

**Пузыревский В.Ю.**

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ  
СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

Монография

Санкт-Петербург, 2012

74.03

П-88

Печатается по решению Редакционно-издательского совета СПб АППО

Рецензенты:

*Е.В. Пискунова*, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО;

*М.М. Эштейн*, канд. пед. наук, доцент кафедры непрерывного образования и образовательного менеджмента филологического факультета СПб ГУ.

**Пузыревский В.Ю.**

**П 88 ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ.** — СПб.: Лема, 2012. — 172 с.

В книге на основе подбора данных многочисленных кросс-культурных исследований в этнографии, социологии, психологической антропологии, культур-психологии и этнопедагогике рассматривается краткая история, современное состояние и перспективы соотношения этнокультурных стилей мышления и образования. Особо подчеркивается актуальность и методическая перспективность использования структурных особенностей этих стилей в разработке диалогического подхода в современной дидактике и практике поликультурного воспитания.

Книга предназначена для студентов гуманитарных вузов, слушателей курсов постдипломного педагогического образования, а также всех интересующихся социокультурными проблемами образования.

ISBN

© В. Ю. Пузыревский, 2012  
© СПб АППО, 2012

Подписано в печать 15.07.2012

Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано в ООО «Издательство «ЛЕМА»

Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., 24 Телефон/факс: (812) 401-01-74

e-mail: izd\_leva@mail.ru

*Посвящается моей маме  
и моему учителю Василию*

# Содержание

Введение .....	6	
<b>Глава 1.</b>		
<b>Стили мышления как предмет кросс-культурных исследований</b>		
1.1 Ключевые понятия и концепции этнокультурных стилей мышления в контексте истории и методологии этнографических и психолого-антропологических кросс-культурных исследований.....	10	
1.2 Факторы, влияющие на формирование этнокультурных стилей мышления.....	21	
1.2.1. Семейное воспитание: структура, хозяйство, религия, экология		
1.2.2. «Джунглевый» и «саванный» типы педагогик		
1.3 Разнообразные проявления этнокультурных стилей мышления: историко-культурный аспект .....	43	
1.4 Этнокультурные стили восприятия и мышления в контексте «классической» парадигмы «Восток — Запад» .....	64	
<b>Глава 2.</b>		
<b>Психолого-педагогические аспекты этнокультурных стилей и проблемы диалогии образования</b>		
2.1. Этнокультурные стили ранней социализации.....	97	
2.2. Кросс-культурные аспекты стилей восприятия и мышления .....	102	
2.2.1. Восприятие глубины пространства и запоминание		
2.2.2. Классификация предметов		
2.2.3. Языковое формирование и применение понятий		
2.2.4. Решение логических задач		
2.2.5. Счисление		
2.2.6. Решение задач на понимание принципа сохранения количества вещества		
2.2.7. Решение задач на сходство и различие предметов		
<b>Глава 3.</b>		
<b>Школа на перекрёстке стилей: посвящение/просвещение, шаман/учитель, неофит/ученик .....</b>		131
<b>Глава 4.</b>		
<b>Поликультурное воспитание и методы стиле-ролевой диалогии школьного образования</b>		
4.1. Проблемы и перспективы поликультурного образования.....	156	
4.2. Некоторые методические аспекты стиле-ролевой этнокультурной диалогии .....	159	
Заключение.....	167	

## ВВЕДЕНИЕ

Самый большой сущностный спор в образовании — о том, что правильно и что неправильно. Мы говорим учащимся: «Правильно делать так, а не этак». Разумеется, что бытовая и научная дидактика для того и существуют, чтобы показать, продемонстрировать как так и как этак. Но как бы не так. Зачастую ведь такой бинарной демонстрации правил (правильных и неправильных) порой в школе-то и не хватает. Заметьте, в школьном образовании преобладает показ правильных правил, некоего правильного взгляда на мир. Но всегда ли привычный, так называемый, правильный взгляд на мир позволяет увидеть этот мир полноценно? А ведь этот вопрос является ключевым уже в известной притче Платона о пещере (Государство, VII). Это вопрос об истине, об *алетейе*, несокрытости. В притче проблема правильности взгляда связана с тем, каким образом (способом, методом) могут узники пещеры, привыкшие в полумраке наблюдать на стене факты-тени, отвыкать от прежнего опыта и привыкать к новому, когда они обращаются к несокрытому факту-источнику света у входа в пещеру. То есть речь идёт о технике привыкания, о технике педагогического сопровождения, образования того, у кого прежде был правильный взгляд смотрения на тени, а теперь появилась необходимость научиться правильно смотреть на источник света. Правильно — значит без ослепления непривыкших глаз. Но такая же проблема и на обратном пути: от привыкания глаз к свету к привыканию глаз к темноте. Кстати, примечательно, что если Платон говорит о знании, об усмотрении истины, то его интерпретатор в XX веке М. Хайдеггер говорит о бытии в одной правильности и другой правильности.

Ещё одним вариантом метафоры, или, если угодно, модели «правильности взгляда» могут служить известные многим родителям и детям книжки-альбомы «Магический глаз» (или 3D магия). Когда мы рассматриваем их страницы привычно правильно, то видим какие-то замысловатые ритмические узоры, не несущие никакого смысла. Однако, оказывается, что на эти узоры надо по-другому правильно смотреть, чтобы увидеть нечто большее, но сокрытое.

Прочитаем инструкцию...

«Поднесите картинку близко к вашему лицу. Но пока не надо разглядывать элементов изображения.

Расслабьте глаза, представьте, что вы смотрите на далёкие-далёкие звёзды. Вспомните, как отдыхают ваши глаза, когда вы смотрите вдаль. Вы не долж-

ны фиксировать взгляд прямо на поверхности картинке, вы должны стараться посмотреть сквозь неё. Самое главное — расслабить глаза. Теперь медленно отодвигайте картинку, пока она не окажется на расстоянии примерно 15-20 сантиметров от вашего лица. Мышцы глаз по-прежнему расслаблены, и вы смотрите сквозь страницу. А потом попробуйте потихоньку сфокусировать взгляд на странице, чтобы увидеть её чётко» и т.д.

Получается, что обычно, когда мы, например, в музее рассматриваем какой-то орнамент или классическое произведение искусства, нам нужно научиться напрягать, условно говоря, рацио-глаз. В случае же с картинкой «Магический глаз» надо его расслаблять. Кстати, это же касается и научного познания: в одном случае следует включать, так сказать, логико-аналитическое зрение, а в другом — интуитивно-синтетическое.

При рассматривании картинки в первом случае требуется сосредоточенное разглядывание, некая аналитическая *фокусировка* на данности, а во втором созерцательная, релаксационная *расфокусировка* (не надо разглядывать орнамент рисунка!). Кстати, в первом случае больше подходит монокулярное *нацеливание*, похожее на западный логоцентризм, а во втором бинокулярное *безцеливание*, похожее на даосское деяние-через-недеяние. И в том и в другом случае прежде сокрытое, потаённое становится несокрытым, непотаённым, но происходит это разными способами. То есть на горизонте появляются разные стили правильности, а поскольку правильность есть феномен социокультурный, то разные социокультурные стили правильности. Как они возможны? Ну, либо физически, либо метафизически, либо как-то коррелятивно. И действительно, феноменология интересубъективности и «жизненного мира» пытается нам *это* доказать, а кросс-культурные исследования убедить фактологически. Однако монокулярное образование слишком «прилипло» к своей правильности и, поэтому терапевтическая задача, например, философии образования – выстроить методологию сопровождения экзистенциального навыка по открыванию и закрыванию «второго глаза» и обращения к иной правильности взгляда. Это и есть путь построения стилеролевой дидактики, которая обращается к первичной природе образования.

Теперь же обратимся к тому, о чём говорят кросс-культурные исследования. Всё дело в том, что механизмы даже непосредственной наглядности в разных типах культурных практик традиционных обществ, в большей мере живущих типизациями первого порядка, которые свойственны обыденному сознанию, оказались разными. Даже на очевидные вещи представители, например, «джунглей» и «саванны» смотрели по-разному. Большинство туземцев, не получивших европейского образования, не могли воспринять изображаемой глубины на двумерных картинках. То есть речь идёт о разных перцептивных стилях, разных стилях наглядности.

В своих учебниках представители кросс-культурной психологии пишут: «В подходах когнитивных стилей проявляется интерес к «экологическому анализу» требований ситуации. При этом задают два вопроса: что следует сделать, чтобы выжить (это называется «экологическими требованиями») и чем являются культурные практики, которые приводят к развитию требуемых

когнитивных действий (это называется «культурными поддержками»). Подход когнитивных стилей основан на поиске паттернов познавательной деятельности и базируется на универсалистском предположении о том, что основные процессы являются общими для всех групп, однако их разное развитие и использование должны приводить к различным паттернам способностей<sup>1</sup>. Правда, следует отметить, что для кросс-культурных исследований экология и экономика оказываются в этимологическом смысле родственными понятиями<sup>2</sup>.

Вернёмся к спору о правильности. Ясно, что преимущественно правильно то, что побеждает, а победителей, как известно, не судят. Проблема же в том, что мы в школьном образовании перестали обсуждать альтернативные, но взаимодополнительные стили мышления и действия в теории и практике. Мы в подавляющем большинстве случаев отказались от разработок и применения методик ролевого проигрывания диалога стилей и культур. Есть редкие исключения в российском образовании, которые уже давно начали концептуально и практически развивать это направление. «Школа диалога культур» — тому пример<sup>3</sup>. Есть замечательные находки и в драма-педагогике<sup>4</sup>, и в рамках научно-практического проекта «Математика. Психология. Интеллект»<sup>5</sup>. Но всё это пока лишь «капля в море». У нас «море» разговоров о толерантности, нравоучительных бесед и транспарантных шествий, но крайне мало реального проживания, прочувствования и понимания особенностей стилей разных этносов и их культур. Более того, нам зачастую неизвестны особенности стилей и в собственной культуре, а также в субкультурах. Мы методологически и практически не используем разные стили в западноевропейской науке и искусстве для гуманизации образования через выстраивание учебно-познавательного диалога.

Нам представляется, что методики диалогико-игрового, диалогико-ролевого проживания стилей это та перспектива, которая поможет содержание школьного образования сделать толерантным по сути. Это касается и содержания учебных предметов, и этики межнациональных и межкультурных отношений, и воспитательных и психолого-педагогических моментов в коммуникативной практике учащихся, учителей и родителей.

Данная монография не претендует на широкий и глубокий охват указанной проблемы и перспектив её методико-практического решения. Мы

ограничимся лишь рассмотрением некоторых важных аспектов социально-антропологического и антрополого-педагогического основания *стилевой бинарности* в контексте школьного образования, т.е. самыми типичными этнокультурными и этнопедагогическими стилями мышления. Наша задача при этом не столько дать ответы на все вопросы, сколько побудить к осознанию педагогами принципиальной альтернативности и дополнительности стилей, лежащих в основе самой природы образования. Ими не следует пренебрегать в повседневной учительской практике. То есть мы призываем обратиться к культурологической эко-логии образования, к его исходным социально-антропологическим и этнокультурным стилевым структурам. Более того, есть надежда, что данная работа послужит методологическим основанием для самостоятельной разработки методистами и учителями диалогико-игровых и стиле-ролевых приёмов и методов обучения и воспитания в школе.

Итак, наша цель состоит в том, чтобы *на основе показа особенностей альтернативных этнокультурных стилей мышления, выявленных зарубежными и отечественными учёными в ходе многочисленных кросс-культурных исследований, более конкретно обозначить методологические и содержательные контуры перспектив развития диалогового подхода в дидактике личностно-значимого образования.*

1 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.157;

2 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.66-67;

3 **Библер В.С.** Программа Школы диалога культур. Л., 1991; Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989; Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993; Философско-психологические предположения Школы диалога культур/Под общ. ред. В.С. Библера. М., 1998 и др.;

4 **Полякова Т.Н.** Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя. СПб., 2009;

5 **Холодная М.А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. С.351-352;

## ГЛАВА 1.

### Стили мышления как предмет кросс-культурных исследований

#### 1.1 КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ И КОНЦЕПЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Поскольку в данной работе мы будем сравнивать не просто когнитивные стили индивидуумов или социальных групп в какой-то культуре, а *этнокультурные стили*, то правильно вспомнить, что же называется этносом. Согласно наиболее общему определению, *этнос* — это группа (общность) людей, отличающаяся от других подобных групп по набору таких признаков культуры, как язык, территория, общее происхождение, экономические связи, политическое объединение, культурные особенности, религия и прочее, независимо от того, в какой форме осознается это отличие и осознается ли оно вообще<sup>1</sup>. Соответственно, если существуют культурные различия, то они становятся предметом этнографии (антропологии).

Теперь о стиле мышления, или, как ещё говорят, когнитивном стиле, в этнокультурном аспекте. *Этнокультурный стиль* — это ставший привычным в мышлении и поведении народа инвариант форм воздействия на человека различных факторов окружающей среды: географических, климатических, хозяйственных, социальных, исторических и биогенетических. Например, географический стиль воспроизводит архетипы определённого места, исторический стиль — историческую эволюцию морфологии природы и общества и т.д. В совокупности же образуется целостность, представляющую собой *стиль*, как «такой способ организации формы, который возникает и действует только как выразительная, смыслоносущая форма и потому действует в границах мира человеческих смыслов, то есть в культуре»<sup>2</sup>. Автор книги «Стиль и культура» Е.Н. Устюгова пишет: «Стилевые взаимодействия — силовые ли-

1 **Белков П.Л.** Этнос и мифология. Элементарные структуры этнографии. СПб., 2009. С.167, 165;

2 **Устюгова Е.Н.** Стиль и культура: Опыт построения общей теории стиля. СПб., 2006. С.154;

нии в магнитном поле культуры, указывающие на полюса притяжения и отталкивания, поддерживающие напряжённость обменных процессов в жизни культуры»<sup>1</sup>. В таких конфигурациях жизненной среды и формируется тот или иной стиль мышления, который в свою очередь через практические действия его носителей определённым образом влияет на окружающую среду.

Выявление и сравнительный анализ стилей мышления является одним из содержаний кросс-культурных исследований. Но мы не будем рассматривать только этнокультурные особенности мышления, а попытаемся дать краткий обзор и анализ более широкого круга социально-психологических и социокультурных явлений, имеющих те или иные стилевые характеристики. Мышление же будет выступать методологическим «ядром», ориентируясь на которое можно при всех отклонениях от курса видеть в поле зрения то, что полезно для практики образования.

Таким образом, кроме данных этнографии, культурной антропологии, когнитивной культурологии, кросс-культурной психологии и сравнительной этнопедагогике, мы будем затрагивать также некоторые темы таких направлений, как культурная психология, психологическая антропология и этнокультурная психология, которые при том, что, очевидно, принадлежат общей сфере психологии и культуры, ставят, как показывает Д. Мацумото, собственные исследовательские акценты<sup>2</sup>.

#### Предыстория кросс-культурных исследований

**Карл Линней** в своей «Системе природы» (1735) разделил человеческие существа на два вида: *Homo Sapiens* и *Homo monstrosus*.

Вид *Homo Sapiens* включает следующие группы, различающиеся уровнем образования и местом обитания:

1. **Дикий человек:** стоящий на четвереньках, немой, покрытый шерстью.
2. **Американец:** меднокожий, холеричный (тип «Суворов» - В.Л.), прямостоящий, раскрашенный. Руководствуется обычаями.
3. **Европеец:** светлокожий, сангвиничный (тип «Моцарт» - В.Л.), физически сильный. Скрывает тело под облегающей одеждой, руководствуется законами.
4. **Азиат:** смуглый, меланхоличный (тип «Гоголь» - В.Л.), ригидный, покрыт свободной одеждой. Руководствуется мнениями.
5. **Африканец:** чернокожий, флегматичный (тип «Кутузов» - В.Л.), расслабленный, мажется салом. Следует капризам.

Вид *Homo monstrosus* включает следующие группы, различающиеся климатическими условиями и умелостью:

1. **Горцы:** малорослые, неактивные, робкие.
2. **Патагонцы (юго-запад Анд):** крупные, ленивые.
3. **Готтентоты (юг Африки):** неплодивые.
4. **Американцы:** безбородые.
5. **Китайцы:** с конической головой.
6. **Канадцы:** со сплюсненной головой.

Рис. 1. Одна из первых этнографических систематик в науке, осуществлённая К. Линнеем

1 Там же. С.197;

2 Психология и культура/Под. ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.50-54;

А теперь вкратце обратимся к истокам. Систематика, предложенная в своё время К. Линнеем (см. *Рис. 1*), конечно, сегодня вызывает улыбку, поскольку основана на несколько поверхностных наблюдениях и учитывает преимущественно внешние биологические и поведенческие признаки. Это, кстати, лишь говорит о том, что сам метод сравнения ещё находился в стадии становления, становления научной правильности, порядка из хаоса. «Для установления самого простого порядка, — писал в «Словах и вещах» Мишель Фуко, — необходима «система элементов», то есть определение сегментов, внутри которых смогут возникать сходства и различия, типы изменений претерпеваемых этими сегментами, наконец, порог, выше которого будет иметь место различие, а ниже — подобие. Порядок — это то, что задаётся в вещах как их внутренний закон, как скрытая сеть, согласно которой они соотносятся друг с другом, и одновременно то, что существует, лишь проходя сквозь призму взгляда, внимания, языка; в своей глубине порядок обнаруживается лишь в пустых клетках этой решётки, ожидая в тишине момента, когда он будет сформулирован»<sup>1</sup>.

Ждать активного заполнения матрицы и типологических формулировок пришлось довольно долго. Соответственно и понятие этнокультурного стиля мышления сформировалось значительно позже первых полевых этнографических исследований. По сути дела, начало систематических кросс-культурных исследований было положено миссионерской деятельностью католической церкви, а также колониальной политикой европейских государств и развитием позитивистской науки (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и др.) середины XIX — начала XX вв. То есть появилось не только больше возможностей сравнивать культуры, но и сравнивать их с помощью методов таких социально-фактологических наук, как социология, психология, антропология и этнография. Именно в это время появляются самые общие понятия этнопсихологии — *психология народов, национальный характер, народный дух* и термин *этническая психология* (Х. Штейнталь, М. Лацарус, В. Вундт, Г. Лебон и др.)<sup>2</sup>.

