

Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. - №3. – С. 41-49.

Сегодня и в рамках системы образования, и в общественно-политических дискуссиях, которые ведутся в обществе, право каждого ученика на приспособленное и равнокачественное образование в инклюзивной школе является актуальнейшим принципом. Он предполагает, что все ученики, независимо от ограниченных возможностей здоровья, посещают ближайшую к дому школу и на равных вливаются в коллектив класса. Относительно самого принципа царит полное единодушие, но исследования [6; 9] показывают, что между теорией и практикой есть существенный разрыв. Использование различных сегрегирующих методик, например, выделение учеников с особыми потребностями в отдельные группы, по-прежнему является обычной практикой в норвежской школе. Ученые дают этому самые разные объяснения. Их выводы зависят от постановки вопроса и выбранной методологии. Некоторые задаются вопросом, возможна ли инклюзия в принципе. Взгляд ученых на эту проблему во многом предопределяется тем, к какой научной традиции принадлежит исследователь, и наличием у него опыта практической работы учителем. Научные школы можно разделить на две группы – ориентированные на нужды конкретного индивидуума (условно говоря, медицинский подход) или рассматривающие потребности социального сообщества, включающего человека с ОВЗ.

Как учитель-практик я глубоко верю в то, что инклюзия реальна почти для всех учеников. Школа в целом должна исходить из того, что все ученики – разные, и строить обучение, приспособив его к разным возможностям и потребностям учеников. Но когда я писала кандидатскую диссертацию о «Специальной педагогике и приспособленном обучении», у меня немедленно возникла неуверенность в том, что инклюзия возможна повсеместно. Как я уже упоминала, исследования показывают существенный разрыв между теорией и практикой, и интересно разобраться, что тому причиной.

Инклюзия в школе неразрывно связана с участием в классном сообществе, что достигается, согласно Джону Дьюи [1], путем общения. Но встает вопрос – каковы перспективы участия в классном сообществе людей, которые не могут общаться также, как другие, и не в состоянии поставить себя на место остальных? Почувствуют ли они себя реально включенными в жизнь класса?

Далее – исследования подтверждают, что высокая успеваемость и социальная включенность взаимно влияют друг на друга [8].

Но как быть ученикам, которые не имеют возможностей достичь высоких учебных результатов? Почувствуют ли они себя включенными в жизнь класса?

В этой статье я хотела бы рассмотреть следующую проблему: что означает понятие инклюзии, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя этот принцип в жизнь.

Отвечая на этот вопрос, я хотела бы для начала сослаться на Норвежское официальное исследование номер 18 от 2009 года «Право на обучение» [9] и коротко рассмотреть вытекающие из него выводы. Этот доклад, в том числе, показывает, что принцип инклюзии требует своего отражения на системном уровне, в связи с чем перед нами встают разнообразные задачи. Исследование было предпринято так называемой парламентской комиссией Мидтлунг, названной по имени своего председателя Йорун Мидтлунг. Кроме того, я буду пользоваться данными моего собственного исследования «Включение слабовидящих детей в классное сообщество». Оно представляет собой анализ конкретных историй и ситуаций, где объектом изучения считается школьный класс. Данные получены путем проведенных специалистом интервью и наблюдений. И в завершение я поговорю о том, как и куда нам двигаться дальше исходя из постановления Стортинга № 18 «Обучение и общность» [10]. Это постановление оценивает ситуацию со специальным образованием в норвежской школе, оно в значительной степени базируется на выводах комиссии Мидтлунг и будет рассматриваться Стортингом в ноябре 2011 года.

Что, собственно, предполагают собой понятия инклюзии и приспособленного обучения?

В норвежской школе, как я уже сказала, принцип инклюзии детей с ОВЗ является главенствующим. Его можно считать продолжением школьной реформы 1970-х годов, нацеленной на интеграцию. Реформа стала комплексом мер, направленных против прижившейся практики сегрегации, когда дети, не вписывавшиеся в так называемый нормальный класс, обучались вне его. Эта практика пренебрегала такими ценностями, как равенство и равноценность. Теперь же был выдвинут принцип, что у каждого ребенка есть право получить образование в ближайшей к дому школе. Проблема состояла, однако, в том, что понятие *интеграции* привязывалось к конкретному индивиду или группе индивидов с особыми потребностями, которые и должны были приспособливаться к сложившейся системе. *Инклюзия* предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды индивида [9].

