

Некласичні виховні моделі: виховання в культурі та виховання культурою

Досліджується проблема культуротворчої спрямованості виховання в межах антропологічно орієнтованих теорій. Доводиться, що в некласичних виховних моделях завдання формування систем виховання поступається завданню розуміння образу людини культури. Антропологічна орієнтація у питанні виховання переносить акцент із дослідження педагогічних феноменів на розуміння людини як суб'єкта культури.

Ключові слова: культура, виховання, естетичне виховання.

Будь-яка культура є безперервним процесом ретрансляції набутого досвіду та передачі моделей поведінки та виховання (у тому числі й чуттєвого–естетичного та художнього). Культурологічний сенс дослідження феномена виховання (у тому числі виховання чуттів, естетичного виховання, формування естетичної культури) полягає у теоретичній реконструкції різних форм та способів передачі та засвоєння культури. Справа у тому, що на момент формування педагогічних наук поняття «виховання» розширюється, набуває безліч окремих сенсів (сімейне виховання, шкільне виховання, моральне виховання, естетичне виховання, художнє виховання, патріотичне виховання, релігійне виховання тощо) і нівелюється поняття виховання у його загальній сутнісній характеристиці як засадничого принципу всіх культурно наявних форм.

Нівелювання просвітницької ієрархичності у питанні виховання та естетичного виховання ставить під сумнів «антропологію проповідників» (В.Табачковський) та поступово розчищає місце для нових виховних принципів, які поволі починають

займати належне місце в гуманітарному дискурсі. «Нас, митців, не навчили», – афо-ристично представляє ідею виховання без виховання Ніцше в одному з листів до Якоба Буркхардта [2, с.366]. Некласична парадигма виховання сприяє оформленню «практики себе» та спрямовує їх в усі сфери культуротворення. Наразі можна впевнено зазначити, що дана світоглядна трансформація переводить естетико–виховні константи у принципово новий режим – режим сприяння та «практик себе».

Проблема культуротворчої спрямованості виховання опрацьовується в межах антропологічно орієнтованих теорій, у яких найбільш продуктивним способом концептуалізуються соціально–гуманітарні ідеї. Всі вони об'єднані одним критерієм: завдання формування систем виховання поступається завданню розуміння образу людини, відповідного запитам культури (тобто антропологічна орієнтація у питанні виховання переносить акцент із дослідження педагогічних феноменів на розуміння людини як суб'єкта культури).

Безумовно, у контексті виховних інтенцій психоаналітична традиція як один із напрямів критики логоцентричної світонастанови та раціоцентризму зокрема являє собою яскравий приклад протистояння традиційній «педагогіці пригнічення». Радикально змінивши образ людини та культури, психоаналіз опікується людиною як нерозумним створінням, обтяженим ірраціональними пристрастями і несвідомими комплексами.

У генеральних шляхах виховання саме Фрейд вказав на «інші» причини, які обмежують людину (дитину) на шляху до гармонійної цілісності. Проблема полягає у несиметричному перебільшенні етичних вимог у вихованні. У головному «культурологічному» творі «Незадоволеність культурою» (або «Незручності культури»¹) З.Фрейд здійснює психоаналітичну ревізію почуття провини та доводить ідею про її репресивну функцію у культурі. Етична «однобокість» виховних стратегій сторониється від важливого завдання – підготувати дитину до зустрічі із проявами агресії, об'єктом якої приречений стати кожний. «Випускаючи молодь у життя із такою хибною психологічною орієнтацією, виховання діє у такий спосіб, начебто оснащує людей, що виходять у полярну експедицію, літнім одягом та мапами верхніх італійських озер», – іронізує з приводу традиційних виховних настанов засновник психоаналізу [5, с.331]. Те ж утруднення констатується по відношенню до практик болю (й особливо «душевного» болю). Не маючи змоги опанувати його (а традиційні релігійні практики не спрацьовують), людина автоматично переводить невирішену проблему в область тіла (що для новоевропейської медицини є більш звичним діагнозом, отже, культурно легітимізованим).

