

УДК 37.01: 376.42: 1 (13: 130.1: 177)

**Оксана Мякушко,**

кандидат психологічних наук

старший науковий співробітник

відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

[sanamiak9@gmail.com](mailto:sanamiak9@gmail.com)

ORCID ID 0000-0002-7675-7523

Researcher ID

**Oksana Miakushko,**

PhD, SeniorResearchFellow

Department of education for children with intellectual disabilities

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

вул.М.Берлінського, 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

st. 9, Berlinsky M., Kyiv,

04060, Ukraine

## **ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

### **HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі визначення сприятливих умов для розвитку цілісної особистості дитини і, зокрема, компонентів її соціального і духовного розвитку. В роботі коротко представлено ретроспективний аналіз динаміки ставлення суспільства та держави до людей з інтелектуальними порушеннями у його співставленні з характерними змінами моральних і духовних цінностей у суспільстві.

Означені найбільш поширені проблеми впровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими освітніми проблемами. Автор намагався охарактеризувати ці проблеми й визначити можливі перспективні підходи до виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз дефініцій інтегративного підходу, який зараз активно впроваджується в освіті України, свідчить про його недосконалість, оскільки він ставить, але не вказує на шляхи вирішення питань, пов'язаних з метою створення нових цілісностей в освіті, а саме: знаходження образу нової (невідомої) цілісності та визначення умов її життєздатності. Здійснено спробу вирішити ці питання в рамках сучасної культури постмодерну з її

інтенцією до розгляду Всесвіту як єдиного живого організму, цілісного погляду на природу, холізму як «філософії цілісності», космізму як цілісного соціокультурного явища, орієнтованого на синтетичне бачення реальності та сприйняття людини як органічної частини космічної єдності. Зроблено висновок про можливість розглядати в якості вихідного орієнтиру для уявлення образу цілісності в освіті єдність людини («мікрокосму» Г. Сковороди, «людського мікрокосмосу» М. Холодного) та «макрокосму» всього іншого Всесвіту (природи і соціуму – «соціального космосу» М. Холодного), а як умову життєздатності цілісностей в освіті – гармонійне й органічне поєднання її частин.

Погоджуючись з доцільністю розгляду сутності освіти як «лікування» душі та відповідним наданням пріоритетного значення вихованню дитини, перспективними для застосування в освітній системі визначені положення українського антропокосмізму М. Холодного як джерело духовності й ціннісних орієнтирів для української людини в її стосунках зі світом природи й культури.

**Ключові слова:** *інтегроване навчання, цілісний підхід до виховання особистості, діти з інтелектуальними порушеннями.*

**Abstract.** The article is devoted to solving the problem to determine the favorable conditions for the development of a child's integral personality, in particular, social and spiritual development components. The article briefly presents a retrospective analysis how the society and the state attitude to people with intellectual disabilities was changed and how it is related to characteristic changes in moral and spiritual values in society.

The most common problems to implement the integrated education for children with special educational needs are identified. The author tried to characterize its and to identify a possible promising approaches to raising children with intellectual disabilities.

The analysis of the integrative approach definitions, which is now being actively implemented in Ukraine education, shows its imperfection, since it poses, but does not indicate the problems solving, which related to the goal of creating new wholes in education, namely: how to find the image of a new (unknown) integrity and how to determine its viability conditions. An attempt was made to solve these questions within the framework of such areas as modern postmodern culture with its intention to consider the universe as a single living organism, a holistic view of nature, holism as a «philosophy of integrity», cosmism as a holistic socio-cultural phenomenon, which is oriented towards a synthetic vision of reality and perception of a person as an organic part of the cosmic unity.

A conclusion was made about the possibility to consider the unity of man ("microcosm" of G. Skovoroda or "human microcosm" of M. Holodnyj) and "macrocosm" of the entire universe (which includes nature and society, or "social cosmos" of M. Kholodnyj). A harmonious and organic combination of parts is defined as a condition for the viability of wholes in education.

The author agrees with the expediency to consider the education essence as soul "treatment" and with the corresponding priority for child education. Based on these positions, the author sees a perspective to apply in the educational system the statements of Ukrainian M. Kholodnyj's anthropocosmism as a source of spirituality and value orientations for the Ukrainian person in his relationship with the world of nature and culture.

**Key words:** *integrated education, holistic approach to personality education, Ukrainian anthropocosmism, children with intellectual disabilities.*

**Постановка проблеми.** Одним з головних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є створення сприятливих умов для розвитку цілісної особистості дитини, яка проявляється в розвинених емоціях, зростаючій свідомості, керованій поведінці. Для становлення компетентностей дитини (як результату дошкільної освіти та особистісного надбання) важливого значення набуває формування, зокрема, компонентів соціального і духовного розвитку особистості дитини, що відповідають за формування емоційно-ціннісного ставлення та навичок до регуляції власної поведінки й діяльності (прояву самостійності, активності, цілеспрямованості й відповідальності).

Завдання щодо повноцінної підготовки до життя ускладнюється у випадку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (далі ПІР), якісні зміни у психіці яких (внаслідок органічного ураження центральної нервової системи) призводять до проблем саме із соціальними навичками адаптації (що виявляється, зокрема, у проблемах з міжособистісним спілкуванням, наївності, зниженій здатності розуміти і дотримуватися правил і законів, а також нездатності уникнути віктимізації) та практичними навичками адаптації (проблеми зі здатністю діяти незалежно в повсякденному житті). Дискомфорт, викликаний труднощами спілкування або вираження своїх особистих бажань і потреб (через нерозуміння своїх думок, почуттів, досвіду спілкування з іншими людьми, недостатні навички міжособистісного спілкування, нездатність подружитися тощо), емоційних проблем (пов'язаних із соціальною ізоляцією та дискримінацією) призводить до порушення поведінки, яка також може бути способом вираження або повідомлення про те, що вони не можуть висловити інакше (фрустрація, хвилювання, нервозність тощо). Проблемна ж поведінка (через свою інтенсивність, частоту або тривалість) негативно впливає на розвиток особистості дитини з порушеннями інтелекту й можливість її участі у соціальному житті.

Відповідно, важливість для успішної адаптації в соціумі особистісної й соціальної лінії розвитку актуалізує необхідність приділяти особливу увагу

соціально-емоційному розвитку й формуванню соціально значущих навичок поведінки у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. В такому разі, як вже доведено сьогодні (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупасва, В. Синьов, М. Супрун, Л. Шипіцина та ін.), завдяки успішній соціальній адаптації діти з порушеннями інтелекту (в реальних умовах власного існування) можуть виконувати ті чи інші соціально корисні функції для суспільства, а ефект від гармонійного розвитку особистості та успішної адаптації в суспільстві благотворно впливає на їхнє здоров'я.

На жаль, захоплення новітніми технологіями раннього навчання і розвитку дитини дещо зсунуло акцент освітнього процесу переважно на фізичний та інтелектуальний розвиток дитини. І такому важливому для подальшого гармонійного життя дитини у соціумі аспекту, як розвиток душі дитини і виховання у неї навичок моральної поведінки, не приділялося достатньо уваги. Сподівання на виправлення такої ситуації надає новий Державний стандарт дошкільної освіти (2021), який визначає в якості однієї з цінностей дошкільної освіти збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями. Однак проблема ускладнюється відсутністю сьогодні відповідних національних програм виховання.

Все це обумовлює актуальність визначення перспективних напрямів і стратегій виховання дітей з ПІР, адекватних їх можливостям та відповідним новим технологічним та екологічним викликам сьогодення.

**Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій** свідчить про ґрунтовні дослідження історії розвитку спеціальної освіти та її періодизації (В. Бондар, Л. Земський, А. Дьячков, І. Єременко, М. Супрун, К. Турчинська, та ін.). Втім, вивченню історії виховання дітей з особливими освітніми потребами приділялось значно менше уваги (Ф.Новік, М. Ярмаченко та ін.).

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень з питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів (В. Бондар, Є. Боришпольський, Л. Вавіна,

Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнєв, Х. Замський, В. Карвяліс, М. Козленко, Г. Мерсіянова, Л. Одинченко, Ж. Шиф та ін.).

