

Международный опыт в области инклюзивного образования:

Норвегия

Что в действительности означает инклюзия : взгляд учителя?

Источник: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/25114.php>

ГюдрюнИттерстадЭлиза, г. Тромсе, Норвегия

Меня как учителя начальной школы, интересует вопрос инклюзии. В современной системе образования, так же как и в публичных дебатах, право на «приспособленное обучение» (tilpassetopplæring, adjustedteaching) и равные возможности для всех детей в инклюзивной школе является весьма актуальным. Этот принцип подразумевает, что все ученики независимо от функциональных способностей, должны посещать школу в своем месте жительства и быть частью коллектива класса. В норвежском обществе существует согласие в этом вопросе, но исследования показывают большой разрыв между теорией и практикой. Использование разделяющих организационных мер, например, создание отдельных групп для детей с особыми нуждами, в Норвегии до сих пор является обычной практикой. Причины такого положения объясняются исследователями по-разному. Это зависит от того, как поставлен вопрос, и методологического подхода. Некоторые задают вопрос, возможна ли инклюзия для всего абсолютно. Специалисты отвечают на этот вопрос по-разному, во многом в зависимости от профессиональной традиции и собственной точки зрения, сформировавшейся в ходе профессиональной деятельности. В основе различия часто лежит индивидуально-ориентированный (медицинский) подход либо социальный подход к людям со сниженными функциями.

Я как учитель полагаю, что все ученики могут быть включены в коллектив класса. В начальной школе необходимо учитывать разнообразие в группе детей и организовывать обучение, исходя из того, что у детей разные потребности и предпосылки для обучения. Когда я обучалась в магистратуре

по курсу «Специальная педагогика и приспособленное обучение», у меня возникли сомнения в том, что возможна инклюзия абсолютно всего. Как я упоминала, исследования отражают огромную разницу между теорией и практикой, и интересен вопрос о причинах этого.

Инклюзия в школе связана с участием в коллективе класса и, согласно Джону Дьюи (JohnDewey), коммуникация – это путь к участию. В этой связи возникает вопрос – как быть с теми учащимися, которые не могут общаться таким же образом, как другие и понять точку зрения других? Получат ли такие ученики реальный опыт инклюзии? Исследования также показывают взаимозависимость образовательных успехов и социального участия. Как же с теми учениками, кто не может достичь того уровня, который предполагается учебным планом? Будут ли они чувствовать себя включенными?

Мой вопрос в этом выступлении таков:

Что в действительности означает понятие инклюзии, и с какими проблемами мы сталкиваемся при реализации этого принципа в норвежских школах?

Чтобы отметить ключевые моменты, я сначала обращусь к толкованию норвежским парламентом понятия «Право на образование» (с норвежского буквально «право учиться»), документ NOU 18:2009. Отчет был представлен Комиссией Мидтлинг по имени ее руководителя ЙорунМидтлинг (JorunMidtlyng). Я немного остановлюсь на описании выводов, представленных в этом документе. Документ показывает среди прочего, как принцип инклюзии отражается на уровне системы, и с чем мы сталкиваемся. И я также буду использовать материал из моей магистерской диссертации «Включение слабовидящих учеников в коллектив класса». Я использовала класс как объект анализа и провела исследование с помощью качественных интервью и наблюдений.

Что означают понятия «инклюзия» и «приспособленное обучение»?

В норвежских школах инклюзия учеников с особыми нуждами, как упоминалось, является всеобъемлющим принципом. Это вытекает из продолжающейся интеграционной реформы 1970х. Реформа была нацелена на принятие мер против сложившейся практики сегрегации, когда дети, не походившие под так называемое нормальное сообщество, получали образование вне класса. Эта практика противоречила принципу равенства, исходя из которого, все дети имеют право получать образование в школе, расположенной на территории, где они проживают. Проблема, однако, в том, что суть «интеграции» относится к индивидуумам или группам с особыми свойствами и эти ученики должны были приспособливаться к установленному порядку. Инклюзия означает, что все ученики участвуют на равной основе, как в учебном коллективе, так и в обществе. И это означает, что система должна приспособиться к индивидууму.

