

*Innovation in Education
Иновации в образованието*

ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНТЕРПРЕТАЦИИ И РАЗБИРАНИЯ

Сийка Чавдарова-Костова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Приобщаващото образование е една от модерните тенденции в световната, европейската и българската образователна политика и практика. Независимо от сходствата в дефинициите за него, налице е разнообразие от интерпретации и разбирания. Такова разнообразие обогатява концепцията, но понякога затруднява неговата реализация на ниво училищна практика. Има и несъответствия между нивата на образователната политика и академични интерпретации. Не е лесно да работиш като учител в такава динамика на интерпретации и разбирания за приобщаващото образование. Днес е голямо предизвикателство пред обучението на учители в България как да се представи приобщаващото образование пред учителите методологически и практически – в разнообразието от неговите аспекти за едно ограничено време.

Keywords: inclusive education; educational policy; academic conceptions; teacher training

Приобщаващото образование, като понятие, навлезе на пръв поглед бързо в речника от термини, съдържащи се в най-актуалната нормативна база на българската образователна политика. Определено би могло да се каже, че то е едно от „модерните“ понятия в българския педагогически речник както на ниво образователна политика, така и в активността на неправителствени организации и образователни институции в системата на училищното и висшето образование. Силен тласък в тази насока бе даден чрез определянето на един от държавните образователни стандарти, а именно – за приобщаващото образование, в Закона за предучилищното и училищното образование (чл.22, ал.2). Припомнянето на дефинирането на държавните образователни стандарти като „свкупност от задължителни изисквания за резултатите в системата на предучилищното и училищното образование, както и за условията и процесите за тяхното постигане“, (чл.22, ал.1) показва тяхната нормативна сила като основание за дейности в педагогическата практика, регулирана чрез държавната образователна политика¹.

Наредбата за приобщаващото образование (2016) конкретизира детайлно разбирането за обхвата, съдържанието, дейностите в областта на приобща-

вашото образование, отразявайки интерпретациите му на ниво съвременна българска образователна политика. В нея е дадена и дефиницията на приобщаващото образование, отразяваща в основни линии разбирането на неговия основен обхват от гледна точка на държавата: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (чл.3, ал.1)²⁾. Биха могли да бъдат изведени три основни акцента в рамките на тази дефиниция:

- **индивидуалността** на детето и неговите **потребности**, чиято значимост се извежда на преден план;

- **развитието** на детето – с поставяне на акцент върху наличието на необходими условия на средата и преодоляване на препятствия пред ученето;

- **участие** на детето – като член на общност.

Такъв тип дефиниция всъщност отразява съвкупност от значимости, отразени в нея, в следната насоченост – **от детето като личност към детето като част от общността**, като ясно се откроява **поставянето му в центъра на педагогическия процес**.

Биха могли да бъдат направени някои сравнения с дефиниции в публикации на ЮНЕСКО, напр. „Приобщаващото образование е процес на засилване на способността на образователната система да достигне до всички учащи се“³⁾; „Приобщаващото образование, като подход, е насочено към потребностите за учене на всички деца, младежи и възрастни със специфичен фокус върху онези, които са уязвими към маргинализация и изключване“⁴⁾.

При първата дефиниция приобщаващото образование се интерпретира като **процес**, поставящ акцент не върху самото дете, а **върху образователната система, която трябва да достигне до всички учащи се**. При втората приобщаващото образование се разглежда като **подход**, който има две основни характеристики: **ориентиране към потребностите за учене с акцент върху групата на уязвимите, които могат да бъдат маргинализирани или изключени**.

Макар и само три посочени дотук дефиниции са достатъчни, за да се открият **различия в интерпретацията на основните акценти в дефинирането на приобщаващото образование**, което няма как да не даде **отражение върху последващите интерпретации на неговите цели, задачи и съдържание**.

