

ПРОБЛЕМЪТ ЗА СЪЩНОСТТА НА ИНКЛУЗИВНАТА ДИДАКТИКА

НИНА ГЕРДЖИКОВА

*Nina Gerdzhikova. THE PROBLEM OF THE ESSENCE OF INCLUSIVE
DIDACTICS*

Резюме: Този преглед е в полето на теорията на образованието и в частност на инклузивната дидактика. Линията поддържана в тази статия предлага да се промени теорията за ученето и преподаването. По-нататък, статията е насочена към взаимодействието на традиционната и „отворената“ дидактическа теория в нова концептуална рамка.

Ключови думи: инклузивно, образование, учене

Abstract: This review sits within the field of theory of education, particularly inclusive didactics. The line taken in the present article suggests that the inclusive didactics changes the theory of learning and instruction. Furthermore, the article addresses the interplay of traditional and “open” didactic’s theory in the new conceptual framework.

Key words: inclusive, education, learning

Инклузивната дидактика е относително ново понятие в педагогическата лексика у нас. Често то се превежда като „теория на включващото обучение“. Този превод обаче е доста неточен, тъй като разширява значението на инклузивната дидактика. Включващото обучение може да обхваща не само деца и ученици със специални образователни потребности, но и такива, които са различни по някакъв друг признак – например, етнически, социален, религиозен. Ето защо по-нататък аз ще се опитам да се съсредоточа само върху същността на инклузивната дидактика в смисъла на теория за включването на деца и ученици със специални образователни потребности в системата на общообразователното училище.

Този въпрос има както политически, така и чисто дидактически аспект. В политически план и от ляво, и от дясно още през 90-те години на миналия век в Англия, например, протичат дискусии за включването (Slee, 1998, 440). Подобни аргументи се изтъкват и в Германия – К. Райх (Reich, 2014, 12). В тео-

рията **ученето** винаги е било разбирано в тесен и в широк смисъл. В широк смисъл всеки човек се учи като възприема света около себе си. В този смисъл ученето е фундаментален процес, присъщ на всяко човешко същество. В него играят роля антропологическите базисни процеси като, например, ролята на кожата като един вид граница между усещането на вътрешния и външния свят, усещането за координация, за разположението на собственото ни тяло в пространството, усещанията ни за мирис, гледането, чуването, вкуса, тактилните усещания, усещането за равновесие, за вибрация и за соматичните процеси в нашето тяло. Всички тези усещания са и „каналите“ за връзка със социума, с някакъв вид групови или колективно създадени форми на взаимодействие, в които субектът участва в различна степен. Тя зависи от неговата индивидуална готовност да се включи в тях.

В тесен смисъл ученето е процес на целенасочено усвояване на знания, което води до някакво ново постижение, до нова степен на компетентност. Те отново могат да се окажат индивидуално или групово значими, общностно приемливи. Новите знания поражда промени у личността, усещане за емоционален комфорт, поражда у нея по-силна мотивация за постижения, извисяват я духовно. Ученето в тесен смисъл има значение на разширяване на специфичните знания и компетентност и поради това улесняват включването на учащия се в социалния живот, разбран като конкурентна среда за себеутвърждаване, като усвояване на професионализиращи знания и умения.

Независимо кое от двете схващания за ученето ще възприемем има една обща характеристика на процеса учене. Тя е свързана с относително силното влияние на несъзнаваното в процеса на учене. Моделите на поведение най-често се усвояват под влияние на символния свят на културата. В този смисъл всяко учене е вид „културно образование“. При него наблюдението играе основната роля. Механизмът на учене според А.Бандура се състои от процесите възприемане, наблюдаване и подражание. Именно те според него са в основата на усвояването на професия. По същия начин се усвояват и нагласите, присъщи за другите членове на общността, в която живеем. Неговият модел е противоположен на когнитивния, в който се подчертава значението на мисленето и двата основни процеса в него: схващането, разбирането и обяснението.

Наличието на двете противоположни теории за ученето сякаш създава предпоставки за възникването на един фрактален образ на дидактиката. Това усещане за нея се подхранва и от обособяването на голям брой схващания за нея, които са обосновани методологически в различна степен. Примери за добре обосновани дидактически теории са дидактиката като теория на образованието, дидактиката като теория на ученето, информационно-кибернетичната дидактика, критично-комуникативната дидактика и курикуларната дидактика. Другата тенденция се илюстрира от концепции за обучението като

скептичната дидактика на Балауф, аналитичната дидактика на Клотц, трансцендентално-критичната дидактика на Петцелт-Шуле и т.н.

