

IV. EDUKOLOGIJA

VAIKYSTĖ KAIP SOCIALINĖ NEGALĖ: MITOLOGIZUOTO DISKURSO KONSTRAVIMAS IR SKLAIDA SOCIALINĖJE, PEDAGOGINĖJE REALYBĖJE

Prof. Audronė Juodaitytė

Šiaulių universitetas
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai
Telefonas 841 595 746
Elektroninis paštas etmc@cr.su.lt

Pateikta 2007 m. balandžio 18 d.

Parengta spausdinti 2007 m. birželio 3 d.

Santrauka

Straipsnyje interpretuojami vaikystės kaip socialinės negalės diskursui įtakos turintys socialiniai, pedagoginiai mitai, perimti iš žmonių kasdieninio gyvenimo srities bei suaugusiųjų santykių su vaikais patirties, kai prioritetas yra skiriamas suaugusiesiems, o ne vaikams.

Atskleidžiamas mitų: „vaikystė – rengimasis suaugusiųjų gyvenimui“, „vaikystė – laimingas žmogaus gyvenimo laikotarpis“, „vaikų bendruomenė – nesėkmingas bandymas pamėgdžioti suaugusiuosius“, socialinė – kultūrinė prigimtis, turinys, sklaida socialinių pedagogų mąstyme ir veikloje. Identifikuojama, kaip laikantis šių mitų įvyksta vaikystės sociokultūrinės esmės iškreipimas priskiriant jai socialinės negalės statusą, suvokiant vaiką kaip socialiai nebrandų individą, o vaikus kaip socialiai neveiksnią grupę.

Pagrindinės sąvokos: vaikystė, mitai, diskursas, bihevizmas.

Įvadas

Šiuolaikinėje vakarietiškoje visuomenėje dominuoja trys vertybės – pajėgumas, konkurencingumas bei gebėjimas komunikuoti. Asmenys, turintys proto, psichikos, kūno ar socialinės brandos negalių, atsiduria visuomenės periferijoje „paviršiniame jos lygmenyje ir nepriklauso gyvenimo centrams“ (V. Daujotytė, 2003, p.193). Vaikai, seni žmonės ar neįgalūs asmenys laikomi silpnais, pažeidžiamais, neigiamas jų socialinis savarankiškumas, nes jie ne visuomet pajėgūs priimti argumentuotus sprendimus (Brim 1994).

Postmodernizmo epocha praturtino vaikystės sampratą naujomis socialinėmis prasmėmis ir įtvirtino jos, kaip žmogaus amžiaus laikotarpio, savaiminio socialinio vertingumo kontekstą. Vaikystė suprantama kaip santykinai baigtas socialinis, kultūrinis darinys, kuris reiškia ir naują vaikų ryšį su bendrąja visuomenės kultūra, civilizacijos pasiekimais. Šią sampratą jau XX amžiaus pradžioje plėtojo Arendt (1995), Aries (1973), Mead (1965). Jie įrodė, jog: vaikai socialine, kultūrine prasme yra nauji žmonės ir kaip socialinė grupė turi prigimtines teises į aktyvų dalyvavimą kuriant visuomenės kultūrą, o ne tik perimti jos gatavas formas, kurios jiems nereiškia „naujo gyvenimo ir gyvenimo naujume“ (Corker M., Shakespeare T., 2002, p. 4). Tačiau vaikystės postmodernusis diskursas iki šiol nėra pakankamai ryškus socialiniuose moksluose, kurie nagrinėja vaikų socializavimosi ir ugdymosi problemas šiuolaikinėje visuomenėje. Vaikų socialinio ugdymo ir socialinio darbo praktika dažnai grindžiama tradiciniu požiūriu į vaiką kaip asmenį ir vaikystę kaip socialinę, kultūrinę prasmę nebrandų laikotarpį. Lietuvoje stokojama tyrimų, išgryninančių vaikystės postmodernųjį socialinį, kultūrinį diskursą, nes jo sklaidai trukdo mitologizuotas vaikystės kaip socialinės negalės vaizdinys, pereinantis iš kasdienybės srities ir į socialines, humanitarines praktikas.

Mokslinė problema – Lietuvoje stokojama tyrimų, apibendrinančių vaikystės postmodernųjų socialinį, kultūrinį diskursą ir išryškinančių jos sklaidą socialinio pedagoginio darbo praktikoje. Nėra atskleistas sklaidai trukdantis mitologizuotos vaikystės, kaip socialinės negalės, vaizdinys, mitų turinys bei raiška.

Straipsnio tikslas – išanalizuoti vaikystės mitologizuoto diskurso konstravimą kontekste „vaikystė – socialinė negalė“, atskleidžiant mitologizavimo socialinius, kultūrinius pagrindus ir sklaidą socialinėje, pedagoginėje realybėje.

Objektas – vaikystės kaip socialinės negalės mitologizuoto diskurso konstravimas.

Metodai – teorinės literatūros analizė, metaanalizė.

1. Vaiko ir vaikystės sampratų interpretacijos tradicionalizmo ir postmodernizmo sankirtose

Pastaruoju metu visuomenėje, o ir socialiniuose, humanitariniuose moksluose, tarp jų ir socialinėje pedagogikoje, pabrėžiamas vaiko kaip asmens socialinės patirties kiekybė, o ne kokybė. Ji prilyginama suaugusiųjų, brandaus amžiaus žmonių patirčiai ir tuomet vaikas įgyja socialiai nebrandaus asmens statusą. Tai yra paveikta progresyvistinio požiūrio į vaikus kaip socialinę grupę sklaidos, priskiriant jiems ir atitinkamą statusą – socialiai nebrandūs pagal amžių, nuo suaugusiųjų priklausomi žmonės. Vyraujant tokiam požiūriui – vaikų kaip socialinės grupės išskirtinumas ir vaiko kaip asmens socialinis, kultūrinis individualumas tampa stigmuojančiu reiškiniu, nuvertinančiu jų socialines galias. Vaikams klijuojama etiketė „socialiai neįgalūs(us)“, „nepajėgūs(us)“. Todėl neigiamas jų dalyvavimas priimant socialiai reikšmingus sprendimus. Visa tai vyksta ir nūdienos demokratinės kultūros sąlygomis, kai socialinis kiekvieno asmens ar grupės dalyvavimas visuomenės gyvenime tampa viena reikšmingiausių pilietiškumo apraiškų.