Самые разные источники утверждают, что инклюзия – это скорее идеологическое понятие, поэтому оно в большей степени отражает нашу позицию по данному вопросу, нежели описывает практику ее внедрения [6; 9]. Действительно, для практического использования всякое понятие следует операционализировать.

С учетом того, какие отношения на уровне системы оказывают влияние на инклюзию, в исследовании парламентской комиссии делается ссылка на Брахмана и Хауге, которые операционализировали понятие инклюзии, сформулировав четыре пункта.

1. Повысить сплоченность – все ученики должны быть членами класса или группы, они должны составлять собой сплоченное классное сообщество и все принимать участие в школьной социальной жизни.

2. Повысить участие – все должны вносить свой вклад в общее единство по мере своих возможностей.

3. Повысить демократизм – все должны быть услышаны, и все ученики и их близкие должны иметь возможность высказаться и повлиять на решение, которое затрагивает их интересы.

4. Повысить отдачу и результативность – каждый должен получить обучение на высоком учебном и социальном уровне [9, с. 18].

Шведский ученый Ингемар Эмануэльсон утверждает, что суть инклюзии в том, чтобы в группе были созданы условия для полной включенности каждого, и что эти условия диктуются содержанием и методами обучения [3]. Он подчеркивает, что инклюзия, кроме того, – это способность коллектива или сообщества брать на себя ответственность за и способствовать решению проблем, проистекающих из особенностей исходных данных ученика.

Для достижения инклюзии необходимо построить мост между обычной и специальной педагогикой в форме приспособленного обучения. Термин «приспособленное обучение» предполагает, что школа приспособливается к ученику, а не наоборот.

Комиссия Мидтлунг утверждает, что результаты и отдача от обучения для ученика с ОВЗ целиком зависят от того, как вообще в школе организовано и осуществляется обычное обучение [9]. Чем выше качество обычного обучения, тем больше получают от него все и тем меньше нужна в особых мерах для обучения учеников с ОВЗ. Значит, первейшая задача – добиться того, чтобы уровень преподавания повсеместно был как можно выше.

Комиссия выделяет узкий и широкий взгляд на приспособленное обучение. Узкий взгляд фокусируется на конкретном ученике, у которого в процессе обучения в школе возникли проблемы. То есть упор делается на ученике, а не классном сообществе. Широкий взгляд нацелен на сближение коллектива в дополнение к индивидуальному приспособлению. Проблемы ученика рассматриваются в контексте обучающей среды целиком. Широкий взгляд имеет политическое происхождение и должен пониматься скорее как идеологическая или педагогическая платформа. Исследование показывает, что большинство учителей понимают инклюзию в узком смысле [там же].

Важнейшими партнерами и помощниками школы, стремящейся стать по-настоящему инклюзивной школой для всех учеников, на областном уровне является Психологопедагогическая служба (РРТ), а на национальном – Госпед (Statped). Задачей обеих организаций является поддержка как отдельных людей, так и всей системы в целом [там же]. РРТ призвано, среди прочего, помогать школе поднять профессиональный уровень преподавания, что облегчит приспособление его к нуждам учеников с ОВЗ. Они же отвечают за то, чтобы провести в случаях, предусмотренных законом, профессиональную оценку ситуации с обучением. Госпед должен оказывать специально-педагогические услуги, которые поддерживали бы приспособленное равноценное инклюзивное образование. Кроме того, он распространяет информацию об особенностях и сути особых потребностей учеников с ОВЗ и об опыте успешного функционирования действенной обучающей среды. Государственная система поддержки действует в форме национальных ресурсных центров и региональных единиц.

