

УДК 376:140.8(73)(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214081>**Тамара БОНДАР,***orcid.org/0000-0001-9484-9336**доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) tamara_bondar@yahoo.com***Олена ВАРАВА,***orcid.org/0000-0002-2783-4932**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України
(Київ, Україна) ol_varava@ukr.net*

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У США: ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДґРУНТЯ

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел виокремлено основні філософські ідеї, що слугують підґрунтям для імплементації державної політики США в галузі інклюзивної освіти: ідеї філософії гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму. Визнані гуманісти А. Маслоу (A. Maslow), Р. Мей (R. May), К. Роджерс (K. Rogers) пропагують систему ідей і поглядів на особистість як на найвищу цінність, закликають ставитися до людини з інвалідністю не як до одержувача соціальної допомоги, а як до рівноправного члена суспільства, що має право брати активну участь у громадському житті. Представники філософії екзистенціалізму – М. Грін (M. Greene), С. К'єркегор (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартр (J. P. Sartre), К. Ясперс (K. Jaspers) – поставили під сумнів репродуктивні технології традиційної авторитарної педагогіки, що заснована на імперативному ставленні педагога до учня. Включення дітей з інвалідністю до загальноосвітнього середовища вимагає від учителя ставлення до дитини як до найвищої цінності, постійного пошуку найефективніших шляхів залучення всіх дітей до освітнього процесу. Постмодерністи сприяють реформуванню й модернізації школи, що базоване на переході від монокультурного формату в організації освіти до полікультурного та зосереджує увагу на тотальній зміні всіх аспектів шкільного життя (У. Тірней (W. Tierney)). Положення пропонентів філософії прагматизму У. Джеймса (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірс (C. Peirce) визнають центральну роль освіти в переданні учням культурного досвіду, в підготовці до дорослого життя. Педагоги-прагматики цінують гнучкість методів навчання для індивідуалізації освіти, що є ключовим аспектом у задоволенні ООП учнів з інвалідністю. Для персоналістів (P. Riseng) різниця між людьми полягає в тому, що, незважаючи на можливість заміни, особа залишається унікальною і неповторною. Біхевіоризм пропонує ефективні стратегії навчання, які розроблені з огляду на модель «стимул – реакція»: структурованість навчання – поділ навчального матеріалу на невеликі, керовані сегменти (етапи), що спрощує завдання та допомагає учням із труднощами навчання виконувати складні завдання. Соціальний конструктивізм трактує відмінності не як ознаки порушення, відхилення від норми, розладу, а, навпаки, як природне явище. Відхилення від норми вважають інвалідністю тоді, коли суспільство не створює належних умов для реалізації потреб людей, які відрізняються від норми. Використання ідей гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму, соціального конструктивізму вможливорює активне формування дитиноцентрованої парадигми шкільної освіти, сприяє реалізації державної політики США в галузі інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, філософія, гуманізм, екзистенціалізм, постмодернізм, прагматизм, персоналізм, біхевіоризм, конструктивізм, соціальний конструктивізм.

Tamara BONDAR,*orcid.org/0000-0001-9484-9336**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) tamara_bondar@yahoo.com*

Olena VARAVA,
orcid.org/0000-0002-2783-4932
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Social Work and Rehabilitation
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) ol_varava@ukr.net

U.S. INCLUSIVE EDUCATION PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS

Based on a thorough analysis of scholarly works, the main philosophical ideas that lay the foundation for the U.S. policy to in the field of inclusive education are identified. They include humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism (structuralism or cognitive constructivism), and social constructivism. Recognized humanists A. Maslow, R. May, K. Rogers promote of idea of a person as the highest value; they state that people with disabilities should be seen as equal and active members of society and not the recipients social benefits. Representatives of the existentialism - M. Greene, S. Kierkegaard, J. P. Sartre, K. Jaspers questioned the reproductive technologies of traditional authoritarian pedagogy, which is based on the imperative attitude of a teacher to a student. The inclusion of children with disabilities in the regular school requires the teacher to treat a child as the highest value, to constantly look for the most effective ways to involve all children in the learning. Postmodernists promote the school reform, which is based on the transition from a monocultural to a multicultural approach to the school organization and focuses on the total change of all aspects of school life (W. Tierney). The position of the proponents of pragmatism W. James J. Dewey, C. Peirce recognize the central role of education in preparing students for adult life. Those who support pragmatism value the flexibility of teaching practices to ensure the individual approach in teaching, regarding it a key aspect in meeting the needs of students with disabilities. For personalists (R. Ricœur), the difference between people is that, despite the possibility of replacement, a person remains unique and inimitable. Behaviorism offers effective learning strategies designed on stimulus-response model: structured learning is used to divide learning material into small, manageable segments (stages). This allows simplifying tasks that helps students with learning difficulties to complete complex tasks. Social constructivism refers to differences as a natural phenomenon, not as a sign of deviation from the norm or disorder. Deviations from the norm are considered disability when society does not create the appropriate conditions to meet the needs of people who are different from the norm. Thus, the ideas of humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism, and social constructivism provide a child-centered approach in teaching and learning, implementation of U.S. inclusive education policy.

