

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ

УДК 376(091)

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ В СЕРЕДИНЕ XVIII – КОНЦЕ XIX ВЕКА

А.А. Автюхова

Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал), г. Нижний Тагил

DOI: 10.26456/vtppsyped/2020.2.219

Рассмотрена проблема образования людей с особыми потребностями. Представлен анализ зарубежного исторического опыта в области развития специального образования второй половины XVIII – конца XIX века, на основании которого определяются педагогические предпосылки развития специального образования в современных условиях. Показана роль влияния европейского Просвещения на развитие образования людей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается неоценимый вклад педагогов того времени в развитие специального образования за рубежом.

Ключевые слова: специальное образование, история образования за рубежом, образование людей с ограниченными возможностями здоровья, образование детей с особыми образовательными потребностями, специальные классы.

На основании международного и российского законодательства, определяющего условия организации образовательной деятельности, каждая школа может стать инклюзивной и принять ребёнка с особыми образовательными потребностями. Современная система общего и специального образования стоит перед необходимостью меняться в этом направлении, хотя вопросов, недоумений и проблем остаётся много [3, с. 6]. Появился значительный разрыв между целями и возможностями. Одна из главных проблем заключается в том, что возникает иллюзия инклюзии, так как детей с особыми образовательными потребностями переводят в обычные школы, а специальные образовательные условия там не создаются.

В такой ситуации усиливается конфликтность систем специального и инклюзивного образования, появляется эффект возврата к сегрегационным моделям в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Отсутствие специальных условий, архитектурная недоступность и недостаточность средств становятся объективными причинами для исключаяющих стратегий. Анализируя сегодняшнее состояние школ России, становится ясно, что образовательные организации не готовы отвечать требованиям инклюзии [1, с. 138]. Данная проблема требует более тщательного изучения.

Истоки становления инклюзивного образования в массовой школе всесторонне изложены в работах С.А. Алехиной, О.А. Поповой, Л.Я. Голубевой и др. Основные тенденции развития научного изучения актуальных проблем инклюзивного образования в массовой школе раскрыты в работах Н.П. Артюшенко, С.И. Кудинова, И.Ю. Левченко и др.

Изучение зарубежного опыта является одним из перспективных направлений данной предметной области исследования, в том числе в области историко-педагогических исследований в целом [2, с. 13]. Несмотря на то что особую актуальность эти проблемы приобрели в конце XX столетия, теория и практика организации образования детей с особыми образовательными потребностями имеют давнюю историю. Считается, что первые попытки специального образования за рубежом начали предприниматься в середине XVIII века. Поэтому особенно актуальным становится изучение педагогического опыта организации специального образования за рубежом с середины XVIII века.

Один из крупнейших исследователей проблемы Маргарет А. Винзер (Margaret A. Winzer), доцент Летбриджского университета в Канаде, изучает разные аспекты развития специального образования, включая его историю. В своей работе «Противостояние различия: экскурсия по истории специального образования» («Confronting difference: an excursion through the history of special education») М. Винзер подробно описывает историю специального образования, подчеркивая, что дух европейского Просвещения стал стартом развития исследований в данной области. Маргарет А. Винзер опирается главным образом на опыт Северной Америки, считая, что другие нации были в общем и целом схожи в своём развитии педагогики и условий для специального образования, что позволяет сделать некоторые обобщения. Согласно М. Винзер, «рассмотрение истории текущих проблем не является гарантией того, что специальное образование не повторит своих ошибок, но исследование прошлого освещает как предшествующие усилия, так и основы нынешних дилемм. Выдающиеся первопроходцы оставили наследие и богатый опыт, способный дать исчерпывающую информацию о современных проблемах специального образования...» [9, p. 22].

В середине XVIII века осуществляется повсеместное влияние европейского Просвещения. Интеллектуальный проект Просвещения состоял в том, чтобы создать прочную совокупность знаний о мире, его гуманитарная философия формировала идеи о равенстве всех людей и человеческой ответственности, которая состоит в том, чтобы заботиться о других – и особенно о людях вне частного круга, дома и семьи. Возникли движения за реформы, направленные на обеспечение благополучия различных групп людей, начиная от бедных и рабов до заключённых, душевнобольных и инвалидов [9, p. 23].

