

I. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.01.37.11

Бех І.Д.

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНОГО КОНТЕКСТУ

В статті аналізується історичний шлях розвитку соціального виховання як непересічного явища у системі «суспільство – людина»: від витоків до сучасності; дається характеристика виховної парадигми, яка базується на провідних вищих механізмів свідомості і особистісної свідомості, яка спрямована на виховання духовної особистості як суб'єкта вільного і відповідального вчинку, детермінованого певного духовного цінністю. Акцентується, що лише парадигма спрямованого розвивального виховання спроможна створити умови, за яких молоді люди поєднуюватимуть високий інтелект з істинною духовністю і життєвою активністю, не зважаючи на специфіку в суспільстві глобальних ринкових відносин.

Ключові слова: соціальне виховання, виховна парадигма, виховання духовної особистості, парадигма спрямованого розвивального виховання.

Соціальне виховання – непересічне явище у системі «суспільство – людина»: явище у першу чергу світоглядне, яке втілювалося у відповідну систему окультурення молоді, звичайно у межах його розуміння за делегованими йому цілями і засобами їх досягнення. Важливо враховувати, що цілі й засоби, які репрезентують процес окультурення, тобто входження суб'єкта в культуру суспільства, мають історичний сенс, відповідають певній епосі розвитку людства, не є сталою у часі величиною. У цьому зв'язку є всі підстави стверджувати, що якраз цивілізація на капіталістичній стадії розвитку породила гостру потребу в масовому організованому вихованні молодого покоління. Це ХІХ вік і найбільш розвинені США та деякі країни Європи. Вони й стали замовниками особистості, яка б була високопродуктивною силою у досягненні цілей капіталістичного суспільства.

Тому йшлося не про виховання як таке, а виховання для соціуму. Ми поки не говоритимемо про його обшир, але це був соціум розвинений, оскільки розвиненими були соціально-економічні відносини, які в ньому втілювалися. Врахування цих обставин зумовило кваліфікувати конструкт «соціальне виховання». Його витoki пов'язані насамперед з американською освітньою практикою. У чому ж глибинна сутність соціального виховання як на рівні ідейних основ, так і на рівні організаційно-змістовому? З цією метою доцільно звернутися до тогочасної філософії освіти і педагогіки.

Панівний у філософській методології соціодетермінізм розвиток особистості зводив до зовнішньої ситуації. Саме особливості ситуації

детермінують її поведінку. Їй приписувалися особливі сили тиску на особистість, перед якими вона не може встояти. Вважалося, що саме характеристики ситуації дають імпульси до поведінки: вони актуалізують з необхідною інтенсивністю відповідне особисте ставлення, зокрема моральну позицію. Тому зусилля педагога мають бути спрямовані на об'єктивний опис соціальних чинників і їх аналіз в контексті того або іншого виховного завдання. Головне при такому погляді – викликати позитивне емоційне переживання до створюваного педагогом зовнішнього виховного простору і мета розвитку особистості буде досягнута. Очевидно, що саме така методологія викликала в Європі і США у кінці XIX і на початку XX століття масовий тип колоністського виховання.

Педагогіка епохи Просвітництва активно відповідала на бурхливі зміни в типі матеріального і соціального виробництва. Вона в цих умовах чітко утверджувала себе як практика масового навчання і виховання зростаючих поколінь, де навчання повинно було вирішувати завдання формування загальних і спеціальних здібностей, адекватних різним видам продуктивної діяльності, а виховання – завдання формування у індивіда соціально корисних якостей (групової слухняності, дисциплінованості, акуратності, бережливості, мобільності). Можна стверджувати, що сенс традиційної педагогіки був пов'язаний з масовою соціалізацією вікових груп. Навчали і виховували усіх, при цьому виховання розглядалося як часткова форма соціалізації. Проте суть соціалізації пов'язується з провідним психологічним механізмом адаптації до соціуму, і в цьому її істотний недолік (якщо не вада) у справі перетворення індивіда в різнобічно розвинену особистість.

Така соціалізація на практиці реалізовувалася як соціальне виховання. Початково соціальне виховання переважно ґрунтувалось на соціально-педагогічних впливах: наставник тут виступав у ролі соціального педагога, який діяв на вихованців не прямо у формі суб'єкт-суб'єктних відносин, а опосередковано. Останнє (опосередкування) вимагало від педагога, по-перше, створення групи вихованців, по-друге, за їхньої участі визначення цілі (а отже й змісту) спільної діяльності, по-третє, втілення у групі відносини принципу самоврядування, на основі якого мають виникати взаємні соціонормативні вимоги як до індивідуальних дій учасників спільної діяльності, так і до відповідних особистісних якостей, за допомогою яких і реалізуються ці вимоги, що мають об'єктивуватися у кінцевому спільному результаті. Наголосимо, що принцип самоврядування був індикатором демократизму як загального підходу до організації виховного процесу.