Key words: inclusive education, least restrictive environment, philosophy, humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism, social constructivism.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта як чинник радикальної трансформації системи освіти в країнах, що на законодавчому рівні визнали право всіх дітей на освіту, потребує відмови від моноідеологічних позицій в організації системи освіти. Нові вимоги до безпечного, комфортного, сприятливого навчання всіх без винятку дітей у середовищі масової школи актуалізують світоглядні зміни стейкхолдерів – учасників освітнього процесу: учнів, батьків, адміністрації, педагогічних, науково-педагогічних працівників, громадських організацій. Доцільність переосмислення теоретичних і методологічних засад педагогіки навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти зумовлена глобалізаційними процесами й інтеграцією України до європейського простору, де ставлення до людини як до найвищої цінності є необхідною умовою формування політики держави. Нині набуває актуальності вивчення впливу філософських ідей на розроблення теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти США – країни-лідера в розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз досліджень. У період ухвалення Закону 94-142 «Про освіту всіх дітей із пору-

шеннями» («The Education for All the Handicapped Children») ЕАНСА), що є чинним у США з 1975 р. і започаткував навчання дітей віком від 3 до 21 року, які мають інвалідність у середовищі масової школи, дослідження з питань теорії і практики інклюзивного навчання ґрунтуються на наукових концепціях визнаних гуманістів: А. Маслоу (A. Maslow), Р. Мей (R. May), К. Роджерса (K. Rogers), представників філософії екзистенціалізму: М. Грін (M. Greene), С. К'єркегора (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартра (J. P. Sartre), К. Ясперса (K. Jaspers); філософів-постмодерністів У. Тірнея (W. Tierney) П. Лейзера (P. Lather) Дж. Флекса (J. Flax), С. Сейдмана (S. Seidman), Р. Ашера (R. Usher) і Р. Едвардса (R. Edwards); пропонентів прагматизму: У. Джеймса (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірса (C. Peirce). Посутніми для розвитку інклюзивної освіти вважаємо ідеї представників персоналізму: Е. Левінаса (E. Levinas), Ж. Марітена (J. Maritain), П. Рікера (P. Ricoeur); біхевіористів: Дж. Уотсона (J. Watson), Б. Скіннера (B. Skinner), Б. Гробекера (B. Grobecker); конструктивістів: Ж. П'яже (J. Piaget), У. Хувера (W. Hoover), І. Ховарда (E. Howard), М. Поупа

(М. Pope), Дж. Кука (J. Cook); й соціальних конструкторів: К. Гергена (K. Gergen), М. Коула (M. Coul), Л. Виготського, Р. Шведера (R. Shweder).

Мета статті полягає в докладному аналізі ідей філософії гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму, що сприяють розробленню нових підходів до розвитку інклюзивної освіти в США.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в науково-педагогічному дискурсі щодо проблеми розвитку інклюзивного суспільства належить гуманістам. Гуманізм як система ідей і поглядів на людину – найвищу цінність суспільства – сприяє переформатуванню ставлення до людини з особливими потребами не як до одержувача соціальної допомоги, а як до рівноправного члена суспільства, що має право брати активну участь у суспільному житті. На розумінні цього ґрунтована ідея інклюзивного суспільства (інклюзії), що передбачає створення сприятливих умов для реалізації прав та інтегрування всіх людей, незалежно від здібностей, стану здоров'я, індивідуальних особливостей, у суспільство. Гуманістичний підхід до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) забезпечує процес самореалізації й формування соціальних навичок дітей через створення необхідних умов, які допоможуть кожній дитині самовиразитися, самоутвердитися, самоактуалізуватися. Важливими для розвитку інклюзивної освіти є основні принципи гуманізму: повага до життя й людської гідності, рівні права, соціальна справедливість, повага до культурного різноманіття, а також відчуття спільної відповідальності й відданість міжнародній солідарності. Гуманізм визнає різноманітність систем освіти, світогляду та уявлень про добробут як про джерело розвитку. Гуманізм слугує основою сталого людського й соціального розвитку, де основна мета освіти полягає в забезпеченні гідності людини, розвитку потенціалу та добробуту особистості. Орієнтація на цінності гуманізму прогнозує формування інклюзивної політики держави, прозорість і підзвітність у забезпеченні осмислених можливостей навчання для всіх.