Во Франции аббат Шарль-Мишель де Л'Эпе (the Abbé Michel

Charles de l'Épée) в 1760-х годах перенял идеалы равноправия Просвещения, а также новые концепции о мире и его развитии. Он соединил их с философией Джона Локка и идеями других французских философов и начал внедрять инновационные по тем временам подходы в образовании глухих людей. Аббат де Л'Эпе разработал систему выражения французских слов с помощью ручного алфавита и выражения целых понятий простыми знаками. На основе системы де Л'Эпе был разработан французский жестовый язык (French Sign Language – FSL), который до сих пор используется во Франции и является предшественником американского жестового языка (American Sign Language – ASL) и многих других национальных жестовых языков [11].

Учение де Л'Эпе, пропагандирующее жестовый язык, было революционным для того времени. Разрабатывая жестовый язык и обучая с его помощью, он обратил внимание на то, что речь больше не является вершиной обучения для глухих. Аббат де Л'Эпе оказал влияние на людей, став примером дальнейшего применения инноваций в обучении других групп инвалидов, особенно слепых, слепоглухих и умственно отсталых.

Вслед за успешной работой де Л'Эпе с глухими учениками Валентин Гаюи (Valentin Haüy) в 1782 году начал обучение слепых, используя метод рельефной печати. Он известен как «отец и апостол слепых», так как в 1784 году открыл в Париже Национальное учебное заведение для слепой молодёжи (Institution Nationale des Jeunes Aveugles), в котором 12 слепых детей стали его первыми учениками. Новости об успехах Валентина Гаюи в обучении этих детей чтению вскоре распространились в другие страны, где тоже впоследствии были открыты школы для слепых.

Поначалу только серьёзные нарушения, такие как слепота, глухота, умственная отсталость и другие, интенсивно ограничивающие условия жизни, были в центре внимания исследований. Работа известных европейских врачей в начале XIX в., изучавших детей с различными видами инвалидности, показала, что даже дети с относительно тяжёлыми ограниченными возможностями здоровья могут учиться с помощью систематического обучения. Работа Филиппа Пинеля (1793), Жана Марка Гаспара Итарда (1800) и Эдуарда Сегена (1842) побудила других исследователей к изучению различных способов обучения людей с ограниченными возможностями здоровья [4, p. 11].

Филипп Пинель (Philippe Pinel) писал статьи, имеющие большое влияние на общественное мнение. В них он выступал за гуманное обращение с людьми, страдающими психическими расстройствами. В 1793 г. он был назначен директором приюта, являющегося учреждением для душевнобольных. Большинство заключённых были закованы в цепи, чтобы предотвратить их побег. Пинель начал свою деятельность с

того, что просил разрешения освободить заключённых из цепей, и с 1793 г., сняв цепи с небольшого числа заключённых, он тщательно наблюдал за последствиями «рискованного эксперимента». После освобождения из цепей первый заключённый оказался совсем не враждебным человеком; он даже стал помогать Пинелю в его работе с другими заключёнными, а позднее был выпущен на свободу. Пинель постепенно освобождал всё большее количество заключённых, постоянно улучшая их условия существования.

В дополнение к освобождению заключённых и прекращению кровопролитий и жестокого обращения Пинель отвечал за многие нововведения в лечении психических заболеваний. Он разделял пациентов по разным типам заболеваний, поощрял трудотерапию, выбирал купание и слабительные средства в качестве физического лечения и выступал против применения любой формы наказания. Кроме того, Пинель был первым, кто вёл точную историю болезни и статистику по своим пациентам, включая тщательный учёт показателей излечения. Под его руководством число смертей заключённых значительно уменьшилось, а число вылеченных и освобождённых людей значительно возросло. Именно после успеха Пинеля общественность Европы и Соединённых Штатов задумалась над вопросом о гуманном обращении с психически больными [6, р. 496].

Французский врач и педагог Жан Марк Гаспар Итар (Jean Marc Gaspard Itard) был одним из первых учителей, которые утверждали, что специальные методы обучения могут быть эффективными в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. В книге «Дикий мальчик Аверона» (1807) он рассказал о своих пятилетних усилиях по обучению и воспитанию мальчика, которого обнаружили в дикой природе в лесу Аверона. Работа Итара с мальчиком стала заметной из-за возможностей, которые она открыла в отношении образования людей с психическими или эмоциональными нарушениями. Итар использовал систематические приемы, чтобы научить мальчика, как общаться с другими и как выполнять повседневные жизненные процедуры – например, такие как одеваться.