Като пример може да бъде посочено сравнението между понятията **приобщаващо образование / образователна интеграция / интеркултурно образование**, обект на актуален интерес от някои български автори, търсещи допирните точки, приликите и разликите между посочените понятия основ-

но в контекста на социокултурните различия (Makariev, 2017; Nunev, 2017). Всъщност дискусията за отношението между понятията социална интеграция и социално включване не е нова. Неслучайно използвам понятието социално включване, а не социално приобщаване. **Парадоксът на използването на различни преводи на понятието inclusion на български език – и като включване, и като приобщаване**, води до последващия парадокс на дефинирането на отделни понятия – включващо образование, приобщаващо образование, между които се търсят различия, аргументират се редоположености и т.н., независимо че се правят преводи на едни и същи основно англезични текстове, което води и до различия в интерпретациите и разбиранята. Стигаме дотам, че на български език в две ключови министерства има две дирекции, които съответно се наричат „Приобщаващо образование“ (МОН) и „Социално включване“ (МТСП). Могат да бъдат посочени само два от ключовите документи, посочени на страницата на дирекция „Социално включване“, в които се използва понятието „включване“, а именно – „Съвместен меморандум по социално включване. Република България“, изготвен между Р България, МТСП и Европейската комисия⁵⁾, и „Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020“⁶⁾. Различно ли е разбирането за социално включване от разбирането за включване в образованието / приобщаване чрез образованието / приобщаващо образование?

Прегледът на двата посочени документа дава основания за следните обобщения по отношение на интерпретацията на понятието „социално включване“. То е свързано с **достъпа до** социални блага, защита на здравето, осигуряване на жилищни условия, образование с цел по-добра реализация на пазара на труда, която ще гарантира нужните доходи и избягването от бедността.

В „Съвместния меморандум“ има специални текстове за „уязвими групи“, сред които са посочени: „хора с увреждания“, „деца със специални потребности“, „уязвими етнически малцинства“, „зависими от наркотични вещества“, „хора, живеещи с ХИВ и боледувачи от СПИН“, като се обръща внимание на „превенция на риска от изключване“. Интерес представляват и термините, които се използват при дефиниране на „основните дейности по преодоляване на социалната изолация“, сред които е „Социална интеграция на групите, застрашени от социално изключване“⁷⁾. Текстът показва ясно основните разбираня за съдържанието на понятието социално включване, реализацията на което се търси чрез социална интеграция.

В „Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020“ са ясно видими две основни понятия – **бедност и социално изключване**, които трябва да бъдат **преодолени чрез неговия антипод – социалното включване**. Всъщност именно понятието „социално изключване“ изисква понятието „социално включване“, което съответства на очакванията на българския език при използването на съответните антоними.

(А кой е антонимът на понятието „приобщаване“? Ако това е „изключване“, стигаме отново до коментирания по-горе парадокс.) В посочената Национална стратегия по-скоро социалното включване се разглежда през призмата на социалното изключване, основна причина за което е именно бедността. Неслучайно още в началото на текста (с. 5) се припомня дефиницията на ЕС за социалното изключване: „Социалното изключване е процес, при който определени хора са изтласкани на ръба на обществото и са възпрепятствани от пълно участие в него поради своята бедност или поради липсата на базови компетенции и възможности за учене през целия живот, или в резултат от дискриминация. Това ги отдалечава от възможността за работа, доходи и образование, както и до социални и общностни мрежи и дейности. Те имат ограничен достъп до власт и до органите, вземащи решение, и така често се чувстват безвластни и неспособни да упражняват контрол върху решенията, които влияят върху техния ежедневен живот“⁽⁸⁾. При анализа на ситуацията в България се констатира, че „**липсата на заетост е една от основните причини за бедност и социално изключване**“, поради което „основен приоритет е насърчаването на **активното включване на отдалечените от пазара на труда** – икономически неактивни, младежи, продължително безработни, лица на социално подпомагане, с основно или по-ниско образование и без професионална квалификация или недостиг на ключови компетентности, хора с трайни увреждания, възрастни работници и други“⁽⁹⁾. След направения анализ съвсем естествено сред възможните решения на съществуващия проблем се посочва образованието: „**равният достъп до образование за всички деца**, независимо от техния социален статус, етнос и специфични потребности, е от ключово значение за превенцията на бедността и социалното изключване“, а като „основни предизвикателства в тази област“ са посочени – „намаляване на преждевременното напускане на училище, осигуряване на равен достъп на уязвими групи, включително и на уязвими етнически групи и децата с увреждания, до качествено образование в общообразователна среда“⁽¹⁰⁾.

Един от 9-те приоритета на Националната стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020, свързан с образованието, е наименован: „Осигуряване на равен достъп до качествено предучилищно и училищно образование“⁽¹¹⁾. Сред мерките за изпълнение на този приоритет са: „мониторинг на физическата среда за осигуряването на задължителна предучилищна подготовка на децата и осигуряване на допълнителна подкрепа; подкрепа за посещаване на училище за ученици от уязвими групи, живеещи в отдалечени райони, от семейства с ниски доходи и други; развитие на социални услуги в подкрепа на продължаване на училищното образование; приоритетно участие на деца от рискови групи в целодневна организация на учебния ден; разработване на Национална стратегия за намаляване на преждевременното напускане на училище до 2020 г.“⁽¹²⁾.

