

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 376.7
ББК Ч 34

ПОЛИХРОННОСТЬ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ

И. Е. Видт

Сегодня утвердившимся считается мнение, что преодоление общецивилизационного кризиса, в который попало человечество в начале третьего тысячелетия, возможно лишь при радикальной смене бытующих ныне технологий, форм жизнедеятельности и самоорганизации общества, а значит и парадигмы образования, которая должна носить культуросообразный характер, отражая реалии информационной культуры (А. Г. Асмолов, Ю. Н. Афанасьев, А. П. Валицкая, Э. Н. Гусинский, А. С. Запесоцкий, Б. Г. Корнетов, Н. Б. Крылова, И. А. Колесникова, Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин, Н. С. Розов, Х. Г. Тхагопсоев и др.).

Научная психолого-педагогическая литература последних лет полна идеями приведения образования в соответствие с требованиями наступающей информационной культуры. Речь идет о создании новой образовательной модели, которую, используя термин Римского клуба, ученые называют *инновационной* (В. Я. Ляудис, А. Т. Беренгер и др.). Она противопоставляется *традиционной*, соответствовавшей архаичной (постфигуративной или аграрной), и *инструктивной*, преобладающей в индустриальной культуре.

Активно разделяю эти мнения – образование как подсистема культуры действительно должно соответствовать ее сущностным признакам в силу закона, по которому часть всегда несет в себе информацию о целом. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку», – пишет современный французский педагог А. И. Марру [1], и с этим нельзя не согласиться. Соответственно, современное образование должно быть мобильным, лично ориентиро-

ванным, чтобы готовить человека к жизни в быстроменяющихся динамичных условиях.

Но мне бы хотелось обратить внимание на то, что процесс придания образованию культуросообразного характера, т. е. приведение его в соответствии с реалиями информационной культуры, должен идти с учетом одного очень существенного положения, которое доказывается в работах многих виднейших культурологов (Ю. М. Лотман, А. Я. Гуревич, И. Г. Яковенко, А. А. Пелипенко и др.) и которое, к сожалению, фактически игнорируется при проектировании стратегий современного образования. Речь идет о идее **полихронности культурного пространства**, т. е. о том, что всякая культура (а российская особенно) состоит из «культурных пластов разной скорости развития» (Ю. М. Лотман), и «современники в линейном измерении времени могут иметь различный культурный возраст» (А. Я. Гуревич).

Россия – страна не просто многонациональная. Проблема, которую принято так обозначать, связана не столько с различиями в национально-ментальных образах мира, сколько в разнице типов культур, к которым принадлежат различные социальные сообщества. Россия – страна полихронного поликультурного пространства, она включает в себя социальные сообщества, которые имеют статус этносов и относятся к традиционным (в лексике М. Мид – постфигуративным) видам культур. Вся социальная жизнь таких сообществ регулируется геобиоценозными условиями: сменой времен года, дня и ночи, повадками животных, которых разводят или на которых охотятся, особенностью севооборота и т. д. Знания в таких культурах передаются через традицию в условиях отсутствия рефлексии и строгой субординации между поколениями. В данной модели образования реализовывается реликтовый уровень педагогической культуры, когда воспитывают «по памяти», по принципу «не нами заведено – не нам менять», а доминирующими субъектами образования являются родители, семья в целом.

Эти культуры соседствуют и с преобладающей ныне индустриальной или конфигуративной (М. Мид), и с наступающей информационной культурой. Отношения их очень непросты в целом, в области образовательной политики в частности. Образовательное пространство России за последние пятьдесят-шестьдесят лет приобрело унифицированный характер, задаваемый законом «Об образовании» и образовательными стандартами. Считается, что это является социальным достижением, когда все дети, независимо от культурной принадлежности, охвачены однотипной образовательной моделью. Все это подается под лозунгом обеспечения равных прав на образование. С одной стороны,

это так. Но попробуем проанализировать сей факт с культурологической точки зрения.