С разных сторон слышится, что инклюзию лучше всего рассматривать как идеологию или концепцию, которая отражает скорее отношения, чем практические решения. Но понятие должно быть переведено в действие, чтобы задать вектор практическим изменениям.

В связи с факторами системного уровня, которые влияют на инклюзию, Комиссия Мидтлинг ссылается в докладе на исследования Бахман и Хауг (Bachmann and Haug), которые свели понятие инклюзии к четырем положениям:

1. усилить коллектив класса – все ученики должны быть членами коллектива или группы так, чтобы они могли принимать участие в жизни школы вместе с другими;
2. укрепить участие – каждый должен вносить свой вклад в коллектив класса, исходя из своих способностей;
3. повысить демократичность – каждый должен быть услышан и все ученики и их близкие люди должны иметь возможность выражения и влияния своих интересов;

4. улучшить результат – каждый должен получить хорошее обучение и в образовательном, и в социальном смысле (документ NOU 2009/18:55).

Шведский исследователь Ингемар Эмануэльсон утверждает, что инклюзия подразумевает создание таких условий в группе, которые способствуют участию всех учеников, а такие условия в широком смысле определяются методами и содержанием преподавания. В дополнение он подчеркивает, что инклюзия связана со способностью коллектива брать на себя ответственность и вносить вклад в решение проблем.

Для усиления инклюзии нужно построить мост между обычным образованием и специальным образованием с помощью «приспособленного обучения». Понятие приспособленного обучения подразумевает, что школа должна адаптироваться к учащимся, а не наоборот.

Комиссия Мидтлинг подчеркнула, что способ организации и осуществления обучения обуславливает результаты обучения учеников с особыми потребностями. Когда качество обычного преподавания повышается, результат улучшается для каждого. Это могло бы снизить потребность в специальных мерах. Поэтому важная проблема – обеспечить, чтобы обычное преподавание было качественным насколько это возможно.

Комиссия выделила узкий и широкий подходы к приспособленному обучению. При применении узкого подхода, в центре внимания оказывается ученик и его проблемы в школе. Акцент на индивидуальном ученике предполагает смещение фокуса внимания от коллектива класса. При широком подходе акцент делается на классном коллективе, а не отдельном ученике. Проблемы учеников помещаются в определенный контекст, и фокус внимания находится в образовательной среде. Широкий подход можно понимать как политическую основу и идеологию образования. Исследования показывают, что большинство учителей интерпретируют приспособленное обучение в узком смысле.

Самые важные помощники норвежских школ в их усилиях стать более инклюзивными – это на местном уровне Психолого-педагогическая служба (*Pedagogisk-psykologiskjeneste*, PPT), а на государственном – служба Statped. Оба учреждения оказывают помощь, как на индивидуальном, так и на системном уровне. PPT оказывает школам помощь для повышения их компетентности в сфере специального обучения. Statped обеспечивает распространение знаний о специальных образовательных потребностях, а также об инклюзивной и функциональной среде обучения. Система государственной поддержки организована на национальном (национальные центры компетенции) и региональном уровнях (региональные отделения).

Несмотря на добрые намерения и высокие цели в отношении включения всех учеников в норвежских школах, Комиссия Мидтлинг показала, что многие дети и подростки не получают обучения, соответствующего их способностям и потребностям. 20-25% учеников не получают удовлетворительного образования. Причин для этого много и они сложные, однако нынешняя ситуация требует подробного рассмотрения понятия «приспособленное обучение».

Принцип приспособленного обучения предполагает, что школы меняют практику для того, чтобы ориентироваться на все детское население, а не только на среднего учащегося. Выше было упомянуто, что учителя отдают приоритет индивидуальному подходу по сравнению с коллективным в своей работе. Приспособленное обучение являлось важным во всех национальных учебных планах Норвегии с 1987 года. Однако, ряд исследований показывают, что норвежские учителя не могут реализовать этот принцип.