Досить широко висвітлений процес корекційного виховання учнів допоміжної школи (В. Воронкова, Е. Грачева, Л. Занков та ін.), його сутність та наукові основи (В. Баудіш, Єременко, О. Пометун, В. Синьов, М. Супрун, М. Ярмаченко), засоби, як-от учнівське самоврядування (Супрун, 2009) та ін. Описані різні аспекти виховного процесу дітей з ППР – суспільного виховання (А. Дубовецький, А. Бондар), соціального виховання (А. Борсук, В. Білоусов, А. Грибоєдова та ін.), трудового (І. Корнєв, О. Граборов, В. Мясішев, Б. Пінський, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Підіймалися й окремі питання виховання, зокрема виховання розумово відсталих підлітків в умовах виховної колонії (М. Супрун, 2001).

Різноаспектні дослідження зі спеціальної педагогіки та психології в рамках особистісно-орієнтовного підходу дали можливість поглибити уявлення щодо проблеми формування підростаючої особистості дитини з ППР (І. Бех, Г. Мерсіянова, Ж. Намазбаєва, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.), становлення особистості розумово відсталої дитини в онтогенезі та розвитку її емоційно-вольової сфери (Стадненко, Матвєєва, & Обухівська, 2002).

Сьогодні певних успіхів досягнуто у дослідженні специфічних особливостей розвитку емоційної сфери дітей з ППР, переважно шкільного віку (С. Забрамна, Л. Занков, К. Лебединська, І. Лисенкова, М. Певзнер, С. Рубінштейн, О. Шаповалова, О. Куприянчук, Л. Коршикова та ін.), а також різних її аспектів – емоційного сприймання музики (Коломійцева, 2009), особливості емпатії школярів з психопатоподібною поведінкою (Землянкина, 2009). Меншою мірою дослідження стосуються дітей дошкільного віку, зокрема, вивчення у них особливостей емпатії (Хасанова, 2009).

У більш дорослих дітей – підлітків з ППР – увага дослідників вже спрямовується на вивчення питань їх психосоціального розвитку (Інденбаум, 2011), виявлення психолого-педагогічних умов розвитку їх здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії (Печерский, 2009).

Зміни соціально-економічних реалій і соціокультурного контексту в Україні, наукових поглядів щодо задачі й змісту освіти дітей (з їх акцентом на розвиток і навчання) позначився на зменшенні уваги до власне виховання дітей з ППР. Як результат, А. Висоцька (2010) констатувала недостатній рівень підготовленості випускників цієї категорії до життя і зробила висновок про актуальність не лише оновлення змісту виховання та визначення поведінки школяра як об'єкта процесу виховання, а й чітке окреслення основних напрямів діяльності вихователя, спрямованої на формування особистості школяра, здатного опанувати власну поведінку.

Спираючись на результати досліджень, А. Висоцька (2012, 2014) вказала на фактори, що впливають на результативність корекційно-виховного процесу спеціального закладу освіти для розумово відсталих дітей – багато в чому це визначається тим, якою мірою дитина залучена в соціальні відносини: наскільки широкими є її стосунки з людьми; наскільки успішно вона входить у світ предметів і явищ навколишнього світу; опановує соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, різними формами поведінки, звичками; набуває життєво, соціально, особистісно значущих якостей, навичок і вмінь, здатних забезпечити оптимальний рівень функціонування.

Отже, новий час вимагає пошуків нових підходів до теорії й практики соціо-емоційного розвитку і формування поведінки дітей.

Зміна парадигми сучасної загальної та спеціальної педагогіки полягає у наданні пріоритету соціальній адаптації як одному з механізмів соціалізації та інтеграції, спрямовуючи, відповідно, на оволодіння дітьми з ППР сукупністю необхідних для успішної адаптації в соціумі різних компетентностей (як результату навчання). За такого підходу в якості завдання соціальної адаптації визначено: формування цінностей і необхідних для життя в суспільстві загальноприйнятих норм і правил поведінки, комунікативної та соціальної компетентності. Ці завдання реалізуються як найважливіші для індивідуальної програми розвитку дитини цілі через покроковий розвиток навичок, зокрема побутових, комунікативних та соціальних (спілкування з однолітками на

перерві, вміння працювати в парі та в групі), які дають змогу особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, посилено брати участь у праці і суспільному житті колективу (від спілкування до соціального й культурного життя суспільства), влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму (Марковська, 2020; Ярмола, 2020 та ін.).

Що ж стосується емоційного розвитку, сьогодні в науково-методичній літературі запропоновано використання найрізноманітніших методів психологічної корекції емоційно-особистісних розладів дітей з ППР, зокрема за допомогою відомих прийомів арт-терапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах (Е. Медведєва, І. Левченко, Л. Комісарова, Т. Добровольська та ін.).

У наш час приділяється активна увага дослідженню особливостей і способів розвитку у дітей з ППР емоційного інтелекту (Кулганов, Раєва & Киселева, 2017; Лисенкова, 2019; Мякушко, 2021 та ін.). Привабливість теорій емоційного інтелекту (Дж. Мейер, П. Селовей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, та ін.), сучасного погляду на емоції як на особливий тип знання, полягає у тому, що вони розглядають управління емоційними реакціями як навичку, яку можна сформувати й розвивати<sup>1</sup>). Р. Бак ввів і поняття емоційної компетентності як здібності діяти згідно з внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань.

Втім, приділяючи багато уваги дослідженню проблеми формування соціально адаптованої і компетентної особистості в системі особистісно орієнтованого навчання, розвитку її емоційного інтелекту, на жаль, досі недостатньо акцентується на виробленні нового цілісного уявлення про задачу і напрями процесу виховання дітей з ППР. Воно є необхідним кроком для вирішення цілого ряду практичних питань щодо дійсного включення дітей з ППР в цілісне освітнє середовище як органічної частини, а не як окремого її інтегрованого елемента.

---

<sup>1</sup> на відміну від парадигми традиційної психології, в якій вважається, що виникненням емоцій управляти неможливо, оскільки цей процес безпосередньо пов'язаний з фізіологією.

**Мета статті.** На підставі аналізу в історичному аспекті впливу змін моральних і духовних цінностей суспільства та місце в ньому особливої дитини визначити можливі перспективні цілісні підходи до виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Методи дослідження.** Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

**Результати дослідження.** Процес виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку завжди був і залишається в центрі уваги науковців. Звісно, на тлі зміни історичних обставин та розуміння людьми, що становить суспільне благо, погляди на виховання дітей цієї категорії з часом зазнали якісних змін, що, своєю чергою, знайшло відображення в еволюції ставлення держави та суспільства до дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Антропова, А. Владимирський, О. Граборов, Х. Замський, Н. Малофєєв, Г. Озерянська, М. Супрун, В. Тарасевич, О. Хохліна, М. Ярмаченко та ін.). У цій еволюції В. Циренов (Цыренов, 2015) ретроспективно виділяє п'ять історичних періодів, згідно з якими дитина з порушенням інтелектуального розвитку (серед інших дітей-інвалідів), набула спочатку право на життя (X ст. – поч. XVIII ст.), потім – право на піклування (XVIII ст. – поч. XIX ст.) і, нарешті, визнання її права на освіту – від права розумово відсталих дітей на спеціальне навчання (поч. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.), через законодавчо гарантоване право більшості дітей з фізичними та розумовими вадами на спеціальну освіту (30-ті рр. XX ст. – 1991 р.) до існуючої сьогодні для дітей з відхиленнями в розвитку рівної з усіма можливості здобуття якісної освіти (з 1990 р. до теперішнього часу).

Починаючи з Київської Русі, ставлення до людей з вродженими дефектами було терпимим і жалісливим (на відміну від Європи, в якій спостерігався тривалий період агресії й нетерпимості до таких людей).

Становлення ж спеціальної допомоги людям з вираженими відхиленнями й відповідні перші офіційні документи в Київській Русі, що стосуються недоумкуватих (а також юродивих та осіб з порушеннями мовлення) датуються X ст. й пов'язуються з її християнізацією. Так,



прийнявши православ'я, київський князь Володимир Святославович затвердив у 996 «Статут про православну церкву», у якому він, переймаючи європейський досвід монастирської благодійності, доручив духовенству опікування і нагляд за убогими, злидарями та юродивими (в тому числі й людьми з обмеженими психофізичними можливостями), влаштовуючи при монастирях лікарні, притулки, готелі тощо (Замский, 2008; Ярмаченко, 1991).