Несмотря на благие намерения и неоспоримость инклюзии как главного приоритета норвежской школы, исследование комиссии Мидтлунг показывает, что многие дети не получают образования, соответствующего их способностям и возможностям. 20–25 % детей не получают адекватной отдачи от образования [9]. Причины этого сложны и многочисленны, но ситуация дает основание еще раз задуматься над понятием «приспособленное обучение». Принцип приспособленного обучения предполагает, что школа должна ориентироваться не на некое усредненное ученика, а на то, что каждый ученик уникален. Но – как уже было сказано – большинство учителей по-прежнему готовы скорее помочь конкретному ученику, чем изменить общий подход.

Приспособленное обучение было ключевым понятием всех норвежских учебных планов начиная с 1987 года, но целый ряд исследований показывает, что норвежские учителя не в состоянии провести принцип приспособленного обучения в жизнь на практике [9; 6].

Учителя не знают, что именно они должны делать. Анализ различных школьных нормативных актов показывает, что по большей части они полны риторики, но не конкретных рекомендаций [6]. Петер Хауг, норвежский профессор педагогических наук, описывает приспособленное обучение как неясный, перегруженный идеологией термин, и говорит, что «чем ближе к реальному классу, тем меньше в этом термине ясности как педагогической, так и политической» [там же, с. 166]. Он также говорит, что для развития норвежской школы требуются серьезные согласованные действия, неподъемные для одной школы или одного учителя. Задачей комиссии Мидтлунг было описать, проанализировать и оценить специальное образование, чтобы затем выработать конкретные предложения, что нам всем следует делать дальше. За этим, очевидно, стоит мысль о том, что предложения комиссии помогут сделать школьную систему более инклюзивной и менее сегрегирующей.

Комиссия констатировала, что в норвежской школе система обучения действует очень по-разному. Есть области, муниципалитеты, школы и сады, которым удастся давать всем ученикам равноценное, приспособленное, инклюзивное образование. В то же время, реализуя принцип инклюзии в школе, мы сталкиваемся с проблемами, которые комиссия Мидтлунг объединила в четыре основные проблемы.

Основные проблемы

Первая проблема, по словам комиссии, – это тенденция к усредненности и нежелание исходить из того, что каждый ученик уникален [9].

Делаются ссылки на работу, автор которой утверждает, что любой ученик годится для инклюзии, было бы достаточно желания, способностей и знаний, чтобы предпринять необходимые для этого меры. Неудачи с инклюзией объясняются тем, что принятые меры недостаточно всеобъемлющи или целенаправленны. Что это могут быть за меры, не расшифровывается и не конкретизируется. Важный момент, упущенный комиссией, – это растущая нацеленность на высокие академические результаты по основным предметам,

предполагающая, что «нормальный ученик» должен достичь того или иного уровня, который проверяется рядом стандартных тестов. Исходя из своего опыта педагога-практика, рискну сказать, что это может быть одной из причин той самой усредненности в образовании.

Вторая проблема – разночтения в нормативной базе. Муниципалитеты и области, как те, в чьем ведении и подчинении находятся школы, не выполняют норм действующего законодательства [9]. Комиссия подчеркивает, что нормативная база дает простор для разных толкований, и поэтому было бы полезно уточнить и подробнее прописать различные положения закона. Комиссия никак не комментирует критику в адрес документов, регламентирующих управление школой. Анализ этих документов [9] выявил в них непоследовательность общих установок и указал, что в основе регламентирующих деятельность школ документов лежат различные, в том числе взаимоисключающие взгляды на обучение и его результаты. Различные цели обучения предполагают и различие в методах, используемых для их достижения и учителями, и учениками. Это отсутствие однозначности то и дело неизбежно ставит конкретную школу в ситуацию выбора, едва она принимается вырабатывать собственную практику обучения.

Третья проблема – отсутствие надлежащей координации усилий всех задействованных служб и ресурсов [9].

