

КОНЦЕПЦІЯ ДИТИНИ ТА ДИТИНСТВА В НІМЕЦЬКІЙ ПОСТМОДЕРНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Дитинство – це явище, певний часовий та ментальний простір, в межах якого зароджуються та набувають сил важливі компоненти формування всіх тих рис покоління, яке прийде на зміну сьогоднішньому. Від того, як розуміється дитинство, яке ставлення до нього, як воно використовується, залежить те, яким буде життя вже через кілька десятиліть.

Протягом століть дитинство, не просто як віковий стан людини, а як широка категорія буття, було об'єктом напруженої уваги педагогів, філософів, політичних та культурних діячів, тобто всіх тих, хто так чи інакше пов'язаний з майбутнім суспільства, з плануванням цього майбутнього.

Роздуми про сенс поняття «дитинство» можна зустріти ще в «Державі» Платона та «Етиці» Аристотеля. Але, безумовно, центральними вони стають набагато пізніше, у творах мислителів епохи Гуманізму. Ж. Ж. Руссо певною мірою підготував «педоцентричну революцію», яка характеризує кінець ХІХ – початок ХХ століття (Л. М. Толстой, К. Н. Вентцель, М. Монтессорі, Дж. Дьюї, А. Нейл).

Вивчаючи питання розуміння поняття «дитинство» на сучасному етапі розвитку педагогічної думки, ми зіштовхнулися з відсутністю єдиної думки педагогів з цього приводу. Таким чином, це питання має певні суперечності, які й повинна вирішити педагогічна наука та практика в сучасних умовах інформатизації суспільства та інноваційних процесів, що відбуваються у світі. Але це є неможливим без звернення до історії питання.

Мета роботи – розгляд специфіки розуміння понять «дитина» та «дитинство» в постмодерністичній педагогіці. Навіть конкретніше – в німецькій педагогіці постмодерну.

Після Другої світової війни, цієї величної соціальної катастрофи, яка змінила не просто життєвий уклад, але багато в чому й суспільну свідомість, модерні стичне, надраціональне уявлення про природу людини, а отже й про дитинство як невід'ємну частину цієї природи, було майже вщент зруйновано, особливо в західному ареалі цивілізації. Віра в раціональні схеми, в позитивність примату соціальної системи над почуттями та волею кожної людини була значною мірою девальвована страшною катастрофою найжахливіших за всю прийдешню історію військових дій, які відбувалися з порушенням усіх норм моралі та етики і були спрямовані на

винищення цілих народів та їх генофонду.

Постмодерністичний світогляд народився як заперечення глибокого екзистенційного насилля системи над людиною. Над людиною як індивідуальною складною істотою, що має унікальні духовні характеристики. При цьому коріння насильства раціональної або псевдораціональної системи постмодерністичні філософи, особливо педагогічної спрямованості, шукали саме в феномені тотальної підпорядкованості духовно-емоційного дитинства псевдораціональній дорослості, в феномені виховання як деформації дитинства на матриці дорослих ідеалів та догматики.

Постмодерністична педагогіка наприкінці ХХ століття та на початку ХХІ в Західній Європі взагалі, і в Німеччині, зокрема, являла собою явище, тісно пов'язане з загальним культурно-історичним розвитком західної цивілізації. Без розуміння виховних (а точніше – «антивиховних») концепцій постмодерністичної педагогіки досить складно зрозуміти загальноцивілізаційної аксіології кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Уперше дитина повною мірою визнається такою, що має самостійні права на індивідуальне, духовне існування, на увагу до своїх внутрішніх іманентних особливостей та потреб самоідентичності свого психічного світу. Еклектична складність зовнішнього світу постмодерністичної епохи, в якому синтезуються та рівноправно існують феномени антагоністичної або різнопланової природи, породжує необхідність перегляду й відношення до дитини.