В подальшому закладений християнством фундамент толерантного ставлення до різного роду інших людей (зокрема, інвалідів) став основою для становлення в Європі, а потім і в усьому світі (вирощеної в культурі піклування, співчуття й милосердя) розгалуженої світської системи піклування для різних категорій інвалідів (як дорослих, так і дітей). Зокрема, заклади для розумово відсталих дітей в Україні у дореволюційний період (до 1917 р.) організовувалися на засадах індивідуальної й громадської благодійності та мали яскраво виражений філантропічно-опікунський характер (Супрун, 2005; Ярмаченко, 1991), як і в країнах Західної Європи. Тобто, джерелами зародження національних систем спеціальної освіти, їх рушійними силами повсюдно служили, передусім, християнські цінності (християнське милосердя, діяльна благодійність, філантропія), а також зросли на їх основі цивільне право (декларація про власність, освіту, на соціальний захист, медичну допомогу) та усвідомлення більшістю населення цінності шкільного навчання (Малофеев, 1996).

Створення наприкінці XIX – поч. XX ст. товариств і суспільних організацій з навчання і виховання аномальних дітей дало можливість розпочати ґрунтовне вивчення вченими-педагогами, психологами та медиками (К. Грачова, Г. Грошин, В. Кашенко, О. Лазурський, Г. Россолімо та ін.) питань навчання й виховання розумово відсталих дітей, а також сформуванню чіткої системи наукових знань стосовно педагогічної корекції недоліків їх розвитку й поведінки. При цьому питання дефектології (з традиційного їх розгляду суто як біологічної проблеми) набували усе більшої соціальної значущості.

Зокрема, В. Кащенко<sup>2</sup> втілював у життя (серед інших новітніх ідей вітчизняних і зарубіжних дефектологів) ідею «лікарської» педагогіки (як синтезу психолого-педагогічної науки та медицини) у лікувально-оздоровчих закладах. Він розумів, що тільки лікування або тільки виховання буде безрезультатним, а успіх можливий лише за умови взаємного й глибинного проникнення однієї галузі в іншу. Пояснював В. Кащенко це тим, що (на відміну від нормальної дитини, в якій психічні відхилення є випадковими і вона може їх легко позбутися, просто наслідуючи адекватну поведінку дорослих чи своїх ровесників) «виключні», за його висловом, діти (психопати, нервові) не можуть цього зробити, оскільки не в змозі виявити достатні зусилля. Тому вчений робив акцент на методичному аспекті навчально-виховного процесу, розуміючи мету педагогіки не лише у лікуванні важкої у виховному значенні дитини, а й у її перевихованні для того, щоб вона стала соціально корисною (а не біологічно нормальною).

Науково-теоретичне обґрунтування зазначений підхід (до теорії і практики вивчення відхилень у розвитку і поведінці дітей) отримав у працях Л. Виготського, який розробив та науково обґрунтував основи соціальної реабілітації аномальної дитини. Основоположна ідея вченого, згідно з якою корекція і компенсація психофізичних порушень може здійснюватися тільки шляхом розвитку, за умови залучення дітей до найрізноманітнішої соціально значущої діяльності, була позитивно сприйнята українськими дефектологами. Результати впровадження в Україні розробленої І. Соколянським системи навчання сліпоглухих дітей довели правомірність ідеї принципової можливості соціального виховання осіб навіть зі складною структурою порушень і виявили, що умовою успіху корекційного навчання є організація повноцінного життя та спілкування дитини.

---

<sup>22</sup>До речі, він є випускником (1897 р.) медичного факультету Київського університету імені Святого Володимира..

Так, у 30-х роках минулого століття були сформульовані теоретичні основи корекційної педагогіки, але її концептуальні положення не завжди повною мірою могли бути реалізовані. У 1926 р. були заборонені педагогічна система М. Монтесорі, яка на чільне місце виховання ставила індивідуальність, а в 1936 р. перестала існувати як наукова галузь педологія, результати досліджень якої (В.Бехтерев, П. Блонський, Л. Виготський, В. Кащенко, В. Россолімо та ін.) виявили та дали обґрунтування обумовленості «дефективності» дітей біологічними та соціальними факторами, впливу спадковості на розвиток порушення, прогноз розвитку конкретної дитини з індивідуальною фізіологією та генетичною структурою, динаміку особистості у конкретних соціальних умовах.

Дефектологія у 20-30-ті роки ХХ ст. була відокремлена від педології, зберігши та примноживши її досягнення. На основі (створеної у 1806– 1930 рр.) мережі спеціальних навчальних закладів для осіб з розумовою відсталістю (а також з порушенням слуху та зору) поступово, долаючи значні організаційні і змістовні труднощі, була сформована єдина державна радянська система народної освіти, з уніфікованими для спецшкіл правилами комплектації та програмами навчання й виховання.

Відмову від індивідуального, особистісного підходу ми пов'язуємо з докорінною зміною соціокультурного контексту (і створення нової системи цінностей, і картини світу – комунізму як нової релігії) в новоствореній робітничо-селянській державі, у якій традиції, суспільна мораль та норми у формах, що склалися до лютого 1917 р., уявлялися не просто непотрібними, а й шкідливими. Цим пояснювалась нещадна ломка і безкомпромісна відмова від старих цінностей (як імперських, так і західного світу), офіційне осміяння та засудження моральних цінностей, правил і норм християнської поведінки (що передусім освячувались церквою), а також й ідеологічна ревізія вічних цінностей (істина, добро, краса, віра, милосердя, співчуття).

Важливою складовою внутрішньої політики пролетарської держави стало виховання дітей у дусі марксистсько-ленінської ідеології, а школі (в якості

знаряддя комуністичного переродження суспільства) доручалося формувати у молоді нові уявлення про ідеал, про бажане, про нормативне – мрію про створення активного будівельника соціалізму, тобто людини, яка керується нормами комуністичної моралі, демонструє трудові досягнення у ході індустріалізації й колективізації, вірить в ідеали нового суспільства і готова відстоювати їх у безкомпромісній боротьбі з ідейним, класовим ворогом та пережитками минулого, людини, яка є органічною частиною колективу й не відокремлює саму себе від нього, людини, здатної долати будь-які перешкоди, здійснювати подвиги в ім'я Батьківщини і навіть жертвувати собою в ім'я досягнення цілей, поставлених ВКП(б) (Демидова, 2012; Кравченко). І оскільки люди з відхиленнями у розвитку не відповідали ідеалу «людини нового типу» (тобто, всебічно розвиненої особистості у плані як зростання її психіко-фізичних можливостей, так і збагачення її духовного світу, що нерозривно пов'язане з процесами та закономірностями науково-технічної революції (Митин, 1979)), не дивно, що спеціальними освітніми установами стали закриті школи-інтернати цілорічного утримання, в яких діти опинилися в повній ізоляції від суспільства, сім'ї та однолітків, що нормально розвиваються.

Новий час вимагав зміни поглядів на задачі і зміст діяльності спеціальних загальноосвітніх установ, виходячи з «соціального виховання» як основної ідеї марксистської педагогіки.

Водночас потрібно відзначити, що проведені радянськими вченими дослідження дали цінний матеріал щодо впливу умов праці на інтелектуальний, фізичний та моральний розвиток особистості (Л. Буєва, Д. Рогов, Б. Рутковський та ін.), сприяли розробці діяльнісного підходу в психології, визначенню загальних закономірностей розвитку діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Давидов та інші) та спілкування (Л. Уманський, К. Левітан та ін.).

З опорою на психологічну теорію щодо діяльнісної детермінації психіки видатними дефектологами (Г. Дульнев, І. Єременко, М. Земцов та ін.) були закладені базові уявлення щодо ефективної організації процесу виховання дітей

із порушеннями психофізичного розвитку, його основні принципи, завдання, основні напрями виховної роботи (моральне, трудове, фізичне, естетичне та ін.), форми і методи (зокрема, рекомендації щодо організації роботи з учнівським колективом тощо).