В 1920-х гг. вместе со становлением школы культурного детерминизма Франца Боаса, Рут Бенедикт и Маргарет Мид появляются первые сравнительные исследования по этнографии детства, методология и техника которых, по признанию самих учёных, оставляли в то время желать лучшего. Но это был прорыв, позволивший такого рода исследованиям становиться всё более междисциплинарными<sup>3</sup>. С.А. Токарев указывает на знаменательность того факта, что «как раз в 1930-1940-е годы подавляющее большинство «антропологов», т.е. этнографов, предпочитало печатать свои статьи в психологических, психиатрических, социологических журналах; в собственных же этнографических органах, и в главном из них — журнале «*American Anthropologist*» — публиковалась лишь ничтожно малая часть статей принципиально-го содержания»<sup>4</sup>. В 50-70-х гг. внимание к зависимости стиля воспитания от этнокультурного стиля мышления усилилось благодаря работам Б. Уайтинга, Дж. Уайтинга, У. Ламберта, Г. Уиткина, Дж. Берри и др.<sup>5</sup> Импульс движению в этом направлении придал и первый съезд Международной ассоциации кросс-культурной психологии, состоявшийся в Университете Гонконга в августе 1972 года.

Проблема стиля мышления, рассматриваемая в этнографии и таких её направлениях, как культурная экология и психологическая антропология, смыкается с культур-психологией и тесно связана с проблемой типологии культур. Понятно, что тип культуры это некая удобная для науки абстракция, обобщение совокупности реальных характерных черт этноса и его культуры. Вопросу от чего зависит формирование такой совокупности характерных черт, тех или иных этнокультурных особенностей посвящены работы крупнейших этнографов. И в центре их внимания — социально-экологические, хозяйственно-территориальные (экономико-географические) факторы.

Вот, к примеру, Франц Боас, получивший классическое образование по физике и математике в университетах Германии конца XIX века, в письме от 2 января 1882 года писал «о своём намерении оставить физику и психофизику, которыми он занимался, и посвятить себя географии и, в частности, изучению таких вопросов, как взаимодействие между жизнью народа и его физической средой, влияние конфигурации земли на знания народа о своих близких и дальних соседях»<sup>6</sup>. За этим он в своё время и отправился в Арктику, а затем по результатам поездки написал монографию «Баффинова земля», где жизнь эскимосов объяснялась влиянием географической среды. «Самую большую главу он назвал, следуя Ф. Ратцелю<sup>4</sup>, «Антропогеографией»<sup>5</sup>. Но его энтузиазм по поводу прямой географической обусловленности не был окончательным. В 1911 году он корректирует свои взгляды и признаётся: «Географическая среда может влиять на культуру, но результаты этого влияния будут зависеть от культуры, на которую она воздействует»<sup>6</sup>. При этом Боас понимал культуру не как существующую вне общества её носителей и самодвижущийся организм, а как то, что движимо реальными людьми, воспитанными в определённой традиции и живущими в определённой духовной и материальной среде, созданной предшественниками. «Мы должны помнить, —

1 **Токарев С.А.** История зарубежной этнографии. М., 1978. С.274;  
2 **Кон И.С.** Ребёнок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М., 1988. С.20-39; Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.156-161;  
3 **Аверкиева Ю.П.** История теоретической мысли с американской этнографии. М., 1980. С.70;  
4 Подробнее о культурно-географическом учении Ф. Ратцеля см. **Марков Г.Е.** Немецкая этнология. М., 2004. С.52-67;  
5 **Аверкиева Ю.П.** История теоретической мысли с американской этнографии. М., 1980. С.71;  
6 Цит. по: там же. С.86;

1 **Фуко М.** Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994. С.32-33;

2 **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.9;

3 **Кон И.С.** Маргарет Мид и этнография детства//Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988. С.402-407;

писал он, — что, как бы ни было значительно влияние, приписываемое нами окружающей среде, это влияние может проявляться, лишь будучи оказываемо на ум, так что характерные черты ума должны входить в получающиеся в результате формы социальной активности»<sup>1</sup>.

Примерно в этом же духе выдержаны и работы А. Крёбера, который выявлял зависимость «ареалов» (культурных районов) и «типов» культуры от особенностей среды. Он связывал «ареалы» и «типы» с этнокультурными стилями. Специфику ареала наряду с общим типом хозяйства А. Крёбер и К. Уисслер искали в стиле керамики, ткачества, архитектуры, одежды<sup>2</sup>. При этом становилось понятно, что когда этнографы пытаются «обрисовать стиль или характерные особенности цивилизации в целом, обобщение подобного рода неизбежно переходит на психологический уровень»<sup>3</sup>. Здесь встречаются экология, культура и психология.

Уисслер писал: «Если две части континента различаются по климату, флоре и фауне, т.е. в их экологическом комплексе, то культура племенных групп будет отличаться одна от другой»<sup>4</sup>. На основе изучения образа жизни 31 племени великих западных равнин США Уисслер выделил 11 типичных, которые составляли культурный центр, образующий и влияющий на культурную область «равнина». Для этого центра издревле типичны охота на бизона при отсутствии рыбной ловли и земледелия, *типи* как подвижное жилище, собака как основной вид транспорта, неразвитость плетения и керамики, различные способы обработки кож, геометрический орнамент, церемония солнечной пляски, соседские связи и мужские общества. Если двигаться от центра к периферии, то значение таких типичных черт ослабляется. «Например, на востоке появляются керамика и плетение, изготовление тканых сумок, экстенсивное земледелие, средства водного передвижения, солнечная пляска заменяется празднеством маиса»<sup>5</sup>. Так происходит трансформация стиля в зависимости от места обитания.

«Почему...отличительный стиль, как бы мимолётен он ни был, столь значим был для Шпенглера? — задаётся вопросом Крёбер, обращаясь к истокам проблемы. — Потому, что для него все стили культуры — письменности, представлений, художественного оформления, скульптуры, поэзии, музыки, философии, науки, политики — обладают общим свойством, которое является выражением сущности культуры»<sup>6</sup>. Задача же, по Крёберу, не удовлетво-

ваться одними абстракциями, а на основе конкретных примеров формировать стилевые группы культур различных этносов, давать описание их конфигураций. При этом важно обращать внимание не столько на мимолётные модные стили, или стили исторически сменяемых мод, сколько на инварианты техник, способов *привычно-со-в-местного бытия* людей в той или иной культурно-ландшафтной среде.

Развивая тему, Андре Леруа-Гуран писал: «Этнический стиль можно определить как свойственную данному коллективу манеру принимать и отмечать формы, ценности и ритмы»<sup>1</sup>. Подобное находим и у К. Клакхона: «Повторяемость стилистики и техники древнеинкских тканей или меланезийских каменных топоров связана с существованием ментальных шаблонов у соответствующих групп»<sup>2</sup>. Эти ментальные шаблоны тесно связаны с телесными паттернами действий, приёмами обхождения с вещами сподручного мира. Это то, что М. Мосс называл традиционными техниками тела (*habitus*). Так, например, «всем известно, что бросок камешка женщиной — не только слабый, но и отличается от броска мужчины тем, что находится в вертикальной плоскости вместо горизонтальной»<sup>3</sup>. Конечно, сейчас на олимпийских играх и мужчины и женщины толкают ядро одинаково цивилизовано.

О различиях в стилях походки пишет исследователь Африки В. А. Корочанцев: «В зависимости от того, в какой местности, в каких погодных условиях живёт народ, у него сложился определённый, географически обусловленный стиль походки и пластики. Манеру движений подсказывает прежде всего почва — твёрдая или сыпучие пески, степень пересечённости местности»<sup>4</sup>.

В общем, благодаря школе Ф. Боаса этнографы стали трактовать культуру каждого народа как индивидуальную неповторимую сущность. И это, прежде всего, касалось «ценностных ориентаций» того или иного народа «здесь и сейчас». По сути, речь шла об индивидуальных культурных стилях народов. В этом плане показательные исследования К. Клакхона и М. Херсковица, которые приписывали каждому народу свой особый способ мышления, своё понимание желаемого. По мнению А.А. Белика, в концентрированной форме кредо Херсковица выражено в его суждении: «Признать, что право, справедливость, красота могут иметь столько же проявлений, сколько культур, — это значит проявить не нигилизм, а терпимость»<sup>5</sup>. О плюрализме культур и многолинейности развития человеческого общества в связи с

1 **Боас Ф.** Ум первобытного человека. М., 2011. С.90-91;

2 **Аверкиева Ю.П.** История теоретической мысли с американской этнографии. М., 1980. С.110;

3 **Крёбер А.Л.** Стиль и цивилизации//Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретация культуры. СПб., 1997. С.238;

4 Цит. по: **Чеснов Я.В.** О теории «культурных областей» в американской этнографии//Концепции зарубежной этнологии. Критические этюды. М., 1976. С.76;

5 **Чеснов Я.В.** О теории «культурных областей» в американской этнографии//Концепции зарубежной этнологии. Критические этюды. М., 1976. С.72;

6 **Крёбер А.Л.** Стиль и цивилизации//Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретация культуры. СПб., 1997. С.248;

1 Цит. по: **Токарев С.А.** Андре Леруа-Гуран и его труды по этнографии и археологии//Этнологические исследования за рубежом. Критические очерки. М., 1973. С.209;

2 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.44;

3 **Мосс М.** Техники тела//Мосс М. Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М., 1996. С.250;

4 **Корочанцев В.А.** Бой тамтамов будит мечту. М., 1987. С.39;

5 **Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.96;

хозяйственно-экологическими факторами среды рассуждал и Д.Х. Стюард<sup>1</sup>. Однако признать право на плюрализм мало, нужно ещё понять в какой мере разные культуры могут принять терпимость. В чём таком общем для большинства культур содержится терпимость как способ бытия, чтобы его можно было предложить всем и освоить? Может быть это то, что свойственно социально-ролевой игре как культурной универсалии? А не является ли принятие ролей и последующий обмен ими тем механизмом, который свойственен большинству культур? А лежащее в основе этого механизма вчувствование в образ Другого как врождённая отзывчивость, эмпатическое пред-понимание, становящаяся теперь явной таинственная сопричастность, или говоря языком феноменологов, трансцендентальная интерсубъективность в потоке сознания-времени, не является ли той образовательной универсалией, которой всё ещё придерживаются, но в той или иной степени отклоняются многие культуры? Может быть, осознавая и осваивая эту эко-технику как навык, возможно-таки наводит мосты дружелюбной коммуникации культур друг с другом? Как знать...

«Другость» уже подразумевает бинарность. Ещё Уисслер в 20-30-х гг. отмечал, что если между бытом охотников на бизонов на севере и бытом охотников на гуанако на юге есть много общего, то много общего можно найти и в образе жизни мотыжных земледельцев зоны тропических и субтропических лесов<sup>2</sup>. Так появляется бинарная типология в кросс-культурных исследованиях, демонстрирующая достаточную степень универсальности, культур-эко-психологической инвариантности *стилевой бинарности*.

Внимание к стилевой бинарности человеческой культуры прослеживается не только у выше указанных авторов, но и в исследованиях такой известной представительницы психологического направления в этнографии, как Рут Бенедикт. Теоретическую опору она нашла в философско-культурологических концепциях Ф. Ницше и О. Шпенглера об аполлоновском и дионисийском типах культуры. *Аполлоновский* тип представляет собой проявление рационального, творческого начала, а *дионисийский* воплощает энергию, порывистость, игру страстей<sup>3</sup>. «Аполлоновская катартика, — пишет Е.А. Родионова, — есть образно-иллюзорное примирение, прояснение, просветление, связанное с пониманием гармонической упорядоченности. За человеком, находящимся во власти Диониса, охваченным сильным иррациональным чувством (ужас, страх, самозабвение и т.п.), как бы отрицается возможность перевоплощения. Он находится в экстатическом иступлении и не имеет готового прообраза того, во что он должен воплотиться. Он не замкнут на самого себя, не «самоограничен», а слит с окружающим, с природой. Подражание «страстям Дионисовым» — не образное воссоздание того или иного явления

«в уме», но погружение в само это явление, «воображение». Здесь происходит не мысленное восстановление сущего, а открытость ему, пронизанность им»<sup>1</sup>. Дионисийство — это дозволенный экстаз, божественно санкционированное «лицедейство».

Так, например, когда Р. Бенедикт сравнивает культуру индейцев *поэбло* с их соседями, то удивляется их стойкой приверженности к трезвости, недоверию невоздержанности любого рода, танцам без экстаза, что характерно для аполлоновского стиля<sup>2</sup>. Такой танец проходит без неистовства, поскольку подчинён монотонному коллективному ритму и в религиозном плане строго функционален. В нём инициатива индивидуальности не поощряется. У племён же, соседствующих с *поэбло* заметную роль в ритуалах играет индивидуальность шамана, который инициирует экстатические действия среди соплеменников<sup>3</sup>. И тогда в аполлоновском угадывается «западная» рефлексивность, автономность, а в дионисийском — «восточная» импульсивность, зависимость.

Это у самих индейцев. Но если сравнивать их по психической реакции на обрядовое употребление галлюциногенного растения пейотль с белыми людьми, то окажется, что они ведут себя скорее аполлоновски, чем дионисийски. Не имея религиозно-символического осмысленного контроля, белые люди под действием привычного для индейцев наркотика вели себя неадекватно обрядовой ситуации, нарушая зачастую все внешние приличия<sup>4</sup>. То есть они теряли контроль над тем, что не соответствовало их культуре, чего не было у них в опыте контролирования. Э. Бургиньон прямо пишет, что при процедуре вхождения в транс одержимости опасно одновременно желать и не желать (бояться) пребывания в этом транс-состоянии, похожем на театральное представление. А именно это и свойственно белым людям.

В духе стилевой бинарности выдержано и произведённое Рут Бенедикт деление культур на две категории: (А) культуры *вины* и (В) культуры *стыда*. Для «А» характерна внутриличностная ориентация человека, где наиболее репрезентативны исповедь и искупление греха, снимающие с человека психологический груз. Для «В» характерна внешнесоциальная ориентация человека, где важно то, чтобы недостойное поведение не вышло наружу, ибо пока о нём не знают люди, то стыдиться, собственно, и нечего, а поэтому излишне поспешное признание, исповедь, может только повредить. Если для «А» честь и достоинство человека отождествляются с соответствием его собственным

1 **Аверкиева Ю.П.** История теоретической мысли с американской этнографии. М., 1980. С.234-235; Таксами Н.Ч. Экологическая антропология США//Личность. Культура. Общество. Т.II. Вып. 3 (4). М., 2000. С.289-293;

2 **Чеснов Я.В.** О теории «культурных областей» в американской этнографии//Концепции зарубежной этнологии. Критические этюды. М., 1976. С.76;

3 **Токарев С.А.** История зарубежной этнографии. М., 1978. С.273;

1 **Родионова Е.А.** Формирование представлений о личности и социальных механизмах регуляции поведения: культурно-исторический аспект//Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С.133-134;

2 **Бенедикт Р.** Психологические типы в культурах Юго-Запада США//Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретация культуры. СПб., 1997. С.272, 274, 277;

3 Там же. С.279. См. также: **Говорунов А.В.** Культура «подобающего места»//Бенедикт Р. Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.16-17;

4 **Бургиньон Э.** Изменённые состояния сознания//Изменённые состояния сознания и культура: Хрестоматия. СПб., 2009. С.34-35;

представлением о себе, то для «В» — с соответствием представлением о нём со стороны окружающих. В первом случае, благотельно углублённое самосознание, моральный самоанализ, а во втором — управление, тем, чтобы не возникло сомнения в морали, видимой во внешнем поведении человека<sup>1</sup>. «Подлинные культуры стыда полагаются на внешнюю мотивацию добропорядочного поведения в отличие от культур вины, т.е. внутреннего осознания греха»<sup>2</sup>. Кстати, именно поэтому, например, для школьников «В» внешняя оценка более болезненна, чем для «А». Примечательно, что для такой культуры стыда, как японская, начало стилиевой акцентуации приходится как раз на школьный возраст, тогда как у американцев и европейцев в большинстве своём с этого возраста как раз таки начинаются акцентуации стиля «А», где дошкольные обращения «как тебе не стыдно» ослабевают. По словам одной японской девушки, поступившей в американский колледж, американцы живут «с изысканной фамильярностью», тогда как у её земляков ко времени студенческого возраста фамильярность уже уничтожена приучением к строгому этикету. У представителей «А» социальный контроль и опека в детстве и старости, а максимальная свобода и снисходительность во взрослости. У представителей «В» наоборот: максимальной свободой и снисходительностью пользуются дети и старики, а ограничения «нарастают постепенно после периода детства, пока самостоятельность не станет минимальной ко времени вступления в брак»<sup>3</sup>.

Хотя в каждом этносе, народности, племени «люди рождаются, обладая большим разнообразием генетически и конституционально обусловленных темпераментов и психологических черт, большинство из них развивается в соответствии с требованиями доминирующих в каждом конкретном обществе «психологических типов», что и обеспечивает появление «нормальных» личностей»<sup>4</sup>. Такая нормальность, типичность есть свойство этнического большинства, свойство некоей коллективной личности. «Психологический тип», — поясняет С.К. Рощин, — представляет собой некий имманентный комплекс определённых характеристик, своего рода гештальт, т.е. стабильную конфигурацию признаков и характеристик, применимых как к отдельному индивиду, так и к культуре в целом. В каждой культуре есть свои доминирующие «психологические типы»<sup>5</sup>. Естественно, они появляются не вдруг, а в ходе воспитания в тех или иных типичных социо-эко-культурных средах<sup>6</sup>.

1 **Говорунов А.В.** Культура «подобного места»//Бенедикт Р. Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.32-35;

2 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.261;

3 Там же. С.292;

4 **Рощин С.К.** Личность в понимании культурной психологии, или психологической антропологии//Этнография за рубежом. Историографические очерки. М., 1979. С.31;

5 Там же. С.31;

6 **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.115;

На основе многочисленных наблюдений за конкретными способами ухода за младенцами в различных обществах (способы кормления, ношения, укладывания, позже — обучения ходьбе, речи, чистоплотности и пр.) выявлялись общие, типичные для культур характерные черты. В итоге, уже 1939 году А. Кардинер, как один из основателей этнопсихологической школы, предлагает понятие «основная личность», «основной тип личности»<sup>1</sup>, которое обозначает «некий средний психологический тип, преобладающий в каждом данном обществе, и составляет будто бы базу этого общества, базу его культуры»<sup>2</sup>. В общем, это оказывается методологически удобным как для познания культур, так и социокультурного проектирования. Типичное не для того, чтобы потакать этническим стереотипам восприятия других народов, а для того, чтобы чётче увидеть позиции для понимания, которое эффективно лишь при условном примеривании чужих гештальтов: «Будь собой — побудь другим!» — девиз для тренинга толерантности.

И всё же по сравнению с «основной личностью» ещё более удобным по признанию большинства антропологов оказался концепт «модальная личность», что предложила Кора Дюбуа, т.к. здесь имелся ввиду именно «наиболее распространённый тип личности, определяемый статистически, то есть тот тип, к которому относится наибольшее число членов данного общества»<sup>3</sup>. Позднее, следуя данному подходу, исследования национальных характеров провели А. Инкельс и Д. Левинсон<sup>4</sup>.