Учителя не знают, как это делать практически. Анализ документов о школьной политике показывает большое количество красивых формулировок и недостаток конкретных указаний. ПедерХауг (PederHaug), норвежский профессор педагогики определяет приспособленное обучение как расплывчатую идеологическую концепцию, отмечая, что «чем ближе вы к

классной комнате, тем более не ясными становятся педагогика и политика» (Naug 1999:166). Он утверждает, что серьезные скоординированные усилия необходимы для развития школ и эта проблема не может быть решена конкретной школой или учителем.

Задача Комиссии Мидтлинг была описать, проанализировать и оценить специальное образование, и сформулировать целостное решение вышеуказанных проблем. Общая цель ее была в том, что предлагаемые для школьной системы меры должны в большей мере опираться на инклюзию, в меньшей – на сегрегацию.

Комиссия заключила, что пути осуществления образования в норвежских школах различаются. Существует множество примеров успешного продвижения равенства образовательных возможностей и инклюзии в разных областях, муниципалитетах, детских садах и школах. В то же время мы видим много проблем в том, что касается реализация принципа инклюзии. И эти проблемы в докладе Комиссии Мидтлинг были сведены в четыре группы.

Основные проблемы

Первая проблема – тенденция к единообразию и недостатку способности признавать разнообразие учеников.

Доклад ссылается на исследования, которые показывают, что все могут быть включены, если есть на то воля, возможности и компетентность для принятия необходимых мер. Неудача объясняется сосредоточением на тех мерах, которые не являются комплексными и целенаправленными. К сожалению, конкретных предложений в докладе нет. Важный фактор не принимается во внимание в докладе, – все большее внимание уделяется успеваемости по основным предметам. Результаты определяются целью, которая поставлена на основе представления о «нормальном ученике». Исходя из моего опыта, это является причиной единообразия образования в норвежских школах.

Вторая главная проблема – различие в понимании закона. Комиссия отмечает, что правила дают основания для различного толкования, и поэтому законодательство об образовании должно быть уточнено. Комиссия не комментирует критический анализ руководящих документов для школ, который показывает различие подходов к обучению. Комиссия подчеркивает, что ключевая проблема не в самом законодательстве, а в его применении.

Третья проблема касается недостаточности координации при предоставлении услуг и сотрудничества. Система поддержки образования включает разные учреждения с собственными полномочиями. Эти учреждения не всегда скоординированы во взаимодействии между собой и со школами и детскими садами. Выполняется двойная работа, не хватает цельности в действиях, недостаточна координация во времени, в обмене информацией, одна организация может не знать, чем занимаются другие. Координация между общими и специальными образовательными услугами также имеет большой потенциал для развития.

Последняя проблема касается самого специального образования. Некоторые утверждают, что специальные образовательные услуги предлагаются слишком поздно и вообще, сам вопрос о том, что такое специальное образование является дискуссионным. Доклад Комиссии подвергался критике за отсутствие четкого понятия специального образования и определения целевой группы для таких услуг.

Вместо этого, было предложено изменить название главы 5 закона о школьном образовании, – заменить название «Право на специальное образование» на формулировку о дополнительных правах на приспособленное обучение. Из чего должно состоять такое обучение, не уточняется.

В докладе упоминается, что применение общих понятий, описывающих меры для детей с делящимися или серьезными особыми нуждами, может повлечь маскирование особых потребностей и сделать таких учащихся невидимыми.

Несколько членов Комиссии прокомментировали доклад. Они полагают, что текст не отражает академических, политических и идеологических разногласий о соотношении понятий специального образования и приспособленного обучения. Кроме того, доклад подвергли критике за отсутствие обсуждения этических, профессиональных и организационных проблем практического характера. Проблема, по-видимому, в балансе между инклюзией и надлежащим результатом обучения для каждого ученика.

Доклад подвергался критике за неконкретность в отношении того, как приспособить обучающую среду вокруг детей с особыми нуждами. Понятия, использованные для описания приспособленного обучения, определены на таком абстрактном уровне, который едва ли можно соединить с педагогической практикой. Он подвергался критике и за невнимание к обучению самых слабых учеников. Это относится к тем, кто лишен познавательных способностей, слабо видит или имеет недостатки слуха и т.д. или ученикам, ограниченным в передвижении, которым нужна медицинская помощь в течение школьного дня. Требуется особый уровень педагогической компетентности, чтобы обеспечить таким ученикам возможности обучения такие же, какие получают другие дети.