Культурологи, рассматривая проблему смешения и соседствования различных типов культур, авторитетно заявляют, что социальный прогресс, (чему, собственно, и должно способствовать образование) заключен *в эволюции типа отношений между разными субъектами культуры*» (И. Г. Яковенко, А. А. Пелипенко [2, с. 247]). Это значит, что социальные усилия должны быть направлены не столько на «окультуривание» более отсталых народов, а на *разработку стратегий диалога между культурами различных типов*. Тем более, что «этюды с окультуриванием» уже разыгрывались на исторической сцене, превращая сценарий цивилизационного развития в трагедию: фашисты шли на Восток реализовывать разработанную вермахтом программу окультуривания славянских земель; христианские священники крестом и огнем несли спасение «диким» народам и т. п.

Увы, но образование, реализующее принцип унифицированности, не учитывающий культурный возраст своих реципиентов, рискует продолжить этот печальный список. Образовательная политика, исходящая из идеи «обеспечения равных образовательных прав», на практике выливается в ассимилятивные тенденции, определяющие отношения культур различных типов.

Образец нарушения принципа культуросообразности и снобистско-миссионерского отношения одной культуры к другой является образовательная политика России в отношении коренных малочисленных народов Севера (далее кмнс), которые как раз являют собой пример традиционной (постфигуративной) культуры. Если народы Европы и Центральной России в силу плотности населения и относительно благоприятных природно-климатических условий решали проблемы выживания за счет научно-технического прогресса, то аборигены Севера шли по пути максимального соответствия природе. У них выработался специфический генофонд, приспособленный к атмосфере высоких широт, к соответствующему рациону питания и формам расселения, закрепленный в ряде культурных традиций, воспроизводство которых из поколения в поколение обеспечивало социальное функционирование самобытной культуры (левират, татуирование, тотемизм и пр.). Социально-педагогический идеал фиксировался в фольклоре, который, отражая традиционный образ жизни и правила, его регулирующие, задавал образец для подражания. Воспитание, как во всех традиционных культурах, у хантов, манси, зырян и других коренных северян осуществляется в совместной производственной деятельности и участии в традиционных ритуалах одновременно и детей, и взрослых. Образ жизни задается ритмом суровой северной природы. Летом они кочуют: пошла

по реке нельма (рыба) – аборигены идут ей вслед; съели ягель олени – люди снимаются со старого места и ищут новое, где есть пища животным; зимой – сезон охоты на белку, медведя и пр., это предполагает оседлое зимовье.

Помню свое первое впечатление от встречи с хантами: залилась беззлобным, предупреждающим колокольчиком красавица-лайка, приветствуя причаливавшуюся лодку с чужаками к песку (песок – место стоянки хантов на берегу реки). Не сразу различаю подобие шатра и бытовую утварь хозяев – так органично вписалось все в рисунок заросшего лесом берега. Только полоснули глаза красные и зеленые ленточки, которыми украшены головы женщин и девочек, чуть позже различаю их лица. Любопытства в них нет: они знают, что «городские» приехали за рыбой. «Рыба нет, только щука!» – бойко отзывается малыш на наш вопрос (щука у хантов не в почете и к святому понятию «рыба» не относится). К берегу на обласе чалится мальчик лет 9–10. Боже, как он управляет своим плавучим средством?! Облас – маленькая лодка, выдолбленная из ствола дерева, которая ведет себя на воде, как ртуть, но очень быстра и удобна в умелых руках. «Как родители позволяют такому маленькому отправляться впласть на Обь?» – тревожно мелькнула мамская мысль в моем урбанизированном сознании. Но когда мальчик ловко причалил к берегу и с животной грацией спрыгнул на землю, я поняла, что «ходить и плавать он научился одновременно». «Сколько же нужно времени, чтобы освоить мастерство ее изготовления и управления ею?» – сменилась тревога удивлением. Паренек был с уловом – повезло нам! А уж как доволен рыбак – его труд сегодня окупился. Разговорились. Оказалось, что у него два имени: к Еремею добавляют «счастливый». «Потому что, когда я возвращаюсь из интерната домой, то всегда выпадает удачная охота или рыбалка», – охотно объясняет нам Еремей-счастливый. Глаза мальчонки горят. «А учиться нравится?» – спрашиваю я. Взгляд его падает на носки своих сапог, и я слышу заученную фразу, произнесенную пустым голосом: «Еремейка хорошо учится». «А что нравится больше?» – не унимаюсь я, желая узнать, что больше нравится в школе. «Домой возвращаться!»...