Но на самом-то деле в каждом обществе обнаруживается несколько таких «модальных личностей». Эту корректировку в 1940 г. внёс Энтони Уоллес, показав, что даже гомогенным обществам присуща большая вариативность типов личности<sup>5</sup>. Думается, что всех примирила бы бинарная типовая модель, которая указывает на базовые инварианты. Так, в каждой отдельной культуре можно обнаружить субстили, стили и мегастили.

Как уже было показано, наиболее последовательно эта идея типовой бинарности просматривается у Рут Бенедикт. Кроме неё, она в той или иной мере присутствует — но на разных основаниях — в культур-антропологических концепциях Г. Бейтсона<sup>6</sup>, М. Мид, К. Леви-Строса и др.

Следует ещё раз подчеркнуть, что такие выдающиеся этнологи воспитания, как Бенедикт и Мид, пытались доказать, что личностные модели не только специфичны для каждой культуры, но и являются неотъемлемой частью всепроникающей, культурноспецифической конфигурации, которая придаёт им значение и вне которой они не могут быть адекватно поняты.

1 Там же. С.116;

2 **Токарев С.А.** История зарубежной этнографии. М., 1978. С.276;

3 **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.122;

4 Там же. С.135-136;

5 Там же. С.122-123;

6 **Рощин С.К.** Личность в понимании культурной психологии, или психологической антропологии//Этнография за рубежом. Историографические очерки. М., 1979. С.37;

Другими словами, личность оказывалась аспектом культуры, аспектом, в котором эмоциональные ответы и когнитивные способности индивидов были запрограммированы в соответствии с общим рисунком или конфигурацией их культуры («культурно моделированная личность»); социальные отношения, религия, политика, искусство были запрограммированы в соответствии с тем же самым рисунком»<sup>1</sup>.

Детям такого рода культурные модели, или точнее, по М. Коулу, «артефакты» транслируют взрослые. «Артефакты одновременно и материальны, и идеальны. Они связывают людей с миром и друг с другом таким способом, в котором сочетаются свойства орудий и символов»<sup>2</sup>. Похожие идеи в 1990-е гг. развивали Р. Д' Андрад и Э. Хатчинс (ранее в книге 1980 г. «Культура и умозаключения» Хатчинс показывал зависимость характера умозаключений от культуры). С.В. Лурье поясняет: «Артефакты — материальные объекты, поскольку они создаются в процессе целенаправленной человеческой деятельности. Но они также и идеальные объекты, потому что их материальная форма формируется в процессе участия в предшествующем взаимодействии сознания с внешним миром и поскольку они продолжают участвовать в этом взаимодействии в настоящем в качестве опосредующего звена»<sup>3</sup>. С точки зрения этих «артефактов», которые всегда воплощены в широких социокультурных системах, организующих практику, взрослые интерпретируют и воспитывают детей.

В дальнейшем в тексте данной работы речь будет идти именно о мега-типичных «конфигурациях культур», т.е. о бинарных этнокультурных стилях мышления, восприятия и действия. Надеемся, что такой подход будет методологически эвристичен для того, чтобы и дидактику рассматривать не как общую, а как плюралистичную, обладающую разными типами стилевых конфигураций, поскольку дидактика коренится в культуре, состоящей из разных «психологических типов», представляющих разные культуры. Такая типология будет полезна для учителей в методико-практическом плане, поскольку позволит выстраивать в учебном процессе понимающий ролевой диалог этнокультур, культурных конфигураций и даже более — диалог исторически априорных стилей, коренящихся в самих основаниях человеческого мышления и действия. По сути, речь идёт о вплетении толерантности, механизма взаимопонимания в саму ткань дидактики и личностного содержания образования. Очень сложно выстраивать проживаемый и осознаваемый учащимися диалог с бесконечным множеством элементов культурного многообразия, но педагогически доступно с помощью игровых форм и социальных интеракций выстроить стиле-ролевой диалог-тренинг на каждом крупном шаге изучения естественных и гуманитарных наук.

1 **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М. - Екатеринбург, 2003. С.222-223;

2 Там же. С.379; Подробнее о «когнитивных артефактах» см. там же. С.390-391;

3 Там же. С.457;

## 1.2 ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ

Прежде, чем выявить миролюбивую похожесть в стилях мышления различных культур, нужно ясно увидеть факторы внешнего окружения, которые отвечают за разницу в поведении, а этим-то и занимается кросс-культурная когнитивная психология.

*Экокультурные:* «джунгли — саванна»

*Социокультурные:* «индивидуальное — коллективное», «горизонтальное — вертикальное», «сельское хозяйство — охота»

*Гендерные:* «мужское — женское»

*Историко-культурные:* «бытовое (нешкольное) — школьное», «восточное — западное», «устное — письменное».

Именно в диапазоне этих поляризованных факторов мы и будем рассматривать этнокультурные стили мышления и образования. Примечательно, что расцвет кросс-культурных исследований мышления совпал с экологической антропологией (Д. Беннет) и культурной экологией. «Гипотеза о связи особенностей восприятия, познания, мышления со спецификой природного окружения, — отмечает А.А. Белик, — стала центральным положением, вокруг которого в 60-е годы XX в. концентрировались исследования проекта «Культура и экология»<sup>1</sup>. Его активными участниками были американские антропологи Г. Барри, И. Чайлд, М. Бэкон, Р. Эдгерсон, Р. Болтон, Х. Уиткин. Так, например, в результате исследования 104 традиционных обществ, проведённых М. Бэкон и Г. Барри, подтвердилась гипотеза о тесной взаимосвязи экономики, природных условий и специфики психологических черт. То есть и психолого-педагогический характер образования личности зависит от стиле-факторной доминанты жизненной среды.

«Одной из основополагающих в американской экологической антропологии стала теория «экологической ниши» Ф. Барта, где главным интересом был вопрос, что вызывает экономическое изменение, — пишет Н. Ч. Таксами. — Барт пытался уйти от идеи культуры, но при этом остановился на изучении социальных организаций, организационных факторов и социальных явлений. Учёный рассматривал среду как контролирующий фактор, основываясь на использовании понятия «экологической ниша», которую он определяет как «место группы в тотальной среде, её отношение к ресурсам и конкурентам». В своих исследованиях он обратился к группам юго-западной Азии: сугубо сельскохозяйственные группы, кочевые и группы, которые практикуют в некоторой степени и скотоводство, и сельское хозяйство. Его интересовало, как эти группы используют части окружающей природной среды, и как функционирует взаимосвязь между группами и природной средой. Экологическая ниша, по определению Барта, зависит не только от места обитания, но и от занятий группы»<sup>2</sup>.

1 **Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.166;

2 **Таксами Н.Ч.** Экологическая антропология США//Личность. Культура. Общество. Т.II. Вып. 3 (4). М., 2000. С.295-296;

Много внимания изучению непосредственного влияния природных условий на отношения между детьми и родителями уделено в исследованиях Дж. и Б. Уайтингов. Было выяснено, что те из шести изученных культур, где территориальная структура и социальное устройство оказываются «простыми», преобладает заботливо-ответственный стиль воспитания, а где территория и общество «сложные» — зависимо-доминантный стиль. «Сложные» общества характеризуются большой социально-экономической специализацией, многоступенчатой иерархической структурой власти.

### 1.2.1. Семейное воспитание: размер, хозяйство, религия, экология

Одним из показателей того или иного этнокультурного стиля мышления служит структура и размер семьи в разных обществах. Если французский структурализм в этнографии чаще обращается к мифологическому наследию древних и современных культур, то «британский структурализм...сферой изучения берёт не логические подсознательные структуры мышления, а структурные отношения, структурные взаимосвязи в обществе»<sup>1</sup>. Согласно Радклиффу-Брауну, речь идёт о структуре, выполняющей определённую функцию, т.е. о структуре в действии. Итак, структура или мышление?

Рассмотрение социальных структур различных этносов также выявляет культурную относительность, плюрализм. Однако, согласно К. Клакхону, «не означает того, что факт разрешённости некоего поведения в каком-то первобытном племени даёт интеллектуальное оправдание этого поведения во всех группах. Напротив, культурная относительность означает, что приемлемость любого негативного или позитивного обычая должна оцениваться в соответствии с тем, как эта традиция соответствует другим традициям группы. Несколько жён имеют экономический смысл для скотовода, но не для охотника»<sup>2</sup>.

Клакхон уточняет: «Многодетность ценилась в земледельческих культурах больше, чем в охотничьих. У охотников малые дети представляют собой нечто вроде неприятности для старших, вынужденных о них заботиться, и только спустя несколько лет подросток становится полезным в охотничьем промысле. В семье же земледельца даже маленький ребёнок приносит свою пользу при прополке и при защите посадок от птиц»<sup>3</sup>.

Один из авторов проекта «Шесть культур: изучение воспитания детей» (1975 г.) Дж. Уайтинг писал: «Расширенные и полигамные семьи (где более двух взрослых) особенно склонны проявлять к детям доброту. Трудно предсказуемыми в этом отношении являются нуклеарные семьи (где двое взрос-

лых). Наконец, в семьях «мать-дитя», где забота о ребёнке лежит на одной женщине, проявление большой доброты сравнительно маловероятно»<sup>1</sup>. Снисходительность к детям в процентном отношении по обществам выглядит так: «общества с расширенными семьями — 87%, с полигамными — 83%, нуклеарными — 42%, «мать-дитя» — 25%»<sup>2</sup>. Но! Оказывается, что в этих расширенных и полигамных семьях к детям снисходительны не потому, что такая структура, а потому что большая часть таких семей (67%) верит в благожелательность богов, т.е. — в любящих богов. Таким образом, выборка Дж. Уайтинга по структуре и размеру семьи, а не по типу хозяйствования и соответствующего воспитания даёт искажённую картину зависимости характера воспитания, стиля мышления от структуры и размера семьи. Это покажут и исследования Дж. Берри, где окажется, что любого размера земледельческие семьи строже в воспитании, чем любого размера охотничьи семьи. То есть у первых строгая любовь-опека (авторитарный стиль), а у вторых мягкая любовь-снисходительность (демократический стиль).



Рис. 2. Структурные условия домохозяйства в различных обществах сказываются на стилях семейного воспитания

1 **Весёлкин Е.А.** Структурализм: претензии на философию (теоретические проблемы британского этнологического структурализма)// Этнография за рубежом. Историографические очерки. М., 1979. С.92;

2 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.64;

3 Там же. С.96;

1 **Уайтинг Дж.** Процесс социализации и личность//Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология/Под общей ред. А.А. Белика. М., 2001. С.109;

2 Там же. С.109;

Сам же Уайтинг на основе исследований Барри, Чайлда и Бэкона приводит данные, согласно которым среди обществ, где в экономике пропитания присутствует только земледелие, высокий уровень послушания имеют 93% обществ, а где — охота и рыболовство — 14%. То есть земледельцы значительно больше принуждают к послушанию упрямых, чем охотники<sup>1</sup>.

Благодаря Колину М. Тернбулу известно, что проживающие в лесах Западной Африки земледельческие сложно-иерархические общества, в отличие от проживающих по соседству простых племён охотников, боятся леса и живущих в его глубине. Преодоление этого страха выражается не только в глобализации среды (по Х. Уиткину), но и в особых церемониях инициации, где мистически и терапевтически обыгрывается встреча с опасными джунглями и обитающим в них леопардом. Леопард становится не страшен, если во время инициации ты сам перевоплощаешься в него или уже получаешь шрамы, будто бы оставшиеся от его когтей<sup>2</sup>. Разнообразные истязания, которые испытывают подростки в ходе инициации, пожалуй, можно объяснить именно этим. Это приобщение к архаическому тотему и лесной чаще. Это живой урок-наказ исторических начал.

Начинался такой урок с изоляции подростков в лесу, которая кое-где приняла форму изоляции в монастыре. Вот, что пишет об этом российский историк и этнограф конца XIX-начала XX вв. М.И. Кулишер: «...вместо удаления от общества в лес или в отдалённые от селений хижины под надзором жреца или колдуна, в Мексике детей удаляют в монастырские и храмовые заведения или в другие «закрытые заведения», вроде военных школ. На более поздних ступенях культуры являются, таким образом, особые учреждения, специально предназначенные для изолирования молодёжи. Почему именно монастырь или храм является на смену «леса», весьма понятно, когда припомним, что храмы и монастыри возникают первоначально именно за чертою поселений, вне жилых мест, между прочим, в лесах, где пребывают жрецы, колдуны или монахи»<sup>3</sup>. Как уже указывалось выше, именно такой статус леса складывался у пришлых туда из саванны земледельцев. Тогда как у самих коренных жителей леса, а также у постоянных обитателей саванны (пустыни, степи и т.п.) в такой длительной изоляции, как правило, не было необходимости.

«Многие этнографы, — пишет Г.Б. Корнетов, — обращают внимание на полное или почти полное отсутствие наказаний (прежде всего физических наказаний) как специального метода воспитания у австралийских аборигенов. <...>Самое большое, что может сделать потерявшая терпение мать, так это схватить непослушно ребёнка за плечо, накричать на него и припугнуть духом или белым человеком. <...>Мать, давая выход накопившемуся раздражению, стучит палкой по следам ребёнка, не прикасаясь к нему. Этим она как бы предупреждает его, что может с ним сделать. Те австралийские дети, которые обучались

в миссиях «белого человека», оказываются более жестокими, чем те, которые воспитываются традиционными методами аборигенов»<sup>1</sup>. И в этом случае речь идёт уже не о зависимости строгости воспитания от размеров семьи, а о различии в экологических, хозяйственных и религиозных типах поведения. Если современный «белый человек» в основном представляет лесную, земледельческую и монотеистическую культуру, то абориген — равнинную, охотничью и политеистическую. Схож с австралийским и стиль воспитания у бушменов Африки. «Дети бушменов принадлежат всей общине. И хотя матери, как правило, отдают предпочтение своему ребёнку, но также приглядывают за чужими детьми и даже дают им грудь, когда они голодны. Детей бушмены очень любят, балуют и ласкают их. Наказывают детей исключительно редко»<sup>2</sup>. К такому же «равнинному» стилю относится и характер воспитания у эскимосов Канады<sup>3</sup>. Но всё же стоит заметить, что этот стиль зависит не от равенности самой по себе, а от охотничьего типа хозяйства и соответствующего социального устройства, делающего похожими пигмеев, бушменов и эскимосов. У них, кстати, как правило, нет жестоких лесных инициаций, которые свойственны земледельцам, воспитывающим в своих детях смелость покорения лесных чащоб.

Снижение ценности следования традиционным социальным нормам «мягкого» воспитания заметно в доцивилизованных обществах, если происходит переход от добывающего к производящему типу хозяйства. Это выясняется, например, при сравнении сказочных персонажей различных этносов. Так, Г.Б. Корнетов отмечает, что «83,7% ценностей, определяющих действия героев австралийских сказок и мифов, были связаны с принятыми в обществе социальными нормами (правилами взаимоотношений родственников, обрядами инициаций и т.п.), а также с удовлетворением биологических потребностей. У папуасов Киваи, перешедших к ранним формам производящей экономики, этот процент сократился до 76,6%»<sup>4</sup>.

Заметное влияние на этностиль семейного воспитания оказывает религия. Так, если в Европе Бог признаётся «отцом» своего народа, то на Бали боги являются «детьми» своего народа. То есть у европейцев более высоким статусом обладают те, кто оберегает (родители), а у балийцев — те, кто зависим, оберегаем (дети). В этой же связи Г. Бейтсон указывает на то, что у европейцев высокий статус, как правило, признаётся за тем, кто рассматривает (зритель), а у балийцев — за тем, кто демонстрирует (актёр)<sup>5</sup>. Может быть, поэтому игровая педагогика приходит на Запад так поздно и это связано с интенсивностью межкультурных взаимодействий? Сейчас же актуально не размывать полярные паттерны реагирования на соответствующие структурные контексты и не «прилепать» к какой-то из этих полярностей, а педа-

1 **Уайтинг Дж.** Процесс социализации и личность//Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология/Под общей ред. А.А. Белика. М., 2001.. С.126;

2 **Тернбул К.М.** Человек в Африке. М., 1981. С.134-137;

3 **Кулишер М.И.** Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.64-65;

1 **Корнетов Г.Б.** Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993. С.39;

2 Там же. С.39;

3 Там же. С.40;

4 Там же. С.68;

5 **Бейтсон Г.** Шаги в направлении экологии разума: Избранные статьи по антропологии. М., 2005. С.161;

гогически выстраивать стили-ролевой обмен паттернами и вести эмпатико-рефлексивный «диалог культур» (В.С. Библер) действованию.

Хорошо известные нормы традиционной конфуцианской морали в Китае, культивирующие иерархически распределённую почитательность и покорность младших по отношению к старшим, а подчинённых к начальникам. Это во многом обуславливалось условиями хозяйства. «Слово «рис», — пишет В.Я. Сидихменов, — для китайского земледельца имеет особый смысл: вся его жизнь и жизнь его потомков зависела от того, будет ли урожай риса. Эту культуру столетиями выращивали в чрезвычайно сложных и трудных погодных условиях. Рис возделывали на заливных полях, а для этого требовалось много воды. Чтобы сохранить живительную влагу, возле рисовых полей рыли колодцы и делали запруды, откуда и перекачивали воду на поля: рис мог жить и расти только в воде»<sup>1</sup>. Отсюда в китайском народе особый коллективизм и жёсткая дисциплина, а также то, что земельная собственность ценилась выше человеческой жизни. Родовая земля, поделённая поровну между сыновьями после смерти отца, была освящена культом сыновней покорности, и поэтому за неделимость земли на протяжении четырёх или пяти поколений семьи поощрялись китайским правительством<sup>2</sup>. Для конфуцианского воспитания был важен социально-экологический контекст, где каждый человек не обособлен от природы и социума, а принадлежит своему виду и обитает в своей экологической «нише»<sup>3</sup>. И в этом смысле китайская модель больше склоняется к социал-дарвинизму, а западная — к социал-креацинизму.

По мнению некоторых этнографов, в отличие от китайского воспитания у тайского народа Бирмы шаны, исповедующего буддизм, дети относительно более свободны. Причём, следует отметить, что «шанский буддизм тесно переплетён с добуддийскими анимистическими верованиями»<sup>4</sup>. «По шанским представлениям, — пишет В.И. Гохман, — ребёнок является перевоплощением одного из своих умерших предков, чаще всего деда, что указывает на пережитки весьма древних воззрений. Для того чтобы узнать, где в прошлом жил новорождённый, мать выносила его на улицу и спрашивала: «Дитя, откуда ты к нам явилось?» Если ребёнок указывал ручкой на дом, считалось, что он уже жил здесь прежде. Эти явно анимистические представления находятся в противоречии с буддийским учением, согласно которому перерождения совершаются в зависимости от кармы человека и вовсе не ограничиваются перевоплощением в человеческие существа»<sup>5</sup>.