Група як основний осередок соціального виховання своїми межами окреслює відповідне світосприйняття і світоставлення вихованця. Це означає, що не включаючись у більш широкі (ніж групові) соціальні відносини він не в змозі привласнити загальнолюдські й національні цінності, стати суб'єктом високої духовності. У кінцевому підсумку йому закривається справжній смисл життя. Такі поняття як народ, Батьківщина, держава для зростаючої особистості не набувають належної значущості, а то й зовсім виявляються індиферентними.

Для такої особистості люди діляться на чужих і своїх лише за принципом приналежності до однієї групи. До того ж, члени групи повинні мати єдині

погляди на спосіб життя, якраз заземленого масштабу, тобто такого, де реалізуються лише утилітарні цілі і прагнення. Закономірним у цьому зв'язку може бути запитання: «Чи може проста вправа у колективній роботі й самоврядуванні дійсно вберегти молодь від поглинання господарським і політичним корпоративним егоїзмом у подальшому житті?» Зі своїми людьми особистість, що пройшла школу соціального виховання демонструє лише злагоду, не проявляючи при цьому більш значущих гуманістичних настанов. Отже, справжня духовно-моральна вихованість зростаючої особистості можлива лише за умови її емансипації від вищих соціальних угруповань і групових інтересів. Натомість її потрібно включати у більш глибоко захоплюючі зв'язки і впливи.

Опираючись на самоврядування і колективну діяльність, замикаючись в межах малої групи, вихованець міг навчитися дисциплінувати до певної міри свої Его-пристрасті. Але не виключена в таких умовах можливість сліпого підпорядкування якій-небудь зовнішній силі. Мало того, не можна заперечувати, що чисто соціальне виховання, яке розвиває в молодих людях тільки загальні колективні почуття і здібності представляє в деякій мірі певну небезпеку для виховання вищих духовних цінностей.

Соціальне виховання переважно розгорталось у рамках адаптивного типу особистості, готувало соціального функціонера, відповідального виконавця соціальних замовлень, який все ж не міг відстоювати власну позицію, відмінну від колективної. У ньому панував, ще не зжитий і понині, підхід – виховання лише в колективно організованій діяльності. Якраз у цьому ми вбачаємо особистісно розвивальну обмеженість цього типу виховання.

Нині в американській освіті практикується як варіант соціального виховання так зване стримуюче виховання. Тут методична увага акцентується на різного роду заборонах (не роби). Йдеться, таким чином, про недопустимість вихованцем асоціальних вчинків. Однак, якщо він їх не здійснюватиме, то це ніяк не означає, що він робитиме суспільно важливі діяння. Цієї психологічної закономірності не врахували творці такого виховання. Тож людина «стримуючої моралі» не має шансів на високе суспільне визнання і особистісний статус.

Якими ж науковими засобами нині вирішується проблема духовно-морально розвиненої, патріотично й громадянсько досконалої особистості?

У зв'язку з цим нами створена і реалізується парадигма гуманістично спрямованого, розвивального виховання. Вона виходить із комунікативної природи особистості. Суть такого виховання проявляється у процесі духовної взаємодії, діалогічного, що взаєморозташовує до щирого спілкування, суб'єкт-суб'єктних відносин вихователів і вихованців, які ґрунтуються на спільній рівності. Ця виховна парадигма орієнтована на створення Я-духовного особистості.

Спочатку тут передбачається інтерактивність обох сторін. Це означає спільну розумову (інтелектуальну) діяльність, а не пасивне сприйняття певних духовних істин. По-іншому, гуманістично спрямоване розвивальне виховання – це спільне (вихователя і вихованця) рішення задачі на здобуття останнім сенсу певної духовної цінності (наприклад милосердя, альтруїзму, справедливості, вірності, щирості, честі, гідності). Якщо ми будемо сповіщати готові духовні

істини, не розкриваючи їх у процесі становлення, то це буде моралізаторство, а не науково організоване виховання.

Ці ідеї закладені нами в робочому понятті «інноваційна виховна технологія», яке розуміється, як система теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію виховання) та підтверджені досвідом способи, прийоми, процедури розгортання гуманістично орієнтованого змісту і організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підняття рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей. Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії «освіта» як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних родових здібностей, набуття особистістю свого образу в часі історії і просторі культури. Тому на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій в традиційній виховній теорії й практиці немає місця. У ній домінуюча увага надавалася оволодінню підростаючою особистістю моральними якостями або властивостями. По великому рахунку нині вживане поняття “духовна цінність” має асоціюватися з духовною здібністю. Під останньою будемо розуміти єдність певного вищого етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого вона набуває особистісного сенсу. Причому цей спосіб повинен базуватися на механізмах свідомого породження конкретною особою згаданого сенсу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, благочестя тощо).

На відміну від соціалізації, наша виховна парадигма базується на провідних вищих психологічних механізмах свідомості і особистісної самосвідомості (рефлексії) в їх єдності. Звичайно, тут на перших етапах функціонують і механізми наслідування, навіювання, ідентифікації, але вони є допоміжними.