Vaiko(u) dalyvavimo galimybės dažniausiai yra suvokiamos pagal tuos pačius kriterijus, kurie taikomi ir suaugusiesiems. Todėl vaikams priskiriami tik socialiai nereikšmingi vaidmenys. Suaugusieji prisiima pagrindinius vaidmenis ir tampa vaikus prižiūrinčiais bei kontroliuojančiais asmenimis. Taip yra nuvertinamas ir pirmasis žmogaus amžiaus periodas – vaikystė, priskiriant jai socialinio neįgalumo (negalės) statusą. Šį statusą patiprina kultūros archetipai, perėję iš agrarinės ir industrinės visuomenės, kai vaiko socialinė branda buvo suvokiama pagal jo fizines galias. Šie archetipai gajūs ir socialiniuose moksluose. Kaip teigia Wehmeyer (1999, p.), šiuolaikinėje psichologijoje vaikas yra apibūdinamas taip: „žmogus – tampantis asmenybe, tačiau dar nesantis ja“ (Wehmeyer 1999, p. 31). Išelimiuojami vaiko socialiniai, o kultūrinio tapimo procesai vertingais pripažįsta tik vaiko brandumą, kuris leidžia jam būti savarankiškam.

Modernizmo, o ypač postmodernizmo epocha aktualizavo ir sukūrė socialinių grupių kultūrinio vertingumo doktriną, išgrynino solidarizavimosi, tolerancijos, tarpusavio palaikymo principus kuriant bendrą socialinę tvarką. Vienas iš svarbiausių šios tvarkos principų yra įvairių socialinių grupių susitarimas dėl vertybių ir jų palaikymo būdų atitinkamomis kultūrinės sąveikos priemonėmis. Šią socialinių grupių kultūrinio suverenumo sampratą atitinka ir asmens (individo) autonomiškumo koncepcija, papildoma individo raiškos įvairovės (kultūrinės, teisinės, politinės) samprata ir kt.

Postmodernioje visuomenėje žmogus tampa promėtėjiškas, nesuvaržytas (Rubavičius, 2003). Tačiau tai ne visuomet taikoma vaikams, seniems žmonėms ar neįgaliems asmenims (Vaičekauskaitė, 2004), t. y. visiems tiems, kurie išlieka „modernizmo užribyje, kurie neatitinka racionalaus, nepriklausomo asmens idealo“ (Corker M., Shakespeare T., 2002, p. 3).

Rinkos ekonomikos dėsniai dėl produkto kokybės ir jos siekimo būdų, vengiant galimų paklydimų ar klaidų, suformavo ir ekonominį požiūrį į vaiką. Tai suponuoja dar vieną sąlygą vaikystės socialiniam pasauliui: jis turi būti ekonomiškai vertingas ir grindžiamas ekonominio konkurencingumo principais (Schultz, 1998). Šioje sampratoje vaikystės socialinis pasaulis tampa visuomenei nereikšmingas, nes vaikai nedalyvauja gamyboje ir nekuria ekonominio produkto.

Postmodernioje visuomenėje vaikystė yra svarbi kultūrinėmis, socialinėmis, dvasinėmis prasmėmis. Tačiau suteikiant prioritetą ekonominiam naudingumui, vaikų kaip socialinės grupės ir vaiko kaip individo veikla (net ir edukacinė) tampa ekonomiškai nevertinga, nes vaikas nėra ekonominio produkto kūrėjas. Ir ne tik... Jis – vartotojas, nedalyvaujantis kuriant šį produktą, o reikalaujantis tam tikros jo dalies, socialinių, ekonominių investicijų jo socialiniam, kultūriniam tapimui, kurio kokybė reikiama ne dabartyje, o ateityje. Vyraujant ekonomikai, kuri nėra grindžiama „investavimu į žmogiškuosius išteklius, į gyventojų kokybės ekonomiką“ (Schultz, 1998 p. 3), kurios pagrindą sudaro vaikystėje įgyti socialiniai, kultūriniai, kognityviniai gebėjimai (išsilavinimas, patirtis), neįmanoma nė vienos šalies ekonominė pažanga. Schultz (1998) pasitelkdamas įvairaus ekonominio statuso šalių gamybos pažangos rodiklius įrodo, jog ji priklauso nuo to, kiek šalis investuoja į ankstyvąjį vaikų ugdymą šeimoje, ikimo-

kyklinėse įstaigose ar pradinėse mokyklose. Mokslininkas siūlo atkreipti dėmesį į tuos procesus, kurie turi įtakos, kad ankstyvoje vaikystėje įgytos naujos žinios didina tiek materialųjį (*physical*), tiek ir žmogiškąjį (*human*) potencialą.

2. Vaikystės kaip sociokultūrinio fenomeno mitologizavimas

Mitologinis mąstymas egzistavo anksčiau nei mokslinis, nes „egzistuoja mąstymas praktinėje veikloje, kurioje atsiranda prietarai ir mitai“ (Сиборкин, 1992, p. 71). Vaikystė būtent priklauso kasdienio, rutininio (Garfinkel, 2005) gyvenimo sričiai, nes jos reikšmės yra per daug visur parsiskverbūsios. Vaikai yra įprasti žmonės suaugusiųjų pasaulyje, todėl jų egzistenciniai klausimai, santykių su jais praktika ne visuomet yra permažoma. Dažniausiai yra nesąmoningai perimama iš ankstesnių kultūrų, nepaisant jos atitikties šiuolaikinei visuomenės santykių su vaikais kultūrai ar naujoms žinioms.

Vaikystės mitologizavimas socialinėje, pedagoginėje praktikoje visų pirma pasireiškia tuo, jog vaikystė yra suvokiama kaip socialinės nebrandos – socialinės negalės periodas, o vaikai kaip socialiai nebrandūs individai. Tai įvyksta dėl inovatyvios socialinės, kultūrinės paradigmos atmetimo – „vaikai yra autonomiškai individai“ (Allen 1982, p. 201).

Mitologizavimas socialiniuose moksluose, skirtingai nei kasdieniame žmogaus gyvenime, grindžiamas ne tik iškreiptais socialiniais, kultūriniais vaizdiniais, bet ir paradigmomis, kuriose klausimai apie jas sudarančių vaizdinių teisingumą bei socialines, kultūrinės klišės yra retai analizuojami. Krikštopaičio (2002) nuomone, šios klišės yra suvokiamos kaip esančios kažkur šalia mokslo ir neįeinančios į paradigmos turinį (Krikštopaitis, 2002). Kai kuriuose socialiniuose moksluose (sociologija) mitologija išskiriama kaip tam tikrų teorinių žinių sritis, kuri tyrinėja realybėje funkcionuojančius mitus bei jų susidarymo procesus (Jenks, 1995). Mitai dažniausiai analizuojami kaip besiformuojančios teorinės žinios bei identifikuojamas istorinis, kultūrinis jų sklaidos diskursas tiek moksle, tiek ir empirikoje (James, Jenks, Pront, 1998). Yra mitų, kurie priklauso tam tikrai visuomenės profesinei, amžiaus ar lyties grupei arba visai visuomenei apskritai.

Vaikystė kaip socialinis, kultūrinis reiškinys yra mitologizuojamas remiantis kasdienėmis, empirinėmis žiniomis, nes jos aiškinimas, o ypač postmodernusis, socialiniuose moksluose stokoja teorinių apibendrinimų (Сиборкин, 1992). Todėl vaikystės istorinio, kultūrinio konteksto mitologizavimas yra itin būdingas toms profesinės veiklos sritims, kurios iki šiol nėra pakankamai grindžiamos mokslinėmis žiniomis, o dažniausiai – tik kasdienėje žmonių gyvenimo praktikoje patikrintais veiksmais ar situacijomis. Viena iš tokių veiklos sričių yra ir socialinė-pedagoginė.