1 **Сидихменов В.Я.** Китай: страницы прошлого. М., 1987. С.330;

2 Там же. С.327;

3 **Калликотт Б.** Азиатская традиция и перспективы экологической этики: пропедевтика //Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М., 1990. С.324;

4 **Гохман В.И.** Традиционные формы социализации детей и подростков у шанов Бирмы //Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983. С.172;

5 Там же. С.174;

Кстати, в соответствии со своими верованиями шаны оказываются близки балийцам по отношению к воспитанию детей: перевоплощённый в оберегаемом ребёнке предок, дедушка оказывается выше по статусу, чем оберегающий отец.

Попутно стоит отметить один любопытный перевёртыш. Если у балийцев дети — это маленькие боги, то у китайцев боги (духи) — это маленькие дети, которых вполне допустимо наказывать за их капризы, например, погоды и нежелание услышать молитвы.

Ещё большее отличие от китайского воспитания просматривается у филиппинского народа ифугао. Здесь «основные обязанности в семье возложены на родителей, а права в основном на стороне детей.<...>Как только дети вырастут и смогут отделиться от родителей (при вступлении в брак), последние обязаны передать им всё своё имущество, в том числе иногда и дом (обычно последнее делают родители невесты), а сами либо начинают жить заново, на этот раз на пустом месте, либо переходят на иждивение детей.<...>Права детей в отношении собственности настолько велики, что, если старик отец растрчивает попусту (пропивает, проигрывает в азартные игры) рисовые поля, ожерелья, китайские кувшины или другие драгоценности, дети имеют право убить его. Такое убийство считается правомерным, так как это не индивидуальное, а семейное достояние, передаваемое из поколения в поколение»<sup>1</sup>. У ифугао отсутствует представление о праве родителей на жизнь и смерть детей. Скорее всего, свобода в воспитании опять-таки связана с особенностями верований — политеизмом (пантеон по сложности и богатству можно сравнить только с индийским). Видимо, играет роль и некоторая «спартанская» предприимчивость горских воинов и тружеников террасного земледелия, свойственная ифугао.

Вообще, учёные выяснили, что для *цивилизационной* (европейской) культуры воспитания характерна строгая дисциплина в раннем детстве и слабая в позднем, а также присутствие статусной иерархии социализаторов (высокая роль отдельных родственников). Для *традиционной* (японской, малайской, сингальской и т.д.) культуры воспитания более характерна слабая дисциплина в раннем детстве и строгая в позднем, а также отсутствие статусной иерархии социализаторов (высокая роль общества сверстников)<sup>2</sup>.

И всё же, подводя итог краткому рассмотрению семейных стилей воспитания, нельзя не согласиться со словами И.С. Кона: «В каждом обществе, на каждом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, причём в них ясно прослеживаются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации. Даже эмоциональные отношения родителей к ребёнку, включая их психологические защитные механизмы, нельзя рассматривать изолированно от прочих аспектов истории, в частности от эволюции стиля общения и межличностных отношений, цен-

1 **Станюкович М.В.** Социализация детей и подростков у ифугао (Филиппины)// Там же. С.214;

2 **Кон И.С.** Ребёнок и общество. М., 1987. С.147-148, 152-153;

ности, придаваемой индивидуальности, и т.п.»<sup>1</sup>. То есть сам по себе взгляд на различные структуры социума не позволяет нам увидеть стилевые инварианты. Чтобы избавиться от чрезмерного стилового релятивизма, нужно обращаться к исторически исходным кинестетико-мыслительным паттернам взаимодействия с ландшафтно-хозяйственной средой обитания, которые структурируют социум так или этак.

Как подходить к имеющемуся релятивизму культурных стилей с моральными оценками? «Развивая здоровый скептицизм относительно вечности любых ценностей, чтимых определённым народом, — замечает Клакхон, — антропология не отрицает теоретически существования моральных абсолютов. Использование сравнительного метода скорее обеспечивает научные средства для обнаружения таких абсолютов»<sup>2</sup>.

К чему приводит исправление морали и образа жизни туземцев на европейский лад свидетельствуют следующие данные. «К началу заселения Австралии белыми, — писал К. Леви-Строс в 1961 году, — там насчитывалось 250 тысяч коренных жителей; в настоящее время их осталось не более 40 тысяч. <...> В Бразилии за период с 1900 по 1950 г. вымерло сто племён. Племя каинганг в штате Сан-Паулу в 1912 г. насчитывало около 1200 человек, а к 1916 г. в нём оставалось 200 человек. <...> Трагическая судьба племени урубубу — одного из индейских племён Северо-Восточной Бразилии — весьма типична в этом отношении. В 1950 г., всего через несколько лет после того, как они были открыты, урубубу заразились корью. За несколько дней из 750 человек умерло 160. <...> В 1954 г. на реке Гуапоре, разделяющей Бразилию и Боливию, было основано поселение для индейцев, в котором собралось 400 человек из четырёх различных племён. В течение нескольких месяцев все они погибли от кори»<sup>3</sup>. А вот слова Владимира Корочанцева: «В 70-е годы в Заире решили «цивилизовать» 35-40 тысяч пигмеев, живущих, дескать, «в тяжёлых условиях, страхе и нищете» в лесах Итури, втянуть их в национальное строительство. Благие намерения едва не обернулись трагедией. Пигмеи не хотели следовать по пути «прогресса» и при удобном случае убегали в лес. Те, кого приневолили к оседлости в непривычной обстановке, тяжело болели, многие умирали. Проверенная веками лесной жизни система гигиены и лечения оказалась неприменимой в деревнях. Не было под рукой и лекарств, способных заменить народные средства. Честные трудолюбивые охотники в друг стали сварливыми, аморальными, вороватыми и жуликоватыми. Трудности «эмансипации» пигмеев вынудили заирские власти прекратить непродуманный эксперимент»<sup>4</sup>.

1 **Кон И.С.** Этнография детства. Историографический очерк//Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983. С.42;

2 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.64;

3 **Леви-Строс К.** Пути развития этнографии//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.32-33;

4 **Корочанцев В.А.** Бой тамтамов будит мечту. М., 1987. С.34;

О примерах неудавшейся реализации благих намерений цивилизованных миссионеров 30-50-х гг. XX в. свидетельствуют рассказы американского этнографа У. Чеслинга об одном из кочевых племён австралийских аборигенов, проживающих на северо-востоке Аригемовой земли. «Мы предложили юленгорам, — пишет Чеслинг, — работу по очистке и обработке земли, а также посадке сельскохозяйственных культур. Труд аборигенов мы оплачивали мукой и табаком, строго соблюдая принцип: «Нет работы — нет оплаты». Земледелие было необходимым экономическим условием перехода юленгорам от бродячего образа жизни к оседлому. <...> Аборигены не могли понять, зачем закапывать хорошие клубни сладкого картофеля, если их можно съесть. Им в голову не приходила мысль о связи между посадкой и будущим урожаем. Примерно три месяца спустя после посадки однажды утром я с огорчением обнаружил, что весь картофель выкопан. <...> Мы пытались объяснить аборигенам, что держим коров и коз ради молока, а не для мяса. Но им, усматривающим в каждом животном повод для пиршества, казалось крайне тягостным ежедневно ухаживать за скотом. Пасти стадо, охраняя его от динго, — непривычное дело для охотников каменного века»<sup>1</sup>.

Кстати, что касается картофеля, то ведь после завозки его испанцами в Европу из Перу в середине XVI в. он первоначально причислялся сельскими властями и крестьянами к ядам. В Англии он получил наибольшее распространение лишь с 1684 г., в Пруссии к концу XVIII в. То есть, чтобы принять чужой продукт как полезный для себя, европейцам понадобилось 200 лет! В России же картофельные крестьянские бунты были в первой половине XIX века. Парадоксально, но сейчас именно картофель представляется нам чуть ли не национальным продуктом.

То есть для своего стиля иной стиль, как в примере с аборигенами, наиболее труден для принятия, а для своего стиля принятие его некоторой модификации, как в примере с картофелем у европейцев, хоть затруднительно, но является вопросом либо метода (силовой/несиловой), либо времени (быстро/медленно), либо особых обстоятельств (голод/относительное изобилие). Это всё к тому, что различия надо уважать и понимать, стремясь к сбалансированному сосуществованию разных народов, образов жизни и стилей мышления.

### 1.2.2. «Джунглевый» и «саванный» типы педагогик

В своём обзоре антропологических теорий культур А.А. Белик отмечает, что *фиксированию различий в познании и мышлении*, существующих внутри культуры, и сравнению различий посвящены работы Х.А. Уиткина, Дж. Берри, Р. Болтона, М. Коула и ряда других учёных-антропологов. «Значительную роль в этой области сыграла разработанная Уиткином теория когнитивных стилей. Когнитивный стиль характеризует особенности восприятия и интеллектуально-аналитической деятельности человека. Учёный выделял

1 **Чеслинг У.** Среди кочевников Северной Австралии. М., 1961. С.30-31;

два основных когнитивных стиля — *артикулированный* и *глобальный*<sup>1</sup>. *Артикулированный* стиль характерен для тех, кто живёт в слабоструктурированной культурно-ландшафтной среде (в «саванне», на «равнине») и занимается миграционной охотой, а *глобальный* — для тех, кто живёт в сильноструктурированной среде (в «джунглях», в «лесу») и занимается оседлым земледелием. На основе исследований когнитивных стилей стала развиваться экокультурная модель Дж. Берри. Правда, как отмечает Д. Мацумото, со смертью Уиткина в 1979 г. начался резкий спад исследований, развивавших его идеи, последствия которого стали исправляться, пожалуй, лишь с 1990-х гг.

«В подходах когнитивных стилей, — пишет Берри с соавторами, — проявляется интерес к «экологическому анализу» требований ситуации. При этом задают два вопроса: что следует сделать, чтобы выжить (это называется «экологическими требованиями») и чем являются культурные практики, которые приводят к развитию требуемых когнитивных действий (это называется «культурными поддержками»). Подход когнитивных стилей основан на поиске паттернов познавательной деятельности и базируется на универалистском предположении о том, что основные процессы являются общими для всех групп, однако их разное развитие и использование должны приводить к различным паттернам способностей»<sup>2</sup>.

Как возможно образование таких паттернов? Попытку дать ответ на этот вопрос с точки зрения экологии зрительного восприятия предпринял Дж. Гибсон. Он установил, что та или иная среда обитания, формирующая тот или иной стиль восприятия, характеризуется инвариантом в световом строе этой среды, который задаётся определённой интенсивностью отражения света поверхностями, по-разному отклоняющимися на направления преобладающего освещения. Так, световые потоки в равнинной местности, в гористой и в лесистой будут структурно неоднородны, но при этом каждый по-своему. Эти световые неоднородности в различных ландшафтах создают различные информационные среды, с которыми соотносится поведение людей, обитающих в них. То есть речь, согласно Гибсону, идёт о *возможности*, которая в равной степени является и фактом окружающего мира, и поведенческим фактом<sup>3</sup>. «Понятие возможности, — поясняет Гибсон, — ведёт своё происхождение от понятий валентности, приглашения, навязывания, но у него есть одно решающее отличие. Возможности, которые сулит наблюдателю тот или иной объект, *не изменяются* при изменении потребностей наблюдателя. Наблюдатель может воспринять, а может и не воспринять возможность, может обратить или не обратить на неё внимание — это зависит от его потребностей, но возможность, являясь инвариантом, всегда существует и всегда доступна для восприятия. Возможность не присваивается объекту потребностями наблюдателя и актом его восприятия

1 **Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.134;

2 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.157;

3 **Гибсон Дж.** Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. С.191;

этого объекта. Объект предоставляет только те возможности, которые он предоставляет, будучи таким, каков он есть. Конечно, *то, что объект из себя представляет*, мы определяем в терминах экологической, а не «физической» физики, и поэтому для нас он в первую очередь несёт смысловую нагрузку и имеет конкретное значение»<sup>1</sup>. То есть тот или иной стиль среды обитания человека делает осмысленным в таком-то стиле его поведение. Так, в качестве инвариантов можно различать «саванные» и «джунглевые» возможности.

Для традиционных обществ стилевые среды обитания обычно значительно изолированы друг от друга. «В результате, — комментирует положения концепции Дж. Гибсона И.А. Бескова, — инварианты, доступные членам одной популяции и характерные для местности их обитания, могут оказаться недоступными для членов других популяций и не столь характерными (или совсем не характерными) для их среды обитания»<sup>2</sup>. Поэтому, кстати, один народ больше визуал, другой — кинестетик, а третий — аудиал. То есть регулярности восприятия характерных неоднородностей среды обитания формируют, по И.А. Бесковой, соответствующий «звукокомплекс», который выступает «как достаточно непосредственный заместитель некоторой исходной ситуации»<sup>3</sup>. А далее появляются соответствующие сценарно-практические и символические модели, а также типы народных дидактик. Родители, предъявляя детям эти сценарии, осуществляют трансляцию стилей от поколения к поколению. Одни сценарии более открыты влиянию извне, другие придерживаются более жёсткой «психологической защиты», но там и там присутствует необходимая самоидентификация культур, которая приводит к альтернативности и открывает путь к диалогической толерантности.

Итак, «джунглевый» и «саванный» стили. Например, племя *темне* живёт в растительных «джунглях» Западной Африки, а *эскимосы* в снежной «саванне» Северной Канады. Согласно исследованиям Дж. Берри (1966, 1971 гг.), для воспитания детей *темне* характерны строгая дисциплина, частые наказания, преобладающая зависимость от средового поля, меньшая психологическая артикулированность (*глобальное* восприятие, по Уиткину<sup>4</sup>), а для воспитания детей *эскимосов* — большая доброта, предоставление значительной свободы, редкие наказания, преобладающая независимость от средового поля, большая психологическая артикулированность (*артикулированное* восприятие, по Уиткину).

«Например, в задаче, требующей воспроизведения фигур с малозаметными разрывами (геометрических фигур с небольшим разрывом в каком-либо месте), эскимосы замечали разрыв чаще, чем темне»<sup>5</sup>.

1 Там же. С.205-206;

2 **Бескова И.А.** Как возможно творческое мышление? М., 1993. С.37;

3 Там же. С.51;

4 В 1967 г. Уиткин разработал теорию когнитивного стиля.

5 **Коул М., Скрибнер С.** Культура и мышление. Психологический очерк. М., 1977. С.107-108;

## «Джунглевый» тип педагогики



Племя *темне* живет  
в растительных  
«джунглях»  
Западной Африки

Основной вид занятий –  
*выращивание*  
*сельскохозяйственных*  
*культур и собирательство*

**Это сильно-артикулированная, дифференцированная, гетерогенная, вертикально-ориентированная среда обитания, для жителей которой характерно «глобальное» восприятие и конформистский стиль**

Согласно исследованиям *Дж. Берри* (1966, 1971 гг.), **для воспитания детей *темне* характерны строгая дисциплина, частые наказания, преобладающая зависимость от средового поля.** (В социализации детей преобладает роль взрослых родственников).

Рис. 3. Эко-культурный фактор формирования «полезависимого» стиля мышления

То есть «кочующие охотники и собиратели, более или менее свободные от социальной структуры и подчёркивающие самоутверждение при социализации, будут относительно полнезависимыми; напротив, оседлые земледельцы, стеснённые социальной структурой и отличающиеся уступчивостью при социализации, вероятно, будут относительно полезависимыми»<sup>1</sup>. Причём, у первых были обнаружены высокие гендерно-стилевые различия, а у вторых низкие<sup>2</sup>.

Дети *темне* в большей мере воспитываются в деятельности по вертикали (выращивание сельскохозяйственных культур и собирательство), а дети *эскимосов* — по горизонтали (охота, оленеводство). Как показывают исследования, стилевые пространственные навыки присущи не только тем, кто специализируется на указанных видах деятельности (например, мальчики охотники), но и тем, кто непосредственно с этим не связан (девочки в племени охотников). Стиль *темне* (А) скорее конформистский, а *эскимосов* (В) — неконформистский. В «А» воспитателями чаще являются отдельные родственники (что способствует эгоцентризму), а в «В» — множество сверстников (что способствует группоцентризму)<sup>3</sup>.

Такое же различие в воспитании у народа *манус* (А) и жителей *Самоа* (В). Дети *манус* ориентированы на личность взрослого и эмоционально зависимы

1 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.158;

2 Там же. С.159;

3 **Кон И.С.** Ребёнок и общество. М., 1987. С.160-161;

от семьи, а *самоанцы* — на группу сверстников и эмоционально не зависимы от семьи. По наблюдениям М. Мид, *манус* более конфликты, а *самоанцы* — более толерантны<sup>1</sup>.

Если детей *кафров* (джунгли Южной Африки) стараются не допускать в жизнь взрослых, то детей *индейцев* (прерии Северной Америки) активно вовлекают в разнообразную взрослую жизнь<sup>2</sup>.

Осознание своей эко-хозяйственной особенности, а значит и типа народной педагогики, даже у соседних племён бывает выражено довольно отчётливо. Колин М. Тернбул по поводу африканцев пишет: «Многие земледельцы содержат скот, и многие скотоводы обрабатывают землю, но именуют себя или скотоводами или земледельцами и с презрением говорят о занятии другой группы. Таким образом, эта этнографическая классификация носит не столько экономический, сколько политический характер»<sup>3</sup>. То есть этно-социальное позиционирование больше связано с необходимостью ментальной самоидентификации себя как некоей целостной группы. Но в основе-то всё равно лежат эколого-культурные различия: «джунгли» и «саванна», «оседлость» и «кочевничество».

«По мнению Леруа-Гурана, есть два главных типа восприятия пространства, присущих двум разным типам человеческого хозяйства; кстати, зачатки их обоих есть и у животных. Один тип — динамический — воспринимать пространство как бы двигаясь через него, это как бы «маршрутное» пространство (*espace itinerant*). Другой тип — статический: находясь как бы в центре пространства, воспринимать его как серию концентрических кругов, затухающих к границам неведомого. Это есть «радиальное» пространство (*espace rayonnant*), этот тип восприятия пространства включает также образ двух параллельных поверхностей — неба и земли»<sup>4</sup>. Так, наземным животным свойственно «маршрутное» восприятие с опорой на мускульные и обонятельные ощущения, а птицам — «радиальное» с опорой на зрение. В этом же плане «маршрутниками» оказываются бродячие охотники, а «радиальщиками» — оседлые земледельцы<sup>5</sup>. Примечательно, что город как социокультурное явление синтезирует всех, поэтому для него характерна и линейная планировка улиц, и наличие центральной площади<sup>6</sup>.

В то же время другие учёные делают несколько иные акценты, рассматривая различные модальности восприятия. Так, Ю. Липс пишет: «Установлено, что среди остальных народов акустические способности — язык и звук — применяются теми племенами, которые заселяют относительно ограниченное пространство, в то время как оптические средства предпочитают главным

1 **Мид М.** Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988. С.220-221, 224;

2 Там же. С.211;

3 **Тернбул К.М.** Человек в Африке. М., 1981. С.29-30;

4 **Токарев С.А.** Андре Леруа-Гуран и его труды по этнографии и археологии.// Этнологические исследования за рубежом. Критические очерки. М., 1973. С.214;

5 Там же. С.214-215;

6 Там же. С.216;

образом народы, занимающие обширные территории»<sup>1</sup>. То есть для людей, живущих в «джунглях» предпочтительней обмениваться звуковыми сигналами, а для тех, кто живёт в «саванне» — жестами.