Посоченото дотук очертава ясно политиката на България по отношение на разбирането за съдържанието на понятието „социално включване“, както и на основните групи, които са припознати като нуждаещи се от такъв подход. Доколкото **образованието е основно средство за постигане на национално дефинирани държавни ангажменти, какъвто е и социалното включване**, естествено е образователната политика да отразява посочените проблемни области в рамките на социалната политика. Публично няма информация защо в МОН е предпочетен друг превод на понятието „inclusion“ и вместо „включващо образование“ се използва изразът „приобщаващо образование“, като по този начин се получава своеобразно нарушаване на синхрона между общонационалната политика в тази област. Най-вероятно влияние е оказало доминиращото използване на превода на inclusive education като „приобщаващо образование“ в дейността на неправителствени организации, особено активни в България след 2000 година, работещи по различни проекти, в наименованията или дейностите на които се използва преводът „приобщаващо образование“.

Но какъвто и да е преводът, факт е, че този израз вече има **качествата на термин в официалната образователна политика**, който **постепенно придобива характер на т.нар. „понятие чадър“**, обхващащо съвкупност от други понятия, намиращи се във взаимовръзка помежду си (достатъчно е да се спомене преименуването на Ресурсните центрове в Регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование).

Ето някои илюстрации на характеристики на понятието „приобщаващо образование“ като „понятие чадър“. Внимателният прочит на Наредбата за приобщаващо образование установява наличие на **разнообразни по характер педагогически полета, които намират свои точки на пресичане**, определени по един или друг начин. Тук не става дума само за **групите деца и ученици**, които са обект на конкретно назоваване (напр.: „със специални образователни потребности“; „които не владеят български език“; „в риск“, „с изявиени дарби“, „с хронични заболявания“). Дефинираните принципи на приобщаващото образование (чл. 3), извеждането като водещо на понятието „подкрепа за личностно развитие“⁽¹³⁾ – компоненти от цялостното съдържание на Наредбата, дават на всеки, който се занимава с възпитателна проблематика, възможност да открие поне няколко водещи аспекта от теорията на възпитанието – напр. принципи на възпитанието, методи на възпитанието, гражданско възпитание, интеркултурно възпитание, нравствено възпитание. Макар и неназовано пряко, всъщност **възпитанието присъства в самата дефиниция на приобщаващото образование, както и в идеята за „подкрепа на личностното развитие“**. Основанията за това твърдение могат да бъдат изведени, изхождайки от автентичното традиционно дефиниране на възпитанието и неговото съдържание в класическата и съвременната педагогика.

В текста на разглежданата наредба има и места, в които възпитанието не е толкова „невидимо“. Като пример може да бъде посочен чл.15, където

сред възможностите за т.нар. „обща подкрепа за личностно развитие в училището“, която трябва да „гарантира участието и изживянето“ на всички деца „в образователния процес и в дейността на училището“, са посочени: „7. поощряване с морални и материални награди“; „8. дейности по превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение“. И още: в чл. 17, ал. 2 – „1. дейности за стимулиране развитието на личностни качества, социални и творчески умения и изяви на способностите в областта на науките, технологиите, изкуствата, спорта, глобалното, гражданското и здравното образование, както и за придобиване на умения за лидерство; 2. изяви, свързани с образователни, творчески, възпитателни, спортни и спортно-туристически дейности по проекти, програми и други на общинско, областно, национално и международно равнище“¹⁴). В тези текстове накуп могат да бъдат открити **елементи, свързани както с методи и форми на възпитанието, така и с компоненти на съдържанието на възпитанието – класически утвърдени и актуални.**

В чл.18 специално са отбелязани „различни организационни педагогически форми – клуб, състав, ансамбъл, секция, отбор и др.“¹⁵). Всички тези форми имат своята добра разработеност именно в рамките на теорията на възпитанието в тематиката за извънкласната възпитателна дейност (пресичаща своето пространство днес с това на понятието „неформално образование“). Целият раздел III, посветен на Националния дворец на децата и центровете за подкрепа на личностното развитие, е именно в контекста на тази тематика.