Представники філософії екзистенціалізму С. К'єркегор (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартр (J. P. Sartre), К. Ясперс (K. Jaspers) наголошували на унікальності й неповторності кожної людини, яка здатна досягнути себе лише через внутрішнє переживання та самозаглиблення, на неможливості пізнання людини засобами науки, оскільки

наука потребує пізнання крізь узагальнення або уніфікацію. Положення філософії екзистенціалізму поставили під сумнів репродуктивні технології традиційної авторитарної педагогіки, що заснована на імперативному ставленні педагога до учня. Включення дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище потребує від учителя ставлення до дитини як до найвищої цінності, постійного пошуку найефективніших шляхів залучення всіх дітей до освітнього процесу. Одна з проponentів екзистенціальної педагогіки США М. Грін (M. Greene) вважає, що особистість повинна знайти себе, а функція вчителя полягає у створенні необхідних умов для усвідомлення дитиною власного існування (екзистенції), конструювання свого досвіду (Greene, 1988: 120). На тлі положень екзистенціалізму, які продовжують ідеї гуманізму, змінюється концепція розроблення навчальної програми, що спрямована на задоволення індивідуальних потреб усіх учнів. Ідеї екзистенціалізму акцентують формувальну функцію оцінювання дитини з інвалідністю на основі індивідуального динамічного розвитку.

Розвиток інклюзивної освіти США перебуває під впливом ідей філософії постмодернізму. Представники цього філософського напрямку сприяють реформуванню й модернізації школи, що базоване на переході від монокультурного до полікультурного підходу організації освіти та зосереджує увагу на тотальній зміні всіх аспектів шкільного життя. У. Тірней (W. Tierney) закликає визнати відмінності потужним чинником розвитку; відмовитися від пошуку універсального в методах навчання, цінностях і переконаннях, сприйняти той факт, що відмінності між людьми є об'єктивною реальністю (Tierney, 1993: 9). Науковець П. Лейзер (P. Lather) стверджує, що необхідно звертати більше уваги на меншини (зокрема, на дітей з інвалідністю), чий ідеї загублені у владному просторі адміністрації, батьків європейського походження, учителів (Lather, 1991: 19). Дж. Флекс (J. Flax) наголошує, що меншини (люди з інвалідністю) як «постмодерністські голоси» теж мають право бути почутими й визнаними, оскільки вони володіють знаннями та авторитетом (Flax, 1990: 3). С. Сейдман (S. Seidman) вважає, що для розв'язання проблеми включення дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище потрібно повністю змінювати усталений порядок школи, корегувати діяльність педагогічного колективу, вести діалог (Seidman, 1994: 201). Дослідники Р. Ашер (R. Usher) і Р. Едвардс (R. Edwards) підсумовують, що постмодернізм протистоїть маркуванню, правилам і положен-

ням. Учені називають дискурс (діалог) і практику основними складниками будь-якого постмодерного підходу до викладання й навчання. Диверсифікований контингент учнів і педагогів становить основу суспільства; акцентує на навчанні викладачів й учнів у процесі спілкування в школі, що вимагає постійної зміни змісту та контексту навчання; потребує усвідомлення учнями індивідуальної ролі в реалізації соціальних змін, які підтримують подальший розвиток суспільства (Usher & Edwards, 1994: 220). У центрі уваги педагогів-постмодерністів перебувають питання суспільної моралі, справедливості, соціальної нерівності, расової дискримінації, розширення прав і свобод людини, нівелювання домінантною культури, загальнолюдських цінностей, розподілу владних повноважень у суспільстві та ін.

Представники філософії прагматизму У. Джеймс (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірс (C. Peirce) визнають центральну роль освіти в переданні учням культурного досвіду, в підготовці до дорослого життя. У школі учні опановують соціальні вміння під керівництвом учителя, аналізують наслідки власних дій, а вчителі мають змогу скерувати учнів до роздумів і зробити необхідні висновки. Педагоги-прагматики цінують гнучкість методів навчання для забезпечення індивідуалізації освіти, що є ключовим аспектом у задоволенні ООП учнів з інвалідністю. Розв'язання проблеми – центральна тема філософії прагматизму, що потребує реальних умов або створення сценарію реального світу. Дітей активно заохочують до співпраці в навчанні через розв'язання проблем, створення проектів, що допомагає їм досліджувати й відкривати світ, використовуючи уяву та творчість. Прагматична освіта – це практична освіта, оскільки вона ефективно готує дітей до майбутнього життя, посилює демократичні цінності й колективну відповідальність, що дає змогу освіті бути конгруентною з практичними запитамі суспільства (Essays UK, 2013).

Представники персоналізму обстоюють недоторканність особистості, наголошують на фундаментальній автономності людини, вбачають рушієм розвитку людини її особистість і духовні цінності. Вираженням персональності дитини, яка має особливі потреби, є також її прагнення бути включеною, попри порушення, в освітній процес загальноосвітньої школи нарівні з іншими дітьми (Riccour, 2011). Для персоналістів різниця між людьми полягає в тому, що, незважаючи на можливість заміни, людина залишається унікальною й неповторною. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості в процесі впливу

на розвиток інклюзивної освіти завдяки поняттю особистості як символу гуманізму.

