

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються наукові погляди та освітня діяльність вітчизняних та зарубіжних педагогів, щодо проблеми розвитку інклюзивної освіти. Автор акцентує увагу на різних підходах педагогів, щодо організації навчально-виховної роботи з дітьми з вадами розвитку.

В статье рассматриваются научные взгляды и образовательная деятельность отечественных и зарубежных педагогов, по проблеме развития инклюзивного образования. Автор акцентирует внимание на разных подходах педагогов, по организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушениями развития.

Ключові слова: інклюзивна освіта, спеціальна освіта, діти з вадами розвитку.

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з функціональними обмеженнями унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки. Соціалізація та освіта дітей-інвалідів, їх інтеграція у суспільство залишаються одним з найболючіших питань українського сьогодення.

Зарубіжний практичний досвід доводить, що інваліди можуть навчатися у звичайних навчальних закладах на загальній основі, а згодом, обирати для себе професію та працювати відповідно до обраної спеціальності. Спільне навчання дітей із вадами розвитку з іншими дітьми допомагає уникнути психологічних травм у подальшому житті та полегшує пошук свого місця у суспільстві, усвідомлення своєї корисності та надає можливість реалізувати себе повною мірою. Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного

життя і вчення звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями за підтримки та супроводі цього процесу заходами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру. У педагогічному розумінні інтеграція означає, що всі діти навчаються, працюють, грають разом, з урахуванням специфічних можливостей і потреб кожного, загалом змістовному та комунікативному просторі. При цьому дітям і підліткам з обмеженими можливостями в спільному освітньому процесі створюються умови для їх активної участі у всіх складових цього процесу, сприяючи тим самим їх розвитку і освіти. Ці ідеї прагнули реалізувати в західноєвропейських країнах ще у 80-90-ті роки XIX століття, що передбачало створення організаційно-педагогічних основ інклюзивної освіти.

Проблема вивчення та виховання дітей із вадами розвитку була предметом дослідження і в педагогіці, і спеціальній психології, зокрема в працях Т. Вісковатова, Г. Грибанова, Г. Дульнева, І. Єременко, Т. Ільяшенко, В. Кащенко, А. Колупаєва, В. Кузьміна, К. Лебединської, В. Лебединського, В. Лубовського, О. Мастюкова, О. Михайлова, І. Некрасова, М. Рождественська, А. Співаковська, В. Синьова, М. Телешевська.

Мета нашої статті прослідкувати основні підходи до навчання та виховання дітей із вадами розвитку в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Завданням дослідження: виявити загальні підходи та специфічні особливості організації навчання та виховання дітей з вадами розвитку в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Робота з дітьми з обмеженими можливостями сягає далеких часів, що трансформувалися від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності навчання та виховання. Так, перші офіційні документи про опіку датуються X ст., коли князь Київський Володимир указом від 996 р. зобов'язав церкву дбати про таких осіб. Слід зазначити, що в Києво-Печерській лаврі вже в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, у якому окрім сиріт, хворих та убогих, перебували й так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті), де не лише опікали неповноцінних дітей, але й навчали їх елементам грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

У XVIII ст. відбулися окремі позитивні зміни в економічному та культурному перетворенні країн, розвитку науки і освіти. Швидкими темпами розвивалися педагогіка, медицина, зокрема, психіатрія. Активізувалася й діяльність держави в питаннях виховання обездолених та калічних дітей. У цей період розроблялися заходи приватного порядку щодо влаштування богаділень, відкриття спеціальних виховних будинків для безумних. В історії педагогіки виникнення феномену спільного навчання (саме так, а не «інтеграція» він називався спочатку) звичайних

дітей і дітей з проблемами в розвитку, що набуло широкого розповсюдження і впровадженням в європейську освітню практику із впровадження педагогічних ідей І. Г. Песталоцці. Ідея спільного навчання звичайних дітей і дітей з порушеннями зору, слуху, розумового розвитку займала розуми передового європейського учительства першої половини ХІХ століття.

