката и организацията на детското заведение¹⁷.

Следователно ако искаме да постигнем истински ефективна промяна по посока образование за всички, е необходимо *фокусът да се измести от индивида към средата*. В тази връзка авторите на британската методика за улесняване на приобщаващото образование „Индекс за приобщаване“ предлагат като алтернатива на „СОП“ да се използва терминът „барииери пред играта, научаването и участието“¹⁸, което насочва вниманието както към барииерите, съществуващи в детското заведение, така и към тези в общностите, в местните и национални политики. Разбира се, не е достатъчно само формално да се смени дефиницията, ако смисълът, който се влага в нея, се запази. Не е въпросът „барииери пред научаването и играта“ да се превърне в Б(П)НИ и съответно в „деца с Б(П)НИ“, защото тогава нищо няма да се е променило по същество. Необходимо е да се работи за изграждането на *приобщаващи ценности, култури, политики и практики*, които признават и ценят различието. В противен случай ще продължим да правим интеграция вместо приобщаване и да провеждаме инструментални мерки, които няма да водят до качествена промяна. Проблемът с интеграцията е, че тя обикновено се изчерпва с физическото настаняване на децата с увреждания в общообразователните училища (достъпа), без да се интересува от степента на приобщаване и характера на научаването (качеството на образованието)¹⁹. Така дори и програмата да постигне едната от целите си и да до-принесе за достъп до образование на всички деца, това образование със сигурност няма да е „съизмеримо по качество“²⁰.

Достъпът до качествено образование на децата с увреждания е застрашен не само от проявяващите се в програмата дискриминационни допускания на медицинския модел, но и от твърде *едностранчивото разглеждане на въпроса за качество на образованието*. Затова на следващите страници ще разгледаме разбирането на програмата за качествено образование като насочено към осигуряване на възможност за „максимално развитие на потенциала на всяко дете“ и за „пълноценна социална реа-

¹⁷ Бут, Т., Айнскоу, М. и Кингстън, Д. (2007) *Индекс за приобщаване – ранна възраст*. София: ЦИПО, стр. 5

¹⁸ Пак там.

¹⁹ За повече информация относно разликите между интеграция и приобщаване виж Стъбс, С. (2005) *Приобщаващо образование: Когато ресурсите не достигат*. София: Център за независим живот, стр. 30-33. (<http://www.cil-bg.org/5publications/Priobshtavashto.pdf>)

²⁰ Национална програма, стр. 28.



лизация²¹. Ще се спрем на някои от мерките, предвидени за осигуряване на по-високо качество, и ще изследваме влиянието им върху образованието на децата с увреждания.

Според общоприетия възглед за образованието то има две основни функции – да обучава и да възпитава²². Първата се свързва с усвояване на академични знания и умения, докато втората предполага формиране на определени поведения, ценности и нагласи, необходими за живота в общността. Самата програма също приема този възглед и дефинира училищното образование като „система от етапи и степени, в рамките на които се осъществява *учебно-възпитателен* процес в училище²³. Нещо повече, тя свързва качествено образование с *едновременното* присъствие и на двата компонента, без да отдава предпочитание на единия или другия. Така например подчертава се, че развитието на потенциала на детето трябва да се насърчава както в процеса на обучение (натрупване на знания и формиране на умения), така и в процеса на възпитание (развитие на личността)²⁴. Социалната реализация също не се изчерпва само с професионалния успех, който обикновено се приема като пряко следствие от обучението. Тя предполага също и зачитане на установените правила и ненакърняване на правата на другите²⁵, което пък е резултат от приемането на определени ценности и нагласи.

За съжаление обаче тук отново има разминаване между декларираната цел и мерките, предвидени за постигането ѝ. В случая това се изразява в *категоричното приоритизиране на академичния пред възпитателния аспект*. Това е видно дори при един бегъл поглед към програмата, който ни показва, че в целия текст (41 страници) има само една единствена подточка, която на 2 страници представя мерките в процеса на възпитание²⁶. Да не говорим, че ценностите, на които тя набляга, са подозрително избирателни – „формиране на чувство за принадлежност на учениците към училището, към населеното място, към България²⁷. Липсват основни ценности, заложи в Конвенцията на ООН за правата на детето, като например уважение към различието и зачитане на човешките права и ос-

²¹ Пак там, стр. 9.