Обучение и аппарат поддержки и сопровождения предполагает участие многих людей, только частично отвечающих за общий результат. И здесь непросто добиться того, чтобы все задействованные силы продуктивно взаимодействовали друг с другом или со школой (детским садом). Пока же часто делается двойная работа, в предпринимаемых мерах нет единого плана, не все усилия согласованы по времени, одна задействованная инстанция вовсе необязательно знает, что делает другая. Исследование показывает нехватку согласованности, последовательности и уместности при выборе конкретных мер. Взаимодействие обычных и специальных педагогов тоже имеет большой потенциал для развития по части согласованности действий.

Четвертая проблема – доля участия специальной педагогики. Тут две сложности: во-первых, различия в понимании того, как должно выглядеть специальное обучение; во-вторых, то, что его подключают слишком поздно [9]. Комиссию критикуют за то, что в ее докладе не проясняется ни что понимается под специальным обучением в обсуждаемом контексте, ни как конкретно оно должно задействоваться. Вместо этого комиссия предлагает изменить в параграфе 5–1 «Закона об образовании» формулировку: заменить «право на специальное образование» на «право на дополнительно особо приспособленное образование». Что это такое, никак не конкретизируется.

В примечаниях к докладу комиссии говорится, что обнародование терминов, описывающих меры помощи ученикам с серьезными и неустраняемыми проблемами здоровья, могут привести к тому, что особые потребности этих детей затушуются, а сами дети выпадут из зоны внимания.

Несколько членов комиссии Мидтлунг заявили свое особое мнение в связи с тем, что, на их взгляд, доклад комиссии не отражает педагогических, политических и идеологических разногласий по вопросу соотношения между приспособленным и специальным обучением. Подверглось критике и то, что этические, профессиональные и организационные вопросы, которые встают в практической повседневной жизни, не обсуждаются в докладе комиссии, хотя непростой дилеммой оказывается уже попытка одновременно выполнить требование инклюзии всех учеников и требование, чтобы каждый ученик достиг высоких академических успехов [9].

Критике подверглось и то, что доклад не стал конкретизировать, как должно выглядеть приспособленное обучение и как приспособить обучающую среду для нужд конкретного ученика. Приспособленное и равноценное образование описывается на таком уровне абстракции, что это невозможно применить в повседневной деятельности учителя.

Доклад комиссии критикуют и за то, что он не проясняет ситуации с обучением детей с наиболее ограниченными возможностями здоровья, например, с умственной отсталостью, слабовидящих, плохо слышащих или

таких, кто не может передвигаться самостоятельно и нуждается в медицинском сопровождении в течение дня. Получение равного со всеми образования этими детьми предъявляет очень высокие требования к профессиональному уровню педагогического коллектива.

Я так подробно ссылаюсь на доклад комиссии Мидтлунг, потому что в нем хорошо видно, как принцип «приспособленное обучение всех в инклюзивной школе» отражается на уровне системы. Доклад формулирует и задачи, которые нам необходимо решить для реализации этого принципа. К сожалению, доклад мало конкретен в смысле помощи в решении вопросов этического, педагогического и организационного характера, возникающих в практической жизни. Остается ждать, поможет ли он изменить и улучшить ситуацию на практике.

Включение слабовидящего ученика в классное сообщество

Далее я хотела бы проиллюстрировать обозначенные в первой части доклада проблемы на примере проведенного мною исследования, изучавшего включенность слабовидящего ученика в классное сообщество. Оно строилось по подтемам, посвященным ответам на конкретные последовательно выстроенные вопросы [11].

Обсуждая вопрос «Приспособление педагогического содержания», учителя выражают готовность перестроиться ради включенности и участия слабовидящей ученицы. Однако организация учебного процесса и выбранные способы работы мешают тому, чтобы она была включена в обучение на равных со всеми. Сама ученица увиливает ото всех мер приспособленного обучения, которые выделяют ее из класса, поэтому она часто отстывает и не делает того, что не получается у нее сразу; она часто не выполняет данных ей заданий.