На користь спільного навчання прогресивна педагогічна громадськість приводила цілий ряд аргументів: можливість більш широкого охоплення навчанням дітей з порушеннями у розвитку (глухих, сліпих та ін), так як для дітей цієї категорії було вкрай мало спеціальних установ; можливість використання виховного потенціалу сім'ї, який виключається при навчанні дітей в умовах закритої школи-інтернату; можливість зробити загальнодоступними особливі, дуже ефективні способи і прийоми, застосовувані в практиці навчання дітей з відхиленнями у розвитку, які нерідко залишалися сімейної, комерційною таємницею засновника тієї чи іншої приватної школи-інтернату для дітей з порушеним розвитком [6].

Навчання дітей з порушенням у розвитку в умовах народної школи розглядалося як можливість встановлення контактів і вправ у спілкуванні з оточуючим світом, в якому дитині з порушеним розвитком все одно доведеться жити після закінчення школи. Керівники учительських семінарій бачили можливість підвищення якості методичної підготовки вчителів народної школи за рахунок оволодіння ними специфічними технологіями навчання дітей з порушеннями у розвитку.

Так, німецький педагог Х.Шварц в своїй роботі «Теорія виховання в трьох томах» писав.: «Існують дуже хороші освітні установи для глухих і сліпих, і важливим кроком вперед в даний час буде включення їх досягнень у народні школи, і тим самим їх збагачення»[9, с.109]. У той час передбачалося, що навчання глухих або сліпих дітей в масовій школі буде дешевше, ніж в спеціальній школі-інтернаті (інституті), якщо з ними буде працювати спеціально підготовлений вчитель. Досвід такої підготовки відомий в пруській провінції Саксонія. При школах-інтернатах (інститутах) для глухих дітей в р.р. Ерфурті та Хальберштадта, пізніше - в р.р. Магдебурзі та Вайсенфельс (Німеччина) були відкриті вчительські семінари, де тільки за 2 роки (1832-1834) було підготовлено більше 100 семінаристів, які могли працювати також і з дітьми з проблемами в розвитку. Відомі численні факти включення дітей з порушенням розумового розвитку в масову народну школу (школи для бідних) на території країн Європи. У Франції широко відомий був досвід А.Бланше, який організував за підтримки міністерства освіти успішне навчання дітей з порушеннями у розвитку в народній школі .

Зауважмо, що у кінці XIX століття у країнах Західної Європи було прийнято ряд законів про обов'язкову початкову освіту, та на їхній основі законів про навчання сліпих, глухих та розумово відсталих дітей. Інтенсивний розвиток допоміжних класів і шкіл для розумово відсталих дітей прямо пов'язано з введенням закону про загальним початковій освіті. Звернення до історії становлення спеціальної освіти показало, що ідея спільного навчання дітей з відхиленнями у розвитку та звичайних дітей існує з тих часів, коли було визнано їх право на освіту.

Зазначимо, що одним із концептуальних підходів у кінці XIX століття до виховання та навчання дітей є виховання так званої "ненормальної дитини". Під цим поняттям виховувались та досліджувалися діти з різними відхиленнями: по-перше, діти з відхиленнями, зумовленими біологічними причинами, вродженими чи набутими; по-друге, діти з відхиленнями, викликаними умовами навколишнього середовища, тобто соціальними причинами.

До першої групи відносили дітей із дефектами аналізаторів (зору, слуху), дітей із дефектами мови, групи розумово відсталих дітей, у яких виникають дефекти, пов'язані із враженням нервової системи та органів внутрішньої секреції, а також психічно хворих дітей. Дослідженням та розробкою методик навчання і виховання цих дітей займалися такі вчені, як А.Біне, В.Бехтерев, О.Декролі, М.Монтесорі, І Соколянський, В.Штерн та ін. До другої групи відносили важковиховуваних та безпритульних дітей. Вивчення таких дітей проводили О.Залкінд, О.Попов, С.Холл та ін.

Педагоги, спираючись на започатковане Ч.Дарвіном і Г.Геккелем вчення про спадковість, пояснювали наявність у дитини певних індивідуальних відхилень. На думку провідних представників реформаторської педагогіки (В.Бехтерева П.Каптерева, Е.Клапареда, В.Лая, Е.Меймана, І.Сікорського, Е.Торндайка) з педагогічної точки зору вивчення властивостей дитини, що передаються спадково, допомагає встановити індивідуальні особливості побудови організму в цілому, наявність інтелекту та розумових здібностей, що, в свою чергу, визначає особливості поведінки та здібності до навчання у кожної дитини.

