

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

Роман Безлюдний

ЕТАПИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В США (В РЕТРОСПЕКТИВНОМУ РОЗРІЗІ)

Актуальність теми статті викликана необхідністю ретроспективного аналізу соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в США. Зміна соціальних відносин в суспільстві вимагає зміни підходів у підготовці підлітків з особливими потребами до майбутнього самостійного життя. Необхідність удосконалення соціально-педагогічної підтримки таких дітей потребує створення спеціально розробленої системи реабілітації, інтеграції, корекції та адаптації підлітків з особливими потребами у суспільстві.

Мета дослідження полягає у встановленні етапів розвитку соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в американському суспільстві.

Розвиток соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами суттєво залежить, насамперед, від соціально-ідеологічних факторів, економічних і політичних процесів, які відбуваються на різних етапах розвитку країни. Підтвердженням цієї закономірності є розвиток і становлення концепцій морального виховання у сучасній педагогічній науці США, що відбувалися у три етапи [3, 106–110]:

Перші американські школи будувалися на основі шкільної програми, вчительського прикладу і дисципліни. Головним джерелом морального і релігійного виховання була Біблія і складені на її основі книги для дітей. Дітям прищеплювалась любов до ближнього, гуманне ставлення до оточуючих, розвивались такі якості, як щедрість, патріотизм [11, 6].

У 60-х роках ХХ століття ідея морального виховання як формування у дітей універсальних рис гуманного характеру поступово втрачає прихильників. Традиційний підхід до морального виховання, який передбачав формування характеру особистості, утратив популярність. На зміну йому прийшла гуманістично-зорієнтована модель морального виховання.

Під впливом філософії логічного позитивізму поняття «моральності» в педагогічній думці США було релятивізоване і почало розглядатися як «особистісно-ціннісне судження». У зв'язку з цим мораль перестала бути предметом громадських обговорень і об'єктом виховної роботи школи. Активно поширюються ідеї персоналізму, згідно з якими визнавалась цінність, автономність та суб'єктивність особистості, наголос робився на індивідуальних правах та свободі особистості. У результаті школа втратила роль вихователя моралі.

Поряд з цим, зростання матеріального рівня життя американського населення в цей час спровокувало також трансформацію способу існування, світосприймання і виховання дітей у сім'ї. Головну увагу батьки почали надавати забезпеченню фінансового благополуччя дітей, а не вихованню їх моральної свідомості. Поява засобів масової інформації ще більше поглибила існуючі проблеми. ЗМІ не тільки сприяли швидкому поширенню новин та ідей, згуртовували американців у межах єдиної нації та полегшували спілкування з людьми інших країн, а й одночасно справляли руйнівний вплив на сімейні стосунки, шкодили моральному вихованню частим демонструванням негативних, агресивних моделей поведінки [12, 35–36].

Таким чином, швидкий економічний розвиток у 60-х роках ХХ ст. спричинив зміну й освітніх пріоритетів у США. Пріоритетним завданням шкіл стало забезпечення високого рівня академічної підготовки учнів. У результаті цього значно менше часу відводилося на формування характеру дітей, їх моральне виховання [5].

У 60–70-х роках ХХ ст. у США змінюється і соціальна ситуація: поширюються нонконформістські настрої, традиційні цінності ставляться під сумнів, а іноді взагалі заперечуються молодим поколінням. У відповідь на такі соціальні настрої в 60-х роках ХХ ст. у педагогіці США на основі ідей психологів-гуманістів виникає концепція осмислення цінностей, прибічниками якої вважали, що особистість здатна самостійно здійснювати моральний вибір, керуючись власними поглядами і почуттями. Автори концепції (Л. Расс, С. Саймон М. Хармін) закликали не прищеплювати дітям певні соціальні норми, а допомагати їм осмислювати та вільно обирати власні цінності. Майже одночасно з концепцією осмислення цінностей Л. Кольбергом була розроблена концепція морального розвитку, яка пропонувала розвивати в дітей здатність до раціональних моральних суджень, завдяки яким вони могли б визначати власні ціннісні пріоритети. Обидва підходи також обмежували роль школи як агента моральної соціалізації.

У цей же період у педагогіці США виникає концепція «виховання для виживання», яка зародилася як реакція на кризовий стан освіти та загальну критичну ситуацію в країні та у світі в цілому. Згідно з концепцією, людина повинна навчитися «виживанню» на потенційно катастрофічній планеті в умовах конкуренції, безробіття, соціальних конфліктів, сегрегації, наркоманії, зростання рівня злочинності тощо [6, 118–124].