Утвърдилите се **дидактически теории** имат ясно определена структура, която може да се сведе до три основни въпроса:

- Кое е предметното поле на дидактиката: всички дидактически значими явления, взаимовръзки, процеси, проблеми и в частност обучението в и извън училище;

- Какво понятие за теория заляга в основата на всяка от тях: или каква е целта, какви са методите и средствата, коя част от действителността изследва;

- По какви правила се създава дидактическата теория, т.е. каква е същността на нейната мета-научна функция? (Peterßen, 1989, 19-25)

Ако следваме тази логика трудно ще открием спецификата на инклузивната дидактика, ако отговорим на **първия въпрос** само с „обучението в училище”. Но какво е **обучението** – то е „смесено” по някакъв начин. То е още опит да се променят правилата в общообразователното училище по такъв начин, че то да стане достъпно за всички ученици със специални образователни потребности. Необходими са мерки за подпомагане на учениците с някакви увреждания. Мерките могат да важат за малка група ученици или да бъдат напълно индивидуални. Насочени са към организацията в цялото училище или към обучението в клас по всички или по отделен учебен предмет.

В такъв смисъл инклузивното обучение има отличаващи го от традиционното обучение в клас признаци – то се отнася за хетерогенна по състав относително голяма група ученици. Различията между учениците по отношение на техните модели на поведение, функционирането на сетивата и на когнитивните им процеси се разглежда като източник на иновативни идеи за организиране на ученето. Следователно работата в хетерогенен по състав клас предполага друг тип разбиране за качеството на обучението – то би трябвало да създаде условия за максимална степен на онези учебни постижения, които са възможни за всеки отделен ученик.

Така се стига до вторият ключов проблем в полето на инклузивната дидактика – необходимостта от промяна в разбирането за **учебно постижение**. Преди да се заговори за включването на учениците със специални образователни изисквания в общообразователното училище постижението се схващаше като един вид норма, която ученикът трябва да изпълни за точно определено време. Класното обучение не допускаше нито забавяне, нито избързване в процеса на учене. Включващото обучение предполага изработването на инди-

видуален план за напредъка поне на онези ученици, които имат някакво увреждане, но в рамката на класното обучение. Така се нарушава традиционното йерархизиране на учениците според степента на изпълнение на „нормата“. Определянето на учебното постижение вече се оказва тясно свързано с личната биография на всеки ученик, а не само с очакванията към образованието на културния елит в обществото. Намалява значението на тясно предметните знания и компетенции и нараства значението на междупредметните компетенции или на онази част от тях, която осигурява по-добро качество на живот за конкретния човек.

Променя се и характера на **комуникацията** в училището и училищния клас. Конкурирането от всякакъв характер отстъпва на заден план. Усилията на всички актьори в нея са насочени към създаването на „чувството за заедност“, за общност, в която всеки има право да прояви своята идентичност по най-добрия за него начин. Удовлетворяването на потребностите на всеки от тях се превръща в обща цел. Тясно предметното обучение отстъпва на проектното и проблемно ориентирано обучение, което изисква и друг начин за разпределяне на учебното време, 45-минутният час сякаш се превръща по-скоро в ограничение за пълноценната комуникация между учителя/учителите и учениците. При това тя би трябвало да се осъществява по един естествен начин, което означава, че и учители, и ученици притежават необходимите познания и умения да разбират предимствата и слабостите на „различните“, на онези които не виждат, или не чуват, или се придвижват по-трудно, или имат нетипично за биологичната си възраст поведение.

Вторият основен въпрос, свързан с обосноваването на инклузивната дидактика, е свързан с **метода и инструментариума** за изследване на така описаното обучение. Няма съмнение, че най-подходящият подход към разглеждането на комплексните проблеми на преподаването и ученето в такъв тип хетерогенен клас, респ. училище е херменевтичният. За разлика от другите науки в педагогиката разбирането надхвърля схващането на понятието текст. „Текстът“ тук не се състои просто от логически и синтактично подредени думи, а е съчетание от думи и действия, които трябва да бъдат анализирани, преценени; трябва да се потърсят източниците, причините за тяхното проявление именно в тази, а не в друга форма; трябва да се потърсят връзките „вътре“ в цялостта от думи и действия и „извън“, „отвъд“ границите на определеното за „предмет“ на изследването. Такъв подход винаги е конкретен, насочен е към отделния случай, който подлежи на сравнение по подобие или по различие с друг или други.

За да се анализира „духовното съдържание“ на подобна „действителност“ са необходими и методи за неговото „обективиране“ чрез камера, фотографиране, звукозапис – т.е. наложително е присъствието на „наблюдател“ на случващото се. Неговата роля би могла да се поеме, както от

самия учител, така и от „външно лице”. Но и в единия, и в другия случай това означава „отваряне” на класната стая за „окото” на критичната инстанция. Анализът и самоанализът предполагат по-висока степен на професионална готовност за възприемане на обективно случващото се и наличие на критерии и правила за неговото регистриране и преценка.