²² Този възглед е застъпен в множество документи на международни организации – виж например UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO, pp. 29-30. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>)

²³ Национална програма, стр. 1, подчертаване наше.

²⁴ Пак там, стр. 9.

²⁵ Пак там.

²⁶ Пак там, стр. 12-14.

²⁷ Пак там, стр. 13.



новните свободи²⁸, които би трябвало да представляват гръбнака на възпитателната роля на училището. Искане ни се да вярваме, че този „пропуск“ е резултат от небрежност, но... Въпросът е възможно ли е ако ние самите не смятаме за важи подобни ценности, да изградим училище, което да бъде за *всички* деца? И как тогава ще се случи приобщаващото общество, което зачита човешките права?

Програмата не просто приоритизира академичното, а всъщност *отъждествява качеството на образованието с него*, което е ясно забележимо при представянето на мерките за контрол и оценка. Както системата за вътрешното, така и тази за външно оценяване на качеството са свързани с измерване на знанията и уменията в тясно академичния смисъл – знания и умения по даден предмет. За целта се предвижда широко използване на „тестовата форма на изпитване във всичките ѝ разновидности“, тъй като се предполага, че тя предоставя „обективна“ информация. Така *академичните постижения се превръщат в единствен критерий за това какво представлява успешното училище*. Това от своя страна рефлектира върху избора на приоритети за развитие от страна на самото училище. В една такава ситуация училището би било по-склонно да инвестира в разработването и прилагането на политики и практики, които биха довели до по-добри академични постижения на възпитаниците му, вместо в тяхното „духовно, морално, социално и културно развитие“ и в изграждането на подкрепящи общности за децата и персонала в училище²⁹.

Със същата дилема се сблъскват и учителите в работата си в клас. В стремежа си да ги стимулира „да полагат повече усилия в процеса на обучение и възпитание на учениците“³⁰, Националната програма планира разработване и въвеждане на система за диференцирано заплащане на труда. Чудесна идея! Като имаме предвид обаче, че основен критерий в тази система са академичните постижения на учениците, логично е да допуснем, че *вниманието на учителите ще е насочено най-вече към обучението, вместо към възпитанието и изграждането на приобщаващи култури и практики в клас*.

²⁸ Конвенция на ООН за правата на детето, чл. 29, 16) и в). (<http://www.stopech.sacp.government.bg/file.php?fid=101&PHPSESSID=990b03645d22b35d844e34b5590ebb38>)

²⁹ Bagley, C. and Woods, P. (1998) „School Choice, Markets and Special Educational Needs“. *Disability and Society*, 13 (5): 763-783, стр. 781.

³⁰ Национална програма, стр. 27.



Нещо повече – тъй като измерителите на качеството на обучение са сведени до количествените резултати под формата на оценки от тестовете, акцентът силно се измества от *процеса* на научаване към неговите измерими *резултати*. Това прекалено акцентиране върху резултатите има негативно влияние не само върху децата със СОП, но и върху всички ученици. Един от проблемите е, че за да могат възпитаниците им да се представят добре на тестовете, учителите са склонни да променят учебните планове така, че да покрият най-вече информацията и формата, необходим за успешно попълване на тестовете³¹. Това разбира се е съвсем обяснимо при положение, че заплатата на учителя зависи от резултатите на учениците от теста и че престижът на училището също е заложен на тестовата карта. То обаче води до некачествено научаване и до механично натрупване на „фрагментирани и извадени от контекста факти и умения“³². Необходима е промяна, която да покаже, че *процесът* на научаване не е просто средство, а е също и *цел сам по себе си*³³. Защото е важно не само да знаем *колко* е $2+2$, но е важно и *как сме го научили* – важна е средата, в която сме придобили това познание, важни са и посланията, която тя отправя, тъй като успоредно с факта, че $2+2=4$, ние се учим и да изслушваме и уважаваме мнението на другите, да приемаме и ценим различието. Именно тук се откроява възпитателната роля на училището. Само разпознаването на ценността на самия *процес* на научаване ще съдейства за изграждане на среда, в която *всички* деца ще имат възможност да се развиват, да усъвършенстват своите „таланти, умствени и физически способности до най-пълния им потенциал“³⁴.

