

**ГУМАНІТАРНІ ТА СУСПІЛЬНІ НАУКИ  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE**

УДК 316.25:316.42:376(045)

**СОЦІАЛЬНИЙ КОНСТРУКТИВІЗМ: ІНКЛЮЗІЯ**

Бондар Т.І.

**SOCIAL CONSTRUCTIVISM: INCLUSION**

Bondar Tamara

*У статті з'ясовано основні положення соціального конструктивізму; зацентовано увагу на ідеях Л. Виготського про залежність ефективності компенсаторних функцій організму від розвитку вищих психічних функцій; наголошено на значущості середовища для реалізації права на освіту дітей з інвалідністю.*

**Ключові слова:** війна, інклюзивна освіта, ідеї Л. Виготського, особливі освітні потреби, інвалідність, норма.

*The article explains the idea of social constructivism. The emphasis is placed on the term disability and how it is evolved to become a social cultural phenomenon, since disability becomes disability when there are no appropriate conditions for people with disability. Disability in education occurs when children with special educational needs are not provided with the necessary conditions. The philosophy of social constructivism leads to organizing teaching and learning with the focus on the strengths that a child with special educational needs possesses. Social constructivism encourages teachers to create a setting in which the child with a disability actively participates, is creative when learning, actively interacts with the environment which means that a child with a disability realizes the right to education.*

**Key words:** war, inclusive education, ideas of L. Vygotsky, special educational needs, disability, norm.

Інклюзивна освіта як маркер сучасної системи освіти потребує розуміння процесу організації інклюзивного середовища, оскільки лише через взаємодію із соціальним середовищем відбуваються активне залучення дітей з особливим освітніми потребами. Соціальний конструктивізм заперечує виключення дітей з інвалідністю із процесу навчання в закладі загальної освіти, оскільки таке виключення уможливорює розвиток вторинної інвалідності. Для вітчизняної освіти, особливо в сучасних умовах українсько-російської війни, важливо спрямувати зусилля на створення інклюзивного освітнього середовища, оскільки сьогодні кожна дитина має особливі освітні потреби. Таким чином, виклики освіти в умовах воєнного стану актуалізують студіювання сутності соціального конструктивізму.

Науковці К. Герген (K. Gergen), М. Коул (M. Coul), Р. Шведер (R. Shweder) розглядали соціальний конструктивізм через призму культурної психології, Дж. Джі (J. Gee) – соціолінгвістики, К. Гертц (K. Geertz), К. Клакхолн (C. Kluckhohn); А. Кребер (A. Kroeber), Р. Макдермотт (R. McDermott), Х. Варенн (H. Varenne) – антропології, наголошуючи на значущості діяльності людини, впливу соціокультурних особливостей середовища на здатність дитини до навчання.

Мета дослідження полягає у виокремленні сутності соціального конструктивізму й значущості положень теорії для організації інклюзивного освітнього середовища.

Соціальний конструктивізм слугує фундаментом соціальної моделі інвалідності, що трактує інвалідність («disability») 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); б) розвиток особистості вирізняється послідовною етапністю, поступова зміна яких незворотна й закономірна [1, с. 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» [2, с. 135]. 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 [3, с. 230]. Л. Виготський 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.

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 розвиткові самостійності, самоконтролю, самоперевірці, що призводить до позитивної реорганізації вищих психічних функцій. У цьому випадку педагогічна допомога або інклюзивна освіта покликані запобігти розвиткові вторинної інвалідності або подолати його. На думку Л. Виготського, зміна соціального ставлення повинна бути одним із завдань педагогів [4, с. 222].

У сфері спеціальної освіти США інноваційною ідеєю Л. Виготського вважають положення про залежність ефективності компенсаторних функцій організму від розвитку вищих психічних функцій, тобто факт порушення називають природним процесом (зорові, слухові, рухові або когнітивні порушення), а об'єктами реабілітації – культурні процеси абстрактного міркування, логічної пам'яті, добровільної уваги. Л. Виготський звертав увагу на обмеження традиційного сенсорно-моторного навчання, тому що біологічна компенсація (наприклад, чудовий слух у незрячої людини) є винятком, а не правилом, тоді як сфера вищої психічної діяльності не має меж [5, с. 158].