Швидко набувши популярності в 70-х роках ХХ ст., ліберально-гуманістичні концепції морального виховання згодом почали втрачати своїх прихильників. Причиною цього стало суттєве погіршення поведінки молоді. Зокрема, за даними Національного опитування Геллапа, головною проблемою шкіл у 1980 р. 40 % опитаних назвали відсутність дисципліни та наркоманію серед учнів. У 1986 р. цей показник сягнув 52 %, у 1989 р. – 53 %, у 1991 р. – 57 %. Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. порушення дисципліни стали настільки серйозними, що школи перетворилися в

місця, небезпечні як для учнів, так і вчителів; а в педагогічній термінології навіть з'явився термін «безпечні школи» [3, 106–110].

Використання зброї при з'ясуванні стосунків між учнями, вербальні та фізичні образи вчителів стали непоодинокими явищами у школах США [7, 102–110]. За даними досліджень, проведених за дорученням Національного інституту освіти, щорічно у США близько 59 тисяч вчителів зазнавали нападів з боку вихованців, виявлено численні випадки руйнування шкільного майна [9, 123–124].

Головними причинами було названо відсутність зацікавленості учнів у навчанні, що спричинено використанням освітніх програм і методів, які не передбачають врахування індивідуальних особливостей учнів; низький освітній рівень вчителів; зниження ролі сім'ї в моральному вихованні. За даними статистики, у США в кожній другій сім'ї має місце жорстоке ставлення до дітей та випадки фізичного насилля, жертвами якого щорічно стають біля 50 млн. людей [9, 124].

На думку спеціалістів, стресовий стан, який виникає внаслідок перебування дитини у сім'ї, де постійно відбуваються конфлікти між батьками, спричинює агресивність, злість, невротичні розлади дітей. З проблемами в сім'ї пов'язують не лише зростання дитячої злочинності, а й дитячі самогубства, рівень яких також зріс у 80-х роках ХХ ст. [2, 141–145].

Зростаюча аморальність суспільства і низький освітній рівень шкіл викликали серйозне занепокоєння на державному рівні. У 1981 році президент США Р. Рейган створив Національну комісію з дослідження проблем якості шкільної освіти. В опублікованій у 1983 році доповіді «Нація в небезпеці: необхідність реформ школи» було визначено недоліки існуючої системи та шляхи подолання проблем як у сфері навчання, так і виховання. [7, 102–110].

Наростання кризових процесів у соціально-економічному та культурному житті суспільства спричинили повернення педагогіки США до консервативних цінностей. Педагогіка повернулася до «основ», що означало не лише зміну поглядів на виховання, а й відновлення віри у традиційні цінності та християнську мораль.

Прибічники руху «Назад до основ» виступали за підвищення ролі вчителя у виховному процесі, встановлення суворої дисципліни у шкільних закладах за рахунок формування в учнів стійких норм моралі та поведінки [10, 125].

Під впливом руху «Назад до основ» чимало штатів прийняли закони про встановлення освітніх стандартів, затверджених на конференції 1976 року, яким повинен відповідати випускник школи. Знову з'явилися традиційні школи з класно-урочними заняттями, домашніми завданнями, суворим порядком і дисципліною [6, 122].

Пропонувалося залучати до процесу морального виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля

яких могли б стати запорукою успішного виховного процесу.

У цей період у педагогіці США почали розвиватися нові підходи до морального виховання, зокрема діяльнісний та аналітичний, які передбачали активну участь усього шкільного колективу, батьків та громади у процесі морального виховання.

Характерною рисою 1990-х років став перехід американського суспільства від тривалої індустріальної фази розвитку до науково-технічної. Однак швидкі темпи науково-технічного прогресу не супроводжувалися відповідним духовним розвитком, а, навпаки, породжували серйозні негативні соціальні наслідки: розпад традиційних моральних цінностей, посилення споживацьких орієнтацій, насадження псевдокультури засобами масової інформації [4, 300–301]. У зв'язку з цим на початку 90-х рр. ХХ ст. моральне виховання знову стало одним із провідних завдань освітніх закладів.

У цей час набула популярності концепція виховання характеру. Її прибічник К. Райан заявив, що припинити навчати дітей у школі загальнолюдських цінностей, керуючись тим, що існують різні точки зору на те, які цінності корисні у плюралістичному суспільстві, означає просто відмовити школі у відповідальності, яку вона несе за виховання дітей. З ним погодився У. Беннет, на думку якого існують загальновизнані моральні цінності, які можна безпосередньо виховувати у дітей [8, 522].