В подтеме «Культура общения и социальный климат» речь идет об убежденности контактного учителя, что в классе достигнута атмосфера открытости и что в классе спокойно обсуждается, какие проблемы могут возникнуть у человека, если он плохо видит. Однако это несколько не помогает тому, чтобы слабовидящая ученица сама говорила, что представляет для нее

трудность. Что ожидается от учеников в плане общения и совместных действий с сильно слабовидящим соучеником, не находится в центре внимания класса. Складывается впечатление, что никто из находящихся в классной комнате не имеет целенаправленной стратегии на предупреждение и преодоление разрыва в общении с человеком с ОВЗ.

Обсуждая «Использование вспомогательных ресурсов», учителя жалуются на то, что дополнительная помощь, положенная слабовидящему ученику, поступает без графика и непредсказуемо, что затрудняет пользование этим вспомогательным ресурсом оптимальным для ребенка способом. Ресурс, о котором шла речь, – это 2–3 часа в неделю помощи разных профессионально необученных ассистентов. При этом руководство школы не желало предоставить ученице право на специальное образование, несмотря на рекомендации РРТ сделать это.

В подтеме «Установки и ожидания учителя» учителя говорили о своем восприятии слабовидящей ученицы как хорошо адаптированной девочки, справляющейся с ситуацией ограниченности своих возможностей, умеющей встроиться в коллектив. Учительпредметник говорит, что воспринимает ее как «одну из класса». С моей точки зрения, такой взгляд таит в себе опасность того, что особые запросы слабовидящего ученика останутся незамеченными, как и она сама.

В подтеме «Достаточная профессиональная квалификация, необходимая для решения проблем, связанных со слабостью зрения ученика» и учителя, и мать девочки говорят о том, что они не уверены в том, как правильно приспособить обучение под запросы слабовидящего ученика. Они хотели бы, чтобы Госпед более твердо руководил их действиями. Научный руководитель девочки, представляя школьное руководство, говорит, что оценить, в чем именно нуждается ученица с ОВЗ, проще ее родителям и РРТ. При этом именно этот научный руководитель оспаривал мнение РРТ о том, что девочке нужно специальное обучение. То, что в школе конкретные запросы ученицы обсуждаются недостаточно широко и подробно, и то, что у школы не хватает

специальной квалификации, много способствует тому, что ученица не получает обучения, задействующего вспомогательные ресурсы и приспособленного к ее нуждам в той мере, как это гарантирует ей закон об образовании.

Обнаруженные мной в ходе исследования проблемы, связанные с инклюзией слабовидящей девочки, совпадают с основными положениями доклада комиссии Мидтлунг.

И учителя и руководство школы стремятся наилучшим образом организовать приспособленное обучение для слабовидящей ученицы. Тем не менее, мои исследования показывают, что общие требования и ожидания в плане приспособленного обучения и инклюзии не соответствуют уровню профессиональной подготовки на местах, без которой невозможно претворить эти высокие установки в жизнь. В дополнение к общепедагогическим знаниям в области приспособленного обучения и учителям, и руководству школы не хватало специальных знаний и умений в области проблем со зрением.

Стратегия решения проблем

В апреле 2011 года Министерство образования распространило проект постановления Стортинга, посвященного ситуации со специальным образованием «Обучение и общность». Документ, в значительной степени разделяющий базовые установки комиссии Мидтлунг, демонстрирует твердую приверженность тем основополагающим ценностям, на которых строится обучение в норвежской школе [10]. Инклюзия остается господствующим принципом, который должен реализовываться за счет того, что приспособленному обучению будет уделяться все больше внимания. Приспособленное обучение должно осуществляться в форме как обычного обучения, так и специального. Министерство, в отличие от комиссии Мидтлунг, выступает за расширение права на специальное обучение. Хотя одновременно оно подчеркивает, что способность школы наладить приспособленное обучение определяет необходимость в применении специального обучения. В парламентском документе речь идет о том, какие меры нужны для того, чтобы существующая система работала лучше, и предлагают три стратегии

достижения этого. Первая стратегия – предупреждение и раннее вмешательство, или «Отследить – и организовать сопровождение». Вторая стратегия – укрепление психолого-педагогической службы.