Колин М. Тернбул, когда рассказывает о жизни человека в Африке, строит повествование, придерживаясь в основном ландшафтно-географического принципа, согласно которому есть два ключевых эко-культурных типа — «саванна» и «лес». «Саванны различны — от покрытых сухими кустарниками пустошей до пышно-зелёных парков, от влажных прибрежных равнин до холодных, одетых снегом гор. Иногда трудно провести границу между засушливой саванной и пустыней или травянистой равниной и лесом, так что нам приходится пользоваться искусственной классификацией. Однако есть что-то однородное в саванных культурах, как и в культурах лесных районов и пустынь, хотя, конечно, существуют и различия»<sup>2</sup>.

Тернбул, вероятно сам того не ведая, подтверждает существование фактальности в этнокультурной стилевой бинарности, когда, по сути дела, указывает на то, что такие эко-хозяйственные полярности, как «лес» (А) и «саванна» (В) имеют соответствующие расщепления на субстили (наше обозначение: аА, bА и смешанный сА; аВ, bВ и смешанный сВ). То есть дуальность с некоторыми модификациями, но самоуподобляется в свойственных ей полярностях.

«Лесной» стиль африканской жизни, по Тернбулу, делится на субстили (аА) охотников (например, пигмеи-мбути) и (bА) земледельцев (например, бира, леле, квёле). «Для пигмеев лес — это не подлежащее обсуждению явление, признаваемое и принимаемое таким, какое оно есть. Но бира, стремящиеся завладеть землёй, чуждаются леса, и в результате этого вся их организация определяется страхом перед лесом, конфликтом с ним и борьбой между упрямыми бира и могучим лесом»<sup>3</sup>. Леле, живущие на лесной окраине, так же как и бира боятся леса, испытывают страх перед колдовством и ведовством, которые, тем не менее, используют, для умиротворения леса и его коренных обитателей. Квёле, живущие на берегу реки Конго, оказались наиболее адаптированы к лесу и их жизнь во многом отличается от бира и леле<sup>4</sup>. Наиболее же оседлыми среди земледельцев леса являются мангбету. Их отличает также высокая степень специализации и высокий уровень ремесла (выращивание масличной пальмы, растущей из года в год без истощения почвы, кузнечное дело и высокохудожественная обработка дерева)<sup>5</sup>. Все эти земледельческие племена имеют внутреннюю социальную сегментацию и полуавтономные деревни.

Таким образом, получается, что (А) «джунглевый» стиль разбивается на (аА) наиболее архаичный, принадлежащий пигмеям-охотникам, которые ото-

ждествляют свою жизнь с лесом и не испытывают страха перед ним и на (bА) поздний, принадлежащий пришлым из саванн земледельцам, которым свойственны глобализация окружающей среды обитания, движимое страхом перед лесом абстрагирование от его пугающего многообразия. То есть первым свойственна *эмпатическая включённость* в жизнь леса, некоторая отождествлённость с ним, а вторым — *абстрагирующая отчуждённость* от углублённой лесной жизни, опредмечивание леса, разотождествлённость с ним. Первые сохраняют лесную *вертикаль* как стиль своего обитания, а вторые противопоставляют ей земледельческую *горизонталь*.

К феноменам абстрагирования и эмпатии, вслед за В. Воррингером, обращается К.Г. Юнг, разъясняя их соответствие интроверсии и экстраверсии. Если «стремление к абстрагированию является следствием великой внутренней тревоги человека, вызванной явлениями внешнего мира» и это состояние есть «чрезвычайно сильная духовная боязнь пространства», то эмпатия предполагает доверчивость и дружелюбность субъекта по отношению к объекту. «Эмпатия, — пишет Юнг, — предполагает объект до известной степени пустым и потому может наполнить его собственной жизнью. Напротив, абстрагирование предполагает объект до известной степени живым и действующим и потому старается уклониться от его влияния. Абстрагирующая установка является, следовательно, центростремительной, т.е. интровертирующей»<sup>1</sup>. Этому предшествует живое одухотворение, например, живого леса, то есть — бессознательный акт проекции, в котором на лес переносятся такие отрицательно окрашенные содержания, как тревожная бдительность по отношению к скрывающимся в нём неожиданным и опасностям. Абстрагирование успокаивает и упорядочивает хаотическую раздражительность ожидания таящейся в лесу неизвестности. Согласно Воррингеру, для представителя Востока — «архаичного» Востока, добавим мы — «объект является одушевлённым априори и властвует над ним; и потому субъект отступает перед ним и абстрагирует свои впечатления». То есть речь идёт о предшествующей абстрагированию «априорной бессознательной проекции», или, как называл это Леви-Брюль, «мистической сопричастности», или, мы бы сказали, «реликтовой эмпатии». Типичный пример такой архаичной проекции — физическая реакция обиды на камень, о который споткнулся. После же абстрагирования наступает черёд собственно эмпатии, свойственной представителю «раннего» Запада.

Итак, «абстрагирование является функцией, ведущей борьбу с первоначальным мистическим соучастием. Оно отрывает от объекта для того, чтобы расторгнуть скованность с ним. Оно ведёт, с одной стороны, к созданию эстетических форм, с другой стороны — к познанию объекта. Равным образом и функция эмпатии является органом как эстетического творчества, так и познания. Однако эмпатия осуществляется на совершенно иной основе, чем абстрагирование. Подобно тому, как это последнее основано на магическом значении и силе объекта, так эмпатия основана на магическом значении субъекта, который овладевает объектом при помощи мистической идентификации. Как, с одной стороны, первобытный человек находится под магиче-

1 **Липс Ю.** Происхождение вещей. Из истории культуры человечества. М., 1954. С.232;

2 **Тернбул К.М.** Человек в Африке. М., 1981. С.29;

3 Там же. С.112;

4 Там же. С.112-113;

5 Там же. С.114-115;

1 **Юнг К.Г.** Психологические типы. М., 1996. С.354-355;

ским влиянием силы фетиша, так, с другой стороны, он является и чародеем, и аккумулятором магической силы, «заряжающим» фетиш»<sup>1</sup>. Беда современного образования в том, что оно запускает механизм абстрагирования и опустошения объекта, недоверия к нему, но совершенно блокирует необходимо последующий механизм вчувствования и заполнения объекта своим содержанием, доверия к нему. То есть не происходит сбалансированной взаимокompенсации, стабильного сдерживания невротических крайностей таких двух тенденций, как (А) стремление к абстрактной истине, отдохновенному порядку и (В) стремление к реальности жизни, отдохновенному хаосу.

Теперь о «саванном» стиле. Вот, что пишет Тернбул о субстилевых расщеплениях у одного из африканских народов (В) саванны покотов: «Благодаря влиянию различных исторических и географических факторов современных покотов можно разделить на три группы, каждая из которых занимается одним из основных видов экономической деятельности, характерных для саванн: некоторые из них только скотоводы — они живут за счёт скота и не обрабатывают землю; другие только земледельцы, так как они живут в горах, где нельзя держать скот; и наконец, промежуточная группа, обитающая на нижних склонах гор над скотоводческими равнинами, — эта группа занимается смешанным сельским хозяйством»<sup>2</sup>. Таким образом, скотоводы оказываются по жизни философами изменчивости, а земледельцы — вечно-постоянства<sup>3</sup>.

«Саванные» субстили и «лесные» субстили можно проследить по этнонимам. Так, например, оседлые эвенки, живущие по побережью Охотского моря, называют себя мэнэ, мэнэл («живущие на одном месте»), а своих соседей, кочующих с оленями — орочёл («оленные»). В этой же связи, по Я.В. Чеснову, «негидальцы (от негида — «береговой», «житель берега») не потому себя так называют, что расселены по берегам бассейна Амура, а прежде всего потому, что занимаются преимущественно рыболовством и живут оседло в отличие от близкородственных эвенков, которые в той же местности могут заниматься охотой»<sup>4</sup>. «Особенно обильно, — пишет Чеснов, — категория этнонимов по хозяйственно-культурным типам представлена в Индокитае (мон-кхмерские народы зоны лесов, именующие себя бру, брао и т.д. — «лесные»), в Индостане (тоже в зоне лесов и на границах с Тибетским нагорьем, где «люди долин» вроде лепча отделяют себя от скотоводов плоскогорий), в Африке с широко представленными там дихотомиями «речных людей» и «лесных людей», «людей зерна» (или «каши») и «людей скота»<sup>5</sup>. Кстати, примечательно, что дуалистические этнонимы теряются в крупных земледельческих цивилизациях, где доминирует производящее хозяйство. Может быть, поэтому альтернативность у нас в дефиците?

1 Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1996. С.358;

2 Тернбул К.М. Человек в Африке. М., 1981. С.42;

3 Мальшев В.Н. Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.92;

4 Чеснов Я.В. Об этнической специфике хозяйственно-культурных типов//Этнос в доклассовом и раннеклассовом обществе. М., 1982. С.120;

5 Там же. С.119;

Существует и ещё один принцип, чтобы охарактеризовать различия между культурами охотников и земледельцев. Его предложила Э. Бургиньон, сформулировав типы обрядовых трансовых состояний, трансов. Согласно её типологии, для американских охотников более характерен интрапсихический транс (пассивный), а для африканских земледельцев — экстрапсихический, или транс одержимости (активный). Если у охотников впадающий в транс видит, слышит, ощущает, воспринимает другого и взаимодействует с ним, то у земледельцев — становится этим другим. В первом случае речь идёт в большей степени о пассивном переживании с активной фантазией, а во втором — об активном представлении с пассивной фантазией. Охотничий транс в большинстве случаев — мужской, а земледельческий — женский. Для охотничьего характерны пост, сенсорная депривация, смирение и наркотики, тогда как для земледельческого — барабанный ритм, песни, танцы и заражение толпы. Таким образом, предполагает Бургиньон, «галлюцинаторный транс, часто вызываемый наркотиками, более типичен для мужчин, особенно в обществах охотников, тогда как транс одержимости более типичен для женщин, особенно в обществах земледельцев»<sup>1</sup>.

Если следовать тому, что охотничий стиль тяготеет к западному, а земледельческий к восточному, то интересно обнаружить влияние трансовых стилей на социализацию детей в соответствующих обществах. Так, например, в Бали, где существует много разных видов транс одержимости, социализация высоко кинестетична, по сравнению с западной цивилизацией. Согласно западным танцевальным инструкциям, от ребёнка ожидают следования внешней модели, на Бали же, «когда дети учатся танцевать, их конечностями управляют»<sup>2</sup>.

Последние исследования учёных показывают, что указанные типы трансов естественно возникают у 90% из 488 сообществ<sup>3</sup>.

Вышеуказанные классификации стилей подтверждаются и в исследованиях шаманских практик. Так, шаман-охотник в отличие от шамана-земледельца (а позднее — священника) проходил посвящение «скорее с помощью собственного опыта бессознательного, нежели через социально признанную религиозную организацию»<sup>4</sup>. Причём, личностный акцент деятельности у охотника и особый характер наблюдений за повадками животных требовал отказа от собственных привычек, дабы быть умелым не столько в ситуациях повторяющейся определённости (что более характерно для сезонной ритмики сельского хозяйства), сколько — неповторимости и неопределённости<sup>5</sup>.

1 Бургиньон Э. Изменённые состояния сознания//Изменённые состояния сознания и культура: Хрестоматия. СПб., 2009. С.55;

2 Там же. С.58;

3 Уорд К. Терапевтические аспекты траса: культ Шанго в Тринидаде// Изменённые состояния сознания и культура: Хрестоматия. СПб., 2009. С.235;

4 Уильямс Д.Л. Пересекая границу...: Психологическое изображение пути знания Карлоса Кастанеды. Воронеж, 1994. С.39;

5 Там же. С.45-46;

## «Саванный» тип педагогики



*Эскимосы* живут  
в снежной «саванне»  
Северной Канады

Основной вид занятий —  
*охота, оленеводство*

**Это слабо-артикулированная, однородная, гомогенная, горизонтально-ориентированная среда обитания, для жителей которой характерно «артикулированное» восприятие и ноноконформистский стиль**

Согласно исследованиям Дж. Берри (1966, 1971 гг.), для воспитания детей эскимосов характерны большая доброта, предоставление значительной свободы, редкие наказания, преобладающая независимость от среднего поля. (В социализации детей преобладает роль группы сверстников).

Рис. 4. Эко-культурный фактор формирования «полнезависимого» стиля мышления

Когда говорят об артикулированном стиле восприятия живущих в снежной «саванне», то часто приводят классический пример из теории Сепира-Уорфа, что в языке эскимосов имеется до 300 наименований оттенков снега. Примером зависимости высокой дифференциации восприятия пространственной среды от привычного природного контекста служат также наблюдения В.Г. Богораза, которому в своё время «с огромным трудом удалось научить чукчей осуществлять сортировку классических цветовых оттенков, поскольку они обладают очень бедной цветовой номенклатурой...»<sup>1</sup>. Но когда оленеводы сортировали оленьи шкуры по их узору и окраске, то они использовали более двадцати названий. Для самого Богораза многие узоры так и остались одинаковыми, поскольку он не смог обнаружить критерии для их дифференциации.

А вот другой пример у К. Леви-Строса. «Эскимосы Дорсета вырезают фигурки животных из кусочков кости величиной со спичечную головку с такой точностью, что при взгляде через микроскоп зоологи различают разновидности одного и того же вида: например, гагара обыкновенная и гагара с красным горлом»<sup>2</sup>. Или вот находим у Л. Леви-Брюля: «У лопарей есть множество

1 Режабек Е.Я., Филатова А.А. Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.107;

2 Леви-Строс К. Неприрученная мысль//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.163;

выражений для северного оленя: специальные слова для обозначения одно-летнего...шестилетнего оленя. У них есть 20 слов для обозначения льда, 11 — холода, 41 — снега во всех его видах, 26 глаголов — мороза и таяния и т.д.»<sup>1</sup>. Здесь, конечно, не 300 оттенков, но мы даже и 20 наименований снега вряд ли сходу назовём.

Теперь о характере социальной структуры у эскимосов. Согласно Л. Гемплу, сезонная нехватка ресурсов ведёт к значительным миграциям на обширных территориях отдельных эскимосских семей, которые периодически (главным образом зимой) собираются в большие объединения (локальные группы). Но при наступлении лета такие объединения распадаются. Видимо, эта социальная мобильность и способствовала развитию доминирующего неконформистского стиля мышления у эскимосов<sup>2</sup>.

Кстати, подобное прослеживается и у некоторых народов Восточной Африки. Так, сравнительный анализ влияния природных условий, экономики, особенностей деятельности на личностные характеристики выделенных групп населения, проведённый Р. Эдгертоном, выявил, что «у пастушеской части населения более развиты такие свойства, как независимость, незавулированное выражение агрессии» и такая доминирующая у них черта характера, как открытость<sup>3</sup>. То есть преобладающая территориальная горизонталь в основной деятельности даже при разных типах хозяйствования у эскимосских охотников и африканских пастухов даёт сходный стилиевой эффект.

О гибкости социальной организации, прагматизме и доброте африканских охотников и кочевых скотоводов пишет К.М. Тернбул<sup>4</sup>.

Неконформистский, нестрогий стиль воспитания обнаружен У. Чеслингом и у австралийских аборигенов-охотников, ведущих преимущественно кочевой образ жизни. «Характер аборигена формируется в детстве, — пишет Чеслинг. — Аборигены сами не замечают, какое влияние они оказывают на характер своих детей. Они балуют их и с десятилетними ребятами обращаются так же, как с малышами. Матери выполняют все их капризы, отказывая себе в самом необходимом. После тяжёлого дня поисков женщина тащит пищу, воду, огромную вязанку хвороста и сверх того четырёх-пятилетнего ребёнка. Не в силах последние сто метров, она в изнеможении опускает ребёнка на землю. Но малыш не хочет идти сам, он падает на землю, дрыгает ногами и кричит без слёз до тех пор, пока мать не вернётся и не возьмёт его»<sup>5</sup>.

Естественно, что разные типы хозяйства можно обнаружить в одном регионе, если сам регион ландшафтно и исторически разнотипен. Так, деление

1 Леви-Брюль Л. Первобытное мышление//Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С.138;

2 Лопуленко Н.А. Социальное развитие эскимосов Аляски в освещении современных американских этнографов// Этнография за рубежом. Историкографические очерки. М., 1979. С.258-259;

3 Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.166-167;

4 Тернбул К.М. Человек в Африке. М., 1981. С.20-23;

5 Чеслинг У. Среди кочевников Северной Австралии. М., 1961. С.110;

на условные «психологические типы» «Запад» и «Восток» можно применить к «саванно-пустынной» части, например, Африки. Это и сделал в своё время немецкий этнограф Л. Фробениус, совершивший 12 экспедиций в Африку, написавший фундаментальный труд «Происхождение африканских культур» (1898 г.) и создавший во Франкфурте-на-Майне Исследовательский институт по морфологии культуры. Такие «западные» качества, как «чувство далёкого», динамичность, личностная свобода обнаружались в «теллурическо-эфиопско-патриархальном», «растущем из земли вверх» типе культуры, а такие «восточные», как «пещерное» чувство, неподвижность, фатальность — в «хтоническо-хамитическо-матриархальном», «углубляющемся корнями в землю» типе культуры. То есть «горизонталь» саванны и пустыни рассматривается Фробениусом по критериям «вертикали»: верх и низ, небо и земля, мужское и женское начала. Поэтому саванная жизнь получает «западные» и «мужские» черты, а жизнь в пустыне — «восточные» и «женские». Для первой характерны свайные жилища, свайные амбары, кровати на ножках, социальная иерархия возрастных классов и божества на недоступных высотах, а для второй — подземные жилища, зернохранилища, земляные печи, циновки, идеи о подземном мире душ и т.д.<sup>1</sup>

Г.Е. Марков поясняет, что идеи Фробениуса «о «хтонической» и «теллурической» культурах непосредственно лежат в русле так называемой «хамитской теории», сторонником которой он был.<...>Суть этой теории в самом общем виде состоит в предположении о миграциях с востока или с северо-востока Африки на запад континента светлокожих групп населения, обладавших высоким уровнем культурного развития, который был частично воспринят местным темнокожим населением»<sup>2</sup>. При этом, когда речь идёт о чертах патриархальности и матриархальности в указанных типах культур, то надо иметь в виду, что под «матриархатом» он подразумевал «вовсе не мифическую эпоху господства женщин, а матрилокальность и матрилинейность» как способы ведения родословной по женской линии. «То же самое касается и «патриархата»<sup>3</sup>.