Особен интерес представлява Раздел IV с наименование „Изграждане на позитивен организационен климат и на подходяща психологическа среда в детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие“. Ето текстове от този раздел, които отразяват всъщност възпитателна проблематика:

– „Чл. 39. (1) Институциите в системата на предучилищното и училищното образование – детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие, са длъжни да осъществяват дейности по превенция на тормоза и насилието, както и дейности за мотивация и преодоляване на проблемното поведение, които са израз на общата воля и координираните усилия на всички участници в образователния процес.

(2) Видовете и съдържанието на дейностите по превенция на тормоза и насилието са подчинени на обща институционална политика, разработват се самостоятелно от институцията по ал. 1 и може да включват:

1. изготвяне съвместно с учениците на правила за поведението им в паралелката или групата;

2. разглеждане на теми от глобалното, гражданското, здравното и интеркултурното образование в часа на класа, в заниманията по интереси и във факултативните часове;

3. партньорство с родителите;

4. дейности за развитие на компетентностите на всички членове на институционалната общност, включително за запознаване с различните форми на насилие и с техники за преодоляването им.

– Чл.40 (1) Основен принцип при изграждането на институционалната политика за противодействие на тормоза е прилагането на цялостен институционален подход, полагане на координирани и последователни усилия за предотвратяване на тормоза и създаване на по-сигурна среда в институцията.

(2) Институционалната политика за противодействие на тормоза в училище се реализира на равнище училище и на равнище клас и паралелка, като на всяко едно от тези равнища се осъществяват дейности по превенция и интервенция (реакция)“.

– В чл.49, чл.50, чл.51 се коментират подробно възможните за налагане „санкции“ на учениците (като нито един път не се споменава думата наказание, което всъщност е методът на възпитание, в рамките на който се осъществяват различни видове санкции).

– „Чл. 64. (1) Децата и учениците се поощряват с морални и материални награди за високи постижения в образователната дейност, в заниманията по интереси и за приноса им към развитието на училищната общност при:

1. постигнати изключителни успехи в учебната дейност и за върхови постижения и класиране на призови места при реализирането на изследователски проекти в конкретни предметни области, на творчески проекти или на проекти, свързани с иновации в образованието;

2. класиране на призови места и получаване на отличия за значими постижения в национални и международни състезания, олимпиади, конкурси, фестивали и други форуми за изява на способностите в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта;

3. прояви на гражданска доблест и участие в доброволчески или благотворителни инициативи или при участие в дейности и значими прояви за приобщаване на децата и учениците към непреходните национално значими идеали и ценности, както и за утвърждаване на европейските ценности и сближаването на европейските народи.

(2) Директорът на съответната институция след решение на педагогическия съвет със заповед може да учредява награди за децата и учениците. В заповедта се определят и конкретни критерии, на които трябва да отговарят децата и учениците, за да бъдат удостоени с определена награда“, и т.н., като до чл.67 се посочват възможностите за стипендии и награди на учениците на различни нива – общински, регионални, национални¹⁶⁾.

Като обобщение на посоченото, свързано с държавния образователен стандарт за приобщаващо образование, може да се каже, че в него се съдържат традиционни проблеми на теоретико-възпитателната пробле-

матика, като: методи на възпитанието (по-конкретно поощрение и наказание), нравствено възпитание и отклонение от нормите му, форми на възпитание, аспекти на интелектуалното, гражданското, интеркултурното, здравното възпитание. Всъщност възпитанието е въткано в текста, то е вътре в качеството си на трансверсално, но остава „невидимо“ като терминология.

Посоченото дотук показва разнообразието от интерпретации и разбирания за това какво е „приобщаващо образование“ дори само в документи на национално ниво. Тук няма да има място да се направят обстойни сравнения и на ниво публикации на български език, посветени на това понятие. Всичко това показва сложността на реализирането на идеята „приобщаващо образование“ в българската педагогическа практика, доколкото тя не е само интеграция на деца със СОП (както много хора я идентифицират най-вече), не е само интеграция на деца от традиционни и нетрадиционни малцинства, а е насоченост и към деца с други „различия“ (тук остава открит големият въпрос за отношението норма – различие в личностен план в образователен контекст), както и реализиране на възпитателна дейност в разнообразие от направления (училищна и извънучилищна).