Съвременните опити за извършването на подобен вид анализ и преценка се свързват с усилията да се разработят методики за изследване на дискурса в класното обучение (Lefstein, Snell, Israeli, 2015, 867). Групата автори се опитват да докажат, че дискурсът в процеса на обучение не може да бъде изследван на базата само на отделни изречения или действия в изолиран вид, а като последователност от изказвания, чрез което се разкрива техният истински смисъл. Те свързват дискурса и с контекста, в който протича действието и по такъв начин се опитват да подхождат холистично към конкретния дейностен акт. В противен случай се стига до редуциране на реалната действителност, а оттам и до изкривяване на анализа. Те съсредоточават усилията си до статистическо измерване на връзките и съотношенията между затворените и отворените въпроси на учителите и кратките, средно дългите и дългите отговори на учениците (Lefstein, Snell, Israeli, 2015, 878).

Подобни опити за усъвършенстване на методите за изследване на педагогическата действителност ясно разкриват един добре известен исторически факт – желанието още на Шлаермахер и неговия ученик – Дилтай да създадат „практическа теория“, която произтича от разбирането на действителността. Днес за постигането на тази цел се създава специален софтуер, използват се статистически програми, дигитална техника, които улесняват до голяма степен установяването на „верните“ за конкретната дидактическа ситуация норми и правила.

Третият въпрос – за **метанаучните функции** на инклузивната дидактика - се оказва интересен, но не толкова тривиален, колкото изглежда. Първоначалният рефлекс насочва към връзката с методиките или към „частните дидактики”, както все по-често ги срещаме в научните публикации (дидактика на математиката, дидактика на историята и т.н.). Но инклузивната дидактика, както стана ясно от описанието на обучението, по-горе, прехвърля границите на учебния предмет. Същевременно тя остава дидактика и продължава да задава традиционните въпроси за практиката на обучение и за правилата, по които се създават теориите за него. Интересен опит за описанието на новите мета-функции на инклузивната дидактика прави Зейтц (Seitz, 2006), която се опитва да открие традиционната „фигура“ на дидактиката във видоизменящите се, но разпознаваеми контури. Инклузивната дидактика продължава традициите на духовно-научната и на реформаторската теории за обучението. Тя се

обръща към фундаменталната категория „развитие“, но същевременно акцентира върху индивидуалното учене. Имплицитно възпроизвежда метафората за „срещата“ между учителя и ученика, чрез която се описва взаимодействието на случайното и закономерното, на професионалното и личностното в процеса на обучение. Структурирането на учебната среда по начин, стимулиращ усилията на всеки отделен ученик кореспондира едновременно работата, както в по-малка, така и в голяма група.

Инклузивната дидактика се обръща към антропологическите предпоставки за обучаемостта на човека и към класическата педагогическа идея за постигане на успех чрез такова „прекрояване“ на цели, съдържание, методи и форми на обучение, което ще осигури индивидуално значимия напредък на всеки ученик. За подобна промяна не може да се разчита на „възвишения“ професионализъм на учителя. По-вярното би било да се отправят известни очаквания към социалната среда и организацията на училището като институция, свързани с „вграждането“ на възможностите за обучение от хетерогенен тип в наредбите, мебелировката, хигиената, организацията на работното място на учителя. Едновременно с това тя задава въпроса: статични или динамични са способностите на човека и подсказва отговора в полза на правото на всеки човек да проявява своята индивидуалност по достъпния за него начин и в необходимото му за това време.

Инклузивната дидактика обособява своята предметна и изследователска област по правилата на интердисциплинарността. Тя подчинява досегашните постижения на дидактиката, медицината, специалната педагогика, теорията на ученето на една обща цел – равностойно, справедливо и качествено обучение на всички ученици в хетерогенна група. Оттук произтича и необходимостта от създаването на учебно съдържание с комплексен характер, от акцентирание върху уменията за мислене от по-висок ранг и откриването на връзките между отделните научни дисциплини. Интегрирането на процесите на изследване, на получените данни и използването им в инклузивното обучение поражда дидактическа теория и практика от нов тип.

Обясненията, описанията и интерпретирането на практиките в инклузивното обучение се представят модифицирани поради свързването на методологиите на различни науки. Опитът, върху който тя се гради не е ограничен само в една тясна сфера – точно обратното, инклузивната дидактика обхваща случващото се в целия социален и биологичен живот на детето и ученика, използва символите на културата и извежда диалога между представителите на различни социални кръгове на преден план. По такъв начин тя създава общностно интегрирано познание, което влияе и се възприема персонализирано от всеки участник в процеса на обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lefstein, A., Snell, J., Israeli, M., From moves to sequences: expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal*, 2015, Vol. 41, No.5, 866-885.
2. Peterßen, W., *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, 1989
3. Reich, K., *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, 2014
4. Seitz, S.(2006). *Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“*. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 2006: Verfügbar unter: <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>>
5. Slee, R., *Inclusive education? This must signify ‘New Times’ in Educational Research*. *British Journal of Educational Research*, 1998, Vol. 46, No.4, 440-454.

Автор: Нина Димитрова Герджикова – доцент, доктор на науките; ПУ”Паисий Хилендарски” – Филиал Смолян, гр. Смолян, 4700, ул. Дичо Петров № 32; E-mail: nina.gerdzhikova@yahoo.de