Несколько позже, в 1810 г., Эдуард Сеген (Edouard Seguin) разработал методику обучения для работы с умственно отсталыми людьми. Данная методика подразумевала использование физической и сенсорной деятельности с целью развития психических процессов. Эмигрировав в Америку в 1848 г., Сеген активно транслировал свою философию, идеи и интерес к этой области. В дальнейшем опубликованные работы Сегена повлияли на Марию Монтессори, итальянского педиатра, которая стала педагогом и новатором уникального метода обучения умственно отсталых детей и детей с другими нарушениями в Риме в 1890-х и начале 1900-х гг. Ее подход подчеркивал самообразование через специально разработанные

дидактические материалы для сенсомоторной тренировки. Развитие чувств было основным принципом разработанной ею системы [12].

Французские образовательные инициативы быстро пересекли Атлантику и были приняты первопроходцами в Соединённых Штатах и Канаде.

Влияние французских инициатив в Британии было менее значительным. В этот период господствовали религиозный фанатизм и политический консерватизм, а одним из доминирующих укладов британской мысли была враждебность ко всему французскому. Достижения французов были осуждены (например, система жестового языка, разработанная де Л'Эпе, была охарактеризована как бесполезная и абсурдная трата времени) [9, p. 24].

Отказ от французских инноваций не подразумевал, что британские успехи были незначительными. Учителя и духовенство, такие как Томас Брейдвуд (Thomas Braidwood) и Джон Таунсенд (John Townsend), продвигали идею образования для глухих людей. Вскоре последовали и другие идеи о помощи остальным группам инвалидов. К концу XVIII в. в Европе и Британии обучение инвалидов уже не ограничивалось изолированными случаями и не рассматривалось просто как предмет философского любопытства. Были созданы постоянные учреждения, укомплектованные кадрами преподавателей, экспериментирующих с новыми педагогическими методами.

Попытки французов сформировали основу систем и методов, принятых в Соединённых Штатах и большей части Британской Северной Америки (Канада). Однако морские провинции Новая Шотландия и Нью-Брансуик первоначально приняли подходы британской педагогики [9, p. 24].

Экстраполяция идей Просвещения о равенстве и человеческой ответственности привела к тому, что в начале XIX века американцы прониклись всеобщим сочувствием и желанием улучшить жизни слабых, зависимых людей и инвалидов. Основываясь на принципах гуманной философии, евангельской приверженности и неограниченной филантропии, они в 1817 г. создали комплекс учреждений, предназначенных для удовлетворения уникальных потребностей необычных людей. То есть ученики размещались в помещениях закрытого типа, что в английском варианте получило название «институционализация» (от англ. «Institutionalization»).

Это раннее специальное образование, представленное в истории развития образовательных моделей комплексами учреждений, было достаточно противоречивым. С одной стороны, оно представляло защиту для детей, так как реформаторы, исходя из благих намерений, стремились обеспечить тех, кого считали нуждающимися в помощи. Специальные учреждения должны были защитить детей от ужасного мира и соответствовать евангельской вере в то, что все люди могут быть

спасены. Например, Томас Хопкинс Галлодет (Thomas Hopkins Gallaudet), основавший первую американскую школу для глухих детей, считал себя ответственным перед Богом за их благосостояние [9, р. 24].

С другой стороны, эти учреждения ограничивали возможности тех учеников, которым они были нацелены помочь. Специальное обучение служило интересам привилегированных членов общества для социального контроля. Оно также предназначалось для превращения потребителей в производителей, так как обучение слепых или глухих детей лишало общество обузы (содержания этих категорий граждан).

Также институционализация была направлена на то, чтобы сконцентрировать людей с ограниченными возможностями в сельской местности, где ежедневные режимы были типичны для сельской жизни. Для лиц с умственной отсталостью сельские учреждения вскоре превратились в фермерские колонии, состоящие из отдела содержания под стражей, учебной школы, промышленного отдела и фермы. Заключённые трудились на ферме, работали с тяжёлой техникой в прачечной, типографии или котельной, ухаживали за животными и фермой. Женщины выполняли домашнюю работу, занимались пошивом и ремонтом одежды и ручной стиркой.

В исследовании истории специального образования за рубежом следует выделить имя Роберта Л. Осгуда (Robert L. Osgood), который в настоящее время является профессором и заведующим кафедрой педагогического образования в колледже Святого Норберта в городе Де Пере, штат Висконсин. Его основная область исследований – история возникновения и развития специального образования в государственных школах США с начала XIX века.