Всичко това поставя едно голямо предизвикателство и пред подготовката на учителите по задължителната дисциплина „Приобщаващо образование“ с минимален брой часове – 15. Ще се изисква много сериозно разпределение на учебното съдържание, което би трябвало да подготви бъдещите учители както методологично (отговаряйки на въпроса „Защо?“), така и методически (отговаряйки на въпроса „Как?“) да могат да реализират успешни подходи при работата с „различни“ деца в педагогическата си практика.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Закон за училищното и предучилищното образование. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015.
2. Наредба за приобщаващото образование. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016.
3. Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009) UNESCO. P. – <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>, 12.06. 2017, p. 9.
4. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision (2003) UNESCO. P. – <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>, 21.06.2017, p.7.
5. Съвместен меморандум по социално включване. Република България (2005) – https://www.mlsp.government.bg/ckfinder/userfiles/files/politiki/socialno%20vkluchvane/Jim_Bulgaria.pdf, 21.07.2017.

6. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020 (2013). – <https://www.mlsp.government.bg/ckfinder/userfiles/files/Nacionalna%20strategia.pdf>, 21.07.2017.
7. Съвместен меморандум по социално включване. Република България (2005) – https://www.mlsp.government.bg/ckfinder/userfiles/files/politiki/socialno%20vkluchvane/Jim_Bulgaria.pdf, 21.07.2017.
8. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020 (2013). – <https://www.mlsp.government.bg/ckfinder/userfiles/files/Nacionalna%20strategia.pdf>, 21.07.2017.
9. Пак там, с.11.
10. Пак там, с.12.
11. Пак там, с.18.
12. Пак там, с.22.
13. Наредба за приобщаващото образование. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016.
14. Пак там.
15. Пак там.
16. Пак там.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Chavdarova-Kostova, S. (2014). *Evropeyski tendentsii v razvitiето na vklyuchvashtoto obrazovanie*. V: *Usmivki za vsichki detsa*. Razgrad: Sdruzhenie Mladezhki forum 2001 – Razgrad [Чавдарова-Костова, С. (2014) Европейски тенденции в развитието на включващото образование. В: *Усмивки за всички деца*. Разград: Младежки форум 2001 – Разград].
- Chavdarova-Kostova, S. (2011). *Ideyata „Raven dostap do obrazovaniето“ (politicheski i kontseptualni osnovaniya)*. Sofia: Obrazovanie [Чавдарова-Костова, С. (2011) *Идеята „Равен достъп до образованието“ (политически и концептуални основания)*. София: Образование].
- Chavdarova-Kostova, S. (2015). Challenges to the inclusive educator. In: *Edukacja Inluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotwe i transpersonalne*. Part 1, Siedlce, Poland: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanitarystyczny w Siedlcach.
- Chavdarova-Kostova, S. (2013). Spójność społeczna jako metodologia inkluzji w edukacji. In: *Dziesco ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pedagogiczne dylematy przestrzeni rozwoju integralnego*. Poland: Uniwesytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Makariev, Pl. (2017). Obrazovatelната integratsiya v izmereniyata na priobshtavashtoto i interkulturnoto obrazovanie. *Strategii na obrazovatelната i nauchната politika*, 2, 175 – 189 [Макариев, Пл.

(2017). Образователната интеграция в измеренията на приобщаващото и интеркултурното образование. *Стратегии на образователната и научната политика*, 2, 175 – 189].

Nunev, Y. (2017). *Pedagogicheski aspekti na priobshtavaneto i integratsiyata v balgarskoto obrazovanie*. Plovdiv: Astarta [Нунев, Й. (2017). *Педагогически аспекти на приобщаването и интеграцията в българското образование*. Пловдив: Астарта].

INCLUSIVE EDUCATION – INTERPRETATIONS AND UNDERSTANDINGS

Abstract. Inclusive education is one of the modern tendencies in the contemporary world, European and Bulgarian educational policy and practice. Regardless of the similarities in its definitions, there is a variety of interpretations and understandings. Such variety enriches the conception, but sometimes it makes difficult its realization on the level of the school practice. There are discrepancies also between the levels of the educational policy and academic interpretations. It is not easy to work as a teacher in such dynamic of interpretations and understandings about the inclusive education. Now, this is a big challenge for the teacher training in Bulgaria how to present the inclusive education to the teachers in a methodological and practical way – with the variety of its aspects in a limited time.

✉ **Prof. Siyka Chavdarova-Kostova, DSc.**

Faculty of education

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: schkostova@abv.bg