На тлі розвитку філософських ідей формуються три теоретичні школи організації підготовки педагогічних працівників до інклюзивної школи й навчання учнів з інвалідністю: біхевіоризм (середина ХХ ст.), структуралізм (когнітивний конструктивізм (1970–1980-ті рр.)), соціальний конструктивізм (кінець ХХ ст.). Концептуальною основою шкіл слугують положення теорій біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму.

Засновником біхевіоризму є американський психолог Дж. Вотсон (J. Watson), який описав поведінку людини теорією умовних рефлексів «стимул – реакція», де «стимул» – це зміна зовнішнього середовища, «реакція» – відповідь організму на стимул (Watson, 1913: 160). Б. Скіннер розширив теорію Дж. Вотсона, виокремивши «оперантні» мимовільні реакції, які можна посилити чи послабити за допомогою покарання або заохочення. Учений зосереджував увагу на асиметрії між позитивним і негативним «підсиленням» стимулів: негативні стимули часто зумовлюють непередбачувані, дивні, небажані наслідки; позитивні – спричиняють бажані зміни, формують поведінку, підвищують самооцінку людини.

Попри критику психології біхевіоризму, науковці виокремлюють ефективні стратегії навчання, які розроблені з огляду на модель «стимул – реакція»: структурованість навчання – поділ навчального матеріалу на невеликі, керовані сегменти (етапи), що спрощує завдання та допомагає учням із труднощами навчання виконувати складні завдання; моделювання – пояснення й демонстрація кожного окремого етапу завдання всьому класові та індивідуально, що надає учням з інвалідністю додаткову допомогу; структуроване навчання («explicit instruction»), що прогнозує передбачуваність уроку, уможлиблює багаторазове повторення матеріалу для вироблення автоматичних навичок і допомагає учням зосередитися на новому матеріалі, є важливим для учнів з інвалідністю, які мають труднощі з обробленням інформації; використання постійного моніторингу за виконанням завдань і налагодженням зворотного зв'язку (Grobecker, 1999: 50).

Конструктивізм вважають результатом асиміляції теорій біхевіоризму й когнітивізму (Caffarella & Merriam, 1999: 6). Із конструктивізмом пов'язують ім'я швейцарського вченого Ж. П'яже (J. Piaget), чия діяльність також асоціюють із структуралізмом, когнітивним конструкти-

візмом, що дав поштовх для розвитку когнітивної психології Дж. Брунера (J. Bruner). Теорія інтелекту Ж. П'яже містить два основні компоненти: учення про функцію інтелекту та про стадії розвитку інтелекту. Учений описав асиміляцію й пристосування («assimilation and accommodation») як здатність організму адаптуватися до середовища. Теорію Ж. П'яже широко використовують в освітньому процесі інклюзивної школи, що допомагає вчителю краще розуміти процеси мислення учня, узгоджувати методи викладання з когнітивним рівнем учнів. Виокремлено основні положення конструктивізму: 1) у навчанні учень є активним, оскільки кожен має індивідуальну мотивацію, певні соціально зумовлені культурні установки; завдання вчителя полягає в спостереженні за учнем протягом усіх стадій розвитку; 2) зростання уваги до людського чинника потребує переосмислення функцій педагога; основне завдання вчителя полягає в стимуляції самостійного навчання, активізації внутрішнього потенціалу особистості; 3) дискурсивний підхід наголошує на важливості дискурсу між учнями, між учнями й педагогами та між педагогами (Cook, 1992: 17).

Підходи до розроблення методів навчання учнів з інвалідністю можна умовно розподілити на два напрями, де за основу класифікації взяті підходи до розуміння сутності навчання: традиційний підхід, що вважає знання об'єктивною категорією, і конструктивізм, що увиразнює сутність людських знань як результату відображення, пізнання як процесу взаємодії людини з навколишньою дійсністю, що викликає появу знань. Конструктивізм – новітню парадигму – варто трактувати як теорію пізнання (гносеологію). Для опису конструктивізму послуговуються багатьма термінами, що мають одну спільну рису – протидію традиційній об'єктивістській гносеології навчання.

Теорія навчання на основі конструктивізму перебуває в процесі становлення, тому існує ймовірність неправильного трактування основних положень конструктивізму. М. Баттіста (M. Battista), обговорюючи конструктивістські підходи в галузі математичної освіти, зазначає: «На жаль, більшість педагогів, математиків, учених не мають глибокого розуміння теорії конструктивізму <...>, вважаючи, що конструктивізм – педагогічна позиція, що тягне за собою тип неактуальної, інтелектуальної анархії» (Battista, 1999: 429). Конструктивізм стверджує, що оскільки знання конструюють, а не відкривають, то знання є невід'ємним складником мови, культурних цінностей, досвіду й інтересів учня.