Постмодерністичний світ надто складний, надто багато явищ не піддаються цілісній систематизації в рамках раціональної логіки. В той же час раціональна системна логіка, яка була протягом століть провідною й найбільш надійною авторитетною силою, втрачає свої позиції перед епохальними загрозами: неможливістю повною мірою контролювати економічну та фінансову світову систему, неконтрольованість наслідків технічного та наукового прогресу, можливість розв'язання тотальної ядерної війни лише за рахунок системної технічної помилки. Навіть один останній аспект, як нарощування можливостей ракетно-ядерної системи до самостійної дії, достатність її для повного знищення людства, приводить до великих сумнівів у практичній розумності системи, що побудована на основі

раціональної логіки.

Виховна система побудована на основі концепції того, що дитина має прийняти як ззовні, так і в собі правила та цінності, які сповідаються дорослим суспільством. Виховання за своїм значенням – це «переробки» дитини в такому розрізі, щоб вона слугувала ідеальним «гвинтиком» існуючої системи. Це «підгонка» дитини до існуючих зовнішніх вимог та еталонів, підготовка її для того, аби вона була пристосована до прописаної для неї суспільної ролі. Тому за словами засновника західноєвропейської школи «антипедагогіки» Е. фон Браунмюля: «Виховання – це так чи інакше терор (переклад наш. – О.Р.)» [1, с. 19]. Підгонка дитячого внутрішнього світу під певні стандарти викривляє природні дані, зменшує можливості для креативного пошуку, адже саме внутрішня іманентна різниця між індивідами є основою творчого процесу, який неможливий без певного плюралізму поглядів.

У тому випадку, якщо система нестабільна та їй властиві флуктації, то під великим питанням опиняється сама виховна концепція, адже «підгонка» особистості під вимоги системи втрачає свою самоцінність. Виходячи з цього, втрачається легітимність виховних інститутів, ставиться під сумнів їх право на монополізацію істини. Виникає центрове питання про те, хто надав право вчителю змінювати особистість учня, нав'язувати йому певні програми поведінки та певну ідеологію, якщо сам учитель належить до виконуючих органів системи, що вже неодноразово впродовж ХХ століття довела свою нездатність подолати зовнішні і, в першу чергу, внутрішні протиріччя.

Зміни в особистості людини, і в особистості дитини в тому числі, які виникають через зовнішній вплив, й особливо через зовнішній тиск, не проходять без наслідків для її духовного здоров'я, так само, як хірургічне втручання травматичне для фізичного тіла людини, так і дієвий психічний вплив травматичний для особистості. Дитина від самого свого народження виступає як унікальна індивідуальність, що в психологічному плані лише є більш гнучкою і швидше адаптується до зовнішніх змін.

Ідучи класичним методом покарання та заохочення, ставлячи за мету абстрактні ідеали, зміст яких диктується інтересами певної суспільної системи, вчитель стає травматичним фактором, невротизуючи і дезорієнтуючи дитину, знищуючи її природні уявлення про оточуючу реальність. Найстрашнішим у цій ситуації є повторна психологічна травматизація, стикаючись з реальними життя: ідеалістичні високі ідеали, що трансплюються через учителя суспільною системою, змінюють особистість учня, витісняючи іманентні риси і придушуючи їх.

Потім система змінюється, флюктує, або показує свою дуалістичну природу, й негнучкі ідеали руйнуються. Наслідком такого соціопатогенного процесу є розвиток своєрідного психотичного стану, що за своїми характеристиками нагадує відомі «в'єтнамський» або «афганський», «іракський» або «чеченський» синдроми. Людина втрачає орієнтири, втрачає довіру до всіх цінностей і, як наслідок, впадає в затяжну депресію, вдається до вживання наркотиків, асоціальної поведінки, або ще гірше – створює соціально-аттрактивну організовану структуру, яка живе за штучно створеними, дуже часто деструктивними правилами.