Згідно з ідеями Л. Виготського, основна мета спеціальної освіти полягає не лише в компенсації первинних дефектів через розвиток незадіяних психічних функцій, а переважно в запобіганні вторинним дефектам, у корекції й відновленні психологічними та педагогічними засобами. Основною метою компенсації має бути інтенсивність культурного просвітництва, розвиток вищих психічних функцій, кількість і якість спілкування з дорослими, а також соціальна взаємодія з колективом (організованою групою однолітків). Різні інструменти (наприклад, різні засоби комунікації: жестова мова, абетка Брайля або читання слів із губ, читання на дотик) можуть передати однаковий освітній зміст, значення. Л. Виготський закликає продовжувати розроблення спеціальних «психологічних інструментів» для задоволення особливих освітніх процесів учнів з інвалідністю і їх акультурації [6, с. 2]. Провідна особливість усього вчення Л. Виготського, що полягає в спрямуванні на пошук здібностей учнів з інвалідністю, а не до прагнення ідентифікації інвалідності, слугує підґрунтям для поглядів соціальних конструктивістів на розвиток ІО.

Позиція соціальних конструктивістів ставить під сумнів припущення, що розвиток особистості залежить лише від уродженої здатності дитини мислити. Представники культурної психології, соціолінгвістики наголошують 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 із інвалідністю теж спричинені впливом середовища, учасників освітнього процесу, методів, подій, культури закладу освіти.

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. Соціальний конструктивізм закликає не прагнути виправити чи компенсувати порушення, а будувати освітній процес з огляду на презумпцію компетентності або філософію «достатності». Бачення «достатності» потребує віри в здатність мозку людини незалежно від віку, життєвих обставин, місця проживання конструювати реальність за допомогою власного досвіду [7, с. 57].

Соціальні конструктивісти критикують визначення середовища як інклюзивного на підставі перебування учня в закладі загальної середньої освіти протягом 80 % навчального дня. На думку соціальних конструктивістів (Д. Анастасіу (D. Anastasiou), Дж. Кауфмана (J. M. Kauffman)), можливість обмежень щодо перебування учнів з інвалідністю в закладі загальної середньої освіти передбачає налаштування класу й учителя на потенційне виключення, за умови нездатності учня до асиміляції в середовищі [8, с. 460]. Соціальний конструктивізм потребує від учителя розуміння, що виключення учнів з інвалідністю із закладу загальної середньої освіти неможливе. Однак це не означає ігнорування потреб учнів з інвалідністю; функціонування в закладі загальної середньої освіти забезпечують наданням психолого-педагогічного супроводу (далі – ППС) за допомогою спеціально навчених педагогів. 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. Р. Макдермотт (P. McDermott) зауважує, що в американських школах культ вимірювання навчання на швидкість нівелює процес навчання, залишаючи лише швидкість [9, с. 272; 253].

Важливим для розуміння позиції соціального конструктивізму є обговорення проблеми категоризації учнів, що відкриває доступ до отримання ППС згідно із законодавчими нормами країни. Обговорення питання категоризації та наслідків стигматизації для учнів, які потребують додаткового супроводу, стає предметом наукового зацікавлення юристів. М. Майноу (M. Minow) [10, с. 205] вважає, що категоризація має згубні та непередбачувані наслідки. Діагноз і стигматизація захворювання знижують очікування для учнів з інвалідністю, оскільки використання індивідуального навчального плану (далі – «ІНП») прогнозує спрощення навчальної програми закладу загальної середньої освіти; пояснення відставання учня дефектом. ІНП – документ, що описує послідовність, форму й темп засвоєння учнем освітньої програми для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та розроблений закладом освіти у взаємодії з батьками, здобувачем освіти, мультидисциплінарною командою фахівців.

Важливими для обговорення є терміни «відмінність» і «норма». М. Майноу зауважує, що закон трактує відмінність і норму як об'єктивні фактори, залишаючи за межами обговорення суб'єктивність упорядкування пріоритетів. Наявність відмінності, на думку дослідниці, акцентує на потребі «виправлення», «узгодженості з нормою». Погляд на відмінність як на «соціальний конструкт», що спричинений упередженим ставленням до дітей з інвалідністю, спроможний суттєво змінити розуміння інвалідності й уможливити творчий підхід до розв'язання проблем учнів з інвалідністю [10, с. 205].