Период распространения «советского образа жизни», начавшийся с 30-х гг. XX столетия, начался с насильственного внедрения оседлости, уничтожившим основы воспроизводства самобытных культур северян. В деле «окультуривания» и советизации образование сыграло не последнюю роль. Унифицированной формой обучения стали школы-интернаты, куда дети аборигенов поступали на полное государственное обеспечение на протяжении всего учебного года, отрываясь от родителей. Обучение велось по унифицированным образовательным программам, которые не учитывали специфику психической, физиологической и ментальной организации аборигенов.

Заранее принимая упреки в «сгущении красок», попробую показать, чем обернулась для коренных малочисленных народов Севера миссионерская идея просвещения и окультуривания. Итак, взгляд пессимиста на последствия «всеобщего и обязательного»...

Во-первых, *в этнокультурном* плане унифицированность образования разрушило самобытный уклад аборигенов севера. Насильственное изъятие детей из их привычной ниши обитания прерывало традицию передачи опыта проживания в северных районах, в результате дети не получали навыки ведения промыслового хозяйства (ловля рыбы, выделка кожи и кости, дерева, охота и пр.). Условно говоря, вместо того, чтобы приобрести навык бить белку в глаз или слышать, как идет нельма, ребенка вынуждали запоминать, что «Волга впадает в Каспийское море, а Афины пошли войной на Спарту», при том, что в 99 случаях из 100 ни Волга, ни Каспийское море, ни, тем более, Афины для него никогда не станут реальными объектами для восприятия.

Во-вторых, негативные последствия наблюдаются *в физиологическом* плане. Предрасположенные к определенному рациону питания, дети коренных народов Севера, посаженные на интернатскую диету, состоящую из традиционных европейских блюд, теряли свой иммунитет и оказывались не способными бороться с «европейскими» болезнями, что привело к тому, что по переписи 1989 г. продолжительность жизни кмнс на 10–11 лет ниже, чем средняя по России [1]. Практикуемые в школах-интернатах Севера рационы питания отвечают углеводному типу, тогда как традиционное питание носит белково-липидный характер. Макаронно-картофельное меню не заменяет оленье мясо и жир северных рыб, которыми традиционно питаются северяне. В результате коренные северяне получают всевозможные заболевания типа нефритов, язвы и т. п. Кроме того, специфика обмена веществ аборигенов, которая связана с отсутствием механизма вывода продуктов распада алкоголя из организма, стала причиной массового алкоголизма. За последние 7 лет XX в., по данным Ханты-Мансийского АО, алкоголизм у представителей коренных народов вырос в 13 раз, и не секрет, что именно чуждый интернатский образ жизни сыграл в этом не малую роль: объективно-подростковая тяга к адреналину выливалась в приобщение к спиртному.

В-третьих, обращают на себя внимание негативные последствия в *психолого-педагогическом* аспекте: современное содержание обучения, построенное на законах и алгоритмах, рассчитано на абстрактное мышление и аналитическую организацию познавательной деятельности, т. е. на правополушарный тип мышления. Дети туземцев, обладая левополушарным типом мышления, нуждаются в иной стратегии познания, основанной на образах. Находясь в длительной ситуации стресса неуспеха (результаты учебы аборигенов в два и более раз ниже),

у детей разрушается психика. Не исключено, что этот психосоматический синдром является одной из причин высокой смертности от несчастных случаев и самоубийств, показатели которых в 3–4 раза выше среднероссийского.

Таким образом, период с 30 до 90-х гг. XX в. в области образовательной политики стал периодом реализации явной или скрытой ассимиляции, приведшей многие народы на грань уничтожения. Блага «света знания» обернулись катастрофой для уникальной культуры хантов, манси и других аборигенов Севера.

Что делать в этой ситуации? Этот вопрос для меня стал еще более проблематичным после выхода в свет «Концепции образования», «Национальной доктрины», где нет места *принципу полихронной культуросообразности*. А опыт сотрудничества с администрациями автономных округов тюменского Севера не добавил оптимизма, потому как чиновник исповедует принцип удобства, а не целесообразности и ответственности перед естественностью культурной эволюции.