Якщо уважно прослідкувати історію та не боятися робити узагальнення, то прикладом останнього розвитку подій може стати не лише, скажімо, організована російська злочинність 90-х років (після руйнування СРСР, з яким розбилися й радянські виховні ідеали), але й розвиток нацистського руху в Німеччині, ядром якого стали люди, що вчилися в умовах класичної німецької імперської школи й зіткнулися з реальними Першої світової війни, які прямо вступали в протиріччя з ідеалами, що виховувалися в них до того. У результаті народився рух, що перевернув усю світову історію та призвів до загибелі більше ніж 70 мільйонів людей. Якщо враховувати реальність такого масштабу, то концептуальні педагогічні проблеми постають зовсім в іншому світлі. Їх значення виходить далеко за рамки навчального процесу в школі. Під подібним кутом зору вже зовсім інакше звучить і відомий вислів видатного державного діяча В. Черчилля: «Шкільний учитель має владу, про яку прем'єр-міністри можуть лише мріяти (переклад наш. – О.Р.)» [4].

Постмодерністична педагогіка наголошує на великій значимості педагогічної системи, на її стратегічній значущості для життя людства. При цьому стає зрозумілим, що класичне педагогічне відношення до дитини як до об'єкта власної діяльності, як до матеріалу, над яким можна ставити психологічні експерименти та який слід змінювати виходячи з сьогочасного суспільного замовлення, являє собою інколи не меншу загрозу, аніж експерименти з генотипом людини або з високими енергіями елементарної матерії.

Психологічна індивідуальна самоцінність внутрішнього світу дитини доводиться не лише тим, що принципово діти відрізняються поміж собою за цілою низкою внутрішніх та зовнішніх параметрів, але й самим принципом персональної самоідентичності, тобто внутрішнім прагненням людини бути собою, мати власну самоцінність. Виходячи з цього, ніяким чином не можна притримуватися теорії про те, що дитина являє собою *tabula rasa*, в яку можна закласти будь-яку програму розвитку, будь-яку ідеологію.

Кожна значуща епоха в історії розвитку цивілізації має свій головний виробничий тип, поняття з якого певним чином перекочовують на всі сфери буття, в тому числі й на відношення до навчання і виховання нових поколінь. Аграрно-традиційна фаза розвитку характеризувалася першочерговим значенням сільського господарства, що диктувало відношення до навчання та виховання дітей як до певного вирощування, культивування. Класична масова школа й класична педагогіка веде свій початок від індустріальної фази розвитку, а тому тут фігурує відношення до дітей як до певної сировини, з якої потрібно виробити стандартний продукт, певні уніфіковані деталі суспільної машини. Постмодерністична епоха в першу чергу характеризується розвитком інформаційної та науково-дослідницької галузі, яка стає центровим виробничим фактором, і це теж змінює відношення до навчально-виховного процесу. Дитина в постмодерністичному контексті розглядається як унікальний проект, як суспільно-природний феномен, який вимагає ретельного вивчення в кожному окремому випадку. Формування особистості – це унікальний, а не типовий процес, уніфікація ж у цьому випадку приносить більше шкоди, ніж користі, адже саме неповторність, оригінальність та креативність, яка випливає з неповторності, стають найважливішим виробничим параметром.

У філософії західноєвропейської постмодерністичної педагогіки – дитинство розглядається як певний віртуальний простір, у рамках якого людський індивід має реалізувати власний початковий потенціал за власною волею і за власним вибором. Воля дитини не може порушуватися. Саме бажання дитини має бути основним орієнтиром під час організації навчання. Ліберальні цінності переживають у цій концепції пору свого найбільшого розквіту.

Практично було доведено, що ефективність навчання в великою мірою залежить від власної волі того, хто навчається; навчати силоміць не тільки важко, але й, у першу чергу, шкідливо для учня. Порушення свободи волі дитини призводить до того, що дитина невротизує. А для того, щоб проявити себе, дитина вдається до бунтівної поведінки. Свобода також необхідна для дитини як і для дорослої людини, адже саме вона є одним із проявів життя як такого. Конфлікт же поколінь і освітньо-культурна криза сучасності, що базується на ньому, мають під собою основу, на яку вказував педагог-гуманіст Я. Корчак: присвоєння дорослими права власності на дітей, їх насправді існуюче духовне рабство: «Моя дитина – це моя річ, мій раб, моя кімнатна собачка. Я чухаю її за вухами, гладжу чубчика, прикрасивши стрічками, виводжу на прогулянку, дрессую, аби вона була слухняною та поклядистою... (переклад наш. – О. Р.)» [2, с. 50].