В цілому період з 30-х рр. XX ст. до 1991 р. цілком виправдано прийнято вважати етапом ефективного розвитку та вдосконалення державної системи спеціальної освіти, виникнення нових типів спеціальних шкіл та нових видів спеціального навчання. До кінця 1980-х років доступність дитині-інваліду ценової освіти починає осмислюватися як цінність спеціального навчання, відповідним положенням якого вважалась роль правильно поставленого навчання у розвитку дитини, її *введення в культуру*.

Накопичення й поглиблення знань з дослідження проблеми діяльності й спілкування як способів соціального життя людини (що цілком відповідає закону діалектики Г. Гегеля про перехід кількості в якість) викликали якісні зміни, обумовлені неминучою увагою до особистості як суб'єкта діяльності, яка сама, формуючись в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Анан'єв). Так розроблені в психології теорія діяльності О. Леонт'єва, особистісно-діяльнісного опосередкування (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, А. Петровський) та теорія навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова, І. Ільєсов) стали<sup>3</sup> передумовою формування особистісно-діяльнісного підходу, який розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів.

Орієнтація на виявлення і врахування індивідуальних особливостей дитини як суб'єкта пізнання і предметної діяльності сприяла народженню нової освітньої філософії – педагогіки толерантності, смислоорієнтованої освіти, особистісного підходу в освіті. На її основі<sup>4</sup> була розроблена цілісна концепція

---

<sup>3</sup>поряд з педагогічними положеннями про суб'єкт-суб'єктне відношення вчителя і учня (А. Дістервег) та активність учня (А. Дістервег, І. Песталоцці, Л. Толстой та ін.).

<sup>4</sup>Б. Скоморовський (2001) також вказує на генезу цієї концепції в античній педагогіці.

особистісного-орієнтованого навчання (І. Бех, О. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), яка робить акцент на формування соціально адаптованої і компетентної особистості (того, хто вчиться) і передбачає спеціальну організацію її навчальної діяльності. І якщо раніше основними складовими освітнього процесу традиційно вважалися навчання і виховання, особистісно зорієнтований підхід, визнаний в якості нової стратегії розвитку сучасної освіти в Україні, націлює на створення в навчальному закладі інноваційного освітньо-виховного середовища, організацію педагогічно доцільного вербального та невербального спілкування та високої педагогічної майстерності викладацького колективу (Бех, 2001; Гриньова, 2015; Тихонова, 2000 та ін.).

У спеціальній освіті також відбувся розворот у бік особистості дитини, непрямым доказом чого свідчить й розпочате впровадження Монтесорі-педагогіки в Україні наприкінці 80-х – початку 1990-х років.

Впровадження особистісно-орієнтованого підходу до освіти дітей з особливими освітніми потребами доповнило принцип діяльнісного підходу в навчанні і вихованні<sup>5</sup> дітей принципом диференційованого<sup>6</sup> та індивідуального<sup>7</sup> підходу – навчальні програми та підручники в системі спеціальної освіти стали пропонувати дітям варіативні можливості освоєння програмного матеріалу та передбачали різні рівні складності (з урахуванням різних груп, які навчаються всередині класу або групи). Завдяки індивідуальному підходу став можливим розвиток дітей з важкими і множинними порушеннями (виключених до цього з освітнього процесу) за рахунок іншого, доступного для них змісту навчання,

---

<sup>5</sup>в діяльнісному підході предметно-практична діяльність виступає потужним корекційно-компенсуючим педагогічним засобом, в процесі якої успішно розвиваються вищі психічні функції дитини (сприйняття, мова і спілкування, мислення, пам'ять, емоції, мотивація).

<sup>6</sup>Диференційований підхід до дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в умовах колективного навчального процесу обумовлений наявністю варіативних типологічних особливостей навіть в рамках однієї категорії порушень.

<sup>7</sup>Індивідуальний підхід спрямований на створення сприятливих умов навчання, що враховують як індивідуальні особливості кожної дитини (особливості вищої нервової діяльності, темпераменту і відповідно характеру, швидкість протікання розумових процесів, рівень сформованості знань і навичок, працездатність, вміння вчитися, мотивацію, рівень розвитку емоційно-вольової сфери і ін.), так і його специфічні особливості, властиві дітям з даною категорією порушення розвитку.

особливого його темпу і організації, використання специфічних прийомів і способів корекційно-педагогічної роботи.

Особистісний підхід в освіті дітей з особливими освітніми потребами, ратифікація Україною Конвенції ООН про права дитини та права інвалідів визначили, починаючи з початку 1990-х рр., нові провідні тенденції у розвитку спеціальної освіти, а саме – необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в систему суспільних відносин (В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов та ін.).

Пройшовши складний шлях від принизливого для всіх осіб із порушеннями психофізичного розвитку стану «непотрібних» для суспільства людей, через сегрегацію та інтеграцію, найбільш прогресивним напрямом в освітній політиці України визнана ідея інклюзивного навчання, яка поступово впроваджується в масові школи держави. Основна мета інклюзивної освіти полягає у наданні права вибору дитиною та її батьками виду освіти (спеціального чи інтегрованого навчання) та створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті всіма без винятку дітьми, з урахуванням різноманітності їх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Водночас В. *Болдирєва*, як і багато інших прихильників диференційованого навчання у спеціальних установах, обгрунтовано зазначає, що інклюзія та інтеграція не повинні підміняти собою систему спеціальної освіти в цілому, і що спеціалізовані установи треба зберігати та налагодити взаємодію всіх цих форм, щоб кожна дитина мала «можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати при цьому гідну та якісну освіту» (*Болдирєва*, 2012).

Дискусія в цьому питанні триває і можна очікувати, що з часом, відповідно до закону єдності й боротьби протилежностей, народиться істина. Новий час – нові виклики. Сьогодні ж у вічі впадають такі дві суперечності.

По-перше, надання дитині з особливими потребами та її батькам права приймати рішення (яке має бути виваженим і відповідальним) передбачає

наявність у них відповідних компетенцій (педагогічної, психологічної тощо), якими володіють фахівці в системі спеціальної освіти, а також грамотного врахування соціальних умов. За відсутності відповідних знань, у дитини та її батьків виникає спокуса здійснити вибір, керуючись ідеальними уявленнями про «бажане» без урахування реальних можливостей як дитини, так і відповідності їм освітнього середовища. Зіштовхуючись із реальним станом речей, батькам й дітям залишається методом «спроб і помилок» шукати більш розумний вибір, здобуваючи необхідні компетенції. Але такий шлях пошуку рішення може призвести (замість одержання рівності прав) до ризику втрати дітьми з особливими освітніми потребами можливості отримати адекватну освіту.

Тому ми розцінюємо виключення впливу фахівців на вибір адекватної можливостям дитини освітньої установи як передчасні висновки (тобто помилку), які надалі можуть бути змінені. Адже, як було докладно проаналізовано К. Поппером (при введенні ним поняття фальсифікованості наукових теорій), при побудові теорії ми розглядаємо завжди обмежений обсяг фактів, залишаючи поза її межами факти, які не вписуються в закономірності. Через це всі наукові теорії є не завершеними знаннями і вимагають перегляду при появі нових фактів (Адриаш, 2018). Звідси, в боротьбі ідеального («бажань» дітей і, частіше, батьків) та обмежуючого його реального (знань спеціалістів) ми сподіваємося на появу нової, більш компетентнісної форми прийняття рішень за участі фахівців.

Другу суперечність ми вбачаємо у недостатній розробці самого поняття інтеграції. Цей принцип зараз дуже активно впроваджується в освітню парадигму України. Зокрема, концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається при її проекції на сферу освіти в Новій українській школі як запозичений західний конструкт Інтегрованого навчання, що ґрунтується на комплексному підході<sup>8</sup> та за якого освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

---

<sup>8</sup> адаптовано з “Natural Curiosity: A Resource for Teachers” University of Toronto OISE



Інтеграція в освіті трактується як процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей *завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів* (Большакова & Пристінська, 2017; Сідова, 2019 та ін.). Отже, сьогодні інтеграція в освіті розуміється (Большакова & Пристінська, 2017) як процес поєднання частин систем (що певною мірою, згідно з розглядом поняття «інтеграція» Н. Антоновим в загальнонауковому аспекті, є протилежним процесу розчленування, розмежування, диференціації) і як результат – «створення нерозривно зв'язаного, єдиного» (І. Козловська), «щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії» (Дж. Гіббоне).