Тому, якщо процес соціалізації передбачає особу морально-дисциплінарного стилю поведінки, то наша парадигма виховує особу духовну, як суб'єкта вільного і відповідального вчинку, детермінованого певною духовною цінністю. Останній і є істинним показником духовного розвитку особистості, а не духовна цінність, замкнута у її внутрішньому світі.

Запропонована виховна парадигма заперечує традиційний спосіб постановки головної мети, коли вона утримує в собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Така мета має бути представлена підростаючій особистості в діалектичному вимірі, де виховні протиріччя викликатимуть оптимальну розумову активність, при якій вихованець займає свідому духовно-моральну позицію і буде реалізувати у власній поведінці та діяльності, в житті в цілому. Наприклад, вихованець вирішує суперечність: поділитися з ровесником певною річчю, чи ні. Що відбудеться з ровесником і з ним, якщо поділиться, і якщо відмовиться?

Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті має бути окреслений в антиномії: «Ти духовно недосконалий – ти духовно досконалий». Наголос на духовній досконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь – в чому моя духовна недосконалість, що перешкоджає мені бути духовно досконалим? При такому зіткненні двох суперечливих внутрішніх

позицій і формується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Поза дією цієї потреби виховний процес відчуватиме значне ускладнення.

Продуктивність парадигми гуманістично спрямованого, розвивального виховання, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди повинна зв'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, в якій він перебуває. Саме індивідуальне життєве опредметнення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання вихованцем власної духовної роботи. У останній розуміння вихованцем себе в контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, в якій він перебуває. Таке духовне пізнання виступає занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

Усе ж така життєва позиція дається вихованцеві не легко. На заваді їй стоїть потужна сила нижчих буттєвих потреб і відповідного способу життя, яке може приносити певне задоволення. У цьому зв'язку виховні зусилля спрямовуються на глибоке усвідомлення ним істини, згідно з якою душевний спокій, гармонія і щастя можливі за умови, коли він підтримуватиме рівновагу між матеріальними і духовними цінностями. Відірвана від вищих духовних цінностей, молода людина піддається небезпеці бути вихованою взагалі без будь-яких ідеалів, окрім прагнення до матеріального успіху.

На наше переконання, лише парадигма спрямованого розвивального виховання спроможна створити умови, за яких молоді люди поєднуюватимуть високий інтелект з істинною духовністю і життєвою активністю, не зважаючи на специфіку в суспільстві глобальних ринкових відносин.

БЕХ ИВАН ДМИТРИЕВИЧ. *Социальное воспитание: от истоков к современному контексту.*

В статье анализируется исторический путь развития социального воспитания как незаурядного явления в системе "общество - человек" : от истоков к современности; дается характеристика воспитательной парадигмы, которая базируется на ведущих высших механизмах сознания и личностного сознания, которое направлено на воспитание духовной личности как субъекта свободного и ответственного поступка, детерминированного определенным духовным ценностью. Акцентируется, что лишь парадигма направленного развивающего воспитания способна создать условия, при которых молодые люди будут сочетать высокий интеллект с истинной духовностью и жизненной активностью, не принимая во внимание специфику в обществе глобальных рыночных отношений.

Ключевые слова: социальное воспитание, воспитательная парадигма, воспитание духовной личности, парадигма направленного развивающего воспитания.

BEH IVAN. *Social education : is from sources to the modern context.*

In the article the historical way of development of social education is analysed as the outstanding phenomenon in the system "society is a man" : from sources to contemporaneity; description of educator paradigm, that is based on leading higher mechanisms of consciousness and personality consciousness, that is sent to education of spiritual personality as a subject of the free and responsible act determined certain spiritual a value, is given. Accented, that only the paradigm of the directed developing education is able to create terms at that young people will combine a high intellect with veritable spirituality and vital activity, not having regard to a specific in society of global market relations.

Keywords: social education, educator paradigm, education of spiritual personality, paradigm of the directed developing education.

УДК 37.013.42:376.091-055.62

Архипова С.П., Смеречак Л.І.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано значимість соціального виховання особистості; визначено особливості впливу соціального середовища школи на процес соціального виховання учнів з особливими освітніми потребами. Визначено сутність освітнього середовища школи як соціалізуючого простору. Схарактеризовано принципи інклюзивного освітнього простору, що полягають у соціалізаційній спрямованості. Охарактеризовано фактори впливу інклюзивного середовища на особистість учня з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано роль та основні завдання соціально-психологічної служби у процесі соціального виховання учнів з вадами психофізичного розвитку.

Ключові слова: соціальне виховання, особа з особливими потребами, інклюзивне навчання, освітнє середовище школи, фактори соціалізуючого впливу.

В Україні законодавчо схвалено вживання терміну «особа з особливими освітніми потребами». Його використовують щодо осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади [4].

Відтепер українські діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також для цих дітей передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів) у