Практикуючи, педагоги можуть на основі

власного досвіду підтвердити те, що ефективне навчання має місце лише тоді, коли воно базується на власному бажанні й на власній волі того, хто навчається, коли сам процес базується на певній свободі вибору, без якого не існує відповідальності. Справа в тому, що з людини можна вимагати відповідальності лише за те, що вона обрала виходячи з її власної волі. Свобода та відповідальність поєднані між собою складним діалектичним зв'язком. Вимагати відповідальності за рішення, які людина не приймала, за дії, в яких ініціатива належить не їй – з фундаментальної точки аморально. Без надання певної свободи, нав'язуючи поведінку через зовнішні інституції, ми закладаємо в дитині зерна безвідповідальності, точніше, виховуємо нав'язливе бажання перекладання відповідальності за неї на інших: батьків, вчителів, органи влади, авторитети.

Крім того, свобода волі є одним з критеріїв життя особистості, людина, що втратила таку свободу, втрачає й особисте існування, стає лише реалізатором чужої системної або особистої волі, її інструментом. Абсолютно не випадковим є той факт, що в сучасному суспільстві найбільш розповсюдженим кримінальним покаранням є позбавлення волі, при цьому, умови проживання в тюрмах цивілізованих країн втрачають каральне значення. Сам факт обмеження або позбавлення волі вже є достатнім покаранням.

З огляду на вищесказане, виникає питання про те, чим концептуально відрізняється навчальний заклад, особливо достатньо популярної форми інтернату (наприклад, для обдарованих дітей), від виправного закладу європейського зразка, де до послуг тих, хто відбуває там покарання, є Інтернет, телебачення, комфортабельні індивідуальні номери, тренажерні зали. Якщо дітям відмовляють у їх праві на визначення власних позицій, власних побажань, наслідуванню власному вибору, то виникає питання, яким же чином дитина зможе реалізувати себе, а не чужу, травматичну для неї програму, яка не властива її особистості. Якщо програма й іманентні риси особистості будуть розходитися, формуючи внутрішній психологічний конфлікт, то звичайно можна очікувати розвитку певного невротичного, а можливо й навіть психотичного стану.

В основі постмодерністичного бачення штучна невротизуюча дія звичайної педагогічно-виховної практики на дитину, глибокий свідомо-підсвідомісний конфлікт, який є результатом прямого виховання й формування особистості, представляє один з найбільш важливих моментів загальної теорії. Саме «педагогічний невроз» як негативне явище напшовує німецьких «антипедагогів» на ідею повної відмови від виховання, від «die Erziehung» як процесу, що направлений на «переробку» особистості через

зовнішній тиск, через систему штучних заохочень та покарань, і заміну його на стратегію співробітництва та рівноправного партнерства. Учитель-авторитет, який віщує абсолютні істини з високої кафедри, концептуально змінюється на гнучкий тип старшого, більш досвідченого колеги. Гнучкість позицій – це основа порозуміння. Не вчитель переробляє учня, й не учень вчителя, а вони разом формують один одного, як людей, і як кадри для культури. Учитель має право на власну загальнолюдську позицію та, одночасно, не має права нав'язувати її своїм учням.

Перші натяки на нову парадигму навчання ми знаходимо в досить давніх джерелах, наприклад, в такому пам'ятнику давньої семітської культури, як «Талмуд», в якому зустрічаємо наступне: «Багато чого я навчився в своїх учителів, багато чого – в товариша, але більш за все в своїх учнів (переклад наш. – О. Р.)» [3].