Конструктивізм не заперечує, а посилює значення людської свідомості й моральної автономії як складників процесу навчання. Оскільки пізнання («learning») – це процес конструювання змісту, то засвоєння нової інформації потребує активної інтелектуальної діяльності, а процес психічної активності є процесом «подолання розбіжності» («discrepancy resolution»). Долаючи розбіжності, індивід перетворює і розвиває набуте та нове тлумачення на тлі власних цінностей або завдань. Саме прагнення усвідомити себе і світ навколо є тим рушієм, що мотивує до навчання. Представники конструктивізму кваліфікують навчання як процес, що моделює реальні життєві ситуації, залучаючи учнів з інвалідністю до активної участі. З іншого боку, навчання в традиційному режимі, що керується технічною методикою (набором запланованих методів, прийомів), відволікає процес конструювання знань; намагається досягти результату, нав'язуючи готові знання.

Науковці П. Петерсон (P. Peterson), С. Уїлсон (S. Wilson) вважають, що основу більшості сучасних методів навчання становлять такі теорії: теорія навчання як процесу активної взаємодії («learning as a process of active engagement»), теорія індивідуального й соціального навчання; тлумачення відмінностей учнів не як перешкод, а як джерел розвитку; теорія множинного інтелекту, навчання в правій і лівій частинах півкулі мозку, теорія видів навчально-пізнавальної діяльності (Wilson & Peterson, 2006: 28).

Аналіз сутності соціального конструктивізму як підґрунтя інклюзивної освіти потребує вивчення провідних положень філософії спеціальної освіти (далі – СО), поглядів проponentів філософії «недостатності» на інклюзивну освіту. Еволюція інклюзивної освіти охоплює період розвитку СО, що науковці описують як період сегрегації та дискримінації. В основі розвитку СО – філософія «недостатності або дефіциту» («the philosophy of deficiency»). Сегрегація (відокремлення) ґрунтована на схваленій більшістю суспільства теорії про необхідність забезпечення дітей із порушеннями («the handicapped children» – збережено термінологію зазначеного періоду) спеціальною програмою, яку міг реалізувати лише підготовлений педагог із використанням спеціальних методів навчання. Підвищення вимог до успішності учнів стало підґрунтям для виокремлення більшої категорії учнів як «неуспішних» та їх спрямування до СО. Збільшення кандидатів на спеціальні послуги сприяло формуванню СО як самостійної системи, яка протиставляла себе загальноосвітній масовій школі. За функційною сутністю діяльність СО

базована на розумінні норми й аномалії (відхилення від норми). Більшість людей становить так звану норму, для якої характерні середні показники інтелектуального розвитку, що передбачає існування порівняно невеликої частки людей із високим і низьким рівнями інтелекту. Відхилення від норми, узгодженого стандарту вважають винятковими (аномальними).

Завдання спеціальної освіти полягає в наданні необхідних послуг учням, які мають «недостатність» («the deficit») розвитку однієї або кількох навичок чи здібностей, що ускладнюють навчання з дітьми без інвалідності. Із погляду філософії «недостатності» відставання учнів з інвалідністю в закладі середньої освіти зумовлене лише недостатнім розвитком дитини, відсутністю необхідних навичок, здатностей, що можуть забезпечити успішне навчання. Наприклад, учні з особливими труднощами навчання відстають від типових ровесників лише через недостатньо розвинуту індивідуальну інтелектуальну здатність, що забезпечує навчання математики, письма та ін.

Психічне походження «недостатності» дає підстави з погляду філософії «недостатності» розподіляти учнів на певні групи, зважати на «дефіцит» навичок чи функцій. Філософія «недостатності» зобов'язує СО забезпечити учнів необхідними вміннями для успішного функціонування в суспільстві. М. Бернз (M. Burns), К. Дадлі-Марлінг (C. Dudley-Marling) виокремлюють три підходи, якими послуговуються спеціальні педагоги для досягнення цієї мети: 1) корекційне навчання («remedial teaching»), що вимагає від учителя спочатку ідентифікувати, а потім виправити недоліки в навчанні учнів; 2) компенсаторне навчання («compensatory skill training»), коли учнів навчають стратегій, прийомів для подолання / компенсації недоліку / нездатності, наприклад, учнів із труднощами в читанні навчають альтернативних прийомів збирання інформації; 3) супроводжувальне навчання («the provision of accomodation»), що передбачає допомогу учням з інвалідністю через створення спеціальних доцільних умов для навчання, наприклад, забезпечення учня з інвалідністю додатковим часом на виконання контрольної роботи (Dudley-Marling & Burns, 2014: 17). Ці три підходи пропонують різні допоміжні засоби психолого-педагогічного супроводу учня з інвалідністю для поліпшення навчальних результатів. У контексті філософії «недостатності» названі підходи, базовані на спільному баченні учня як джерела проблеми. Для реалізації інклюзивної освіти прихильники філософії «недостатності» зосереджуються на використанні найкращих

методів навчання, що передбачає перебування дитини з інвалідністю в інклюзивному середовищі більшість часу, на відміну від відокремленого середовища.