Полагаю, что первым шагом на пути решения этой проблемы должна стать, как это ни тривиально звучит, подвижка в сознании сильных мира сего, т. е. тех, кто принимает решения и организует образовательный процесс. Поскольку она сама по себе не произойдет, то гражданское общество в лице различных своих институтов, в лице частных граждан (каковым сейчас и является автор этих строк) должно выступать **против унифицированного характера образовательного пространства, которое должно быть так же поливариантно, как полихронно культурное**. Необходимо отказаться от идеи европейского просветительского мышления о единой и неизбежной для всех народов линии общественного прогресса и признать, что каждая культура представляет собой историческое единство природы и этноса, некий общественно-природный комплекс; каждая имеет собственные внутренние закономерности, темп, ритм и технологию развития, а значит, право на сохранение и воспроизводство.

Культуросообразность образовательного пространства предполагает учет различного культурного возраста народов, населяющих Россию, в частности, коренных малочисленных народов Севера. Эта проблема, которая выходит за рамки образования, решать ее должны представители различных наук и различных структур: психологи, культурологи, юристы, защитники прав человека, члены Государственной и окружных дум и пр. Полагаю, что их деятельность должна включить следующие шаги:

- на федеральном и региональном уровнях закрепить принцип культуросообразности и полихронности образовательного пространства и право выбора за аборигенами характера и уровня образования;

- разработать и внедрить модель педагогической инфраструктуры для аборигенов Севера, где основным звеном должны стать либо общины, либо другие объединения аборигенов, в ведение которых будут находиться вопросы организации образования для своих детей;

- максимально способствовать педагогическому подвижничеству местных аборигенов, альтернативным формам учебных заведений (материнская школа, стойбищная школа и др.);

- готовить педагогические кадры из числа аборигенов;

- разработать новую методологию и методику обучения, основанную на образном (левополушарном) типе мышления аборигенов Севера с учетом их этнопсихологических и этнокультурных особенностей.

Кроме того, в ситуации поиска эффективных решений уместно использовать опыт американцев, которые оказались в аналогичной ситуации, решая проблемы образования индейцев. Они тоже прошли путь от жесткой ассимиляции до поликультурности в образовательной политике. И мне бы хотелось обратить внимание на некоторые очень существенные нюансы этого пути.

Во-первых, американцы привлекли к решению проблем образования индейские общины. Контроль, методическое обеспечение и другие функции оказались не только в руках государства и местных органов все той же государственной власти, а у самих индейцев. Более того, общины, взяв кураторство над детьми из социально неблагополучных семей, стали выполнять роль не только образовательную, но и социальную.

Кроме традиционных интернатов, контроль над которыми осуществляют индейские общины, американцы создали два типа учебных заведений. К первому относятся те, руководство которых полностью осуществляют индейские общины при финансовой поддержке федеральных властей. Программа в них аналогична провинциальным стандартам с углубленным изучением родной культуры. Второй тип учебных заведений – общеамериканский, где при условии достаточного количества индейцев включается изучение культуры аборигенов.

Во-вторых, (и это принципиально) образовательная политика американцев по отношению к индейцам не носит принудительный характер. Обязанность государства – создать условия, право аборигена – сделать выбор. Никто не считает рентабельность содержания школ, и они существуют даже там, где есть хоть один ученик из местных аборигенов. Но если дети не желают учиться, то насильно их не заставляют, уважая права человека, а не отчетные данные о количестве «охваченных системой образования».

В-третьих, американцы подготовили педагогические кадры из местных аборигенов, теперь педагогами в образовательных учреждениях для индейцев

работают сами индейцы, которые понимают ментальные и психические особенности своих учеников.

В заключении еще раз отметим, что факт полихронности культурного пространства требует отказа от унифицированной модели образования для различных субъектов культуры и *придания образовательному пространству альтернативного поликультурного характера с **обеспечением условий и права выбора** типа и уровня образовательного учреждения.*

Литература

1. Марру А. И. История античной педагогики. М., 1998. С. 11.
2. Пелипенко А. А., Яковенко И. Г. Культура как система. М., 1998. С. 247.
3. Здесь и далее цифры статистики взяты из: Куриков В. Ханты-Мансийский автономный округ: с верой и надеждой в третье тысячелетие. Екатеринбург, 2000.