Як позитивну ми розцінюємо спробу покращити західне уявлення (засноване на комплексному підході) про інтегроване навчання за рахунок його розгляду в ракурсі цілісного підходу. Водночас, і таке розуміння інтеграції, на нашу думку, потребує подальшого уточнення, оскільки, говорячи про мету і бажання створити нову (якусь уявну) цілісність за рахунок поєднання кількох існуючих цілісностей, не надається чіткий образ цієї нової цілісності та її параметрів (тобто йдеться про невідоме нове). Також не визначаються умови її створення (зокрема, якими є критерії вибору систем для поєднання та за яких умов відбудеться бажане оновлення елементів існуючих систем й виникнення нових взаємозв'язків між ними). Або, як вказував Н. Костюк (*цит. за Большакова & Пристінська, 2017*), *елементи мають бути із заданими властивостями, а взаємодія між ними в процесі інтеграції (встановлення, ускладнення і зміцнення істотних зв'язків) має відбуватися на основі достатньої підстави.*

За умови ж наявності зазначених невизначеностей, є ризик певної підміни поняття «інтеграції» процесом ментального конструювання. Аналізуючи останній, як одну з трьох основних складових процесу пізнання у гносеології філософії Санкхья (істинне знання, омана та ментальне конструювання), В. Адріаш (2018), слідом за В'яса, пов'язує його з побічним продуктом власної діяльності свідомості під час пізнання, що не відображає нічого реально існуючого у пізнаваному

(об'єкти, їх властивості та причинно-наслідкові зв'язки, як, наприклад, «хатинка на курячих ніжках» – вигадка, отримана шляхом синтезу властивостей реальних об'єктів). Іншими трактуваннями ментального конструювання є: «вигадка, одержувана при використанні понять, яким у природі нічого не відповідає» (А. Фальков), «власні мрії, побудовані тільки на колишніх знаннях, що є у людини» (А. Сантем), «образ або уявлення розуму, що подібне до повітряного замку, враження, що мають чуттєву жвавість і яскравість, але виявляються без зовнішнього об'єкта» (Р. Мішра) (цит. за Адрияш, 2018).

Небезпека застосування будь-яким дослідником таких ментальних конструкцій, приписуючи їх пізнаваному, полягає у появі Лжеаксіонів, що включають елементи від реального пізнаваного і побічних продуктів процесу пізнання – ментальних конструкцій.

Звісно, у ментальному просторі<sup>9</sup> можна уявити все, що завгодно, у тому числі й химеру (на кшталт «зліпили з того, що було») чи взагалі чудовисько (такого собі «монстра Франкенштейна»). Питання у тому – перетвориться уявлена людиною ідея на цілісну живу систему чи вона виявиться мертвнонародженою, буде корисною чи небезпечною.

На щастя, вираження творчого принципу, закладеного у ментальному конструюванні, в реальності обмежується законами природи. Схожі думки висловив колись Лао-цзи у трактаті «Дао де цзин»: «Природні закони вічні, навколишня природа довговічна (I, §7)». «Принцип природних законів – обмежувати надмірне та заповнювати недостатнє (I, §77)» (цит. за (Саврухин, 2011: 50). Так, навіть життєвого досвіду достатньо, щоб зрозуміти, що поєднання далеко не кожних частин стане цілісним утворенням, а поєднання частин-антиподів взагалі є неможливим (як, наприклад, льоду та полум'я, ракових та неушкоджених клітин в одному організмі, зайців у вовчій зграї тощо). Природа далеко не толерантна і вже на рівні імунної системи відбраковує нежиттєздатні поєднання частин чи чужорідні елементи, які можуть вбити живий організм.

---

<sup>9</sup>Згідно Лукасу Дерку, ментальний простір – це простір візуальної внутрішньої репрезентації, де ми бачимо внутрішні образи – події, цінності, концепції.

Тож ми вбачаємо протитриту від недостатньо продуманих ідеальних або надмірних сподівань на невідоме «краще»<sup>10</sup> в обмеженні подібних ментальних конструктивів межами розумності. Так, Л. Дротянко (2000), піддаючи сумніву песимістичні погляди (М. Амосова, Ф. Ніцше та ін.) на роль і місце людини у Всесвіті як руйнівника людського роду і всієї планети, вказує на необхідність враховувати той факт, що у людей як соціальних істот<sup>11</sup> у певний історичний період гору бере саме розумне начало, яке автор співвідносить з думкою В. Вернадського щодо виникнення суспільного розуму, який і приведе до переходу людства від біосфери до ноосфери.

Є поширений вираз: «Сон розуму народжує чудовиськ»<sup>12</sup>. Але що є розумним?

Вище ми піддали критиці сучасне розуміння поняття інтеграції в освіті як невизначене (як таке, що має на меті утворення невідомого цілого й не вказує, як це може відбутися). Але варто зазначити, що таке положення взагалі є характерним для епохи постмодерну (поступовий перехід до якої від епохи модерну<sup>13</sup> відбувся в кінці ХХ ст.). Так, автор терміну «постмодерн» Ж. Ліотар, спираючись на сучасну математичну теорію катастроф Р. Тома, вказує на зміну смислу слова «знання» у постмодерністській науці: «Вона продукує не відоме, а невідоме» (цит. за Дротянко, 2000: 185). Культура постмодерну, з його радикальною зміною уявлень про наукове знання, пориває з традицією визнання домінуючого місця науки в єдиній системі світобачення та розглядає її лише як один з видів суспільного дискурсу серед інших (донаукового, паранаукового, міфологічного, релігійного, побутового тощо). Своєю чергою, епоха постмодерну

---

<sup>10</sup> Особливо у випадку спірних ідей щодо інтеграції як умови прогресу, покращення життя або удосконалення людини, які лякають можливими негативними перспективами їх реалізації, як, наприклад, ідея Дж. Ліклайдера про "симбіоз людини та комп'ютера" (об'єднання людського інтелекту та обчислювальної техніки для управління) або перспективи переходу людства до етапу постлюдини і перетворення його на Мегаособистість за рахунок відмови від тілесності, злиття зі штучним інтелектом, наноструктури носіїв (М. Гриценко (Гриценко, 2017) та ін.).

<sup>11</sup> які формуються цілком певними соціокультурними умовами, у яких живуть люди.

<sup>12</sup> іспанська приказка «El sueño de la razón produce monstruos» (ісп.).

<sup>13</sup> що ґрунтувався на ідеях та принципах суворого раціоналістичного підходу до пояснення Універсуму з наголосом на дискретності його складових частин.

спрямовує світову філософсько-методологічну думку до справжнього синтезу науки та інших форм осмислення інформації про Універсум (раціональних та ірраціональних, вербалізованих та невербалізованих засобів пізнання світу, вироблених у різноманітних сферах духовної культури – науці, міфології, мистецтві, релігії, паранауці тощо).

І дійсно, сучасні висновки дослідників щодо розумності як життя людини в гармонії (із законами природи, іншими та своєю душею) повністю узгоджуються з позицією давньої індійської та китайської філософії. Зокрема, А. Джафаров (Джафаров, 2022) саме у гармонії з законами природи вбачає панацею від надзвичайних ситуацій природного, техногенного чи антропогенного характеру, що несуть негативні наслідки для окремої особи та суспільства загалом. І однією з причин цього негативного феномену автор вважає перманентний відступ багатьох країн світу від Творця та Його заповідей, повсюдне ігнорування багатовікових моральних імперативів та загальнолюдських цінностей. І це відповідає розумінню Ведичної філософії «життя в гармонії з природою» як життя в гармонії з божественними законами, а також повчанням Лао-цзи: «...Живи у злагоді з природою. Чеснота відповідна до природи, вади їй ворожі й ненависні» (трактат «Дао де цзин», V.3) (цит. за Саврухин, 2011: 51).