«Целенаправленные профессиональные усилия – лучший результат обучения». Третья стратегия – улучшить взаимодействие между различными инстанциями. «Сотрудничество и согласованность действий облегчают движение вперед».

Комментируя проект парламентского постановления, норвежский профессор педагогики Педер Хауг оценивает предложенные меры положительно [7]. В то же время он задается вопросом, достаточны ли они для достижения желаемых результатов – более включающего образования, где бы все дети, подростки и взрослые в большей степени включались в обучающее сообщество, их интересы учитывались бы и они добивались бы больших результатов обучения. Профессор подчеркивает, что основная проблема в указанной области – это что те, в чьем подчинении находятся школы, не следуют нормативным актам, и предлагаемый документ предусматривает мало конкретных мер по исправлению этого положения. Государство отдало тем, в чьем распоряжении находится конкретная школа, излишне много власти и теперь у государства слишком мало действенных механизмов, позволяющих добиться того, чтобы области и муниципалитеты исполняли принятые на государственном уровне решения. Хауг указывает, что Государственный совет по равноправию инвалидов несколько раз просил правительство изучить как раз этот вопрос. В дополнение профессор Хауг ссылается на масштабное исследование специального обучения в средней школе, проведенное государственной Ревизионной службой, – оно показывает, что области в целом крайне вяло на практике следуют прописанным в законе процедурам [там же]. Исследование приводит к выводу, что это ответственность государства – добиться от областей исполнения законов, призванных защищать права учеников с особыми потребностями, независимо от того, что области являются субъектами права и несут самостоятельную ответственность за деятельность

своей средней школы. Государственное руководство и надзор очень важны в работе во имя инклюзивной школы для всех. Как учителя меня волнует и то, чтобы эти административные меры сочетались в каждой отдельной школе с поиском инновационных форм и методов. Те инструменты, которые используют на местах в рамках узкого взгляда на приспособленное обучение, необходимо изучить, оценить и проверить с точки зрения теоретической базы. По мнению Энди Харгрейвса, многое зависит от того, в какой мере конкретный учитель действительно хочет перестроить свою работу и есть ли у него способности сделать это [5]. Если мы хотим видеть осмысленный и продуктивный процесс, то совершенно недостаточно просто спускать учителям сверху новые учебные планы и различные новые стили и методы обучения. Такой инструментальный взгляд на обучение игнорирует тот факт, что социальное значение имеет и учеба учителей. На мой взгляд, начинать надо с того, чтобы попробовать в каждой школе объединиться и иметь общую педагогическую платформу в вопросе о том, что же предполагает собой принцип «приспособленное обучение всех в инклюзивной школе». А затем уже начинать процесс инновационных изменений, которые исходили бы из того, что учитель сам чувствует необходимость что-то в работе поменять.

Литература

1. *Arnesen A-L.* Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold. 2004.
2. Abstrakt forlag, Oslo, 2004.
3. *Emanuelson I.* Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I: Haug P. (red.) Spesialpedagogiske utfordringar. Universi-etsforlaget, Oslo, 1995.
4. *Engelsen B. U. og Karseth B.* Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5, 2007. 404–415.
5. *Hargreaves Andy.* Lærerarbeid og skolekultur. Ad notam Gyldendal AS, Oslo, 1996.
6. *Haug P.* Spesialundervisning i grunnskulen – grunnlag, utvikling og innhald. Abstrakt forlag, Oslo, 1999.

7. *Haug P.* Professor Peder Haugs kommentar til Stortingsmeldingen. Notabene, 2, 6. Tidsskrift utgitt av Statens råd for likestilling av funksjonshemmede. 2011.
8. *Morbech S.* *Subkulturer*. Synsforum 2. 1999.
9. NOU nr. 18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2009.
10. Stortingsmelding nr. 18. Læring og fellesskap. Kunnskapsdepartementet, Oslo, 2010– 2011.
11. *Ytterstad G.* Inkludering av svaksynte elever i klassefellesskapet. Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, Finnmark University College, Alta, 2010.