1. Mitas: „Vaikai nesubrendę individai, kurių pagrindinis tikslas – pasirengti suaugusiųjų gyvenimui“

Tai – vienas iš labiausiai paplitusių mitų socialinėje pedagoginėje praktikoje. Šio mito atsiradimas susijęs su tam tikrais archetipais, leidžiančiais suvokti vaiką kaip tam tikros kultūros individą, neturintį sąsajų su besikeičiančia visuomenės kultūra. Hendricks (1975) nurodo, kad šis mitologizuotas vaikystės diskursas yra susijęs su viduramžių epochos kultūra ir civilizacija, kurios pagrindinė charakteristika yra tokia – ši civilizacija priklauso suaugusiesiems, nes yra jų kuriama ir valdoma. Aries (1973) nuomone, būtent dėl šios priežasties vaikas yra suvokiamas kaip „mažas suaugęs“ žmogus, nes vaikystės socialinė, kultūrinė specifika viduramžiais dar nebuvo identifikuota. Minėtas mokslininkas, studijuodamas vaikų atvaizdus viduramžių dailininkų piešiniuose, nustatė, kad vaikų kūno proporcijos vaizduojamos tokios pat kaip ir suaugusiųjų. Qvortrup J. (1993) nuomone, šis archetipas gajus iki šiol socialiniuose, pedagoginiuose procesuose, nes jis yra prisiskverbęs į mokslinius, teorinius konstruktus, tokius kaip „suaugusysis vadovauja vaikui. Tai padeda išsaugoti konservatyvųjį socialinės pedagogikos kaip mokslo pobūdį, neatitinkantį postmodernios epochos dvasios, kai vaikas jau nuo pat gimimo yra suvokiamas kaip esantis socialinis, kultūrinis individas, o ne tik į ją įeinantis, bet joje kuriantis, suteikiantis jai naujas socialines, kultūrinės prasmes.

Mitologizuotoje sociokultūrinėje paradigmoje – „vaikai rengiami gyvenimui“ vaikas suvokiamas kaip nebrandus suaugusysis, „ne tok protingas ir ne toks atsakingas žmogus kaip suaugusysis. Geriausias atveju – tai keistas žmogus, siekiantis mėgdžioti suaugusįjį. Tačiau jo bandymai mėgdžioti suaugusiuosius dažniausiai suvokiami kaip nesėkmingi, patvirtinantys vaikų socialinį nebrandumą ir suaugusiojo žmogaus statusą bei vaidmenį vaikų socialiniame gyvenime“ (Postman N., 1994, p. 93). Todėl, šio mokslininko nuomone, suaugusieji ypač tokioje profesinėje veikloje kaip pedagogas, vaikų socialinės raidos būdus lygina su savaisiais. Būtent dėl šios priežasties Jenks (1989) teigimu, vaikų mintys, jų mąstymas atrodo šių profesijų atstovams nepakankamai socialiai brandūs, „keisti, juokingi ir nesuprantami“ (Jenks, 1989, p. 27). Dėl šių priežasčių vaikystės pasaulio ypatingumas pedagogų ar

socialinių pedagogų gali būti suvokiamas kaip nukrypimas nuo socialinių, kultūrinių normų, demonstruojantis vaiko socialinį nekompetentingumą. Dėl patirties nepakankamumo lygiavertei socialinei partnerystei santykiuose „vaikas-suaugusysis“, Denzin (1992) nuomone, socialinės pedagoginės veiklos srityje „vaikas yra suvokiamas kaip „socialinis nevykėlis“, nors iš tiesų jis tiesiog yra kitoks, kitoniškas socialinis individas nei suaugusysis“ (Denzin, 1992, p. 41). Vaiko kitoniškumas priklauso nuo socialinės, kultūrinės aplinkos, palaikančios ar izoliuojančios vaiko socialinę raišką.

Donald (1992) nurodo, jog socialinio darbuotojo, kaip suaugusiojo, praktikoje, dažnai vyrauja principas – parengti vaiką suaugusiojo gyvenimui, prioritetinį vaidmenį šiame rengime skiriant suaugusiajam. Šis archetipas yra grindžiamas ir suaugusiojo racionalaus mąstymo principais: jeigu „suaugusysis žmogus vaikystės laikotarpiu ugdys vaiko socialinius gebėjimus, tai toks vaikas vėliau taps visaverčiu suaugusiuoju“ (Donald, 1992, p. 52). Bauman (1992) nuomone, suaugusiųjų pasaulyje dažnai egzistuoja vaizdinys, jog pagrindinis vaiko socialinio gyvenimo klausimas yra toks: kaip ir kokiais būdais galima kuo greičiau tapti suaugusiuoju. Tačiau jo nuomone, socialinis, pedagoginis vaiko kaip socialinio kultūrinio individo raiškos diskursas turėtų būti grindžiamas kitokia nei racionalumo idėja, o būtent – vaikas ne tik būsime suaugusysis, bet ir savaiminė dabarties vertybė (Bauman, 1992, p. 78).

Egzistuoja tyrimų, liudijančių, jog vaikai, nesuspėję vaikystėje žaisdami atlikti įvairius socialinius lyderio, vadovo, komandos, grupės nario ir kt. vaidmenis, tapę suaugusiais sunkiai juos įvaldo (Donald, 1992; Denzin, 1992; Hendrick, 1975). Mąstymo stereotipą, jog vaikai nėra socialiai visaverčiai individai, Qvortrup (1993) nuomone, galima įveikti jam priešinant vaikystės fenomeno socialinį, kultūrinį diskursą. Būtina skirti ypač daug dėmesio vaikų kitoniškumui, išskirtinumui, o ne jų tapatinimuisi su suaugusiais. Be to, šio autoriaus nuomone, vaikų išskirtinumą būtina suvokti ne kaip nukrypimą nuo bendrųjų socialinių gyvenimo normų, o kaip kultūrinę vertybę. Bauman (1992) teigia, jog postmodernų vaikystės supratimą turėtų paaiškinti idėja – *vaikai yra unikalūs, nepakartojami individai, todėl kiekvieną jų socialinės raiškos bruožą ar savybę reikia analizuoti kaip naują darinį, būdingą šiuolaikinių vaikų, o ne šiuolaikinių suaugusiųjų pasauliui.*