Виходячи з цих уявлень, можна зробити висновок, що розумними межами під час створення цілісних конструкцій в освіті мають бути істинні знання щодо природи (людини, навколишнього природного і соціального світу) та гармонійність як умова існування цих конструкцій. В природі властивості з'єднань та елементів не є випадковими. Тож, як узагальнив М. Веребах (на підставі аналізу «загальних» законів) в інтуїтивному припущенні щодо існування єдиного суперзакону: «... нескінченне існування (рух, розвиток, життя) будь-якого об'єкта ... спрямовує ... (керує, рятує від руйнування, скочування до одного з полюсів) внутрішнє прагнення до гармонії (міри, рівноваги)» (Веребах, 2010).

Більш складним питанням для визначення практичного алгоритму щодо створення нової життєздатної цілісної системи в освіті є, передусім, уявлення образу такої невідомої «нової цілісності». Звісно, це має відбуватися в рамках

інтенції епохи постмодерну до розгляду Всесвіту як єдиного живого організму (відкритої нерівноважної термодинамічної системи з не завжди передбачуваними особливостями функціонування та напрямками розвитку).

Відповідно до цілісного погляду на природу у сучасному природознавстві та ідеалістичній «філософії цілісності» (холізму<sup>14</sup>), ціле незвідне до суми його частин (складових елементів і підсистем). У зв'язку з цим представляється складним процес моделювання й проектування нових цілісних систем в освіті, а також прогнозування їх поведінки за сумою характеристик частин.

Питання «Чи дорівнює ціле сумі своїх частин?» підіймалося й психологією. Розв'язуючи проблему цілісності, у психологію гештальт-психологією та Лейпцизькою школою був введений цілісний підхід, який потім розроблявся й іншими школами (у культурно-історичній концепції Л. Виготського, теорії діяльності О. Леонтєва та С. Рубінштейна, «описовій психології» В. Дільтея, гуманістичній психології та ін.). Питання щодо співвідношення цілісного та системного підходів у психології виступає певною проблемою: іноді вони вживаються як синоніми; О. Соколова (Соколова, 2003) вважає, що цілісний підхід є складовою більш загального системного підходу.

Хоча останнє твердження є дискусійним, адже жива система не може не бути цілісною і це, на нашу думку, обумовлює необхідність визнання пріоритету цілого над частиною, що й проголошує холізм. Так, Дж. Холдейн вважає цілісність Світу як вищу і надхоплюючу цілісність і в якісному, і в організаційному відношенні (в цілісності, що обіймає собою галузі психологічної, біологічної, у тому числі найбільш раціональної – фізичної реальності; всі ці області є спрощенням і відокремленням цієї охоплюючої їх цілісності) (Савченко & Смагин, 2006).

Складність застосування цілісного підходу у психології і соціальних науках ми пояснюємо тим, що у холізмі «фактор цілісності» вважається нематеріальним і

---

<sup>14</sup> Холізм (від англ. Holism, від грец. pholos – ціле) – філософська течія, яка розглядає природу як ієрархію «цілісностей», які розуміються як духовна єдність, «нематеріальна структура» Поняття запроваджено південноафриканським фельдмаршалом Я. Сметсом у книзі «Холізм та еволюція» (1926), а як вчення було засновано Дж. Холдейном ("The philosophical basis of biology", 1931).

непізнаваним, йому надається містичний характер. Згідно зі Я. Сметсом, створення нових цілісностей – це процес творчої еволюції (холістичний процес, який скасовує закон збереження матерії)<sup>15</sup>.

У сфері біології існує дуже важливий науковий закон життя (один з найбільш загальноприйнятих і широко використовуваних) – закон біогенезу<sup>16</sup>, який можна виразити (за висловом Л. Пастера – лат «omne vivum e vivo») у загальному сенсі як «все живе може походити тільки від живого», або, більш науково, що життя походить тільки від попереднього життя такого ж виду чи типу.

Виходячи з принципу відповідності (аналогії) у герметичній філософії, існує відповідність між різними площинами Буття і життя («як вгорі, так і внизу, як внизу, так і вгорі»<sup>17</sup>), все підпорядковане єдиним законам і тому є подібним. Подібні уявлення виражені й у вченні Біблії про творення людини за образом і подобою Божою: «Створимо людину за образом Нашим за подобою Нашою» (Бут. 1:26).

Відповідно, за аналогією, можна припустити, що подібні до теорії біогенезу (живих організмів) закономірності можуть проявлятися й в соціальних та психологічних системах, у яких нова цілісність може походити лише від іншої цілісності. До речі, це закладено в образі народної та сучасної іграшки – мотрійки, яку український зоолог і еколог В. Межжерін (Межжерин, 1996) розглядає в якості статичної моделі Світу (різних рівнів його організації).

У визначеності надхоплюючої цілісності Світу на допомогу приходить космоїзм – система філософсько-релігійних та природничо-наукових поглядів, які засновані на цілісному сприйнятті світу і пов'язують моральну мотивацію та сенс життя людини, а також загальну перспективу еволюції живого з ідеєю

---

<sup>15</sup> Холізм (1963). Філософський словарь. М.М.Розентналь, П.Ф.Юдин (Ред.). <http://bse.uaio.ru/FIL1963/fs11963.htm#s492>

<sup>16</sup> один з найреволюційніших узагальнень біології, заснований на величезній кількості дослідів та експериментів (Ф. Реді, Л. Спалланцані, Л. Пастер та Р. Вірхов).

<sup>17</sup> згідно з перекладом латинського тексту «Смарагдової скрижалі» Гермеса Трисмегіста: «... достовірно і найвищою мірою істинно: Те, що знизу, аналогічно тому, що вгорі. І те, що нагорі, аналогічно тому, що внизу, щоб здійснити чудеса єдиного світу як нагорі, так і внизу» (Богучкий, 1998).

перетворення космосу в результаті оволодіння людиною космічним простором.

Частіше за все словосполучення «філософія космізму» зустрічається у контексті характеристики російської духовної культури (у терміні «російський космізм», що закріпився в науковому полі) кінця 19-го – початку 20-го століть (М. Федоров, К. Ціолковський, В. Вернадський, І. Сфремов та ін.). Втім, Л. Дротянко (Дротянко, 2000) вважає, що явище космізму є унікальним досягненням багатовікового духовного розвитку (філософії, науки, літератури, мистецтва і релігії) різних народів та континентів, тобто світової цивілізації, яке виявляється у знаннях, емоційно-особистісному почутті співпричетності, діяльнісних інтенціях окремих індивідів та суспільства в цілому.

Космізм спрямовувався на пошук свідомості, якою можна було б «зачепити» і утримати людський світ, що руйнувався під впливом науково-технічного прогресу. Феномен космізму є неоднорідним. В. Стьопін та Л. Кузнецов (1996) виділяють принаймні три його напрями: природничо-науковий (В. Вернадський, М. Умов, К. Ціолковський, О. Чижевський, М. Холодний та ін.), релігійно-філософський (або релігійно-містичний, М. Бердяєв, Г. Сковорода) та поетично-художній (цит. за Дротянко, 2000).

У феномені космізму також розмежовують і виділяють український космізм (Г. Сковорода, М. Холодний, О. Бердник) з огляду на його особливу рису – зв'язок «зовнішнього і внутрішнього космосів» (Железняк, 2009; Турпак, 2010; Яковленко, 2020 та ін.).

Українська світоглядна культура багата на філософські ідеї, які нині можуть слугувати певними духовними орієнтирами для молоді. Це особливо актуально в умовах сучасного техногенного суспільства, негативний вплив якого позначився на певною мірою втраті українською людиною ціннісних орієнтирів свого буття в світі (П. Кононенко, Т. Кононенко, В. Сніжко та ін.), що призвело до катастрофічних наслідків для людини, природи та культури.

На підставі аналізу ідей космізму Н. Турпак (Турпак, 2010) робить висновок про можливість розглядати як один з напрямів сучасної української

філософії виховання філософсько-світоглядну конструкцію українського антропокосмізму, запропоновану українським вченим, учнем В. Вернадського і визначним біологом М. Холодним (1882– 1953).