Соціальний конструктивізм слугує фундаментом соціальної і правової моделі інвалідності, що трактує інвалідність («disablity») як соціальний конструкт. Теоретичним підґрунтям соціального конструктивізму в розумінні інклюзивної освіти є культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій особистості Л. Виготського («the socio-cultural theory» of L. Vygotsky). Варто виокремити ключові тези, що вплинули на розвиток психології та педагогіки інклюзивної освіти у світі: 1) взаємодія біологічного дозрівання із соціальними процесами є рушієм навчання; 2) роль соціального середовища як джерела розвитку, а не лише як одного з його факторів; 3) особистість – носій вищих психічних функцій, її становлення відбувається внаслідок соціокультурного розвитку; 4) вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна увага, словесно-логічна пам'ять, уява, воля) стають результатом розвитку органічно представлених нижчих психічних структур людини в умовах взаємодії із суспільними процесами (виникають у процесі навчання й виховання в людському суспільстві); 5) поняття про рівень актуального розвитку (способи діяльності, якими дитина володіє самостійно, без допомоги дорослого: самостійно читає, пише, розв'язує задачі, відповідає на тестові запитання) та зону найближчого розвитку (способи діяльності, якими дитина не володіє самостійно, але може їх виконати за допомогою дорослого); 6) розвиток особистості вирізняється послідовною етапністю, поступова зміна яких незворотна й закономірна (Vygotsky, 1980: 149).

Тлумачення інвалідності як соціокультурного явища впливає з розуміння, що всі вищі психічні функції перебувають під впливом соціального середовища: «...кожна функція культурного розвитку дитини виявляється у двох вимірах: спочатку в соціальному, потім – у психологічному». Структуралізм Ж. П'яже відокремлює навчання від соціокультурного середовища; соціальний конструктивізм Л. Виготського наголошує на взаємодії навчання й соціокультурного середовища. Оскільки основна інвалідність є органічним порушенням, вона може обмежити набуття й використання деяких соціальних навичок. Вторинне порушення виникає через спотворення вищих психічних функцій, які зазнали впливу негативних соціальних чинників. Л. Виготський зазначав, що саме соціальне середовище дитини може

обмежити розвиток і призвести до порушень, які характерні для багатьох людей з інвалідністю. Учений назвав вторинну інвалідність соціокультурною інвалідністю і пояснював, що багато поведінкових рис, таких як пасивність, залежність і відсутність соціальних навичок, які характеризують дітей з інвалідністю, є результатом неналежного доступу до соціокультурних знань, відсутності соціальної взаємодії. Як наслідок, первинна інвалідність впливає на очікування й забезпечення доступу до формування соціальних умінь, що спричинює розвиток вторинної інвалідності (Vygotsky, 1993: 230).

Діти з вторинною інвалідністю можуть розвивати «компенсаційну реорганізацію», тобто розвивати позитивні або негативні вищі психічні функції. Наприклад, діти з інвалідністю потенційно набувають негативних поведінкових рис: пасивності, залежності, агресії, що пов'язане з негативною адаптивною компенсаторною організацією вищих психічних функцій. З іншого боку, позитивні соціальні стимули й інклюзивне освітнє середовище сприяють розвитку самостійності, самоконтролю, самоперевірці, що призводить до позитивної реорганізації вищих психічних функцій. У цьому випадку педагогічна допомога або інклюзивне середовище покликані запобігти розвиткові вторинної інвалідності або подолати його. На думку Л. Виготського, зміна соціального ставлення повинна бути одним із завдань педагогів (Vygotsky, 1993: 300).

Позиція соціальних конструктивістів ставить під сумнів припущення, що розвиток особистості залежить лише від уродженої здатності дитини мислити, наголошуючи на значущості діяльності людини, впливу соціокультурних особливостей середовища на здатність дитини до навчання. Л. Міллер (L. Miller) доводить, що виокремлення значущості середовища для організації навчання дітей з інвалідністю вможливує розподіл відповідальності за навчання між дитиною та її середовищем. Якщо успішність навчання дитини з інвалідністю залежить від середовища, то проблеми успішності учнів з інвалідністю теж спричинені впливом середовища, учасників освітнього процесу, методів, подій, культури закладу освіти (Miller, 1993: 63–64).