Что же касается теории Фробениуса в целом<sup>4</sup>, то многие учёные относились к ней скептически, видели её довольно туманной и небесспорной. Но, всё же, идея выявления и сравнения культурных очагов в качестве метода была воспринята более благосклонно.

Вообще применительно к типологии Фробениуса можно говорить не столько о мегастилиях, сколько о субстилиях мышления, обнаруживаемых в рамках горизонтально-ориентированной ландшафтной культуры такого мегатипа, как «саванна-пустыня». Возможно, какие-то иные субстили можно выявить, изучая вертикально-ориентированную ландшафтную культуру такого мегатипа, как «джунгли-горы».

1 **Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.38;

2 **Марков Г.Е.** Немецкая этнология. М., 2004. С.158;

3 Там же. С.159;

4 Там же. С.68-77, 147-172;

В чём-то похожие примеры стилей тем, что содержатся в концепции Фробениуса, можно найти и в книге Юлиуса Липса «Происхождение вещей». Там речь идёт о типах жилищ. Так, отмечается, что индейские племена на Аляске и в Британской Колумбии жили в домах, состоящих «из нескольких расположенных концентрически, одна выше другой, платформ, из которых каждая следующая возвышалась примерно на полметра над предыдущей», тогда как у «народов древней суданской культуры жилища часто целиком устраивались под землёй»<sup>1</sup>. То есть и здесь просматриваются «северо-западная» типовая ориентация «вверх» и «юго-восточная» — «вниз».

Подводя итог сравнению «джунглевому» и «саванного» типа педагогик и соответствующих полезависимого и полenezависимого когнитивных стилей, следует отметить и их соответствие этнокультурным стилям мышления Востока и Запада, что отмечалось многими представителями кросс-культурной психологии. Однако остаётся вопрос: можно ли в эко-культурном плане «восточный» стиль соотносить с «джунглевым», а «западный» — с «саванным»? По ряду характеристик — да. Но вот как быть с тем, что «пустынный», горизонтально-ориентированный стиль скорее характерен для восточной эстетики, а «лесной», вертикально-ориентированный — для западной? Как быть с юнгианской теорией психологических архетипов, согласно которой интровертивное абстрагирование возникает как следствие избегания пугающего живого многообразия джунглей, а экстравертивная эмпатизация — как следствие проективного схватывания удалённых мельчайших деталей в относительно однородной среде равнины? Ведь тогда, по этим параметрам, получается, что «западный» стиль нужно соотносить с «джунглевым», а «восточный» — с «саванным», что противоречит ранее указанным эко-культурным характеристикам.

Нам представляется, что данное противоречие разрешимо, если проследить ранние этапы генезиса этнокультурных стилей. Подробнее это будет рассмотрено в другой монографии, сейчас же отметим следующее. Видимо, нужно по стилям различать «архаичный» Восток и Запад, «ранний» и «поздний». Тогда в плане стилиевых архетипов коллективного бессознательного «матрёшка» генезиса будет выстраиваться так: (1) «архаичный Восток» («джунглевая» экстравертивная эмпатизация; «архаическое тождество»); (2) «архаичный Запад» («джунглевое» интровертивное абстрагирование); (3) «ранний Запад» («саванное» артикулирование среды, полenezависимость, охота и собирательство, аналитичность, нонконформизм); (4) «ранний Восток» («джунглевая» глобализация среды, полезависимость, сельское хозяйство, синтетичность, конформизм); (5) «поздний Восток» («саванная» экстравертивная эмпатизация, кочевое скотоводство, пустынножительство, международная мобильность); (6) «поздний Запад» («джунглевое» интровертивное абстрагирование, оседлое земледелие и городское ремесло, монастырское хозяйство и образование).

1 **Липс Ю.** Происхождение вещей. Из истории культуры человечества. М., 1954. С.30-31;

Кстати, об архаичности «джунглевого» стиля по сравнению с «саванным» может служить и следующее любопытное наблюдение исследователя Африки Колина М. Тернбула. «Народы, живущие за пределами леса, — пишет этнограф, — относятся к его обитателям с презрением и в то же время с почтением как к отсталым, примитивным, но и опасным людям. Примерно то же происходит и в самом лесу. Самые недавние его обитатели — это земледельцы, несколько веков назад ушедшие в лес из саванн, и они с презрением, маскирующим страх, относятся к тем народам, которые они здесь застали, в частности к охотникам-пигмеям. <...> Людей, живущих в лесах, в изоляции или как отшельники, часто подозревают в союзе со сверхъестественными силами. В некотором смысле так оно и есть: они по необходимости живут в непосредственной близости к природе, в союзе с ней, а не в противоборстве и обходятся тем, что им может предложить природа. В этом источник их силы, из-за этого к ним относятся с почтением, напоминаящим зависть»<sup>1</sup>. Может быть, завидуют тому, что там сохранилась изначально сбалансированная гносеоэкологическая дистанция между субъектом и объектом, бытием и обладанием? Если земледельцы уже втянуты в производящую экономику, в потребительскую гонку, то охотники-пигмеи «обходятся лишь самым необходимым и посвящают остальное время искусству жить»<sup>2</sup>. Если земледельцы борются с лесом, то охотники дружат с ним. «Близость, существующая между пигмеями-мбути и их лесным миром, проявляется в том, что они очеловечивают лес, называют его отцом и матерью, поскольку он даёт им всё, что нужно, даже жизнь. Они не пытаются контролировать окружающий мир, а приспосабливаются к нему...»<sup>3</sup>.

Если первые больше втянуты в заботы и тревоги о будущем урожае, то вторые — заботятся о ситуации «здесь и сейчас». Коренным жителям леса не нужно постоянно совершенствовать технику «господства над миром», поскольку «сложная техника нарушит идеальное равновесие в природе, и охотникам наверняка придётся убивать слишком много зверей и собирать излишнее количество продуктов»<sup>4</sup>. Не здесь ли кроется философская разгадка сущности техники?

Подобный же взгляд на генезис эко-культурных стилей есть и у К. Леви-Строса в «Структурной антропологии». Он опирается на исследования Дж. М. Купера, который подразделял племена тропической Америки на две группы: (А) «лесную» и (В) «окраинную». Причём, «окраинная» группа делилась, в свою очередь, на (aВ) «саванную» и (aВ) «прилесную». «Ничто не доказывает, — пишет К. Леви-Строс и даже не наводит на мысль о том, что саванна была заселена в древний период; напротив, «саванные» племена даже сейчас пытаются сохранить остатки лесного образа жизни в зоне своего распространения»<sup>5</sup>. Далее следует указание, что у южноамериканского туземца — как и у африканского — «нет более ясного и более реального представления о геогра-

фическом различии, чем различие между саванной и лесом». Но на этом, однако, сходство позиций Леви-Строса и Тернбула заканчивается. В отличие от африканской типологии в американской типологии саванна — место охотников, а лес — огородников. Однако это различие не абсолютно, если не принимать в расчёт такую наиболее архаичную лесную культуру, какую представляют охотники-пигмеи. Тогда лесные огородники у Леви-Строса соответствуют по стилю земледельцам леса у Тернбула, а охотники саванны у Леви-Строса — кочевникам степей и пустынь у Тернбула. Исходя из сказанного, получается, что «саванные» племена потому «даже сейчас пытаются сохранить остатки лесного образа жизни», что когда-то в древности были теми, кто вышел из леса охотников, а затем вернулись в лес в качестве огородников (земледельцев), встретив там далёких потомков тех охотников, кто когда-то остался в лесу<sup>1</sup>. Таким образом, лесные земледельцы действительно представляют наиболее развитую культуру, поскольку, живя в прилесной полосе, они могут многие перипетии огородничества компенсировать охотой, собирательством и даже — позднее — скотоводством, столь характерным для оставленных ими древнего леса и несколько менее древней саванны.

### 1.3 РАЗНООБРАЗНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

После рассмотрения стилей мышления в бесписьменных культурах обратимся к письменным.



Рис. 5. Стили письма в шумеро-вавилонской культуре

1 Тернбул К.М. Человек в Африке. М., 1981. С.100-101;

2 Там же. С.101;

3 Там же. С.109;

4 Там же. С.103;

5 Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 2001. С.115;

1 Там же. С.115-116;

На примере изменений стиля письма шумеро-вавилонской цивилизации за 2300 лет — от первоначальных пиктограмм к ассирийской скорописи — и древнеегипетской цивилизации — от иероглифов к демократическому стилю — можно увидеть важные сходства и различия. Оба стиля, хоть и начинают с первоначальной образности шрифта, но уже в этом сходстве обнаруживают различия. Так, оказывается, что шумеро-вавилонские пиктограммы менее детализированы, чем древнеегипетские иероглифы. То есть, следуя Уиткину, первые, скорее всего, можно отнести к выражению «глобального» стиля восприятия, а вторые — «артикулированного». Да и сами формы позднего развития шрифтов косвенно свидетельствуют об этом: у вавилонян используется «угольно-призматический», «резкий» стиль скорописи, а у египтян — «дуго-округлый», «плавный». То есть у этих речных земледельческих цивилизаций, бережные оазисы которых окружены пустынями и полупустынями, обнаруживаются соответственно «западные», «мужские» и «восточные», «женские» черты стиля.



Рис. 6. Стили письма в древнеегипетской культуре

Ф. Кликс указывает, что «пиктографический текст...был скорее последовательностью высказываний, чем цепочкой изолированных понятий. Так, например, в древнешумерском пиктографическом письме изображения рта и пищи обозначали глагол «питаться», изображения женщины и гор имели значение «рабыня», так как рабыни захватывались в северных горных районах,

знаки мужчины и плуга означали «пахарь» и т.д.»<sup>1</sup>. Затем на протяжении 2000 лет развитие письма складывалось таким образом, что изображения указанных сцен стали заменяться изображениями звуковых конфигураций отдельных слов. То есть речь идёт о принципе шрифта-ребуса: например, в современном виде «конь» и «як» — «коньяк». «Иногда ребусным способом писали и целые слова, если соответствующее понятие трудно было передать рисунком, — отмечает И.М. Дьяконов, — так, *ги* «возвращать, добавлять» обозначалось знаком «тростника» *ги*»<sup>2</sup>. «Это уже не иконо-, а фонограммы, — пишет Ф. Кликс, — знаки для последовательностей звуков, обозначающих совершенно другие понятийные признаки. Знак теряет здесь графическое сходство с обозначаемой вещью. Связь между звуковыми признаками и понятийными признаками устанавливается только в когнитивных структурах памяти»<sup>3</sup>.



Рис. 7. Примеры японской живописи периодов Хэйан (слева) и Эдо (справа)

Такого же рода языковые различия характерны вообще для западного и восточного типов мышления, что отмечают многие исследователи. Так, Западу присущ *атомарный* «характер алфавитного языка, аналитическая структура слова, где самостоятельную семантическую нагрузку несут отдельные его части (корень, суффикс, приставка и т.д.), сообщающие грамматический смысл целому, механически собранному из частей. За словом алфавитного языка сто-

1 **Кликс Ф.** Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С.195;  
2 История древнего мира / Под. ред. И.М. Дьяконова, В.Д. Нероновой, И.С. Свенцицкой. [Кн. 1.] Ранняя древность. М., 1983. С.51-52;  
3 **Кликс Ф.** Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С.198;

ит понятие, образное содержание которого почти полностью редуцировано»<sup>1</sup>. Для Востока же характерна целостность иероглифического знака, «заданная самой графической структурой иероглифа, образная целостность текстового фрагмента. Понятие слито в восприятии со своим образом, запечатлённым символически-графически, и распределено через целостную образность знака. На рисунках дзэн, помимо пейзажа, часто изображён (не написан!) текст, ибо его символический смысл также эстетически переживаем, как и всё остальное пространство изображённого»<sup>2</sup> (см. Рис. 7).

Иероглифам приписывается и магическое значение. «При таком подходе, — отмечает В.Н. Малышев, — всякий продукт труда, в особенности предмет материальной культуры, нуждается в надписи, как в освящении труда знаком-пожеланием. В Китае надписями украшены шкафчики, дверцы, ширмы, стены. Но надпись является и формой, а, следовательно, и сама нуждается в декоре — в каллиграфии. Один из китайских философов определил надпись как «реакцию образованной души на затронувшее её впечатление»<sup>3</sup>.

Но вернёмся к древней истории мышления вавилонян и египтян, переходя от языка к счёту.

Различие в стилях мышления вавилонян и египтян подтверждается и мнением историков древних математик: вавилонское точное мышление тяготеет к абстракции и «арифметизации», а египетское — к бытовой конкретности и «геометризации»<sup>4</sup>. То есть «египетской математической мысли было свойственно внимание не столько к процедурам оперирования с числами, сколько к самим вычисляемым субстанциям и параметрам: содержимое ёмкости, потребность в камнях или древесине, необходимых для определённой постройки и т.д.»<sup>5</sup>. Вавилоняне были более нонконформистами, чем египтяне. Так, если последние были склонны придерживаться такого старого способа записи чисел, как «группировка» и «кучкование», то первые за тот же период более заметно перешли от старых принципов к «позиционному» принципу записи чисел «в виде линейной последовательности и факторной функции местоположения знака»<sup>6</sup>. Данное новаторство во многом было обусловлено факторами скорописи («зачем») и клинописи («как»). Первый фактор был связан с интенсификацией социальных процессов (войны, увеличение фиксируемой информации и т.д.)<sup>7</sup> в не столь внешне изолированном, как египетское, вавилонском обществе. Второй — с орудием и техникой письма (менялась не только форма, но

1 Мамонова М.А. Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991. С.102-103;

2 Там же. С.102-103;

3 Малышев В.Н. Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.43-44;

4 Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. М., 1984. С.55;

5 Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С.230;

6 Там же. С.232;

7 Там же. С.202;

и направление письма: «вместо сверху вниз и справа налево стали писать горизонтальными строчками слева направо»<sup>1</sup>). Получается, что у вавилонян «резкие» формы письма тяготеют к вертикальности, а направление письма — к горизонтальности. Наоборот у египтян: «плавные» формы письма тяготеют к горизонтальности, а направление — вертикально-«кучно» ориентировано.

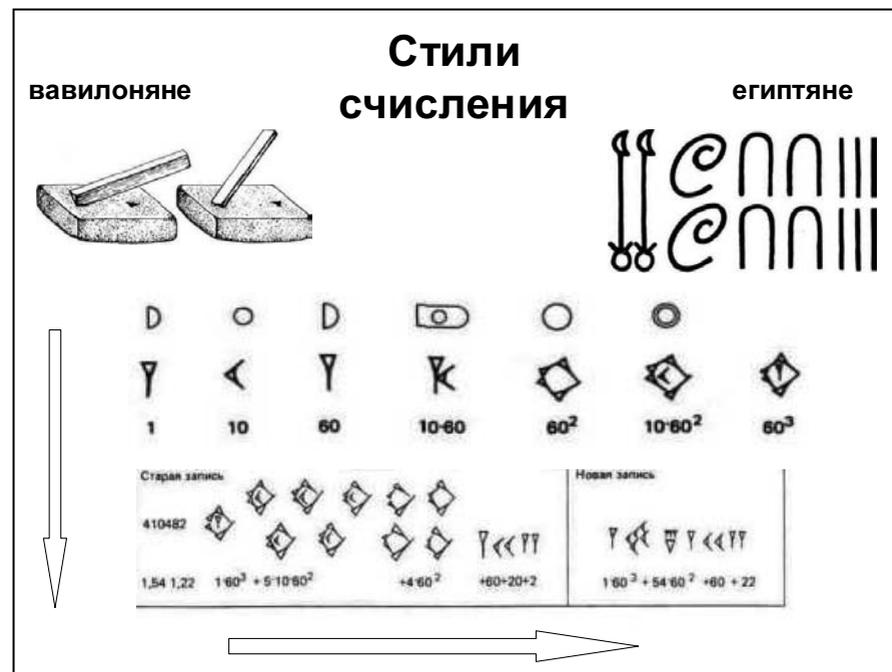


Рис. 8. Вавилонский и древнеегипетский стили счисления. Стрелками показана историческая динамика перехода вавилонского стиля от метода «группировки» к «позиционному» методу

Выше на рисунке (Рис.8) из книги Ф. Кликса «Пробуждающееся мышление», «показаны старые (восходящие ещё к шумерскому периоду около 3000 лет до н.э.) числовые знаки, а внизу — классические вавилонские клинописные знаки. Верхние выдавливались в мягкой глине с помощью круглого стержня: чтобы получить кружок, надавливали вертикально, для получения полукруга стержень держали наклонённым. Клинопись получалась сходным образом, только стержень имел не цилиндрическую, а призматическую форму»<sup>2</sup>. И.М. Дьяконов считает, что «из-за невозможности быстро проводить по глине криволинейные фигуры без заусенцев и т.п., знаки превратились уже просто в комбинации прямых чёрточек, в которых трудно было узнать перво-

1 Там же. С.202;

2 Там же. С.231;

начальный рисунок. При этом каждая чёрточка из-за нажима на глину углом прямоугольной палочки получала клиновидный характер; вследствие этого такое письмо называется клинописью»<sup>1</sup>. Знаки египетской числовой системы в среднем более пиктографичны, чем в вавилонской. Даже когда они обретают иератическую и демократическую форму шрифта, они всё ещё выглядят более живописно, чем знаки вавилонской линейной клинописи.

Кстати, различия в раннем и позднем стилях письма в данных культурах можно рассматривать и с точки зрения концепции различных функций правого и левого полушария головного мозга. Большое внимание такому подходу уделяет наш известный лингвист-антрополог Вяч. Вс. Иванов. «В египетской культуре, — писал он, — сохранились и пережитки самого раннего пласта представлений, связанных с правополушарной стратегией. Их можно увидеть во многих архаических иероглифах: например...знак обнимающих (и передающих силу) рук, обозначавших ко — двойника, по своей сути древнее, чем логическое осмысление ко как члена двоичного противопоставления, в которое входит фараон...; иероглиф, передающий жестовое обозначение данного числа как единого целого, древнее, чем операции получения этого числа как члена натурально ряда»<sup>2</sup>.

То есть древнеегипетское общество с такими характерными чертами в стиле письма как «округлённость», «образная группировка», «горизонтальность», «симметричность» и т.д. оказывается более консервативным, архаичным в исторической динамике изменений, чем вавилонское.

Какие географические факторы могут влиять на различия в стилях мышления? Если в Шумере, в долине нижнего Евфрата «река довольно нерегулярно разливалась весной», то в Египте, в долине Нила — разлив регулярно «начинается в июне и держится до октября»<sup>3</sup>. И.М. Дьяконов пишет: «Если Шумер пересечён отдельными самостоятельными руслами Евфрата, от которых можно было отводить многочисленные независимые магистральные каналы..., то весь Верхний Египет вытянут узкой лентой вдоль единой водной магистрали — Нила; лишь в Нижнем Египте Нил расходится веером русел — Дельтой»<sup>4</sup>. В связи с этим для стиля социальной структуры Шумер характерны то возникающие, то исчезающие объединения мелких «номовых» государств, а для Египта — объединяющие вдоль побережья Нила цепочки «номов»<sup>5</sup>.