Також для психоаналітичної традиції апіорі виступав принцип неможливості раціоналізації виховання: виховна незрозумість визначається, перш за все, чуттєво–емоційними інтенціями, а не раціональними. Глибинний психологічний рівень взаємодії матері та дитини, батька та дитини як певного роду «сімейний роман» позасвідомих мотивів особливо яскраво розкривається у психоаналізі: принаймні після того, як дані ідеї були включені у науковий дискурс, будь–яка можливість існування «традиційного» виховання ставилась під сумнів. Виховання, у даному сенсі, відповідає ірраціональним засадам культури.

Ірраціональність при цьому не повинна сприйматися як «негатив», загроза раціональності, як це найчастіше відбувається в європейській просвітницькій традиції. Ірраціональність – це, швидше, «інше» раціональності, що не піддається раціоналізації; непроникний для розуму «чорний ящик культури»; низ раціональності і підґрунтя культури. Спершу розум не протистоїть культурі і пов'язаний з ними не менше, ніж свідомість пов'язана із несвідомим. Розум, який розуміється як самосвідомість, «виростає» з множинності культурних практик, які його впорядковують.

Є помилкою вбачати у психоаналізі лише терапевтично–лікувальну сутність. У контексті виховної інтенції доречніше розуміти психоаналітичну традицію у різних її варіантах як органон створення особливого простору, у якому ідентифікується формування людського, процес його внутрішнього становлення, самоусвідомлення та

¹ За виданням: Фрейд З. Неудобства культури / З.Фрейд; [ред., пер. с нем. Р.Додельцева] // Художник и фантазирование / З.Фрейд. – М.: Республика, 2005. – С.299–335.

самовідчуття. Тобто за Фрейдом як засновником психоаналізу можна побачити один із генеральних шляхів подолання антропології проповідників та оформлення однієї із можливих моделей «практик себе».

Також психоаналіз у власний спосіб опрацьовує тілесність, яка у виховному контексті розуміється не тільки та не стільки із позиції гігієни або гімнастики, а стає правдивим аналізатором психіки.

Відповідність рухів тіла переживанням обумовлена культурно, але не завжди людина спроможна контролювати власні тілесні прояви. Ті ж самі позасвідомі психічні процеси спонукають людину до спонтанних виражень назовні, які не завжди регламентуються нормами та звичаями. З.Фрейд вивчав позасвідоме у його зв'язку із культурно зумовленою поведінкою: саме у даному протиріччі він і вбачав корінь всіх неврозів, страхів та комплексів людини культури. Відповідно культуру, на думку З.Фрейда, формує у людині навички ховати безпосередні чуттєво-емоційні прояви, маскувати їх «культурною» поведінкою. У цьому і вбачається одне із принципових протиріччя культури, за Фрейдом. Стратегії сприяння не спрацьовують у режимі, коли головна виховна увага приділяється концентруванню зусиль для приховування афектів та уникнення афектованої поведінки. Навпаки, проникливого ставленню до оточуючого світу необхідно вчитись; не ховати та ховати свій одне від одного, а із дитинства вчити та вчитись відчувати позасвідомі рухи тіла й душі, спонтанні їх прояви у дотуку, пластиці, жестах, поставі, відчуттях вібрації, кінестезії руху рук, кінестезії голосу тощо. У цьому й сконцентрована стратегія виховання чуттів, яка не спирається лише на раціональний досвід. Наразі якщо враховувати культурний контекст формування почуттєвих практик – то всі вони є культурно обумовленими та естетичними. Страх, біль, нудьга, сентиментальність, вразливість, смуток – всі ці чуттєві екзистенціальні набувають культурних конотацій, ціннісних, моральних, етичних, правових, естетичних, художніх тощо. Приборкування спонтанності відчуження як культурна настанова, звичайно, не перетворює людину на механізм, а дає (часто «нав'язує») культурні взірці або моделі відчуження. Психоаналіз, викривши дане протиріччя, дає інструментарій роботи над власними відчуженнями. Іншими словами, суспільні механізми відчуження людина має привласнити, «пропустити через себе». Природність проявів чуттів та емоцій, дитяча спонтанність, яка виникає внаслідок катарсису, демонструє можливість психотерапевтичного методу очищувати психіку від патогенної інформації, яка нашаровується внаслідок «культурної» роботи захисних механізмів та шаблонів поведінки.