Представники експериментальної педагогіки А.Біне і В.Лай вважали, що розуміння спадковості необхідно для того, щоб виявити походження якостей і характеристик у дитини, віднести їхнє формування до спадкових явищ, тобто вроджених, чи до впливу оточуючого середовища „умовно спадкових” (хвороби батьків, алкоголь та ін.). Особливо в процесі виховання необхідно враховувати „уявну спадковість”, що дасть можливість покращити життя дитини, яка страждає за „гріхи батьків”.

Великий внесок у теорію і практику навчання дітей з вадами

розвитку зробив Альфред Біне. Він був засновником "Лабораторії нормальної педагогії", основним завданням якої було вивчення духовних та фізичних властивостей дитини і одночасно розробка методів навчання, які б відповідали науковим вимогам. Результати досліджень цієї школи А.Біне відобразив у своїй працях "Сучасні ідеї про дітей" [2], "Ненормальні діти"[1], які лягли в основу системи знань про дитинство, про її навчання та виховання. На відміну від інших представників експериментальної педагогіки, А.Біне основну свою діяльність присвятив дослідженню розумового розвитку дитини, вивченню природи та причин відхилень у розумовому розвитку. Тому значне місце А.Біне надавав проблемі невстигаючих учнів, вважав, що педагогіка як і медицина, повинна включати діагностику і лікування причин відставання учнів. На його думку, визначивши причини неуспіхів окремої дитини, потрібно детально проаналізувати даний випадок, щоб знайти найбільш вдалі засоби для її усунення [1, с. 41].

Провівши обстеження великої кількості дітей і дослідивши причини відставання учнів під час навчання, А.Біне виділив ряд причин, що значно впливають на успішність дітей: стан фізичного розвитку, який може бути недостатнім або надлишковим; патологічні стани, хвороби; пошкодження органів чуття, особливо зору та слуху; недостатність розумового розвитку (дитина не розуміє або недостатньо обдарована); виражена апатія, лінь; слабка пам'ять (дитина розуміє, але не запам'ятовує); короткочасне зниження успішності дитини, що може бути викликане зміною школи; вороже ставлення до вчителя [2, с.42].

Чільне місце у педагогічних поглядах А.Біне займає також проблема вивчення, навчання та виховання „ненормальних дітей”, а також дослідження природи відхилень від норми у розвитку дитини. Пояснюючи природу „ненормальності” дитини, А.Біне висунув дві теорії: за однією „ненормальна дитина” розглядається як рівноцінна нормальній, але молодша останньої на кілька років, яка, так би мовити, спізнюється в своєму розвитку. За іншою – „ненормальну дитину” „розглядають як таку, в якій зупинився розвиток” [1, с. 15 – 18].

Проводячи спостереження та експериментальні дослідження, А.Біне прийшов до висновку, що „ненормальність дитини” частіше всього характеризується, по-перше, затримкою розвитку; по-друге, затримка виражена особливо сильним розвитком одних здібностей за рахунок інших, викликає порушення рівноваги розвитку; особливе патологічне порушення розумових здібностей [2, с.19]. Зазначимо, що головною причиною розумової відсталості дітей А.Біне визначає спадковість, а його головною ідеєю є організація навчально-виховного процесу „ненормальних дітей” на основі особливої уваги до їхніх природних здібностей. Дітей із розумовими вадами А.Біне пропонував піддати

всебічному медичному, психологічному і педагогічному обстеженню, а також провести роз'яснювальну роботу серед батьків, щоб довести їм вигідність спеціальних шкіл. На початку ХХ століття А. Біне, на замовлення Міністерства просвіти Франції, розробив методику, що дала можливість виявляти дітей, які потребують спеціальної освіти.

Про розгляді природи виникнення вад розвитку у дітей М.Монтесорі, як А.Біне, О.Декролі, Р.Штайнер, приділяла основну увагу вивченню дитини через призму “дефективної дитини”, розглядала її насамперед як біологічну істоту, а вже потім як соціальну. Так на думку В.Штерна, педологічні дослідження повинні охоплювати дітей різного віку та соціального стану. Так на увагу заслуговують не тільки “діти турботи”, тобто душевно й фізично відсталі.