Висунення ним концепції антропокосмізму було певним протестом проти антропоцентризму як світоглядного принципу, що є найважливішим елементом мислення і діяльності людини західноєвропейської культури. На думку М. Холодного, антропоцентризм призвів як до хибних думок в науці, так і до егоцентризму<sup>18</sup> у всіх сферах існування людини та її практичних взаємовідносин: з природою, суспільством, іншими людьми. Психологічну різницю між двома принципами М. Холодний бачить у тому, що антропоцентризм зосереджує свою увагу на людині як центральній фігурі світобудови, залишаючи у темряві все те, що її оточує, а антропокосмізм, навпаки, прагне освітити світлом свідомості весь космос (Холодный, 1999: 183).

В антропокосмізмі культивується екоософський погляд на світ – сприймання його як святості й таємниці, в який потрібно любовно вслухатися заради пізнання закономірностей, завдяки чому й народжується «розуміння природи самої людини як органічної частини космосу, ним породженою і з ним нерозривно пов'язаною» (Холодный, 1999: 178).

М. Холодний зазначав, що існують два значення поняття «природа»: в більш вузькому розумінні як довкілля (яке не знало людської діяльності або змінене людиною незначним чином) та як синонім Всесвіту, Космосу, і, в такому розумінні, природа охоплює людину і все створене нею. *Людина*, в свою чергу, *перебуває не над природою, а всередині неї* (виділено мною). В такому тлумаченні антропокосмізм – це не поєднання людини, яка живе на Землі, з Космосом, що перебуває поза планетою, а їх єдність в умовах Землі, злиття у ціле, що називається природою у широкому смислі. Додержуючись такої думки, вчений був упевнений, що розвиваючись у процесі безперервного,

---

<sup>18</sup> пов'язаний із так званою «парадигмою людської виключності», він фактично протиставляє світ людей світу природи, а метою взаємовідносин між людиною і природою проголошується задоволення прагматичних потреб людини.



активного пристосування до природних явищ, розум людини не може створити нічого, що вступало б у протиріччя із закономірною структурою Космосу, або із закономірним ходом його еволюції.

Відповідно, М. Холодний розуміє антропокосмізм як таку лінію розвитку людського інтелекту, волі й почуття, що пов'язана із усвідомленням кожною людиною свого зв'язку з природою, з усією світобудовою, з космосом, з формуванням та розвитком любові до природи і дбайливого ставлення до неї. При цьому вказується і на необхідність (в рамках розвитку «космічного почуття») формування почуття відповідальності людини за стан природи в теперішньому та майбутньому та «почуття єднання з усім людством як найважливішим носієм космічного життя на нашій планеті».

Водночас, ототожнюючи людство, соціум із соціальним космосом, М. Холодний вважав, що ідея гармонійної єдності є актуальною не лише відносно природи, а й соціуму. Н. Турпак розцінює як квінтесенцію філософії антропокосмізму таку ідею етосного впорядкування життя, пов'язаної з космічним значенням людини, що полягає у тому, що людина, як учасник світових процесів, відповідальна не тільки за стан природи, а й за все те, що діється в її власній оселі – людському суспільстві. Ідею «етосного» впорядкування, розвинену у концепції ноосфери видатним мислителем В. Вернадським, В. Крисаченко (2009) називає як ключову для сучасної екологічної освіти і виховання в Україні.

Антропокосмізм є україно-ментальним явищем, оскільки в ньому чітко проявляється важливий архетип української духовної культури – «сковородинської людини», який полягає в ідеї, що досягти щастя й гармонії зі світом можна лише на шляху самопізнання і виховання власної душі. Як зазначає П. Кононенко (2008), вважаючи, що «душа – це ядро людської сутності (зерно в колосі)», Г. Сковорода «розвинув філософію, етику, а на їхньому ґрунті – педагогіку формування й «виховання «внутрішньої людини» в світлі філософії кордоцентризму, яка в підмурівок клала концепцію генеруючої ролі Серця в житті людини, отже – й ідею домінанти виховання в системі освіти» (цит. за Турпак, 2010: 206).

Дотримання шляху «сковородинської людини» обумовлює гуманістичне спрямування філософії антропокосмізму (як одного з ключових у цьому світогляді) і вбачає, що шлях до соціоприродної гармонії пролягає через вдосконалення самої людини, через її внутрішню, особисту гармонію.

Звідси, сутністю освіти є «лікування» душі. Як вказує Н. Турпак, в сучасному світі душу людини треба «лікувати» від помилкових цінностей та стереотипів масової свідомості, щоб відкривати поле для її саморозкриття, самореалізації, усвідомлення ідентичності зі світом природи і культури. Тож найвище завдання виховання людини – це вчити її розвивати власну душу.

М. Холодний думав, що виховання молоді в дусі антропокосмічних ідей могло б стати дієвим засобом боротьби з недоліками людської душі<sup>19</sup> (такими негативними рисами, як егоїстичні прагнення і почуття, самолюбство, відсутність терпимості, намагання нав'язати іншим свої погляди, віру, волю), які ніяк не сприятимуть гармонії людини із Всесвітом, адже орієнтують її на те, щоб брати, споживати, замість того, щоб віддавати, допомагати ближньому, співчувати.

**Отже**, саме український антропокосмізм надає відчутне й задовільне уявлення щодо образу цілісного, як вихідного орієнтиру для побудови цілісностей в освіті, а саме: це – єдність людини («мікрокосму» Г. Сковороди, або «людського мікрокосмосу» М. Холодного) та «макрокосму» всього іншого Всесвіту (з природою і соціумом – «соціальним космосом» М. Холодного). При цьому М. Холодний розглядав людину як органічну частину усього величезного світового цілого (космосу), ним породженою і з ним нерозривно пов'язаною. Тобто антропокосмізм вказує й на умову існування створення цілісностей в освіті – її гармонійність, гармонійне й органічне поєднання її частин.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зміна системи цінностей і картини світу в суспільстві та державі позначилась на історії

---

<sup>19</sup> Ґрунтуючись на позиції, що всі негативні риси, що відділяють людину від суспільства та природи (егоїзм, честолюбство, песимізм, віра в авторитети), розцінюються як антропоцентричні процеси, а всі відцентрові процеси, що сприяють єднанню з соціальним і природним довкіллям, – антропокосмічними.

розвитку їх ставлення до людей з інтелектуальними порушеннями, в якій були періоди ненависті та терпимості, ізоляції та партнерства, відчуження, відстороненості. Втім, зміна цих етапів просто відображає рух знання від невідомого до відомого та від відомого до невідомого, який продовжується вічно, доки знання не стане повним.

Сьогодні в освітню парадигму України активно впроваджуються моделі інтеграції та інклюзії. Втім, є очевидними недоліки впровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Так, спірним видається надання права вибору (замість фахівців) батькам та дитині з особливими потребами щодо форми її навчання, адже постає питання щодо наявності у батьків відповідної компетентності для прийняття відповідального рішення.

Недостатньо розробленим є й власне поняття інтеграції в освіті через невизначеність шляхів визначення образу нових цілісних освітніх систем й умов їх життєздатності й ефективності. Вирішення цих питань можливо в рамках цілісного, синтетичного бачення реальності і сприйняття людини як органічної частини єдиного Всесвіту.

Необхідність запобігти ризику для дитини з особливими освітніми потребами стати окремим елементом інтегрованої освітньої системи потребує більш ретельної розробки як теоретичних питань зі створення цілісностей в освіті, так і практичних питань включення в них дітей з ППР як органічної частини цілого (звісно, з урахуванням їх можливостей). Адже, як писав М. Холодний: «...Немає і не повинно бути ніяких меж між світом людини і всім іншим Всесвітом, отже, не можна протиставляти їх» (Холодний, 1999: 142).

Відповідно до української ментальності, досягти щастя й гармонії зі світом людина може лише на шляху самопізнання і виховання власної душі, адже потенціал людської душі, її конструктивні й креативні здатності є надзвичайно високими.

Тож сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні не повинен залишати поза увагою такий важливий для гармонійного життя у соціумі його аспект як *виховання* цілісної особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

При цьому найвищою метою такого виховання має стати максимально можливе для дитини пробудження душі (що допоможе знайти власний шлях у житті та творчості). А в більш практичному значенні виховання має спрямовуватись на створення гармонійних стосунків з природою і соціумом шляхом вдосконалення людської душі.