Vienas labiausiai paplitusių šio mito variantų yra požiūris į vaiką kaip į žmogų, kurį reikia nuolat mokyti. Kaip nurodo Allen (1982), Beales (1975), jei šis stereotipas yra būdingas mokytojams ir socialiniams darbuotojams, tai jie, visų pirma, mokykloje būna susirūpinę vaiko akademinio pažangumu ir nepastebi jo individualybės bruožų. Tuomet, mokslininkų nuomone, šie specialistai ugdydami vaiką ar jo elgesio korekcijai taiko moralizuojančio pobūdžio metodus, nes „juos yra apėdusi didaktomanija“ (Allen, 1982, p. 200). Tokių mokytojų ir socialinių pedagogų požiūris į vaiką priklauso nuo pažangumo, taip pat nuo to, ar vaikas yra kantrus ir ar sugeba išklausti pedagogų pamokymus. Šio stereotipo įtaka reiškiasi ir tuo, jog atsiranda neigiamas požiūris į prastai besimokančius vaikus, o šie įvairiais būdais pradeda siekti mokytojo ar socialinio pedagogo dėmesio. Tarp vaikų įsivyroja nuomonė, jog sėkmingas mokymasis priklauso nuo mokytojo, o ne nuo vaikų. Tai turi įtakos silpnai besimokančiųjų vaikų, neturinčių didesnių laimėjimų, įvertintų pažymiais, mokymosi motyvacijos. Dažniausiai orientuojamasi į tam tikrus mokymosi standartus, reiškiančius tik formaliųjų vaiko mokymosi rezultatų, o ne jo dalyvavimo procese svarbą.

Dėl nepakankamo dėmesio vaikų individualiai raiškai ir mokymosi procesui atsiranda požiūris į vaiką kaip į mokinį, privalantį visuomet siekti tik gerų rezultatų, o mokyklinio gyvenimo tikrovėje įsivyroja ir kitas stereotipas – geri mokymosi rezultatai reiškia ir atitinkamas vaiko asmenines savybes. Todėl manoma, jog geras mokymasis byloja apie vaiko drausmingumą, sąžiningumą, atsakingumą, darbštumą. Jei mokymosi rezultatai yra nepatenkinami, manoma, jog vaikas yra tinginys, nedarbštus, nesugebantis susikaupti, ignoruojantis suaugusiųjų pastangas. Todėl, kaip nurodo Rapp (1997), tokie vaikai tampa agresyvūs kitų vaikų atžvilgiu, jaučiasi nesaugiai, nuolat nerimauja dėl galimų jų savigarbos ar orumo įžeidimų, kurių jie dažnai sulaukia ne tik iš bendraamžių, bet ir iš mokytojų ar socialinių pedagogų. Mokslininkas nurodo, jog tokie vaikai perdėm jautriai reaguoja į pastabas, netinkamais būdais gina savigarbą. Jenks (1989), Heywood (1995) aiškina, jog kiti vaikai mokytojams rodo beatodairišką paklusnumą, elgiasi pagal jų nurodymus, priima kiekvieną pastabą ir pamažu praranda savąjį „Aš“. Šie vaikai mokytojų yra dažnai vertinami kaip „sėkmingi“, o kiti, turintys savo nuomonę ir gebantys daryti savo sprendimus, patenka į „sunkiųjų“ sąrašą, savaime priskiriami nepaklusniųjų, nedrausmingųjų vaikų grupei. Jiems klijuojama „blogiukų“ etiketė (Heywood, 1995).

James, Jenks, Pront (1998) nuomone, daugelis mokytojų ar socialinių pedagogų vaiko kaip asmens ir individo supratimą grindžia idealaus mokinio vaizdiniu. Jų teigimu, „idealus“ yra tas vaikas, kuris visuomet yra pasirengęs bendradarbiauti su suaugusiais (mokytojais ar socialiniais pedagoga), nuolat siekia gatausių žinių, nepažeidinėja mokyklos drausmės. Idealus mokinys atitinka „paklusnaus“ vaiko įvaizdį, vykdančį visus jam suaugusiųjų primestus reikalavimus, nors kartais jie būna nepagalvoti ir neatitinka vaiko socialinės, kognityvinės ar kultūrinės patirties.

„Blogas“ vaikas, James, Jenks, Pront (1998) nuomone, paprastai įsivaizduojamas kaip esantis tinginys, pasyvus, socialiai nebrandus bei priešiškas nusiteikęs tiek mokyklos, tiek mokytojų ar socialinių pedagogų atžvilgiu. Šie mokslininkai nurodo, jog dažnai socialiniai pedagogai vaikus priskiria socialiai neadaptiviu grupėi ir net įžvelgia jų polinkį į nusikaltimus.

Postman (1994) nurodo, jog nūdienos psichologiniai eksperimentai dažnai paneigia mokytojų nuvertintų vaikų socialinių-kognityvinių gebėjimų įvertinimą, teigia, jog šie vaikai dažnai psichiškai yra sveikesni už „idealius“ ar „paklusnius“ vaikus. „Idealaus“ vaiko (mokinio) vaizdinys mokytojo ar socialinio pedagogo mąstyme išsilaiko gana ilgai dėl šių priežasčių: padeda įtvirtinti vadovaujantį pedagogų vaidmenį vaiko gyvenime ir daro šių specialistų darbą patrauklų, reikšmingą, teigiamai veikia jų „Aš“ koncepciją. „Blogo“ vaiko įvaizdis, priešingai, sukelia mokytojams ir socialiniams pedagogams neigiamas emocijas ir todėl jie vengia neformalios komunikacijos su šiais vaikais ir įžvelgia problemų, turinčių įtakos vienokiam ar kitokiam šių vaikų elgesiui. Сиборкин (1992) analizuoja specialistų vengimo bendrauti su šiais vaikais priežastis ir nurodo, jog „jiems atrodo, kad vaikai tyčia elgiasi taip, jog savo elgesiu juos įžeistų“ (Сиборкин, 1992, p. 198). Jis nurodo, jog tokie specialistai negalvoja, kad vaikai „tiesiog gyvena savo gyvenimą, o ne sąmoningai kuria pagrindą negatyviam dialogui“ (Сиборкин, 1992, p. 197). Jo nuomone, šie vaikai elgiasi pagal savo patirtį, kurios jiems dažnai pristinga naujose ir dar nepatirtose situacijose. Įtikinėdamas pedagogus dėl visybinės vaiko patirties analizės būtinumo pateikia (Сиборкин, 1992) tokį pavyzdį: ne visuomet vaikų pabėgimas iš pamokų į kiną reiškia jų norą įskaudinti pedagogus ar ignoruoti mokyklos tvarką. Tai gali atsitikti dėl to, jog vaikams filmas buvo ypač reikšmingas ir įdomus. Todėl jie negalvojo apie tokio poelgio pasekmes ir santykius su pedagogais (Сиборкин, 1992, p. 79).