Психоаналітична робота із почуттями та відчуженнями не може бути позбавлена й естетичного моту. «Психоаналітик відчуває потяг до естетичних пошуків не у тих випадках, коли естетику звужують до вчення про прекрасне, а коли уявляють її вченням про якість нашого почуття», – доводить Фрейд [4,с.265].

Виокремлення виховних аспектів чуттєвості можна здійснити в контексті юнґіанської моделі глибинної психології. Звичайно, даний зріз базується на теорії архетипів колективного позасвідомого і має явно виражений культурологічний зміст.

Для Юнга культурні репресивні механізми не є неподоланим протиріччям. Юнг відшукував будь-яку можливість залучити «втомлену від власної свідомості» західну людину до культурних витоків (у широкому сенсі всього культурного багажу людства – релігії, різних варіантів духовних практик, мистецтва, філософії). Цей глибинний пласт відкривав для Юнга взірці інших, альтернативних раціоналізму способів світовідчуття.

Юнг вважав, що саме у міфі відкриваються внутрішні культурні форми та процеси. Для вивільнення спонтанно чуттєвого міф відіграє важливу функцію: образи міфу здійснюють демаркацію між внутрішнім та зовнішнім в людині. Для деміфологізованої людини «нашого часу» це є необхідною терапевтичною умовою збереження цілісності та адекватності: міф встановлює структуру культури, культурні орієнтири. У протилежному випадку неусвідомлені форми культури можуть поглинути її. Міф як культурний код відкриває «клітку», у якій ховається звір: звільнений, він починає обживати новий простір. Як зазначав сам Юнг, людина без міфології перетворюється на продукт статистики. Тому й слово (міф, міт) як «чарівне слово» найдієвіше спрацьовує, коли звертається до нашої дитячості, до нас як емоційно-тілесних істот.

Намагання вбачати сутність людини, перш за все, у її розумі та свідомій рефлексії розташувало душу всередині людини. В інші періоди (тобто домодерні) люди мали

справу із душею поза собою, неусвідомлене змістовне втілення якої могло потім бути усвідомленим та осмисленим. Людина Нового часу перестала бачити поза собою – в культурі, світі – прояви власного психічного життя. Тоді і виявилася проблема поза-свідомого: людина зіткнулася з тим, що всередині себе відкрила емоційно заряджені області, до яких не має доступу, а тим більше не має механізмів впливу на них, закріплених у культурі.

Звісно, відкриття нових меж поняття особистості призвело до відчуття ускладненості та виключності людського «я», і у такій проєкції внутрішній особистісний характер віри змушував відшукувати інші способи втілення чуттєвості. Християнська культура Середньовіччя відкрила особистий внутрішній простір, який став частиною всезагальних культурних форм. Але необхідно зробити зауваження – власний простір вивільняється для присутності у ньому Бога (це не володіння людиною).

З іншого боку, у Середньовіччі закріплюється дисциплінарна парадигма виховання, яка працює на пригнічення чуттєвості: вважається, що емоції виникають внаслідок «нестриманості», коли людина (дитина) перестає контролювати ситуацію. Тобто цінність емоційності, з одного боку, репресується «суспільною механікою» (Н.Еліас), а з іншого – незворушність ціниться вище, що вчить ту ж саму дитину хоча б не бути, а здаватися спокійною та стриманою. Прояв емоцій «допустимий» лише «у спеціально відведених» для цього місцях. Наразі у психології вже давно точаться дискусії навколо «репресивної функції» культури, яка, крім іншого, спрямовує виховання на формування навичок контролю, самоконтролю та пристосування. Тим закономірнішим є висування нового ідеалу виховання – гнучкості (емоційної та соціальної).

Наразі давні духовні тексти, такі як «Тибетська книга мертвих» або китайська «Книга змін», до яких Юнг написав розгорнуті психологічні коментарі, демонстрували альтернативну традицію роботи із глибинними пластами психіки, і саме ці культурні феномени інтеріоризації людського досвіду мали додати матеріал до розуміння східної традиції в опрацюванні «практик себе» (яких так не вистачало людині Заходу). «Фактично ми краще захищені від неврозів, повеней та епідемій, ніж від нашої жалюгідної духовної неповноцінності, яка, вочевидь, не спроможна серйозно чинити супротив психічним епідеміям» [8, с. 113].