Орієнтири для боротьби з недоліками душі надає концепція українського антропоцентризму М. Холодного, яка конструює нові, засновані на етиці, ціннісні й діяльнісні орієнтири у стосунках з природою (що заперечують принцип володарювання над нею) і культурою, прокладає шлях до нового розуміння раціональності як діалогу людини зі світом та обґрунтовує ідею відповідальності людини.

### Література

1. Супрун, М.О. (2009). *Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування*. К.: МП «Леся».
2. Коломійцева, О.В. (2009). *Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
3. [Хасанова, Р.И. \(2009\). \*Особенности эмпазии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития\*. \(Автореф. дис. канд. психол. наук\). Санкт-Петербург.](#)
4. Инденбаум, Е.Н. (2011). *Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Москва.
5. Печерский, В.Г. (2009). *Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Москва.
6. Висоцька, А.М. (2010). Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Дефектологія*, 2, 37-40.
7. Ярмола, Н. (2020). [Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями](#). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 16, 392-408. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722544/>
8. Лисенкова, І.П. (2019). *Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями*. (Дис. докт. психол. наук). Київ.
9. Цыренов, В.Ц. (2015). *Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Москва.
10. Митин, М.Б. (Ред.). (1979). *Личность в XX столетии*. (Т.3. Некоторые направления формирования нового человека при социализме). М.: «Мысль». Режим доступа: [https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina\\_Lichnost-v-XX-stoletii/23](https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina_Lichnost-v-XX-stoletii/23)
11. Болдирева, В.Е. (2012). Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 9 (12). Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/68>

12. Андрияш, В. (2018). Ментальное конструирование. Аксиома и Лжеаксиома. Режим доступа: <http://philosophystorm.org/mentalnoe-konstruirovanie-aksioma-i-lzheaksioma>
13. Большакова, I., & Пристинська, М. (2017). *Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи* (Частина 1). Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/>
14. Саврухин, А.П. (2011). Учение Лао-цзы о гармонии в природе и обществе. *Лесной вестник* (2), 49-51. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-lao-tszy-o-garmonii-v-prirode-i-obschestve>
15. Дротянко, Л.Г. (2000). Український контекст філософії космізму. *Універсальні виміри української культури* (с.184-186). Одеса: Друк.
16. Гриценко, М.М. (2017). *Інтеграція як умова прогресу. Діалектика інтеграції. Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, 4, 124–125.
17. Джафаров, А.М. (2022). Гармония с законами природы как панацея от чрезвычайных ситуаций. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*, 18 (1), 16-23. DOI: 10.12737/jflcl.2022.004
18. [Беребах, М. \(2010\). Всеобщие законы природы. \(ч.3: Спасение в гармонии\). Режим доступа: https://proza.ru/2010/04/16/178](https://proza.ru/2010/04/16/178)
19. Турпак, Н. (2010). Світоглядні засади українського антропокосмізму. *Українознавство*, 3, 205–209. Режим доступу: <http://archive.ndiu.org.ua/fulltext.html?id=2128>
20. Холодный, Н.Г. (1999). *Избранные труды*. К.

## References

1. Suprun, M.O. (2009). *Korektsiine vykhovannia uchniv dopomizhnoi shkoly zasobamy uchnivskoho samovriaduvannia [Correctional education for children with mental disabilities by means of student self-government]*. К.: МР «Lesia» [in Ukrainian].
2. Kolomiitseva, O.V. (2009). *Psyhlohichni osoblyvosti emotsiinoho sprymannia muzyky rozumovo vidstalymy ditmy [Psychological features of music emotional perception by mentally retarded children]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hasanova, R.I. (2009). *Osobennosti jempatii u doskol'nikov s narusheniem intellektual'nogo razvitija [Features of empathy in preschoolers with intellectual disabilities]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Saint Petersburg [in Russian].
4. Indenbaum, E.N. (2011). *Psihosotsial'noe razvitie podrostkov s legkoj intellektual'noj nedostatochnost'ju [Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disability]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
5. Pecherskij, V.G. (2009). *Sposobnosti podrostkov i junoshej s ljogkoj umstvennoj otstalost'ju k produktivnomu mezhlichnostnomu vzaimodejstviyu [The ability of adolescents and young men with mild mental retardation to productive interpersonal interaction]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
6. Vysotska, A.M. (2010). *Osoblyvosti vykhovnoho protsesu u spetsialnykh zakladakh dlia ditei z porushenniam psyhofizychnoho rozvytku [Peculiarities of educational process in special school for children with impaired psychophysical development]. Defektolohiia – Defectology*, 2, 37-40 [in Ukrainian].
7. Iarmola, N. (2020). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei z intelektual'nymy porushenniamy [Social competence formation in children with intellectual disabilities]. Osvita osib*

z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development, 16, 392–408. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/722544/> [in Ukrainian].

8. Lysenkova, I.P. (2019). Determinanty emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy [Determinants of emotional development of children with cognitive disabilities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Cyrenov, V. C. (2015). Socializacija i inkul'turacija detej s ogranichenymy vozmozhnostjamy zdorov'ja v obsheobrazovatel'nyh organizacijah raznyh tipov i vidov [Socialization and inculturation of children with disabilities in educational institutions of various types and types]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

10. Mitin, M.B. (Red.). (1979). Lichnost' v XX stoletii (T.3. Nekotorye napravlenija formirovanija novogo cheloveka pri socializme) [Personality in the 20th century. V.3. Some directions of the new man formation in socialism]. Moscow: «Mysl». Retrieved from: [https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina\\_Lichnost-v-XX-stoletii/23](https://propagandahistory.ru/books/pod-red--M-B--Mitina_Lichnost-v-XX-stoletii/23) [in Russian].

11. Boldyrieva, V.E. (2012). Intehratsiia ta inkluziia yak osnovni modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Integration and inclusion as the main education models for children with special education needs]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Actual education and development problems of people with special needs, 9 (12)*. Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/68> [in Ukrainian].

12. Andrijash, V. (2018). *Mental'noe konstruirovanie. Aksioma i Lzheaksioma [Mental construction. Axiom and False Axiom]*. Retrieved from: <http://philosophystorm.org/mentalnoe-konstruirovanie-aksioma-i-lzheaksioma> [in Russian].

13. Bolshakova, I., & Prystynska, M. (2017). *Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody (chastyna 1) [Integrated learning: thematic and activity approaches (part 1)]*. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/> [in Ukrainian].

14. Savruhin, A.P. (2011). Uchenie Lao-czy o garmonii v prirode i obshestve [Lao Tzu's doctrine on harmony in nature and society]. *Forestry bulletin, (2)*, 49–51. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchenie-lao-tszy-o-garmonii-v-prirode-i-obschestve> [in Russian].

15. Drotianko, L.H. (2000). Ukrainskyi kontekst filosofii kosmizmu [Ukrainian context of cosmism philosophy]. In *Universalni vymiry ukrainskoi kultury – Universal dimensions to measure Ukrainian culture* (p.184–186). Odesa: Druk [in Ukrainian].

16. Hrysenko, M.M. (2017). Intehratsiia yak umova prohresu. Dialektyka intehratsii [Integration as a condition of progress. The integration dialectic]. *Filosofiiia i politolohiia v konteksti suchasnoi kultury – Philosophy and political science in the context of modern culture, 4, 124–125* [in Ukrainian].

17. Jafarov, A.M. (2022). Harmony with the Laws of Nature as a Panacea for Emergencies. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law, 18 (1)*, 16–23. DOI: 10.12737/jflcl.2022.004 [in Russian].

18. Verebah, M. (2010). *Vseobshhie zakony prirody [Universal laws of nature]*. (ch.3: Spasenie v garmonii [part 3: Salvation in Harmony]). Retrieved from: <https://proza.ru/2010/04/16/178> [in Russian].

19. Turpak, N. (2010). Svitohliadni zasady ukrainskoho antropokosmizmu [Worldview principles of Ukrainian anthropocosmism]. *Ukrainoznavstvo – Ukrainian studies, 3*, 205–209. Retrieved from: <http://archive.ndiu.org.ua/fulltext.html?id=2128> [in Ukrainian].

20. Holodnyj, N.G. (1999). *Izbrannye trudy [Selected Works]*. Kyiv [in Russian].