Роберт Осгуд отмечает, что развитие общешкольного образования долгое время составляло одну из определяющих тем и основных фокусов науки в истории американского образования. Хотя поддержка всеобщего государственного образования являлась национальным движением, ни один штат не был так близко отождествлён с ним, как Массачусетс, и ни один человек не считался более важным лидером в распространении общеобразовательной школьной идеологии, чем Гораций Манн (в некоторых источниках Хорас – Horace Mann). Жизненный сценарий Горация Манна убедительно показывает, что регион и человек, тесно связанные друг с другом, сыграли решающую роль в продвижении общего школьного образования по всей стране, сделав его след заметным в американской истории и культуре [7, р. 375].

Развитие общешкольного образования в действительности не только существенно повлияло на историю и культуру Америки и других стран с подобными движениями, но и изменило курс образовательного процесса для обучающихся с особыми потребностями.

Реорганизация Г. Манном системы общего образования в Америке привела к тому, что государство стало средством достижения образовательных целей. Поскольку основная цель – социализация всех детей, общие школы представляют собой уникальное средство привить американские ценности учащимся с различным этническим, культурным, языковым и религиозным происхождением и, следовательно, являются защитой против радикальных социальных, экономических и демографических факторов, которые могли бы дестабилизировать американское общество в период после гражданской войны.

Первоначальное видение общего образования в школе включало в себя всех учеников, от послушных и покорных до девиантных и непокорных. Но почти с самого начала реформистские оптимистические побуждения, которые характеризовали общий школьный идеал, ослабли, когда школы столкнулись с непослушными, неугомонными и отклоняющимися от нормы учениками. Вопросы поведения в классе касались основных понятий нормальности (или отклонения) ребёнка, а также авторитета как взрослых, так и социальных институтов, таких как школа. Школьная система не желала терпеть учеников, которые нарушали социальные нормы, не соответствовали ожиданиям учителей и создавали угрозы для спокойствия общеобразовательных классов.

В 1870-х гг. на востоке Соединённых Штатов были образованы «неклассифицированные классы» («ungraded classes»). Те, кого отправляли в эти классы, характеризовались отставанием в учебе, низким интеллектом и нежелательным поведением. Следовательно, «неклассифицированные классы» часто состояли из разнообразных категорий обучающихся. Большое количество детей-иммигрантов помещалось в такие классы. «Американизация» учеников, родившихся за границей, и обучение английскому языку стали основными целями «неклассифицированных классов». Количество учеников в таком классе не должно было превышать 35 человек, чтобы учитель мог использовать более индивидуальный подход к проблемным ученикам. Предполагалось, что отклоняющиеся от нормы дети или дети-инвалиды не могут находиться в обычной классной комнате и работать на уроке. Таким образом, плохая успеваемость, социальный статус, а также культурные и лингвистические предпосылки служили в качестве оправдания для разделения тысяч учащихся государственных школ. «Неклассифицированные классы» также заложили основу для разработки специальных образовательных программ для учащихся с выявленными нарушениями [7, p. 386–390].

По отношению к детям с умственной отсталостью образование понималось в более широком смысле – не только как интеллектуальное

обучение, а как единообразное совершенствование всего человека физически и морально. Цель такого обучения состоит в том, чтобы сделать ребенка полезным для себя и полезным для других. Мало смысла в том, чтобы читать слова из двух или трёх букв, но очень полезно научить человека одеваться, аккуратно есть, контролировать свой характер, не избегать общения с другими, вести себя вежливо, владеть информацией о числах, передавать сообщения, называть время по часам, знать что-то о ценности монет и других подобных вещей [5, p. 14].

Ведущие педагоги обосновали философские и педагогические подходы к созданию специальных сегрегированных классов в государственных школах. Поддерживающие аргументы о размере класса, времени учителя и снижении стандартов были мотивами выдающихся педагогов, таких как Александр Грэхем Белл (в некоторых источниках Грэйам – Alexander Graham Bell) и Сэмюэль Гридли Хоу (Хауи – Samuel Gridley Howe), которые оспаривали институциональные учреждения и объединение людей с ограниченными возможностями здоровья вместе.

Следует обратить внимание, что Александр Грэхем Белл сыграл ключевую роль в создании системы устного обучения глухих в США. Его мать была глухой, а его отец был известным учителем глухих в Шотландии и Канаде. Он использовал разрабатываемый отцом подход под названием «видимая речь» («visible speech») в обучении глухих. Работая учителем, Белл изобрёл телефон [10, p. 8].

Сэмюэль Гридли Хоу в дополнение к работе со студентами со слепотой и глухотой был одним из первых защитников образования детей с умственной отсталостью. Он убедил законодательный орган штата Массачусетс предоставить финансирование для школы обучения и воспитания умственно отсталых детей в октябре 1848 г. [8, p. 7].