Відмова від звичного поняття про виховання, звичайно, викликає неоднозначну реакцію, перш за все через страх дорослих втратити останні засоби прямого впливу на дітей, втрату влади над ними. Але, наприклад, ще в кінці XIX століття подібну ж негативну реакцію викликала думка про недопустимість щодо дітей тілесних покарань, у той же час, як сьогодні, фізичні покарання дітей, особливо у вигляді спеціально підготовленого заходу з використанням лише для цього призначених предметів, сприймаються як варварство та садизм.

Сама історична реальність, вимоги, які висуває час, ставлять задачу заміни системи відношення «вчитель – учень», «дорослий – дитина» на дещо інше, що має складний зворотній зв'язок. Для здійснення виховання за старими авторитарними моделями потрібно, щоб різниця між можливим пізнавальним потенціалом учителя та учня була дуже істотною, а між пізнаннями вчителя та загальнокультурним потенціалом суспільства – порівняно незначною.

В інформаційному середовищі постіндустріальної ери жодна людина, яким би потужним інтелектом та працездатністю вона не оперувала, не може якісно виконувати функцію вчителя старого зразка. Адже для досягнення цього, окрім специфічного психотипу та глибоких знань з педагогіки, методики й основної дисципліни, потрібно мати знання з усіх можливих суміжних областей та бути в курсі усіх нових тенденцій. Це виходить за рамки не просто розумових можливостей звичайної людини, а за рамки можливостей навіть геніального мозку.

Сучасна цивілізаційна криза у її освітній проекції є, перш за все, кризою надшвидкої зміни актуального інформаційного простору. Звичайна ієрархічна система навчання, при якій учитель

виконував функцію надавторитету, вже не має ресурсів для власного існування. Напружуючи всі свої сили, вчитель навіть і близько не може підійти до можливостей авторитету, які мали його колеги в минулому. У результаті, психічне здоров'я вчителя теж зазнає травматичного впливу системи, ще більш поглиблюючи існуючі протиріччя.

Представники течії «антипедагогіки» розглядали майже завжди лише дитину, як сторону, психічні структури якої зазнають втрати в результаті системного виховного процесу. У той же час як вчитель теж зазнає великої шкоди, дуже часто маючи усі ознаки розвинення невротичної актуалізації та психотизації. Зіткнувшись з реаліями дитинства своїх учнів, зрозумівши безперспективність та шкідливість застарілої виховної концепції та знаходячись під тиском безжалісної бюрократичної системи освіти, дуже часто відірваної від реальної ситуації «на фронті», вчитель фактично знаходиться на межі психічного зриву, який може прийняти найнесподіваніші форми. Вчителі при цьому скаржаться на те, що «сучасних дітей не можна нічим проінняти, вони не піддаються вихованню», хоча цілком зрозуміло, що проблема не стільки в дітях, скільки в застарілості методик й концепцій, які вже не здатні виконати власні функції.

За останні десятиріччя педагогіка досягла значних успіхів у теоретичному осмисленні своїх основних категорій. Але людина, як відомо, не статична, незмінна істота, їй дано вільно жити і вдосконалюватися. Тому не дивно, які проблеми, що здаються вже вирішеними на певному історичному етапі, виникають знову і знову в трансформованому вигляді, а тому потребують постійної уваги спеціалістів та просто не байдужих людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Braunmuhl E. von. Antipadagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim-Basel, 1975. – 256 s.
2. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак ; пер. с польск. Е. Зениной и Э. Тареевой. – М. : Книга, 1980. – 116 с.
3. Рабби Йеуда хаНаси Иудаизм – Духовные лица и мудрецы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.threedaru/judaizm/duhovnye-litsa-i-mudretscy/rabbi-ieuda-hanasi.html>.
4. Черчилль У. Высказывания, цитаты, выражения изречения, афоризмы [Электронный ресурс] / У. Черчилль. – Режим доступа : <http://aphorism-list.com/autors.php?page=cherchil&tkautors=cherchil>.