Specialistai, dirbantys su vaikais, ir atstovaudami suaugusiųjų pasauliui bei jam būdingam vaikystės suvokimui, kaip socialine, kultūrine prasme primityviam ir nebrandžiam pasauliui, dažnai save priskiria intelektualiai išprususiems žmonėms ir savaime prisiskiria sau pozityvius bruožus. Tačiau, kaip teigia Heywood (1995), dažni atvejai, kai vaikai savo žiniomis, patyrimu ar net kultūra lenkia suaugusiuosius (pvz., informacinių komunikacinių technologijų išmanymu ar polinkiu į naujoves, riziką). Tačiau suaugusieji dažniausiai savavališkai sau prisiskiria prioritetingą teisę priimant visus sprendimus vaiko gyvenimo ar raiškos klausimais bei išeliminuoja jų dalyvavimo (net ir patarimojo, o ne sprendžiamojo) galimybes. Šis stereotipas, Heywood (1995) nuomone, ypač paveikia vaikų ir specialistų tarpusavio santykius, o kartais tampa ir jų agresijos vaiko atžvilgiu priežastimi, nes išeliminuoja nesantartinį vaikų mąstymą bei iš jo kilusias idėjas, veiklą. Taip yra paneigiamas socialinio, kultūrinio dialogo „vaikai – suaugusieji“ sociokultūrinis ir pedagoginis kontekstas, vaikai neįtraukiami į jiems reikšmingų socialinių problemų sprendimą.

2. Mitas: „Vaikų bendruomenė – tai nebrandaus amžiaus žmonių grupė, nesėkmingai bandanti pamėgdžioti suaugusiuosius“

Šis mitas reprodukuojamas ir šiuolaikinėje socialinio, pedagoginio darbo praktikoje, kurioje sąveikauja suaugusiųjų ir vaikų bendruomenės. Vaikų bendruomenė suprantama kaip stichiškai susiformavęs socialinis darinys, paneigiantis bendrąją visuomenės kultūrą, iškraipantis suaugusiųjų bendruomenės vaidmenį. Dėl šios priežasties, mokslininkų (Promp, 1990; Hendrick, 1975; Jenks, 1995) nuomone, socialiniai pedagogai, atstovaujantys suaugusiųjų bendruomenei būdingam mąstymui, neigiamai veikia vaikų bendruomenės formavimosi procesus, kuriems darant įtaką vaikai, vėliau tapę suaugusiaisiais, gali neturėti bendruomeninio gyvenimo įgūdžių. Qvortrup (1993) mano, jog būtent dėl šios priežasties vaikai vaikystėje neįgyja lygiaverčių partneriškų santykių praktikos su kitoniškais žmonėmis, o vėliau save identifikuoja su žemesnės socialinės kultūros žmonėmis, kurie stokoja socialinių, komunikacinių įgūdžių. Mokslininko nuomone, todėl kartais paauglystės periodu vaikai patenka į deviantinę elgseną proteguojančias bendruomenes ar jų grupes.

Prompt (1990) nurodo, kaip galima įveikti mitologinį diskursą, nuneigiantį vaikų bendruomenės socialinį, kultūrinį vertingumą. Visų pirma, jo nuomone, vaikų bendruomenę reikia suvokti kaip socialinę, kultūrinę specifinę tam tikro amžiaus žmonių grupę, kuriai yra būdingi ne tik bendrieji šiuolaikinės žmonių visuomenės bruožai, bet ir specifiniai, išskirtiniai. Kitas, jo nuomone, labai svarbus socialinės pedagoginės veiklos principas – ne tik vaikams integruotis į suaugusiųjų bendruomenę kaip lygiaverčiams partneriams, bet ir suaugusiesiems įsilieti į vaikų pasaulį. Vienas iš paprasčiausių būdų – neatsilikti nuo vaikiškos kalbos žargono. Prompt (1990) nuomone, socialiniam pedagogui būtina priimti ir toleruoti vaikų verbalinės ir neverbalinės komunikacijos kodus, nes priešingu atveju vaikams šie specialistai gali likti svetimos kultūros žmonėmis, ar specialistu, nesuprantančiu šiuolaikinio vaikų pasaulio.

3. Mitas „Vaikystė – nerūpestingas ir laimingas žmogaus gyvenimo laikotarpis“

Šio mito pagrindą sudaro suaugusiųjų bendruomenėje gyvuojanti samprata – vaikų problemos nėra tokios svarbios kaip suaugusiųjų. Tačiau etnologiniai vaikystės tyrimai (DeMauze, 1976, Demos, 1986, Коn 1988) liudija, jog šis periodas nėra toks pat laimingas ir nerūpestingas kaip brandos. Nurodoma, jog vaikams dėl socialinės, kognityvinės, kultūrinės patirties stokos yra kur kas sudėtingiau spręsti kasdienio gyvenimo problemas nei suaugusiesiems, nes jie nėra laisvi nuo kitų žmonių sprendimų. Nesavarankiško, socialiai ir ekonomiškai nuo suaugusiojo žmogaus priklausomo vaiko statusas liudija, jog laisvė bet kada gali būti ribojama. Todėl vaikai nėra laisvi žmonės nei savo kūryboje, nei veikloje, nei gyvenime, nei žaidimuose. Kaip teigia Beales R. (1975), net žaislus vaikams perka suaugusieji pagal savo nuožiūrą ir dažnai neatsižvelgia į tai, kokią prasmę žaislas turi vaiko gyvenimui. Ap rūpindami vaikus žaislais suaugusieji paiso tik savo interesų, o būtent užimti vaikus bet kokia veikla, kuri išlaisvina suaugusiuosius nuo dalyvavimo ir partnerystės. Vaiko socialinė, ekonominė, net ir kognityvinė priklausomybė nuo suaugusiųjų dažnai tampa jų saviraišką ribojančia priemone (Bernstein 1975). Todėl vaikai stengiasi iš šios priespaudos išsivaduoti jiems priimtinais būdais – prieštaraudami suaugusiųjų nuomonei, ignoruodami ją, elgdami taip, jog suaugusiesiems jų elgesys sukeltų nuostabą ir susidomėjimą. DeMauze, (1976), Demos, (1986), Коn (1988), Beales (1975) nuomone, tokiais būdais vaikai siekia tapti suaugusiaisiais ar būti į juos panašūs. Būtent dėl šios priežasties, mokslininkų nuomone, vaikai pasirenka ir kitą kelią – suaugusiųjų atžvilgiu dažnai elgiasi konformistiškai, anksti praranda gebėjimą reikšti savo nuomonę, atsisako individualių samprotavimų ir sprendimų, bet kokiais būdais siekia pozityvaus suaugusiųjų požiūrio į juos. Donald (1992), Denzin (1992) nurodo, jog vaikai pralaimi suaugusiesiems tokioje srityje kaip galimybė pakeisti gyvenamąją vietą, mokyklą ar aplinką, kuri jiems yra nepalanki. Denzin (1992) pateikia tokį pavyzdį: „suaugusieji gali pakeisti darbą, gyvenamąją vietą ar net šeimą, o vaikai viso to padaryti negali. Reti atvejai, kai tėvai keičia būstą tik todėl, kad vaikai blogai jaučiasi kieme, nes nesutaria su kaimynystėje gyvenančiais vaikais“ (Denzin, 1992, p. 19). Vaikai neturi teisės į savo asmeninių daiktų pasaulį, nes jį komplektuoja ir parenka tėvai. Denzin (1992) nurodo tokį pavyzdį: „Tėvai be gailės gali išmesti vaiko surinktą kolekciją (pašto ženklų, atvirukų ir kt.) motyvuodami tuo, jog tai užima daug vietos namuose (Denzin, 1992, p. 21).