Зауважимо, що це дало можливість М. Монтесорі використати ті методи прийому виховання та навчання, які відповідають розвитку особистості “дефективної дитини”, для виховання “звичайної” маленької дитини. М.Монтесорі писала: «У той час як всі захоплювалися досягненнями моїх ідіотів, я шукала основи, які допомогли б досягати таких же високих результатів в учнів звичайних класів». В історії розвитку поглядів на зміст і форми навчально-виховної роботи з дітьми з вадами розвитку ми можемо виділити

Так М. Монтесорі було започатковано сенсорний підхід до виховання дітей з вадами розвитку. Його представники вважали, що найбільш порушеним процесом у аномальної дитини є сприйняття, яке вважалось основним джерелом пізнання світу. Тому в практику спеціальних установ були введені особливі заняття з виховання сенсорної культури, збагаченню чуттєвого досвіду дітей.

Фізіологічне чи біологізаторський підхід до виховання та навчання дітей з вадами розвитку започаткував О.Декролі, який вважав, що весь навчальний матеріал необхідно групувати навколо елементарних фізіологічних процесів і інстинктів дітей.

О.Декролі виділяв три етапи виховної роботи: спостереження асоціація (етап розвитку мислення за допомогою вивчення граматики рідної мови, загальноосвітніх предметів), вираз (етап передбачає роботу над культурою безпосередніх дій дитини: промови, співу, малювання, ручної праці, рухів).

На його думку, для здійснення програми організації виховання за центрами інтересів, матеріалом для набуття основних знань про дитину повинно стати: а) вивчення дитини та основних її потреб; б) дослідження матеріального й людського середовища, переважно у зв'язку із цими потребами; в) процес самовивчення дитини, який є звичайним і привабливим заняттям для більшості нормальних дітей [5, с.132].

Вчений уважав, що пізнання дитиною своєї власної індивідуальності, сприяння усвідомленню її власної особистості необхідне для того, щоб допомогти їй усвідомити своє власне “Я”, а отже, зрозуміти власні потреби, прагнення, мету, ідеал, спираючись в той же час на свої творчі сили для досягнення цього ідеалу.

Зауважимо, що О.Декролі, як і більшість представників реформаторської педагогіки, у своїх дослідження оперував “абстрактною дитиною”. Вся його робота була спрямована на те, щоб зібрати якомога більше відомостей про дитину, які характеризують її волю, інтелект, почуття. За його переконаннями, увагу, волю, рухову активність необхідно вимірювати швидкістю рухів, їх точністю, втомлюваністю уваги. Фізичний стан дитини він визначав станом нервової системи, станом здоров’я, темпераментом, статевим розвитком. На думку О.Декролі, пристосовуючись до етапів розвитку, дитина пізнає природне і людське середовище. Всі отримані знання розглядаються з точки зору потреб дитини. Дослідження вченого також були спрямовані на виховання дефективної дитини як здібної одиниці у боротьбі за існування. Таким чином, було приділено увагу з’ясуванню ролі спадкових та вроджених чинників у визначенні індивідуально-психологічних розходжень у дітей.

Слід зазначити, що представники вітчизняної педагогічної думки також займалися проблемою навчання й виховання дітей з вадами розвитку. Під впливом діяльності педагогів-ентузіастів, лікарів і громадських діячів освіти П. Бутковського, І. Сікорського, П.Блонського, Ф. Ширяєва та ін. формується думка про можливість і необхідність спеціального виховання та навчання розумово відсталих дітей. На початку ХХ ст. для таких дітей почали відкривати лікувально-виховні школи і допоміжні класи.