Както вече споменахме, тестовете са предпочитаният от програмата инструмент за измерване поради предполагаемата „обективност“ на информацията, получена от тях. Това дава възможност за *съпоставимост на академичните постижения* на различните училища³⁵, а в недалечно бъдеще вероятно ще доведе и до национални класации на учебните заведения, основани на резултатите от тестовете. В момента това може би ни се струва добра идея. Един от очакваните плюсове е, че така родителите ще имат възможност да се ориентират по-лесно в избора на училище за детето си, тъй като „ще имат реална представа за нивото на подготовка и

³¹ Supovitz and Brennan, 1997, цитирани в UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO, стр. 18. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>)

³² Пак там.

³³ UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO, стр. 30.

³⁴ Конвенция на ООН за правата на детето, чл. 29, 1а.

³⁵ Национална програма, стр. 15.



[така] ще бъдат създадени условия за равнопоставеност³⁶. Оставяме настрана коментарите относно идеята за „обективно измерване“ или „реална представа“. За целите на настоящия анализ е по-важно да отбележим, че подобно ранжиране на образователните институции на основата на академичните постижения и породената от това конкуренция между тях ще окажат неблагоприятно влияние върху образованието на децата със СОП, като вместо до равнопоставеност, ще доведат до изключване и изолация. С подобни проблеми вече се е сблъскала Великобритания, където се оказва, че училищата

предпочитат да приемат ученици, които биха подобрили позицията им в класациите и академичната им репутация, вместо такива, чиято подкрепа би могла да се окаже проблемна или скъпа, каквито са учениците със СОП.³⁷

Така съревнованието за челно място в класациите прави децата със СОП нежелани, тъй като те „дърпат“ училището назад по „обективните“ академични показатели. Механизмът е следният – незадоволителното представяне на такива деца на изпитите води до изоставане на учебното заведение в класациите. Това от своя страна става причина на следващата година в училището да бъдат записани още повече деца с по-слаби академични способности, тъй като по-амбициозните родители предпочитат по-„престижните“ училища, които пък избягват децата със СОП. Получава се омагьосан кръг, който води до обособяването на нови „специални“ училища и до ново изолиране на децата със СОП.

Акцентът, който програмата поставя върху академичните постижения, е разбираем, като се има предвид доминиращата роля на икономическия тип рационалност в съвременното общество. Още в самото начало на програмата, при представяне на общите положения е посочено, че необходимостта от преформулиране на целите на училищното образование произтича от „новите изисквания на динамичната глобална икономика“ и „предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда“³⁸. Това, което приоритетно интересува правителството, е доколко образователната система предоставя знанията и уменията, необходими за икономически растеж в една все по-конкурентна среда. И все пак образованието не би трябвало да се възприема единствено като средство за постигане на икономическите цели на обществото. Ролята му не бива да се свежда един-

³⁶ Пак там.

³⁷ Evans and Lunt, 1994 цитирани в Bagley, C. and Woods, P. (1998) "School Choice, Markets and Special Educational Needs". *Disability and Society* 13 (5): 763-783, стр. 764.

³⁸ Национална програма, стр. 2.



ствено до инструмент за производство на такива кадри, каквито се изискват от пазара на труда в даден момент от развитието на обществото. Не трябва да се забравя, че образованието е и механизъм за *запазване и възпроизводство на ценности*. В този смисъл, „[а]ко е ценност децата ни да се развиват, да се научат да живеят заедно, да се справят с разнообразието на живота“³⁹, то би трябвало на тази функция на образованието да се отдели повече внимание в една подобна програма.