Gaižutis (1998) nurodo, jog romantizuotos vaikystės įvaizdis neleidžia vaikams tapti socialiai savarankiškais žmonėmis bei trukdo vaikystės kultūros sklaidai visuomenėje. Vaikystės laikotarpio kaip savaiminės vertybės suvokimas dar yra tolima tėvų efektyvaus švietimo perspektyva, nes neigiami stereotipai negali būti lengvai pakeičiami naujais.

4. Mitas „Vaikystės kaip socialinės negalės konstravimas veikiant biheviorizmo idėjoms“

Biheviorizmas (Bellock, Hersten, Kazdin, 1982) neigia žmogaus sąmoningą elgseną ir psichiką aiškina per įvairias elgesio formas. Elgesys suprantamas kaip organizmo reakcijų į išorinės aplinkos postūmius visuma. Pagrindinė biheviorizmo idėja ta, kad žmogus yra labai sudėtinga, tačiau vis dėlto – mašina, nes į įvairius postūmius žmonės reaguoja tam tikru būdu. Todėl žinant ir kontroliuojant išorines sąlygas galima žinoti, kaip žmogus (o ir vaikas) elgsis vienoje ar kitoje situacijoje. Tačiau pagrindinės biheviorizmo idėjos buvo sukritikuotos ir paneigtos moksliniais stebėjimais ir eksperimentais, kurie įrodė, kad net ir gyvūnijos pasaulio atstovai griežtai kontroliuojamomis sąlygomis elgiasi nestandartiškai. Tai ypač būdinga žmonių vaikams, nes jie išorinio pasaulio informaciją pertvarko subjektyviame pasaulyje, kartais tam taikydami dar neišbandytus ir anksčiau nežinomus būdus (Denzin, 1992, Hendricks, 1975).

Bihevioristinė koncepcija turėjo įtakos žinioms apie vaiką ir suformavo socialiniuose moksluose bihevioristinės mokyklos kryptis, kurios tebegyvuoja iki šiol (Bellack, Hersten, Kazdin, 1982). Bihevioristinės idėjos perėjo ir į socialinių pedagogų orientacijas. Banks (1968), Boas (1966) nuomone, jų esmė tokia – jei skatinsime socialiai teigiamą vaiko elgesį ir taikysime socialinę kontrolę, tai vaikas greitai įvaldys teigiamo elgesio būdus, taps socialiai brandus. Todėl socialinio pedagogo veiklos prasmė šiuo atveju priklausytų nuo to, kaip jam pavyks rasti ryšių sistemą tarp pageidaujamo vaiko elgesio ir jo skatinimo.

Tačiau nepaisant biheviorizmo mokslinio-empirinio atmetimo jis yra gajus ir nūdienos socialinėje ir pedagoginėje praktikoje. Juo dar tebegrindžiami santykiai su vaikais, kuriama vaikų elgesio socialinės, pedagoginės korekcijos sistema. Vaikų socialinių problemų sprendimas vis dar yra siejamas su elgesio kontrolės priemonėmis, orientuotomis į išorinius postūmius, dažnai pereinančiomis ir į bausmių sistemą, pvz.: ribojama vaikų mėgstama veikla vietoj jos siūlant atgrasias, nemėgstamos veiklos formas, o malonūs užsiėmimai keičiami nemaloniais, vaikui svarbūs partneriai – į jam nepageidaujamus, o vaiko pasirenkamos laisvalaikio ar mokymosi formos – į privalomas, formalias.

Veikiant biheviorizmo idėjoms dar labiau įsitvirtino vaikystės kaip socialiai nebrandaus laikotarpio statusas. Jo esmės mitologizuojamos ir veikiamos išankstinių pedagoginių įsitikinimų. Vienas iš labiausiai paplitusių mitų, Beales (1975), Bersnstein (1975) nuomone, yra toks: – *nuolatinė vaiko kontrolė ir jo priežiūra yra sėkmingo socialinio, pedagoginio darbo su vaikais sąlyga*. Todėl socialiniai pedagogai, sekdami šia idėja, ieško būdų, kaip skatinti pageidaujamus vaikų poelgius ir kaip slopinti netinkamus. Todėl tobulinama vaikų slopinančiųjų, drausminančiųjų būdų sistema. Pastaruoju metu, Meyrs (1994) nuomone, pasaulyje (ypač Anglijoje) išplito ekonominio pobūdžio žaidimai, kai vaikų elgesiui skatinti taikomi įvairūs žetonai, čekiai, piniginiai ženklai. Taip vaikų veiksmų racionalumas pasitpinamas dar ir kita – šiuolaikine socialinio ugdymo – idėja – vaikus būtina rengti gyvenimui rinkos ekonomikos sąlygomis. Tačiau Meyers (1994) teigimu, neretos ir tokios situacijos, kai tėvai ar socialiniai pedagogai vadovaudamiesi bihevioristinėmis idėjomis mėgina surasti „naujus“ vaiko problemų sprendimo būdus, pvz., drausmindami vaikus dėl jų reakcijos į suaugusiųjų jiems primestus neįdomios veiklos būdus, jiems nepriimtina veiklą. Heywood (1995) trumpalaikį socialinio pedagoginio poveikio efektą prilygina „profesiniam neraštingumui“, kuris, jo nuomone, reiškia suaugusiojo pralaimėjimą prieš vaiko laisvės ir atsakomybės siekį. Mokslininkas teigia: „jei socialiniam pedagogui nepavyko pasiekti, kad vaikai darytų tai, ko iš jų tikimasi, tai tokiam socialinės pedagoginės korekcijos procesui reikia sakyti „ne!““, nes buvo pažeistas pagrindinis vaiko, kaip socialinio individo, ugdymo principas – laisvė priimti sprendimus“ (Heywood, 1995, p. 73). Mokslininkas nurodo, jog nuolat taikydami išorinio skatinimo būdus socialiniai pedagogai įpratina vaiką elgtis pagal suaugusiųjų sukurtas ir jam primestas taisykles. Todėl, jo nuomone, vaikai nemoka tinkamai elgtis suaugusiųjų neprižiūrimoje ir nekontroliuojamoje aplinkoje. Formuluoama išvada, jog vaiko veiklos korekcinį-ugdymąjį efektą garantuoja ne bet kokia veikla, o tik ta, kuri jam pačiam asmeniškai reikšminga ir dėl kurios būtinumo jis pats apsisprendė.