І.Сікорський очолював заснований у Києві Лікарсько-педагогічний інститут для аномальних дітей, наукове товариство психіатрів і Київське фребелівське товариство. І.Сікорський сприяв тому, що в педагогічній науці педагоги почали відрізняти природну відсталість дітей та їхню ”педагогічну занедбаність”. На основі спостережень і експериментів учений наголосив на різні недоліки у дітей, а саме – “сплутаність” думки та її недорозвинення. Перша виникає в тих, хто під час занять дуже хвилюється, або в кого належною мірою ще нерозвинена довільна увага, хто не вміє зосередитися. Нестійкість уваги призводить до “сплутаності” думок за будь-якої спроби почати систематичну розумову діяльність. Цей недолік можна зустріти в дітей працюючих, добрих, слухняних, котрих іноді приймають за бездарних [8, с. 26].

П.Блонський розглядав і обдарованих дітей, і ”важких дітей” як аномалії. Виникнення таких аномалій учений пов’язував, перш за все, із

впливом середовища та недостатністю сімейного виховання. На його думку, саме при аналізі сім'ї, вивчення соціального оточення дитини перетинається з дослідженням вроджених індивідуальних особливостей дітей. П.Блонський підкреслював, що діти, котрі не встигають у навчанні, мають гіршу спадковість, а також більш повільний темп розумового розвитку, вони погано орієнтуються в нових умовах, неухважні, повільні та пасивні.

Основна діяльність І.Соколянського полягала у вивченні у природних умовах особливостей та стадій формування спрямованих актів поведінки людини в процесі її розвитку на прикладі сліпоглухонімих дітей. І.Соколянський, зазначав, що педологією приділяється "...виключно велика увага справі виховання і навчання дефективних, і як ми це із ряду джерел знаємо, роботи ці містять в собі величезні наслідки для виховання і навчання і нормальної дитини" [4, с. 66]. Він, використовуючи ланцюгову методика І.Павлова в навчанні сліпоглухонімих, намагався застосовувати її для вивчення нормальних дітей, для організації їхнього навчання та виховання. Цінність методики І.Соколянського полягає "перш за все в організації навчання, в лабораторіях, у виключно цінних можливостях, що відкриваються у глухонімих і сліпоглухонімих, а головне, в різноманітних і досить ґрунтовно ще не проаналізованих висновках, представлених цими роботами для нормальної педагогіки" [4, с 66].

Зауважимо, що Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не виключався б з товариства дітей з нормальним розвитком. Він стверджував, що при всіх достоїнствах спеціальна школа має недолік, оскільки вона замикає свого вихованця - сліпого, глухого або розумово відсталого дитини – у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізольованого світу, розвиває в ньому навички, які ведуть до ще більшої ізоляції.

Тому Л. Виготський вважав, що завданнями виховання дитини з вадами розвитку є її інтеграція в життя та здійснення компенсації її недоліків іншим шляхом. Причому компенсацію він розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, так як вважав, що вихователю працюючи з дитиною, яка має дефекти розвитку, доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами, скільки з їх соціальними наслідками.

Він вважав, що щонайширша орієнтування на нормальних дітей повинна служити вихідною точкою перегляду спеціальної освіти. Ніхто не заперечує необхідність останнього, але спеціальні знання і навчання потрібно підпорядкувати загальному вихованню, загальному навчанню.

Таким чином, Л.С. Виготський одним з перших узагальнив та обґрунтував ідею інтегрованого навчання. Згодом його ідея реалізувалася в практиці роботи шкіл Західної Європи і США.

Отже розвиток інклюзивної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогії думці характеризується спробами об'єднання досвіду організації спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій і з витікаючими з них видами дефектів, з одного боку, і, з іншого – масової освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бинэ А. Ненормальные дети. – М., 1911. – 312 с.
2. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М., 1910. – 216 с.
3. Блонский П.П. Возрастная педология. – М.-Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
4. Вильсон Л. Обучение слепоглухонемых в Советской России // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я. Ляудиса. – М.: МГУ, 1980. – С. 65 – 66.
5. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Вища школа. – 1990.
6. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. История специальной педагогики.- М., 2007.
7. Сикорский И.А. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи. – К.: Лито-Типография Товарищества И.Н.Кушнерев и К⁰, 1907.–23 с.
8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. – С.27-35.
9. Ellger-Ruettgardt S.L. Geschichte der Sonderpaedagogik.- Ernst Reinhardt Verlag.- Muenchen.- 2008.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми вивчення та формування особистості в історії педагогічної думки.