В обобщение можем да кажем, че в Националната програма има заложен много капани пред достъпа до качествено образование за децата с увреждания. Всъщност капаните са заложен пред случването на реформите като цяло, тъй като въпреки твърденията, че „[н]а основата на идентифицираните проблеми програмата разработва конкретни мерки, като предвижда срокове за тяхното реализиране и съответно ресурсно и нормативно осигуряване“, такива срокове, ресурси, а и отговорни институции напълно липсват в текста. Подобни случайни или нарочни липси и друг път са се проявявали в подобен род документи – например в Националният план за интегриране на децата със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в народната просвета⁴⁰. Може би тези „пропуски“ нямаше да придобият такова значение, ако работата по въпросните документи беше довела до постигане на заложените в тях цели. Това за съжаление не е така⁴¹ и на нас не ни остава друго освен да допуснем, че пропуските са стратегия на правителството за неизпълнение на поети ангажменти (удобна вратичка за отлагане на непопулярни или нежелани мерки), а поемането на въпросните ангажменти пък е стратегия за отчитане на дейност пред ЕС. Както се казва в популярната детска песничка, „едната мие другата, а двете мият лицето“ – в случая с едничката цел да се поддържа хигиената на статуквото.

Все пак по отношение на образованието на децата с увреждания липсата на срокове и отговорници не е най-сериозният проблем. Техния достъп до качествено образование е силно застрашен от проявяващите се в

³⁹ Панайотова, К. (2007) *Експертност в приобщаващото образование или за приобщаващото образование експертно*, стр 5. (http://cil-bg.org/archive/1weare/news/Expertnost_Priobshtavashto_obrazovanie.pdf)

⁴⁰ http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf

⁴¹ Виж два от текстове от настоящата поредица – „Експертност в приобщаващото образование или за приобщаващото образование експертно“ (http://cil-bg.org/archive/1weare/news/Expertnost_Priobshtavashto_obrazovanie.pdf) и „Първият полет на българското интегрирано образование“ (<http://cil-bg.org/archive/1weare/news/Pyrviiat%20polet%20na%20bylgarskoto%20integrirano%20obrazovanie.pdf>)



програмата дискриминационни допускания на медицинския модел, които поддържат отделянето им от другите деца на основата на индивидуалния „дефицит“ (недъг) и водят до инструментални мерки, насочени към интеграция, а не приобщаване. Заедно с това твърде тясното разбиране за качествено образование на практика прави децата със СОП нежелани в училищата и създава сериозен риск за своеобразно „специализиране“ на някои от по-гостоприемните общообразователни учебни заведения. При това положение гръмките и щедри обещания за образование за всички, качествено образование, развитие на потенциала на всяко дете, детето като основна ценност – все модерни, прогресивно звучащи фрази – ще останат просто лозунги без реално покритие.

Противоречията между цели и мерки в програмата могат да се дължат на различни причини. Те може да са породени от неразбиране на същностните характеристики, принципи и ценности на социалния модел, или пък да са обусловени от доминиращия в съвременното общество фокус върху икономическата рационалност. А може би просто липсва политическа воля за промяна и Националната програма е поредната стратегия за „замазване на очите“. В зависимост от причините, решенията за излизане от тази ситуация също могат да бъдат различни. Те бяха очертани успоредно с представянето на проблемите и включваха изместване на фокуса от промяна на детето към промяна на средата, интегриране на мерките за приобщаване във всички аспекти на образователните политики, разглеждане на процеса на научаване като цел, а не само като средство, засилване на акцента върху ценностите на приобщаването и т. н. Не по-малко интересен обаче е и въпросът кой би трябвало и кой би могъл да съдейства за промяна на политиките според така зададените насоки. Предизвикателни разсъждения по темата могат да бъдат открити в други два текста от настоящата поредица анализи⁴². Нашата задача тук беше да провокираме размисъл по онези аспекти от образователната политика, които често остават „скрити“, но в които могат да се препънат и най-искрените обещания на качественото образование за всички деца.

Проектът е финансиран от
Тръста за
гражданско общество в
Централна и Източна
Европа

⁴² „Институционалните неволи на участието“ (http://cil-bg.org/archive/1weare/news/Institucionalnite_nevoli_na%20uchastieto.pdf) и „Да бъдеш „коректив и партньор на държавата““ (http://www.cil-bg.org/archive/1weare/news/Da_budesh_korektiv_i_partnior.pdf).