Я ссылаюсь на доклад Комиссии Мидтлинг, показывающий отражение принципа «приспособленного обучения в инклюзивной школе для всех» на системном уровне. Комиссия показала также проблемы, возникающие при применении этого принципа на практике. Комиссия, к сожалению, не уточняет, как решать этические, академические и организационные вопросы, возникающие в практике. Остается наблюдать, будет ли доклад способствовать изменению и развитию практики.

В итоге я проиллюстрирую основные вопросы, затронутые в моем выступлении, на примере моего исследования интеграции слабовидящей ученицы в коллектив класса. Я затрону 5 вопросов по теме моего исследования.

Рассматривая понятие «приспособление педагогического содержания в классе», учителя исходят из намерения включить ученика, имеющего ограничения. Но организация преподавания и методы работы препятствуют его полному участию. Приспособление в обучении касается в основном мер, ориентированных на конкретного ученика, который, в то же время пытается избежать такого обращения, которое отличает его от других. Ученица пытается выйти из ситуации, с которой не может справиться. В результате она не может выполнить задания в установленное время.

Изучая «культуру коммуникации и социальный климат», я увидела, что с точки зрения учителя необходима открытость в отношении проблем ученицы со зрением. Это, однако, не вызывает открытости у самой ученицы в отношении ее трудностей и проблем. В классе уделяется немного внимания тому, что ожидается от общения и взаимодействия со слабовидящим учеником. Участникам классного коллектива, по-видимому, не хватает адекватной стратегии преодоления коммуникационных барьеров.

Под заголовком «использование поддерживающих мер» я отметила, что учителя относятся к дополнительным ресурсам, предназначенным для слабовидящего ученика, как к чему-то непостоянному и непредсказуемому, что в итоге мешает правильному использованию этих ресурсов учеником. В исследованном случае такой дополнительный ресурс был представлен в виде неподготовленных ассистентов, которые работали 2-3 часа в неделю. Школьное руководство не обеспечило слабовидящей ученице права на специальное обучение, несмотря на рекомендации Психолого-педагогической службы.

Изучая «отношение и ожидания со стороны учителей» я заметила, что учителя выражали опасение в отношении слабовидящей ученицы в том, что она сможет хорошо справляться и ей будет комфортно при включении в школьную среду. Классный учитель утверждал, что она ничем не отличается от других учеников. С моей точки зрения, эти опасения могут маскировать действительные трудности и сделать ребенка невидимым в толпе.

Изучая «готовность к специальному образованию» я увидела неопределенность среди учителей и родителей в отношении того, как адаптировать школьную среду для слабовидящей ученицы лучше всего. Школа запросила поддержку у Statped. Руководство школы полагало, что мама девочки и Психолого-педагогическая служба лучше всего определяют потребности ученицы, но в то же время не согласилось с тем, что ей нужны специальные образовательные услуги. Недостаточность обсуждения потребностей ребенка, недостаток в компетентности со стороны школы повлекли как следствие то, что ребенок не получил приспособленного обучения и той помощи, на которую она имела право по закону.

Вызовы инклюзии, исследованные мной на примере одной слабовидящей ученицы, подтверждают все основные выводы Комиссии Мидтлинг.

И учителя, и школьное руководство заботились о приспособленном наилучшим образом обучении для слабовидящей девочки. И снова я делаю вывод о рассогласовании между целями и ожиданиями от приспособленного обучения, а также компетентностью, необходимой школе для достижения этих целей. Кроме того, я вижу недостаточность компетентности учителей и школьного руководства в отношении особых потребностей слабовидящего ученика.

Источник: ГюдрюнИттерстад, г. Тромсе, Норвегия, 2011
Copyright: © ГюдрюнИттерстад, 2011, перевод Е. Шинкаревой, 2011