Не заперечуючи диверсифікації суспільства, соціальний конструктивізм ставиться до відмінностей не як до ознаки порушення, відхилення від норми, розладу, а, навпаки, як до природного явища. Відхилення від норми вважають інвалідністю тоді, коли суспільство не створює належних умов, що забезпечують потреби людей, які

відрізняються від норми. Аналогічно до цього, інвалідність у навчанні виникає тоді, коли всім дітям забезпечують однакові умови, попри індивідуальні потреби. Спільність поглядів соціальних конструктивістів і прихильників теорії «недостатності» полягає в прагненні допомогти учням з інвалідністю досягти успіхів у навчанні. Проте погляди на сутність психолого-педагогічного супроводу учнів з інвалідністю прихильників філософії «недостатності», що домінують в ідеології спеціальної освіти, і соціальних конструктивістів кардинально відрізняються. Соціальний конструктивізм закликає не прагнути виправити чи компенсувати порушення, а будувати освітній процес з огляду на презумпцію компетентності (Biklen, 2005: 200), або філософію «достатності». На відміну від філософії «недостатності», бачення «достатності» потребує віри в здатність мозку людини незалежно від віку, статі, життєвих обставин, місця проживання конструювати реальність за допомогою власного досвіду.

Соціальні конструктивісти критикують погляди прихильників теорії «недостатності» щодо визначення середовища як інклюзивного на підставі перебування учня в ЗС протягом 80% навчального дня. На думку соціальних конструктивістів, можливість обмежень щодо перебування учнів з інвалідністю в загальноосвітньому середовищі передбачає налаштування класу й учителя на потенційне виключення, за умов нездатності учня до асиміляції в середовищі. Соціальний конструктивізм потребує від учителя розуміння, що виключення учнів з інвалідністю із масової школи неможливе. Соціальний конструктивізм визнає наявність меж інклюзії, але використання будь-яких критеріїв виключення вважають порушенням прав дітей з інвалідністю. Аргумент стосовно того, що інвалідність, а не людські відмінності, є соціальним конструктом, ґрунтований на положенні про нездатність сучасної системи освіти задовольнити диверсифіковані потреби учнів, оскільки власне особливості сучасної освіти трансформують природні людські відмінності в інвалідність, патологічний недолік.

Важливим для розуміння позиції соціального конструктивізму є обговорення проблеми категоризації учнів, що відкриває доступ до отримання додаткового супроводу згідно із законодавчими нормами країни. Дослідниця М. Міноу (M. Minow) вважає, що категоризація має згубні та непередбачувані наслідки (Minow, 1990: 205). Діагноз і стигматизація захворювання знижують очікування для учнів з інвалідністю, оскільки використання індивідуального навчального плану

(далі – «ІНП») прогнозує спрощення навчальної програми ЗМШ; пояснення відставання учня дефектом.

Соціальний конструктивізм вимагає радикального реформування школи з метою створення інклюзивного середовища для всіх учнів, що зможе відмовитися від жорсткої навчальної програми; вікових обмежень в оволодінні навчальною програмою школи; практики нормативного тестування; відстеження й групування учнів за здатністю до навчання; методів навчання, що не беруть до уваги диверсифікованих потреб учнів. Такі підходи до реалізації інклюзивних цінностей отримали назву «рух за повну інклюзію» («the full inclusion» або «inclusive schools movement»). Нагальним є пошук кардинально нових підходів до організації школи, що здатні забезпечити сприятливе освітнє середовище для всіх учнів, визнати диверсифіковані потреби й організувати освітній процес на основі компетентнісного підходу, незалежно від відмінностей учнів. Соціальні конструктивісти стверджують, що в умовах справжньої інклюзії освітнє середовище повинно пристосовуватися до потреб учнів з інвалідністю. Зміна середовища, на думку Р. Слі (P. Slee), вимагає нової філософії освіти взагалі, що вможливить фундаментальні зміни в організації шкільної сис-

теми, навчальних планів, методах, ставленні до учнів (Slee, 2011: 129).

Отже, спільними рисами в положеннях конструктивізму, соціального конструктивізму вважаємо активну, творчу участь учня в процесі пізнання, демократичність середовища, взаємодію учня із середовищем. Для ефективного включення всіх учнів у процес навчання варто організувати навчання в континуумі освітніх послуг від конструктивізму до соціального конструктивізму.