Як психолог–практик К.Г. Юнг прискіпливо ставився до можливості впливу особистості лікаря на пацієнта, особливо пацієнта–дитину. Саме тому для нього виховання як прямий вплив на дитину було неприйнятне, адже, знов–таки у душі Руссо, постає питання про компетентність «вихователя» та, що, напевне, є більш важливим, – про його душевний стан. Так, у лекціях, присвячених питанням виховання, Юнг зазначає, що аналітичне пізнання має слугувати у першу чергу особистій настанові вихователя, бо загальновідомо, що «дітям властива жажлива якість – інстинктивно відчувати особисті вади вихователя. Вони краще, ніж хотілось би, розпізнають правду та брехню» [7]. І далі: «Вихователем зовсім не завжди є той, хто виховує інших, і дитина не завжди є тільки вихованцем. Адже вихователь також не без гріха, і вихована ним дитина відображає його недоліки. Отже вихователю неодмінно потрібно мати максимальне уявлення про власні погляди, а особливо про власні недоліки. Яка людина – така і її остання правда, а також результат її впливу на оточуючих» [Там само].

На прикладі психоаналітичної традиції можна переконались, що, не ставлячи завдання вирішення питань, пов'язаних із теорією естетичного виховання, дослідники принципово змінювали розуміння самої виховної парадигми та дотично відшукували новий інструментарій роботи із чуттєвістю, наголошуючи на важливості спонтанного, нераціоналізованого начала в людині.

Мішель Фуко у праці «Піклування про себе»² вибудовує генеалогію культури із позиції «турботи про себе» як способу входження в культуру, набуття культури. Слідом за М.Гайдегером, який визначав сутність людського існування у світі як турботу, французький філософ розуміє культурний досвід як «самотехніку» або «мистецтво існування». У багатьох пунктах робота Фуко «Турбота про себе» збігається із працею французького дослідника античної філософії та культури П'єра Адо «Духовні

² Фуко М. История сексуальности-III: Забота о себе / М.Фуко; [пер с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомя под общ. ред. А.Б. Мокроусова]. – К.: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.

вправи і антична філософія»³. Та характерною особливістю праці Фуко є органічні перетини педагогічного, медичного та філософського дискурсів: давньогрецьку пайдею–виховання він розглядає як образ і ідеал людини у поєднанні із пропагуванням здорового образу життя. Шлях самовдосконалення лежить на межі формування себе та піклування про себе.

Відомо, що для Фуко рух у напрямку генеалогії культури як генеалогії самотехнік став відповіддю на новоєвропейський «тандем» влади та знання. Виступаючи критиком традиційної інституалізації знань та істини, Фуко доводить, що неможливо вирішити проблему, змінивши один інститут на інший. Необхідно змінювати форми самосвідомості «себе в світі», а також розсувати грані терпимості та толерантності. Наразі симптоматичною видається відповідь Фуко на докори тих, хто у його генеалогії не відшукав рецептів або програм протидії «владі знань»: «проблема реформування психіатричних установ – це проблема не лише для істориків і соціальних працівників, а й для ув'язнених», – зазначив сам філософ [3, с.88].

«Самотехніка» – це осмислені та добровільні практики, коли людина намагається трансформувати саму себе, перетворити своє життя на твір, який має певні естетичні якості та відповідає певним критеріям стилю. Відтоді (і до сьогодні) естетичний суб'єкт – це водночас і творець, і споживач, причому фактом мистецтва стає факт споживання, а життя такого естетичного суб'єкта можна репрезентувати як твір мистецтва (безперечно, найбільш послідовним втіленням даної ідеї стали життя та творчість Ш.Бодлера, О.Вайльда, С.Далі, Е.Ворхола). Інша справа, що крайнощі сучасної медійної культури (у якій активно використовується даний мотив) позбавили ідею «мистецтва життя» її внутрішнього сенсу та власне естетики і відкинули риси удосконалення та самовиховання (обгортки–бренди імітують людські якості, тіла–імплантати – удосконалене тіло, комунікації – спілкування, інформація – розуміння).

Таким чином, мистецтво існування поєднує у собі досвід культури та досвід існування людини, причому таке поєднання має яскраво виражене естетичне забарвлення: естетичний досвід випереджає конкретно–практичне осягнення світу. Саме естетичний досвід виконує у Фуко проєктивну функцію, він дозволяє людині у символічному та уявному світі пережити можливі ситуації завдяки механізмам ідентифікації, емпатії, катарсичній розрядці.