Древний Египет жил, уповая на прошлый порядок и опасаясь возможного хаоса. Шумер (Месопотамия), переживая стихии, хаос, жил надеждой

1 История древнего мира. Под. ред. И.М. Дьяконова, В.Д. Нероной, И.С. Свенцицкой. [Кн. 1.] Ранняя древность. М., 1983. С.52;

2 **Иванов Вяч. Вс.** До – во время – после? (Вместо предисловия)//Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. М., 1984. С.15;

3 История древнего мира. Под. ред. И.М. Дьяконова, В.Д. Нероной, И.С. Свенцицкой. [Кн. 1.] Ранняя древность. М., 1983. С.31;

4 Там же. С.41;

5 Там же. С.42;

на порядок в будущем. То есть первый был склонен к архаичному порядку, а второй к инновационному.

Примечательно, что египтяне воспринимали свою страну «плоской лепёшкой чёрной плодородной почвы» и обозначали это соответствующим иероглифом, похожим на вид лепёшки сбоку. «Чужую» же страну они обозначали волнистой линией на плоскости<sup>1</sup>. В качестве примера восприятия «чужой» страны вот отрывок из того, что сообщал один египетский писец другому: «Ты не вступал на дорогу в страну Мегер [в Сирии], где небо сумеречно (даже) днём: она заросла миндалём, и дубом, и кедром, причём (деревья) достигли небес (в высоту)...»<sup>2</sup>. То есть Египет характеризуется однообразным, плоским (поля вдоль Нила и на Дельте) и симметричным (зелень по обоим берегам Нила и между гор пустыни) ландшафтом. «Чужие» азиатские страны характеризовались как обладающие труднопроходимым гористым и/или лесистым ландшафтом.

Древняя Греция, согласно Вяч. Вс. Иванову, усилила аналитический стиль тем, что стала активно использовать алфавитные знаки. «А что такое алфавит? Это не просто система изображения знаков с помощью отдельных дискретных знаков. Это также способ означения чисел. Это знаки математические, которые передают некоторые элементы натурального ряда»<sup>3</sup>. Отсюда пошло то, что на Западе называется научностью. На Востоке же остались или иероглифические способы записи, или же, как в Индии: «вся ранняя индийская наука, потрясающая по своей разработанности, передавалась очень долго пением под музыку, т.е. с помощью характерных правополушарных способов, ориентированных на текст как на единое целое»<sup>4</sup>.

Вообще тема право- и левополушарного стилей мышления довольно большая, и поэтому нас больше интересует её сравнительный этнокультурный аспект. В этом смысле «западный» стиль предстаёт как левополушарный, как правило, имеющий линейно-дискретный и вербальный коды (ориентация на хронос), а «восточный» — как правополушарный, как правило, имеющий нелинейно-континуальные и невербальные коды (ориентация на топос)<sup>5</sup>. Кстати, сказать, такое отождествление функций полушарий с мышлением культур ещё в 1870 г. в книге «Психология сознания» произвёл Р. Орнштейн. Но под «восточным» здесь, всё же, надо иметь в виду не столько географические признаки, сколько архаико-хозяйственные. Например, В.В. Аршавский, проведя нейрофизиологические обследования коренных народов Севера-Востока, выявил у них высокие показатели правополушарного типа реагирования на ту или иную жизненную ситуацию. И это он объясняет, необходимостью выработки оперативно-контекстуального мышления в экс-

1 **Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т.** В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. М., 1984. С.51;

2 Цит. по: Там же. С.51-52;

3 **Иванов Вяч. Вс.** Нейросемиотический подход к знаковым системам искусства//Человек в системе наук. М., 1989. С.356;

4 Там же. С.357;

5 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С.34, 44-45;

тремальных условиях охоты на дикого оленя, а затем кочевого оленеводства. Для быстроты реакции важны не детали, а целостное видение ситуации<sup>1</sup>.

Согласно сравнительным исследованиям Ричарда Нейсбита и его коллег, если чувство личной свободы древних греков во многом обусловлено традицией дебатов, установившейся уже в VIII в. до н.э., то присущее китайцам чувство взаимных социальных обязательств, или коллективной субъектности в основном связано с традицией конфуцианской морали. Поскольку дебаты могли разрушить внутригрупповую гармонию, которая так ценилась китайцами, то они и не допускались. В этом случае им незачем было оттачивать логическую аргументацию для споров, а достаточно было идти интуитивным, эмпирическим путём. Нейсбит и другие классифицируют это различие как различие между *аналитическим* (категориальным, деконтекстуальным, радикальным и т.д.) мышлением Запада и *холистическим* (целостным, контекстуальным, срединным и т.д.) мышлением Востока<sup>2</sup>. «Холистическое мышление ассоциативно и в первую очередь отражает сходство и смежность. Аналитическое мышление прибегает к символическим системам репрезентации и его операции отражают структуру правил»<sup>3</sup>.

Грекам был свойственен дискретный стиль мышления, а китайцам — континуальный. «Греки всё-таки вели дискуссию о том, как представлять материю — в виде волн или частиц; китайцы же, по-видимому, никогда не сомневались в непрерывности материи»<sup>4</sup>. Греки могли рассматривать какой-либо предмет мира вне контекста, вне полевой связи всего со всем, а для китайцев было естественно видеть всё во взаимосвязи. Поэтому, видимо, китайцы не только не ставили перед собой как важную цель точно классифицировать объекты, но и посчитали бы характерную для аналитического ума идею европейской хирургии как еретическую для древнекитайской медицинской традиции.

Показательно отличие греков и по их отношению к флоре и фауне. Когда специалисты проанализировали поэмы Гомера, то выяснилось, что люди и боги эстетически оценивались там греческим автором 800 раз, пейзаж — 70 раз, а флора и фауна только 24 раза<sup>5</sup>.

Различия по способам восприятия и презентации языка также существенны. «Язык Китая это «язык глаза», в отличие от «языков уха» Европы, — отмечает В.Н. Малышев. — Так китайцы разных провинций могут почти не понимать друг друга на слух, но легко читают одни и те же иероглифы. «Коллекция» иероглифов, обозначающих все сферы понятий культуры и науки, была составлена в глубокой древности. Поэтому «грамотность» и «образование» по-китайски — синонимы. Отсюда знание древних текстов оказывается

1 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С.37;

2 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.57-58;

3 Там же. С.59;

4 Там же. С.59;

5 **Ясвин В.А.** Психология отношения к природе. М., 2000. С.138;

не объектом исторической лингвистики, а азбукой культуры. Написанное две тысячи лет назад для китайца может быть столь же понятно, как и написанное вчера, так как язык иероглифов не столь изменчив как их звуковое прочтение. Связь с прошлым в Китае много теснее, чем в европейских странах»<sup>1</sup>. Визуальные нюансы иероглифов поразительны в плане их роли в изменении смысла. «Так, например, иероглиф «юй» (яшма) отличается от иероглифа «ван» (князь) тем, что у него с правого бока есть точка. Подобные особенности рождают своеобразный вид творчества в Китае — так называемые недоговорки...»<sup>2</sup>. Всё это в традиции принятия внутренних противоречий при внешних социальных догматах.

Есть различия и в представлениях об одних и тех же физических явлениях. «Аристотель объяснял падение камня в воздухе тем, что камень имеет свойство «гравитации», а способность дерева плавать на поверхности воды тем, что дерево имеет свойство «левитации». Китайцы, напротив, понимали, что все события в мире совершаются под воздействием поля сил. Например, у них существовало представление о магнетизме и акустическом резонансе, и они правильно объясняли поведение потоков»<sup>3</sup>.

Кстати, в ходе истории менялся и сам стиль мышления в западной физической науке. Например, удивительно то, что и в конце XX века западные студенты в своих представлениях о движении, руководствовались интуитивной физикой, теорией механического движения, существовавшей задолго до Ньютона. Эта теория импетуса основывалась на представлении, что, когда тело приводится в движение, оно приобретает некую силу (импетус), поддерживающую его движение. Так, согласно древнегреческому астроному Гиппарху, следующему воззрению Аристотеля на движение, «импетус камня, направленный вверх, сначала доминирует над его весом; по мере его уменьшения движение вверх замедляется. В конце концов импетус, направленный вверх, настолько ослабевает, что его «пересиливает» вес камня и последний начинает падать. Поскольку импетус, направленный вверх, продолжает ослабевать, камень движется вниз со всё возрастающей скоростью. В своих первых сочинениях Галилей объяснял ускорение падающего тела, исходя из представлений Гиппарха»<sup>4</sup>. Эта же теория рассматривалась в середине века и в отношении горизонтального кругового и прямолинейного движения. Ошибка в понимании у многих студентов в том, что они неосознанно проводят поверхностную аналогию между понятиями импетуса и импульса. «Однако имеются два принципиальных различия: во-первых, импетус считался причиной движения, тогда как импульс — всего лишь количественная характеристика движения. Во-вторых, тело считалось имеющим импетус в некоем абсолютном смысле, тогда как в ньютоновской механике скорость и импульс зависят от системы отсчёта»<sup>5</sup>. Как же проявлялась теория импетуса,

1 **Малышев В.Н.** Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.41; 2 Там же. С.42;

3 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления... С.59;

4 **Мак-Клоски М.** Интуитивная физика//В мире науки. 1983. №6. С.91-92;

5 Там же. С.93;

например, у американских студентов в 1983 году? Во время эксперимента студентам колледжа предлагалось пройти по комнате и на ходу уронить теннисный мяч так, чтобы он попал в мишень, нарисованную на полу. Результаты показали, что выбор стратегии во многом зависел от уровня подготовки студента по физике. Из студентов, не изучавших физику, 80% опускали мяч над мишенью, 13% — до мишени и 7% — после мишени. Из тех же, кто прошёл, хотя бы один курс физики, 73% опускали мяч до мишени, 27% — над мишенью и никто не опускал после мишени<sup>1</sup>. Д. Кол и Э. Уошберн показали, что до начала освоения курса физики теории импульса придерживались 93% студентов, а после окончания курса — 80%. «Один из студентов так объяснял остановку катившегося по полу мяча: «Мне понятно, что трение и сопротивление воздуха уменьшают скорость мяча, но неясно как. Возможно, они как бы поглощают силу, которая заключена в мяче. Иначе говоря, для преодоления сопротивления воздуха и трения он должен расходовать силу и потому терять её, хотя, может быть, это и не так»<sup>2</sup>. Тут, похоже на то, что студент антропоморфизирует движение мяча, придавая ему некоторое внутреннее свойство усталости, приводящее, в конце концов, к остановке. М. Мак-Клоски пишет: «Непонимание того, что траектория роняемого или бросаемого на ходу предмета в той или иной мере определяется его первоначальным движением, может быть причиной неверных действий и в других ситуациях.<...>В рассказе, напечатанном... в газете «Балтимор сан», описывается, как цирковой артист, жонглирующий на одноколёсном велосипеде, обучал этому искусству свою ученицу. Та никак не могла уяснить, что, двигаясь на велосипеде вперёд, шарики следует подбрасывать прямо вверх. Ей казалось, что подброшенные таким образом, они будут падать за спиной»<sup>3</sup>.

Какой же дидактический вывод для себя делают американские преподаватели физики? В общем, правильный<sup>4</sup>. Чтобы студенты формально не подгоняли свою интуитивную физику под научную, которая-то и проверяется на экзаменах, а видели суть различий той и другой, нужно создать им условия для равноценного формулирования, диалогического проговаривания (а может, и стиле-ролевого проигрывания, добавим мы) обеих физик (до-ньютоновской и ньютоновской), соответствующих личностно-интуитивному и социально-научному контекстам (подробнее о контекстуальной школьной педагогике см. далее в Гл.2).

О влиянии «погружения» и «закваски» в инокультурной среде на приобретение нового стиля свидетельствуют разнообразные кросс-культурные исследования когнитивных психологов<sup>5</sup>. Вот пример того, как азиаты, получив установку, «стать» американцами, меняли свой родной стиль мышления и принимали теорию «импульса». «Пэн и его коллега Эрик Ноулз, изучая американцев азиатского происхождения, выяснили, что они могут «включать» в себе амери-

канцев или азиатов. Студентам показывали кадры движения физических тел..., а затем просили оценить, насколько движение объекта зависит от его свойств (форма, вес и т.п.), а насколько — от факторов среды (сила притяжения, трение и т.п.). Однако перед ответом участников просили вспомнить, когда они отчётливо почувствовали себя американцами или, наоборот, азиатами. «Установка» возымела действие: ещё раз осознав себя американцами, многие участники поставили поведение объекта в зависимость от его внутренних свойств, в отличие от тех, кто вспомнил о корнях»<sup>1</sup>. То есть получается, что доньютоновская физика была «западной» по стилю, а ньютоновская «азиатской»?

Примечательно, что в Древней Греции «никогда не было развито принципиально важное понятие нуля, которое столь существенно в арабской позиционной системе счисления, а также в алгебре. От нуля отказались на том основании, что не-существование чего-то несёт в себе логическое противоречие. В результате сложившееся западное понимание нуля, бесконечности и бесконечно малого формировалось с косвенной опорой на Восток»<sup>2</sup>. Но есть стилевое расщепление и на самой полярности «Восток». Вот, что в этой связи пишет известный историк математики К. Бойер: «Индусы были сильны в ассоциации и аналогии, в эстетическом и связанном с воображением чутье (flair), в то время как арабы были более практически мыслящие и приземлённые в своём подходе к математике»<sup>3</sup>. Кстати, мы сейчас пользуемся арабской системой счисления и записью цифр именно потому, что она оказалась проще, чем греко-римская. «Любопытно, — пишет В.Н. Катасонов, — что спор между «абацистами» и «алгоритмистами» — сторонниками вычислений на абаке (счётной доске, применявшейся для арифметических вычислений приблизительно с V века до н. э. в Древней Греции, Древнем Риме. — В.Л.) и вычислений с помощью десяти арабских цифр продолжается почти семь столетий (вплоть до XVII в. включительно)»<sup>4</sup>. Так долго и потому, что «абацисты» не хотели терять монополии в прибыльном деле, и потому, что церковные ретрограды-схоласты, приверженцы аристотелизма не хотели открывать просторюдинам двери в эзотерику счислений.

На вопрос, как же хозяйственно-географически обусловлены индивидуалистский стиль мышления древних греков и коллективистский стиль мышления китайцев, Ричард Нейсбит с коллегами отвечают так. Если китайская цивилизация основывалась на земледелии, эффективное ведение которого невозможно без тесной кооперации работника со своими соседями, то греческая экономика не была столь тотально зависима от земледелия. «Греческая природная среда не способствовала развитию земледелия, поскольку состояла в основном из гор, спускающихся к морю. Этот тип экологии больше подходил для скотоводства и рыболовства, чем для крупномасштабного земледельческого хозяйства.<...>Политически децентрализованные греческие города так-

1 **Мак-Клоски М.** Интуитивная физика//В мире науки. 1983. №6. С.93;

2 Там же. С.94;

3 Там же. С.90;

4 Там же. С.98;

5 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.271-272;

1 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.150;

2 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления... С.60;

3 Цит. по: **Катасонов В.Н.** Метафизическая математика XVII века. М., 1993. С.8;

4 Там же. С.19;

же обеспечивали большие возможности активной деятельности по сравнению с китайскими городами. Греки, которые пожелали бы переехать из одного города в другой, были вольны сделать это — море всегда было запасным выходом для диссидентов. Кроме того, греки были вовлечены в торговлю на одном из оживлённых перекрёстков мира. Таким образом, им было что наблюдать, чему удивляться и что обсуждать»<sup>1</sup>. Здесь уже важно обратить внимание на то, что более архаическое мышление китайцев сосуществует с хозяйственно поздним по сравнению с охотой и собирательством плановым земледелием. Тогда как у греков, наоборот, более современное мышление сосуществует с хозяйственно архаичными охотой, рыбной ловлей и пиратством. Оседлое земледелие пришло в Грецию на две тысячи лет позже, чем в Китай<sup>2</sup>.

«В период Средневековья, — пишет Нейсбит, — когда в Европе начало преобладать земледелие, индивидуализм пошёл на спад. Европейский крестьянин в смысле прав и свобод, а также стиля мышления, мало чем отличался от азиатского, в то время как культурно и интеллектуально Восток шагнул далеко вперёд. Арабские эмиры проводили досуг за обсуждением Платона и Аристотеля, китайские вельможи упражнялись в искусствах, а европейская знать обсасывала кости в промозглых замках»<sup>3</sup>.

В период Возрождения Запад многое заимствовал у древних греков, заново открывая их науку. Изобретение печатного станка в то время значительно улучшило условия для свободного выражения мысли по сравнению с периодом средневековья. «Китайцы же, хотя и изобрели печатный станок раньше европейцев, не могли им пользоваться на том основании, что с его помощью могла быть подорвана власть правительства (его запретили)!»<sup>4</sup>. Это было характерно для конфуцианства, с его максимой «На земле нет неправых родителей» или «Государство управляется через сыновнюю почитительность» и т.п. Так, во Вьетнаме дети «не имели права делать никаких замечаний в адрес родителей, даже если ошибки или неблагоприятные поступки были совершенно очевидны. Нарушающие правило получали 100 ударов палкой»<sup>5</sup>.

П. Лоуэль писал о традиционном Китае: «Узы, возникшие для взаимной выгоды, закрепились в такие цепи, которыми молодое поколение безнадежно приковывалось к старшим. На полпути нация как бы обернулась лицом назад, и в таком положении движение её вперёд стало крайне медленным.<...>Каждый член семьи так же неспособен на какой-нибудь самостоятельный поступок, как физически на это не способны рука, нога или глаз человека. Китай самым

1 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.75;

2 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.62-63;

3 Там же. С.67-68;

4 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления.... С.75;

5 **Мухлинов А.И.** Культ предков и воспитание детей в дореволюционном Вьетнаме// Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983. С.121;

поразительным образом осуществляет полное лишение личных прав»<sup>1</sup>. В китайской школе отсутствовала дидактика. «Если ученик не понимал содержания зазубренного, — пишет В.Я. Сидихменов, — это никого не беспокоило. Важно было, чтобы он знал наизусть, без запинки конфуцианские книги. Они не давали знаний о природе и обществе, их предназначение было иное: привить людям определённые моральные качества — чувство сыновней любви, почитательность, верность долгу и прилежание, преданность императору. Система обучения не менялась из века в век.<...>Ученик должен был не задумываясь воспринять изречения древних китайских мудрецов как аксиому и глубоко запечатлеть их в своём сознании. Всякое критическое осмысление текста или переоценка событий китайской истории считались неслыханным богохульством, попыткой потрясти основы общества и внести смуту в сознание народа. Всё это строго пресекалось в самом зародыше»<sup>2</sup>. Естественно, что неосмысленное учение, изучение конфуцианских книг, основанное на догмах, шаблонах, начётничестве, тормозило широкое развитие науки и техники, хотя, как уже было сказано, тенденции такие в древнем Китае имелись.