Kitas biheviorizmo idėjomis vadovaujantis sukurtas mitas yra toks: „*vaikų dalyvavimas suaugusiųjų jiems pasiūlytoje veikloje yra efektyvus*“. Qvortrup (1993) pateikia tokį pavyzdį: „socialiniai pedagogai įtraukė vaikus į medelių sodinimą mokyklos aplinkoje, manydami, kad įtraukė juos į socialiai reikšmingą veiklą, nes ugdomas vaikų ekologinis sąmoningumas, jie apsaugomi nuo beprasmiško laiko leidimo (Qvortrup, 1993, p. 3). Tačiau neaišku, ar medelių sodinimas vaikams turėjo tokį poveikį, kokio tikėjosi socialiniai pedagogai, nes buvo saulėta diena, kai vaikams norėjosi džiaugtis šiltu oru ir atgimstančia gamta. Qvortrup (1993) nurodo, jog šiuo atveju buvo neatsižvelgta į vieną iš svarbiausių socialinės, pedagoginės veiklos su vaikais principų – kiekviena veikla, kurioje pedagogas siekia ugdyti vaikų socialinius gebėjimus, turi būti jiems reikšminga ir priimtina. Priešingu atveju, mokslininko nuomone, kiekviena socialinių pedagogų primygtinai siūloma veikla vaikams gali būti atgrasi, nes bus suvokiama kaip suaugusiųjų siekis ir noras ignoruoti vaiko apsisprendimo teisę dėl jam reikšmingos veiklos ar užsiėmimo formos. Mokslininkas nurodo, jog socialiniams pedagogams būtina suprasti, kad jų vaikams siūloma veikla negali apimti visos vaiko socialinio gyvenimo įvairovės, todėl tikslinga kiekvieną veiklą planuoti kartu su vaikais, paisyti jų gyvenimiškos patirties, kuri gali padėti, kad ši veikla vaikui įgytų suprantamą ir reikšmingą kontekstą.

Bihevioristinių sampratų diskursas socialinių pedagogų veikloje dažniausiai susijęs su tam tikromis neigiamomis vaiko elgesio ir jausmų pasaulio nuostatomis, pvz., tokių kaip „nerodyk savo silpnybių“, „niekada neklysk“. Tokios nuostatos riboja socialinio pedagogo atvirus ir partneriškus santykius su vaikais bei įtvirtina vaiko, kaip socialiai nepilnaverčio individo, sampratą. Tačiau neigiamo pobūdžio socialiniai pedagoginiai vaizdiniai, kuriais remiantis ir yra konstruojamas mitologizuotas vaikystės kaip socialinės negalės vaizdinys, negali būti lengvai pakeisti naujais. Reikia išskirti jų prasmės konstruktyvius kontekstus ir kurti naują vaikystės, kaip socialinės, pedagoginės vertybės, diskursą bei jį išbandyti įvairiose kasdienių santykių su vaikais situacijose.

Išvados

❖ Vaikystės mitologizuotas suvokimas atsiranda anksčiau nei mokslinis ir egzistuoja kasdienio rutininio gyvenimo srityse, kuriose egzistenciniai vaiko gyvenimo klausimai ir suaugusiųjų santykių praktika su vaikais ne visuomet apmąstoma, dažniausiai reprezentuojama nepaisant jos naujo socialinio, kultūrinio konteksto. Kai kuriuose moksluose (sociologijoje) mitologija išskiriama kaip tam tikrų teorinių žinių sritis, tyrinėjanti realybėje egzistuojančius iškreiptus empirinius vaizdinius bei jų perkėlimą į profesinės veiklos sritis ir į mokslą. Tačiau šios srities kol kas stokojama socialinės pedagogikos ir socialinio darbo praktikoje. Todėl socialinio pedagogo ir socialinio darbuotojo veikla su vaikais yra veikiami mitai, kuriais remiantis kuriamas mitologizuojamas diskursas „vaikystė – socialinės negalės laikotarpis“.

❖ Labiausiai šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje paplitę šie mitai: „vaikai – nesubrendę individai, todėl jų pagrindinis tikslas yra pasirengti suaugusiųjų gyvenimui“; „vaikų bendruomenė – tai ne-

sėkmingas bandymas pamėgdžioti suaugusiuosius“; „vaikystė – nerūpestingas ir laimingas žmogaus gyvenimo laikotarpis“. Šių mitų paveiktas vaikystės diskursas yra susijęs su viduramžių kultūra ir civilizacija, kurios išskirtinis bruožas yra toks – ji priklauso suaugusiesiems, jų yra kuriama ir valdoma, o vaikas yra „mažas suaugęs žmogus“. Vaikystės socialinė, kultūrinė specifika tuomet dar nebuvo identifiukuota ir šis žmogaus laikotarpis suvokiamas kaip socialine prasme tuščias indas, kurį turi užpildyti suaugusieji savo patirtimi.

❖ Remiantis šiais mitais socialinėje pedagoginėje praktikoje vaikystės laikotarpio ypatingumas yra suvokiamas kaip nukrypimas nuo socialinių, kultūrinių normų, rodantis vaiko(ų) socialinio, kultūrinio kompetentingumo stygių. Tuomet vaikas suprantamas kaip „socialinis nevykėlis“, nors iš tiesų jis yra tik „kitoniškas“ socialinis individas nei suaugusieji. Šiuolaikiniai socialiniai mokslai siūlo suaugusiesiems vaiką vertinti kaip nepakartojamą, unikalų individą, kurio kiekvieną naują socialinės veiklos bruožą ar savybę reikia analizuoti kaip socialinį, kultūrinį ar kognityvinį naujadarą.

❖ Veikiant mitams susiformuoja „paklusniojo“ suaugusiesiems vaiko vaizdinys, neatskiriamas nuo „gero“ vaiko charakteristikos. Šis vaizdinys socialinių pedagogų mąstyme išsilaiko gana ilgai, nes jis turi mentalinį, socialinį, kultūrinį pamatą – įtvirtina socialinio pedagogo kaip suaugusiojo statusą, teigiamai veikia jo „Aš“ koncepciją ir neįpareigoja gilintis į šiuolaikinės vaikystės ir vaiko socialinį, kultūrinį pasaulį. Esant tokiam mąstymui pedagogai prisiskiria sau ir intelektualiai išprususio specialisto savybes, išeliminuoja vaikų kritinio mąstymo ar socialinio dalyvavimo procesus, o vaiko socialinio elgesio prevencija atliekama jam nepriimtinais, o dažnai ir neprasmingais būdais.