У 1992 р. в Інституті етики Джзефсона була розроблена Декларація виховання характеру. У 1993 році створена організація «Партнерство для виховання характеру», завдання якої полягало у розв'язанні проблем виховання характеру дітей і роз'ясненні освітянам їх актуальності. Членами цієї організації стали освітяни, підприємці, службовці, молодь, батьки, представники релігійних громад, преса.

Одним із головних освітніх завдань було визначено відродження здорових американських цінностей, виховання гуманних високоморальних громадян, залучення громадськості в цей процес [1, 3].

У 90-х роках ХХ ст. набули поширення діяльнісний та аналітичний підходи до морального виховання, концепція турботи та теорія комплексного виховання цінностей.

Представники діяльнісного підходу (В. Батистич, Д. Соломон, М. Уотсон) розробили «Проект розвитку дитини», у контексті якого передбачалося функціонування «спільноти турботи». Основна мета проекту полягала в перетворенні шкіл у спільноти, які дають учням відчуття того, що про них турбуються. У такій психологічній атмосфері, на думку авторів проекту, діти вчаться дбати про інших, розвивають практичні навички продуктивної громадської роботи, засвоюють моральні знання та інтелектуальні уміння, необхідні для гуманної й мудрої поведінки. Проект також покликаний допомогти вчителям виховувати в дітях доброту, міжособистісне розуміння, вміння узгоджувати власні та чужі інтереси, внутрішню мо-

тивацію навчальної діяльності.

Посилення уваги науковців США до ідей виховання молоді у спільнотах зумовлене переоцінкою суспільством ставлення до індивідуалізму як безумовної цінності, розумінням того, що він може справляти негативний вплив як на особистість, так і на оточуючих. Стало зрозумілим, що розвиток індивідуалізму часто призводить до формування не самобутньої, вільної у своїх судженнях особистості, а егоцентричної, ізольованої в собі людини.

У 90-х роках ХХ ст. Г. Кіршенбаум, проаналізувавши відомі концепції морального виховання, запропонував не шукати новий спосіб розв'язання проблем морального виховання, а синтезувати усе найцінніше, що міститься в кожній з існуючих концепцій у «теорії комплексного виховання цінностей». Аналогічні ідеї висловлювали американські дослідники Д. Елкінз, Р. Ларсон, Б. Холл, які пропонували об'єднати відомі підходи до морального виховання в один універсальний.

Узагальнюючи вище наведені факти, ми можемо зробити висновки, що розвиток соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами у США відбувався у три етапи.

Перший етап (50–60-і роки ХХ ст.) – характеризується появою шкіл, в яких здійснювалась спеціалізація за окремими загальноосвітніми дисциплінами, та розробкою спеціальних навчальних програм для обдарованих дітей.

Другий етап (70-і роки – початок 80-х років ХХ ст.) – характеризується тим, що дослідження проблем обдарованості здійснюється не тільки у психології особистості, а й у сфері освіти, що спричинило розгляд феномену «обдарованості» як багатоаспектного явища.

Третій етап (із середини ХХ ст. – до теперішнього часу) – характеризується спрямованістю психолого-педагогічної теорії і практики на пошук оптимальних умов навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Америка 2000 – освітня стратегія // Освіта. – 2001. – 21–28 лютого. – С. 3.
2. Боровикова О.Н., Панасенко Е.С. Проблемы семьи в американской педагогике // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 141–145.
3. Етапи розвитку концепцій морального виховання у педагогіці США (60 ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / Л.І. Довгань // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 34. – С. 106–110.
4. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в історії американської школи. – Острог, 2002. – 428 с.
5. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки ХІХ ст. – 90-і роки ХХ ст.) : Дис. ... докт. пед. наук. – К.,

2004. – 625 с.
6. Малькова З.А, Сечи Е. Концепция «воспитания для выживания» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 118–124.
 7. Малькова З.А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 102–110.
 8. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.
 9. Чернова Э.В. Правонарушения учащихся в американской школе // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 122–125.
 10. Юсуфбекова Н.Р. «Назад – к основам!» // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 122–126.
 11. Lickona T. The Return of Character Education // Educational Leadership. – 1993. – Nov. – V. 51. – № 3. – P. 6–11.
 12. McDowell J., Hostetler B. Right from Wrong. – Dallas: World Publishing, 1994. – 335 p.