Висновки. Аналіз науково-педагогічних джерел уможливив виокремлення сучасних провідних ідей філософії освіти США (гуманізм, екзистенціалізм, постмодернізм, прагматизм, персоналізм), що слугують основою для розвитку психологічних шкіл (біхевіоризму, конструктивізму, соціального конструктивізму), які активно формують дитиноцентровану парадигму шкільної освіти, сприяють реалізації державної політики в галузі інклюзивної освіти. Проведення політики інклюзивної освіти в Україні потребує зміцнення теоретичних основ інклюзивної педагогіки, що сприятиме задоволенню особливих освітніх потреб усіх дітей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням сучасних філософських і наукових ідей, що впливають на розвиток інклюзивної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Battista M. T. The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. *The Phi Delta Kappan*, 1999. Vol. 80. № 6. P. 425–433.
2. Biklen D. *Autism and the myth of the person alone*. New York : University Press, 2005. P. 200.
3. Caffarella R. S., Merriam S. B. Perspectives on adult learning: framing our research. 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings. Northern Illinois University, 1999. 8 p.
4. Cook J. Negotiating the curriculum: Programming for learning. *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*. 1992. P. 15–31.
5. Dudley-Marling C., Burns M. B. Two Perspectives on Inclusion In The United States. *Global Education Review*. 2014. № 1 (1). P. 14–31. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf> (last accessed: 22.11.2018).
6. Essays UK. Pragmatism – Dewey and Experiential Learning. November 2013. URL: <https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/pragmatism/lecture.php?vref=1> (last accessed: 12.07.2018).
7. Flax J. *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West*. Berkeley : University of California Press, 1990. 277 p.
8. Greene M. *Dialectic of Freedom*. New York : Teachers College Press, 1988. 155 p.
9. Grobecker B. Mathematics reform and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 1999. № 22. P. 43–58.
10. Lather P. A. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*. New York : Routledge, 1991. 212 p.
11. Miller L. *What we call smart: A new narrative for intelligence and learning*. San Diego : Singular Publishing Group, 1993. 187 p.
12. Minow M. *Making All the Difference*. New York : Cornell University Press, 1990. 403 p.
13. Ricœur Paul. *Honoring and Continuing the Work*, ed. F. Erfani. Plymouth : Lexington Books, 2011. 186 p.
14. Seidman S. *Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era*. Cambridge, MA : Blackwell Publishers, 1994. 353 p.
15. Slee R. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York : Routledge, 2011. 232 p.
16. Tierney W. *Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-first Century*. Westport, Ct : Bergin and Garvey, 1993. 167 p.
17. Usher R., Edwards R. *Postmodernism and education*. London, UK : Routledge, 1994. 246 p.
18. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1980. 175 p.

19. Vygotsky L. The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (Rieber R. W., Carton A. S., Eds.). New York : Plenum Press, 1993. 349 p.
20. Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. 1913. № 20. P. 158–177.
21. Wilson M. S., Peterson L. P. Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association Washington, DC, 2006. 34 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf> (last accessed: 08.09.2018).

REFERENCES

1. Battista M. T. The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. *The Phi Delta Kappan*. 1999. Vol. 80. № 6. P. 425–433.
2. Biklen D. Autism and the myth of the person alone. New York: University Press, 2005., с. 200.
3. Caffarella R. S., Merriam S. B. Perspectives on adult learning: framing our research. 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings. Northern Illinois University, 1999. 8 p.
4. Cook J. Negotiating the curriculum: Programming for learning. *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*. 1992. P. 15–31.
5. Dudley-Marling C., Burns M. B. Two Perspectives on Inclusion In The United States. *Global Education Review*. 2014. № 1 (1). P. 14–31. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf> (last accessed: 22.11.2018).
6. Essays UK. Pragmatism - Dewey and Experiential Learning. November 2013. URL: <https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/pragmatism/lecture.php?vref=1> (last accessed: 12.07.2018).
7. Flax J. *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West*. Berkeley: University of California Press, 1990. 277 p.
8. Greene M. *Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press, 1988. 155 p.
9. Grobecker B. Mathematics reform and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 1999. № 22. P. 43–58.
10. Lather P. A. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*. New York: Routledge, 1991. 212 p.
11. Miller L. What we call smart: A new narrative for intelligence and learning. San Diego: Singular Publishing Group, 1993. 187 p.
12. Minow M. *Making All the Difference*. New York: Cornell University Press, 1990. 403 p.
13. Ricœur Paul: *Honoring and Continuing the Work*, ed. F. Erfani. Plymouth: Lexington Books, 2011. 186 p.
14. Seidman S. *Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era*. Cambridge, MA.: Blackwell Publishers, 1994. 353 p.
15. Slee R. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Routledge, 2011. 232 p.
16. Tierney W. *Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-first Century*. Westport, Ct: Bergin and Garvey, 1993. 167 p.
17. Usher R., Edwards R. *Postmodernism and education*. London, UK: Routledge, 1994. 246 p.
18. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1980. 175 p.
19. Vygotsky L. The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (Rieber R. W., Carton A. S., Eds.). NY: Plenum Press, 1993. 349 p.
20. Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. 1913. № 20. P. 158–177.
21. Wilson M. S., Peterson L. P. Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association Washington, DC 2006. 34 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf> (last accessed: 08.09.2018).