Многие из специальных классов, сформированных до 1900 г., потерпели неудачу. Классы, которые были направлены на то, чтобы повысить стандарты до уровня обычных классов, не добились результатов в своих усилиях по исправлению положения, другие страдали от нехватки подготовленных учителей, материалов, официальных обязательств и финансирования. Во многих школьных системах функционировал только один тип специальных классов, которые часто использовались просто для того, чтобы устранить детей, не соответствующих школьным поведенческим стандартам. Различие между неуправляемыми и непослушными учениками и учениками с отклонениями в таких классах было небольшим, поэтому учащиеся в подобных классах имели тенденцию покидать школу, и тогда проблема необычного ребенка исчезала вместе с ним [9, p. 26].

Из-за такого отношения большинство детей с ограниченными возможностями здоровья оставались без присмотра. Государственное

бесплатное обязательное школьное образование стало реальностью только в 1890-х гг. Ужесточение законов об обязательном посещении означало, что школы больше не могли игнорировать часть потребителей образовательных услуг; как только государство гарантировало право обязательного посещения, оно также обязывалось обеспечить образование, соответствующее потребностям учащихся. Следовательно, специальное образование, всё ещё в значительной степени ограниченное институциональными условиями и зарождающимися отдельными классами, было создано в качестве постоянного предприятия. Также было положено начало специализированной подготовке учителей и развитию группы специалистов из смежных дисциплин, которые поддерживали школьные усилия. Появились специальные отдельные классы, которым суждено было стать основой и главным предметом раздора в специальном образовании в течение всего следующего столетия.

Таким образом, Европа впервые обратилась к образованию людей с ограниченными возможностями лишь в середине XVIII века. Франция была первой страной, где появились и процветали инновационные методы, помогающие глухим, слепым и умственно отсталым. Дух реформ, воплощённый в философии и заветах европейского Просвещения, создал новые возможности для инвалидов и педагогов-новаторов, которые отважились их учить. Среди имён выдающихся первопроходцев аббат Шарль-Мишель де Л'Эпе, Валентин Гаюи, Филипп Пинель, Жан Марк Гаспар Итар, Эдуард Сеген, Томас Хопкинс Галлодет, Александр Грэхем Белл, Сэмюэль Гридли Хоу, внесшие неоценимый вклад в развитие специального образования за рубежом.

Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
4. Battaglini L. Special Education Around the World // Bridgewater Review, Volume 26, Issue 2 Article 726(2), 2007. P. 11–14.
5. Fernald W.E. History of the Treatment of the Feeble-Minded. 4th ed. Boston press of Geo. H. Ellis co., 1912. 24 p.
6. Hergenhahn B.R. An Introduction to the History of Psychology, Sixth Edition. Wadsworth, Cengage Learning, 2009. 728 p.
7. Osgood R. L. Undermining the common school ideal: Intermediate schools and ungraded classes in Boston, 1838–1900. // History of Education Quarterly. Vol. 37. No. 4. 1997. P. 375–398.

8. Smith J. Histories of Special Education: Stories From Our Past, Insights for Our Future // Remedial and Special Education 19. 1998. P. 196–200.
9. Winzer M. Confronting Difference: an excursion through the history of special education // The SAGE handbook of Special Education. 2006. P. 21–33.
10. Zimmerman H.G., Horejes T. Origins of Deaf Education: From Alphabets to America // Preparing to Teach, Committing to Learn: An Introduction to Educating Children Who Are Deaf/ Hard of Hearing, Chapter 6, 2017–2019. P. 6–12.
11. Sign language, Encyclopaedia Britannica, 2019. Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/sign-language> (дата обращения: 17.02.2020)
12. Special education Encyclopaedia Britannica, 2013. Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/special-education> (дата обращения: 17.02.2020)

Об авторе:

АВТИУХОВА Анна Александровна – аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57); e-mail: September6th@rambler.ru

SPECIAL EDUCATION ABROAD IN THE MIDDLE OF THE XVIII - THE END OF THE XIX CENTURY

A.A. Avtiukhova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch)
of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil

This paper is devoted to the problem of education of people with special educational needs. The paper presents an analysis of foreign historical experience in the field of development of special education from the second half of the XVIII to the end of the XIX century, and on this basis the pedagogical prerequisites for the development of special education in modern conditions are determined. The role of the influence of the European Enlightenment on the development of education of people with disabilities is shown. The invaluable contribution of teachers of that time to the development of special education abroad is considered.

Keywords: *special education, history of education abroad, education of people with disabilities, education of children with special educational needs, ungraded classes, special classes.*