Обґрунтовуючи ідею «турботи про себе», Фуко спирається на античну традицію стоїків. До проявів практик себе Фуко залучає такі прояви стоїчних приписів, як турбота про тіло та душу, вправи у витримці, моральна самоперевірка, очищення уявлень та, нарешті, звернення до себе або володіння собою. Звільнюючись від зовнішнього, залежності від оточуючих речей та задоволень, людина концентрується на собі, спостерігає себе, аби простежити, скільки зроблено кроків вперед або назад на шляху самокультивування. Але за історико–культурним «фасадом» дослідження трохи відсторонено проявляється головна ідея «турботи про себе» як можливості запропонувати сучасній людині старі–нові рецепти естетики існування.

Наразі в контексті філософії освіти поступово оформлюється так званий «естетичний вектор». Естетизація педагогічного мислення та знання, на якій наполягають німецькі (Х.Бек, Н.Медер), французькі (Ж.–Ф. Ліотар, М.Фуко) і американські (Г.Л. Улмер, Т.МакКрекен) постмодерністи, повертає нас до тих часів, коли ще не проводились відмінності між мистецтвом і наукою, коли знання трактувалось як одне із мистецтв (ars). Така естетизація включає не тільки естетизацію ідеалів освіти, але й естетичний вектор для концепцій освіти. Некласичні освітньо–виховні моделі не тільки створюють простір хаосу, по суті постмодерністська настанова в естетичному досвіді – це гра із можливими смислами, які необхідно створити та проблематизувати.

Список використаних джерел

1. Адо П. Духовные упражнения и античная философия; [пер. с фр. В.Воробьева] / Пьер Адо. – М., СПб.: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. – 448 с.
2. Ницше Ф. Письма / Ф.Ницше; [сост., пер. с нем. И.А. Эбаноидзе]. – М.: Культурная революция, 2007. – 400 с.

³ Див. Адо П. Духовные упражнения и античная философия; [пер. с фр. В.Воробьева] / Пьер Адо. – М., СПб.: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. – 448 с.

3. Соболь О. Постмодерн и майбутне філософії / О.Соболь. – К.: Наукова думка, 1997. – 188 с.
4. Фрейд З. Жуткое / З.Фрейд; [ред., пер. с нем. Р.Додельцева] // Художник и фантазирование / З.Фрейд. – М.: Республика, 2005. – С.265–281.
5. Фрейд З. Неудобства культуры / З.Фрейд; [ред., пер. с нем. Р.Додельцева] // Художник и фантазирование / З.Фрейд. – М.: Республика, 2005. – С.299–335.
6. Фуко М. История сексуальности—III: Забота о себе / М.Фуко; [пер с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомя под общ. ред. А.Б. Мокроусова]. – К.: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл–бук, 1998. – 288 с.
7. Юнг К.Г. Аналитическая психология и воспитание: [Электронный ресурс] / К.Г. Юнг. – Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1630>.
8. Юнг К.Г. Психологический комментарий к «Тибетской книге Великого возрождения» / К.Г. Юнг // О психологи восточных религий и философий. – М.: Медиум, 1994. – С.91–148.

Кривошея Т.А. Неклассические воспитательные модели: воспитание в культуре и воспитание культуру

Исследуется проблема культурных механизмов воспитания в контексте антропологических теорий. Доказывается, что задание формирования систем воспитания в неклассическом гуманитарном дискурсе сменяется заданием понимания образа человека, соответствующего запросам культуры. Антропологическая ориентация в вопросе воспитания переносит акцент из исследования педагогических феноменов на понимание человека как субъекта культуры.

Ключевые слова: культура, воспитание, эстетическое воспитание.

Krivosheya, T.O. Nonclassical educational model: education in culture and education culture

Study the problem of cultural mechanisms of education in the context of anthropological theories. It is proved that the task of forming a system of education in the non-classical humanitarian discourse is replaced by the task of understanding the image of man, the relevant inquiries culture. Anthropological focus on the issue of education shifts the emphasis from the study of phenomena on the pedagogical concept of man as the subject of culture.

Key words: culture, education, aesthetic education.