❖ Vaikystės kaip socialinės negalės diskursas yra konstruojamas ir veikiant biheviorizmo idėjoms, kuriomis vadovaujantis neigiamos sąmoningos vaiko elgesio formos. Todėl siekiama vaikus skatinti ir kontroliuoti. Šių sampratų esmė tokia – jei bus skatinamas socialiai teigiamas vaiko elgesys ir taikoma socialinė kontrolė, tai vaikai perims socialiai tinkamus elgesio būdus ir taps socialiai brandžiais individais. Biheviorizmo idėja turėjo įtakos vaikystės, kaip socialiai nebrandaus laikotarpio, o vaiko, kaip socialiai neatsakingo individo, statusui. Socialiniai pedagogai sekdami šia idėja ieško būdų, kaip skatinti pageidaujamus vaiko poelgius ir slopinti netinkamus. Tuomet tobulinama tiek vaikų slopinančiųjų, tiek ir jų skatinančiųjų būdų sistema. Siekiama kuo ankstyvesnio veiksmų racionalumo, nes būtent ši kokybė siejama su sėkmingu vaiko rengimusi suaugusiųjų gyvenimui. Taip vaikas įpratintas veikti pagal suaugusiųjų jam primestas taisykles, kurios neatitinka vaikystės pasaulio socialinių, kultūrinių charakteristikų, iš kurių viena pagrindinių yra tokia – atrasti pasaulį kaip naują ir integruoti jį kuriant ir veikiant.

LITERATŪRA

1. **Archard D.** Children: Rights and Childhood. – London: Routledge. 1993.
2. **Arend H.** Tarp praeities ir ateities: 8 politiniai filosofijos etiudai. – Vilnius: Aidai, 1995.
3. **Aries Ph.** Centuries of childhood. Harmondsworth. 1973.
4. **Allen. R. T.** Rational Autonomy: the Destrukcion of freedom. Juornal of Philosophy of Education, vol. 16. No. 2. P. 199–207. 1982
5. **Banks O.** The Sociology of Education. – London: Batsford, 1968.
6. **Bauman Z.** Intimations of Postmodernity, London: Routledge. 1992.
7. **Beales R.** In search of the historical child: miniature adulthood and youth in colonial New England, American Quarterly, 27. P. 379–98. 1975.
8. **Bernstein B.** Open School, Open Society // Class, Codes and Control / ed. Bernstein B. – London: Routledge Kegan Paul, vol. 3. 1975.
9. **Bellock A. S., Hersten M., Kazdin A. E.** International Handbook of Behavior Modification and Therapy. N. Y.: Plenum Publishing, 1982. P. 102.
10. **Brim O. G.** Sozialisation im Lebenslauf. Stuttgart. 1994.
11. **Boas C.** The Cult of Childhood. – London: Warburg Institute. 1966.
12. **Daujotytė V.** Literatūros fenomenologija. Vilnius. 2003.
13. **Denzin N.** The work of little children, in C. Jenks (Ed.), The Sociology of Childhood. – London: Batsford (and Aldershot: Gregg Revivals, 1992. 1982.
14. **DeMause L.** The History of Childhood. – London: Souvenir. 1976.
15. **Demos J.** Past, Present and Personal. – Oxford: Oxford University Press. 1986.
16. **Donald J.** Sentimental Education. – London: Verso. 1992.
17. **Gaižutis A.** Vaikystė ir grožis. – Vilnius, 1989.
18. **Garfinkel H.** Etnometodologiniai tyrimai. – Vilnius: VU Specialiosios psichologijos katedra, 2005
19. **Corker M., Shakespeare T.** (Eds.) Disability/ postmodernity. Embodying Disability Theory. – London-New York. Continuum. 2002.
20. **Hendricks C. and Hendricks J.** Historical developments of the multiplicity of time and implications for the analysis of ageing, The Human Context, Vn (1). P. 36–52, The Hague: Martinus Nijhoff. 1975.

21. **Heywood I.** An art of scholars: negation and particularity in paintings by Ryman and Richter, in: C. Jenks (Ed.), *Visual Culture*. – London: Routledge. 1995.
22. **James A., Jenks C., Pront A.** *Theorizing Childhood*. – Oxford: Polity Press. 1998.
23. **Jenks C.** Decoding childhood, in: P. Atkinson, S. Delamont and B. Davies (Ed.), *Discourse and Reproduction: Essays in Honour of Basil Bernstein*. – New York: Hampton Press. 1995.
24. **Jenks C.** Social theorizing and the child: constraints and possibilities, in: S. Doxiadis (Ed.), *Early Influences Shaping the Individual. NATO Advanced Study Workshop*. – London: Plenum Press. 1989.
25. **Krištopaitis J. A.** Individualios raiškos problema informacinės globalizacijos tinkle // *Filosofija. Sociologija* 1. 2002. P. 36–39.
26. **Meyers C., Jones T. B.** *Promoting active Learning: Strategies for College Classrooms*. – San Francisco: Jossey-Bass. 1993.
27. **Mickūnas A., Stewart D.** *Fenomenologinė filosofija*. – Vilnius, 1994.
28. **Rubavičius V.** *Postmodernistinis diskursas: filosofinė hermeneutika, rekonstrukcija, menas*. – Kultūros filosofijos ir meno institutas. 2003.
29. **Prompt D. W.** *Sozialisation und Ontogenese*. – Berlin/Hamburg. 1990.
30. **Postman N.** *The Disappearance of Childhood*. – New York: Vintage Books. 1994.
31. **Rapp-Wagner r.** *Postmoderne Denken und Pädagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer perspektive*. 1997.
32. **Qvortrup J.** *Childhood as a Social Phenomenon*. – Vienna: European Centre. 1993.
33. **Oliver M.** *Understanding Disability . From Theory to Practice*. Macmillan Press. 1996.
34. **Сиборкин А. М.** *Парад предрассудков*. – Москва, 1992.
35. **Schults T. W.** *Investavimas į žmones. Gyventojų kokybės ekonomika*. – Vilnius: Eugrimas, 1998.
36. **Wehmeyer M. L.** *Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 15. internete: Academic Search Premier. 1999.
37. **Vaičekauskaitė R.** Neįgalaus asmens savarankiškumas: postmodernusis diskursas // *Tiltai*. 2004 2(27). P. 79–88
38. **Кон И.** *Ребёнок и общество*. – Минск, 1988.

CHILDHOOD AS A SOCIAL DISABILITY: THE CONSTRUCTION OF MYTHOLOGIZED DISCOURSE IN A SOCIAL-EDUCATIONAL PRACTICE

Prof. Audrone Juodaityte

University of Shiauliai

Summary

Within this article the social-educational myths are interpreted on the childhood as the factor for the social disability discourses that are taken from the day-to-day man's life experience based on relations with children. In most cases the priorities are taken in mind for adults' sake not children though. Such myths as: *Childhood is the preparation for adults' life*, *Childhood is the happiest period of man's life*, *Children's community is in most cases unsuccessful attempt to imitate grownups* etc. are revealed as well with their cultural content, basis, and expressions in teachers way of thinking and activities. Also it is identified how these myths deform the socio-cultural essentials of childhood, making this phenomenon as socially disable and perceiving child as not fully matured individual, and children – non-active social group.

On this basis the behavioral theories and empirical ideas that mythologize childhood are analyzed in this paper. The attitudes' content towards child as not full righted partner to a social educator is revealed as well. The mythologized discourse of such childhood is debunked in the context of postmodern society's anthropocentric culture, which basis is exactly the childhood as the value itself understanding.

Keywords: childhood, myths, discourse, behaviourism.