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.

Шкільна освіта утверджує надуману «норму», що спонукає учнів з інвалідністю шукати шляхи подолання або компенсації відмінностей. Соціальні конструктивісти стверджують, що в умовах справжньої інклюзії освітнє середовище повинно пристосовуватися до потреб учнів з інвалідністю. Зміна середовища вимагає нової філософії освіти взагалі, що вможливить фундаментальні зміни в організації шкільної системи, навчальних планів, методах, ставленні до учнів.

Отже, у статті з'ясовано сутність соціального конструктивізму. Наголошено увагу на сутності інвалідності як соціокультурного феномену, оскільки інвалідність проявляється тоді, коли суспільство не створює належних умов, а інвалідність у навчанні виникає тоді, коли дітям з особливими освітніми потребами на забезпечують необхідні умови. Філософія соціального конструктивізму ґрунтована на організації освітнього процесу з огляду сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами. Соціальний конструктивізм спонукає педагогів до створення такого середовища, в якому через активну, творчу участь учня в процесі пізнання, демократичність середовища, взаємодію учня із середовищем забезпечують право на освіту усім учням.

### Список використаних джерел

1. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes* / L. S. Vygotsky. – Harvard University Press, 1980. – 176 p.
2. Vygotsky L. S. *Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions* / L. S. Vygotsky; ed. R. W. Rieber // *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. – New York: Plenum Press, 1997. – 251 p.

3. Vygotsky L. The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) / L. Vygotsky; eds. R. W. Rieber, A. S. Carton. – NY: Plenum Press, 1993. – 330 p.
4. Vygotsky's educational theory in cultural context / eds. A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003. – 477 p.
5. Gindis B. Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu: Vygotsky's Quest [Electronic resource] / B. Gindis // *School Psychology International*. – 1995. – Vol. 16, № 2. – P. 155–166. – Access mode: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034395162006>. (last accessed: 03.07.2018).
6. Gindis B. Understanding Your Child's Medical Report: Oligophrenia / B. Gindis // *The Post (publication of the Parental Network for the Post-Institutionalized Child)*. – 1997. – № 10. – P. 2–3.
7. Miller L. What we call smart: A new narrative for intelligence and learning / L. Miller. – San Diego: Singular Publishing Group, 1993. – 166 p.
8. Anastasiou D. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability / D. Anastasiou, J. M. Kauffman // *Journal of Medicine and Philosophy*. – 2013. – № 38. – P. 441–459.
9. McDermott R. P. The acquisition of a child by a learning disability / R. P. McDermott; eds. S. Chaiklin, J. Lave // *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. – New York: Cambridge University Press, 1993. – P. 269–305.
10. Minow M. Making All the Difference / M. Minow. – New York: Cornell University Press, 1990. – 403 p.

#### References

1. Vygotsky, L. S. 1980. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
2. Vygotsky, L. S.; Rieber, R. W. ed., 1997. *Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions. In: The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
3. Vygotsky, L. S.; Rieber, R. W., and Carton, A. S. eds., 1993. *The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. NY: Plenum Press.
4. Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., and Miller, S. eds. 2003. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
5. Gindis, B. 1995. Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu: Vygotsky's Quest. *School Psychology International*, 16(2), pp. 155–166. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034395162006>.
6. Gindis, B. 1997. Understanding Your Child's Medical Report: Oligophrenia. *The Post (publication of the Parental Network for the Post-Institutionalized Child)*, 10, pp. 2–3.
7. Miller, L. 1993. *What we call smart: A new narrative for intelligence and learning*. San Diego: Singular Publishing Group.
8. Anastasiou, D., and Kauffman, J. M. 2013. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, pp. 441–459.
9. McDermott, R. P.; Chaiklin, S., and Lave, J. eds. 1993. The acquisition of a child by a learning disability. In: *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
10. Minow, M. 1990. *Making All the Difference*. New York: Cornell University Press.



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>