Нам всем известно поступательное развитие западноевропейской математики, начавшееся с Пифагора, Евклида, Диофанта, Архимеда и др. А что же случилось с китайской? «Примерно до 1200 г. н.э., — пишет А.Л. Крёбер, — китайская математика была весьма скромной и вряд ли выходила за пределы арифметических действий. В течение XIII в. в Китае возникла некая разновидность алгебры неведомого происхождения, известная как метод «небесной стихии». Её кульминация связана с именами Чин Чжиу-шао (Ch'in Chiu-shao) (1247) и Чжу Шин-чжан (Chu Shih-chieh) (1303). Наиболее характерная черта этой алгебры — использование «монадической» единицы для представления неизвестной величины. Операции производились как с положительными, так и с отрицательными величинами, обозначавшимися чёрным и красным цветами. Трудно представить, чтобы эта алгебра целиком и полностью была чисто местным китайским порождением; но в ней почти нет арабских или индийских символов и способов вычислений. Это алгебраическое учение никогда не входило в классическую систему китайского образования; нет упоминания и о его сколько-нибудь серьёзном технологическом, астрономическом или практическом приложении. Немногие знатоки передавали его непосредственно тем, кто хотел и мог изучать его для себя. Эта алгебра не фигурировала среди экзаменационных предметов, которые сдавали претенденты на чиновничью должность. Лишь немногие понимали её. Она считалась неклассическим и плебейским учением. Официальные учёные часто пренебрегали ею, и в конце концов она была забыта»<sup>3</sup>. Из Китая это искусство проникло в Корею, а затем в Японию, но и там осталось лишь в виде интеллектуального спорта, похожего на западные шахматы. В чём же отличие от западной математики? «Данная система имела дело с эллипсом, циклоидой,

1 **Сидихменов В.Я.** Китай: страницы прошлого. М., 1987. С.344-345;

2 Там же. С.393;

3 **Крёбер А.Л.** Стиль и цивилизации//Крёбер А.Л. Избранное: Природа культуры. М., 2004. С.847-848;

цепной линией и другими кривыми, но не с параболой или гиперболой. В ней исследовались цилиндрические, но не конические сечения. Для измерения длины окружности и площади круга применялись вписанные квадраты и их производные; но не использовались ни шестиугольники, ни (как правило) описанные многоугольники»<sup>1</sup>. Не было у китайской алгебры и геометрических истоков происхождения, да и вообще представления о наличии какой-либо геометрии.

Что же касается достижений в физике, то китайцы хотя, возможно, и понимали принцип действия на расстоянии, но не могли его доказать. «Это, — отмечает парадоксальную ситуацию Р. Нейсбит, — впоследствии сделали те же западные учёные, которые поначалу не поверили в его существование и пытались доказать, что всякое движение происходит по принципу соударения бильярдных шаров, то есть возникает только при непосредственном контакте объектов»<sup>2</sup>. Западные учёные подошли к исследованиям прагматично и внеконтекстуально, идя от результата к возможной причине, и строя на основе этого систематически тестируемые модели, которые можно корректировать. Проблема же западного школьного образования зачастую в том, что детей учат машинально доказывать, но не понимать, и наоборот, рывок восточного образования сейчас, возможно, в том, что там, наконец, научились доказывать то, что научились прежде понимать. Психологи подтверждают, что сейчас молодые китайцы превосходят американских сверстников в области математики.

Древних китайцев интересовало сходство между классами вещей, а не между вещами внутри одного класса. «Для них вселенная состояла из непрерывных материй. Таким образом, им была наиболее понятна дихотомия «часть-целое». <...> Что касается древних греков, то их мир состоял из объектов, поэтому соотношение «вещь-класс» для них было более естественно. Вера греков в важность этих соотношений составляла основу веры в возможность точного индуктивного вывода: зная, что объект относится к категории по какому-либо признаку, разумно предположить, что и другой объект из этой категории обладает тем же признаком. Так, если у одного млекопитающего есть печень, высока вероятность её наличия у других млекопитающих. Сосредоточенность на организации знания по типу «единичное-множественное», «индивидуальное-классовое» поощряет логическую индукцию, а по типу «часть-целое» — не поощряет»<sup>3</sup>.

Теперь стоит сравнить предпочтения в интеллектуальных играх. «Самая популярная игра интеллектуалов на Востоке — игра Го, а на Западе — шахматы. Ксиа и Кэмпбелл обратили внимание на то, что Го — более сложная и более целостная игра, чем шахматы, которые по преимуществу аналитичны. Игра Го имеет доску 19 x 19 клеток, в то время как шахматы — 8 x 8. Фигуры Го имеют намного больше вариантов ходов, чем шахматные фигуры, ко-

торые должны подчиняться фиксированному набору правил. Поэтому ходы в Го труднее предугадать. Соответствующая стратегия для Го была названа диалектической, потому что в ней не предаётся излишнее значение той или иной фигуре, а хорошо рассчитывается соотношение жертв и приобретений в соревновании между чёрными и белыми»<sup>1</sup>.

Если для западного театра наиболее характерны вербальная социально-психологическая экспрессия, интеллектуальная дискуссия и стремление к реалистичности переживаний, то для китайского и японского театров важны знаковость и символизм представления-действия. «Для китайского зрителя, например, достаточно увидеть матово-белое лицо персонажа, чтобы понять, что это отрицательный персонаж; у положительного героя лицо обязательно раскрашено чёрной или красной краской, плуты и комики опознаются по белому пятну на носу. <...> Для японского зрителя в театре «Кабуки» нет ничего неестественного в том, что о событиях драмы и мыслях героев рассказывает сидящий на сцене или в ложе сказитель, а герои говорят с залом на языке жеста и танца, или в том, что слуга просцениума («курумбо») во время боя прикрепляет к одежде раненого героя красную (символ крови) шёлковую ленточку — знак того, что герой ранен»<sup>2</sup>. Символизм особого рода — магический — прослеживается и в яванском силуэтном кукольном театре *ваянг пурво*. Его сюжетное содержание — миф о первопредках. В.Е. Ревуненкова отмечает, что «*ваянг пурво* не просто сохраняет какие-то черты или реликты обрядов, он и сам есть обряд, и его ритуальная, религиозно-магическая основа не только сохраняется в полной мере, но и развивается и совершенствуется вместе с чисто театральными элементами»<sup>3</sup>.

В этих примерах заметно то, на что обращали внимание В. Воррингер и К. Юнг. Они указывали, что поскольку представителю «архаического» Востока (а восточный театр представляет культурные истоки), «актёрско-зрительское» вчувствование глубоко свойственно изначально (априорная бессознательная проекция), то он прибегает к абстрагированию, к отчуждающим его от объекта-персонажа условностям (знакам), предметным моделям (например, куклам). Запад одушевляет, поскольку не имеет этого в историческом априори, а Восток разодушевляет (абстрагирует), поскольку одушевление в историко-культурном плане изначально ему присуще. «Так, в чешском театре 20-х годов кукольники стремились приблизить кукол к живым актёрам; в Индонезии, наоборот, театр живых актёров уподоблялся движению кукол»<sup>4</sup>. Вот ещё одно характерное проявление стиливой бинарности!

Что же касается архитектуры, то и здесь древнегреческая своей прямизной отличается от древнекитайской. Почему на Востоке такая архитектурная форма как пагода была предпочтительнее других? «Если мы, — пишет И.А. Бескова, — познакомимся с верованиями Древнего Китая, которые живы

1 **Крёбер А.Л.** Стиль и цивилизации//Крёбер А.Л. Избранное: Природа культуры. М., 2004. С.848;

2 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.167;

3 Там же. С.171-172;

1 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления. С.76;

2 Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. С.197;

3 **Ревуненкова Е.В.** Миф-обряд-религия. Некоторые аспекты проблемы на материале народов Индонезии. М., 1992. С.133;

4 Там же. С.173;

в народе и по сей день, мы можем ответить на этот вопрос так: считалось и считается, что злые духи могут двигаться только по прямой. Поэтому они предпочитают прямые улицы, прямые каналы, прямые карнизы. Отсюда стремление по возможности избежать упрощённых спрямлённых линий. Например, в старом Пекине нельзя было встретить двух рядом стоявших домов на одной линии: один из них обязательно был несколько выдвинут вперёд; такое расположение давало следующее преимущество: злые духи, двигаясь по прямой, должны были натолкнуться на угол и рассеяться в пространстве. Прямоизну водных каналов стремились смягчить созданием искусственных островков и изящных горбатых мостиков. Дома строились с изогнутыми карнизами, что также давало защиту от злых духов»<sup>1</sup>.

Здесь опять-таки просматривается стилевая вражда между криволинейностью «джунглей» (архаико-восточный стиль) и прямолинейностью «саванны» (западный стиль), между чащей архаичного леса древних охотников и расчищаемыми от леса плантациями земледельцев. В дальнейшем это стало особо заметно в стилевых различиях обратной и прямой перспектив при переходе от средневековья к Ренессансу.

В поздних мировых цивилизациях северо-запада и юга-востока традиции стилей, хоть и модифицировались, но сохранили и типичные черты, отражающиеся в стилях архитектуры и письма.

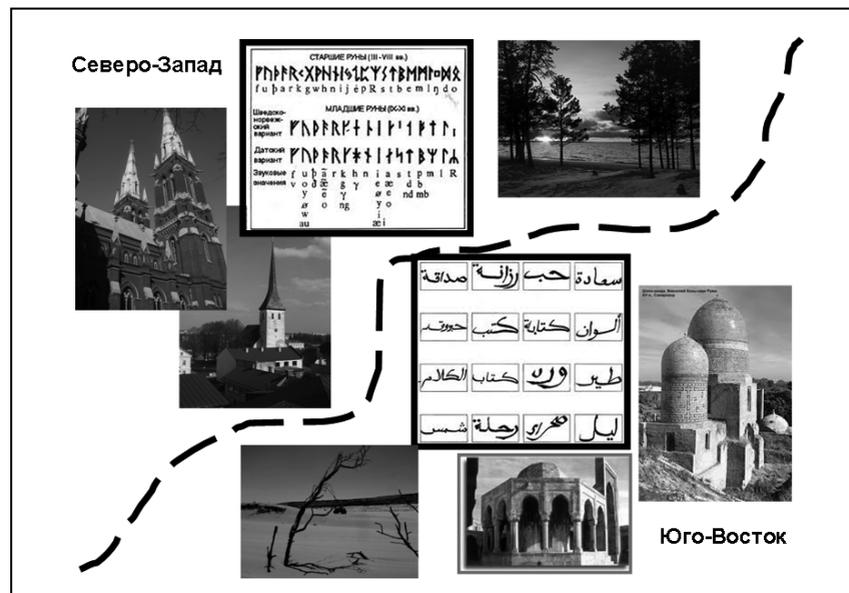


Рис. 9. Сравнение стилевых особенностей шрифта и архитектурных форм Запада и Востока в период средневековья с учётом эколого-культурного фактора

<sup>1</sup> **Бескова И.А.** Ментальность в эволюционно старых и эволюционно молодых культурах//Эволюция, культура, познание. М., 1996. С.68;

Вертикально-ориентированный стиль «джунглей» просматривается в готической архитектуре и руническом письме, а горизонтально-ориентированный стиль «саванны» — в арабской архитектуре и арабской вязи. В первом ощущается прерывность, а во втором — слитность.

Эти же тенденции заметны и в более древние времена. На рисунке из книги Ю. Липса «Происхождение вещей» видно, что верхний ряд представляет «северо-западный» стиль примитивных палаток древних людей, а нижний ряд — «юго-восточный».

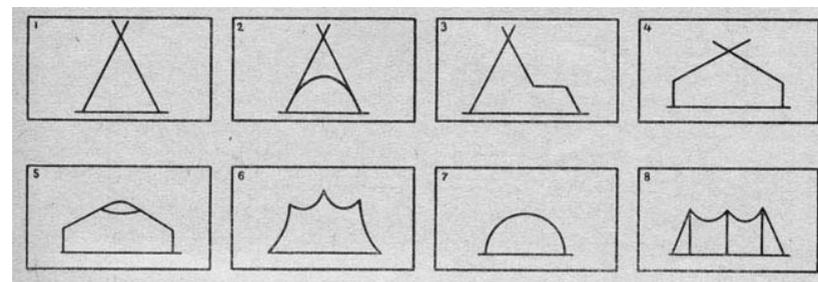


Рис. 10. Главные типы примитивных палаток: 1 — Народы северной Азии и североамериканские индейцы. 2 — Лапландцы. 3 — Эскимосы. 4 — Палеоазиатские племена. 5 — Пастушеские народы Азии. 6 — Тибетские и арабские скотоводы. 7 — Племена озера Чад и Сомали. 8 — Патагонцы и арауканы (Липс Ю. Происхождение вещей. Из истории культуры человечества. М., 1954. С.25).

Наряду с различными стилевыми параметрами, согласно Р. Арнхейму, «каждое здание можно характеризовать в соответствии с тем местом, которое оно занимает на шкале «направленность вверх/вниз». Обычно здания совмещают в себе сразу обе тенденции, но одни из них кажутся явно устремлёнными ввысь, тогда как другие, тяжело нагруженные, тянутся вниз. Поскольку все мы живём в гравитационном поле, эти направления не симметричны и не равносильны. Направленность вниз символизирует уступчивость, инертность, стремление к безопасности, а направленность вверх означает преодоление, приложение усилий, гордость и любовь к приключениям. Все эти обобщённые коннотации, будучи приложимы к зданиям, оказывают самое непосредственное влияние на их восприятие»<sup>1</sup>.

В отношении стилей жилищ Западной Африки следует отметить наблюдение В.А. Корочанцева: «В лесистых районах дома обычно прямоугольные, крыши — двух-, реже четырёхскатные из листьев пальмы рафии или кусков коры. Двери — широкие, нараспашку, часто не закрывающиеся: лес, считается там, уже сам по себе охраняет жителей от недругов. Члены семей расселены в домике по крошечным комнаткам, которые имеют лёгкие перегородки. Строительный материал всегда растительного происхождения, как-то: дерево, бамбук, тростник, трава, солома.

<sup>1</sup> **Арнхейм Р.** Новые очерки по психологии искусства. М., 1994. С.346-347;

Жилища в саванне бывают либо в форме массивных глиняных кубов, иногда с низкими, как в Томбукту, входами и окнами, убранными резным деревом, либо в виде овальных или круглых хижин с остроконечными коническими или куполообразными крышами. Приступая к делу, строитель чертит на земле обычный круг по размеру будущей хижины. В пределах заданной формы сооружений каждый народ саванны проявляет индивидуальность в архитектуре»<sup>1</sup>.

Что угадывается в стрельчатой ажурности готической («западной») и дугообразной ажурности арабской («восточной») архитектур? Да то же самое, что, соответственно, свойственно шумеро-вавилонскому и древнеегипетскому стилям письма: призматичность и дугообразность. Вообще, каждый «стиль характеризуется своими конкретными признаками, проявляющимися выпукло в одном месте и времени, слабо или вообще незаметно в другом, а может быть и возникающими вновь спустя целые столетия в каком-то другом месте, изменившимися под влиянием нового контекста»<sup>2</sup>. Но генетическая связь так или иначе остаётся с теми изначальными архаическими контекстами, которые являлись «культурной гравитацией» для формирования стилей. Суть генетического подхода хорошо выразил в своей «Эстетике» Ю.Б. Борев: «Стиль так же относится к форме, содержанию, как в живом организме его «форма» и «содержание» относятся к генам, которые обуславливают организацию живого существа, его индивидуальные, родовые и видовые особенности, тип его целостности. Стиль есть «генный набор» культуры, обуславливающий тип культурной целостности. Он представитель целого в каждой части, в любой клетке произведения»<sup>3</sup>.

Различные «культурно-гравитационные» контексты можно сравнить с различными условиями образования, например, жемчуга, прибрежной гальки и снежинки. Не правда ли угадываемый диапазон: от «восточной» округлости к «западной» угловатости? Когда мы говорим об архетипической стилиевой бинарности, то имеем в виду глубинный «порождающий» слой стилей, который «обусловлен «прафеноменом» культуры (тематическая и интонационная общность), позволяющим понять процесс образования и бытия стиля как в истории культуры, так и в отдельном акте создания и существования художественного произведения»<sup>4</sup>. Тематические и интонационные общности обусловлены единством исторических судеб народов, схожестью их жизненного опыта. Затем уже происходят этнические, национальные модификации.

Вот такие модификации мы и замечаем в руническом шрифте и арабской вязи, в готической и арабской архитектуре. Готике архетипически свойственна каменная жёсткость и устремлённость ввысь<sup>5</sup>, а арабской ар-

хитектуре — глиняная мягкость и приземистость<sup>1</sup>. Так, если сравнить башню Церкви Святого Духа (Пюхавайму)<sup>2</sup> в Таллине и минарет шейха Али Эффенди<sup>3</sup> в Багдаде, то их планы могут напомнить о призматической и округлой формах палочек-стилей, которыми писали в Древней Месопотамии и Древнем Египте.

Вообще, как замечает Р. Арнхейм, от типа инструментов существенно зависит стиль. «Простые формы, — пишет психолог в отношении перехода от реализма к кубизму, — легко чистить, измерять, складывать в одну кучу, и именно их легче всего создавать с помощью инструментов и машин, поскольку инструменты и машины сами наилучшим образом функционируют тогда, когда они построены из простых форм. Инструменты и машины изготавливают объекты, похожие на них самих, и что пригодно для функционирования и действительности воспроизводящего механизма, годится и для функционирования воспроизведённого изделия»<sup>4</sup>. Конечно, «инструменты и машины» особенно заметно определяют современный «западный» стиль.



Рис. 11. Социокультурная динамика стилей по показателю «асимметрия — симметрия» в западноевропейском искусстве с XIV по XX вв., по данным П. Сорокина

1 Корочанцев В.А. Бой тамтамов будит мечту. М., 1987. С.112;

2 Арнхейм Р. Новые очерки... С.290;

3 Борев Ю.Б. Эстетика. М., 1988. С.218-219;

4 Там же. С.221;

5 Брунс Д., Кангропооль Р. Таллин. М., 1979;

1 Ковтунович О., Ходжаш С. Багдад. М., 1969;

2 Брунс Д., Кангропооль Р. Таллин. М., 1979. С.102;

3 Ковтунович О., Ходжаш С. Багдад. М., 1969. С.144;

4 Арнхейм Р. Новые очерки... С.151;

Теперь обратимся к примеру присутствия стилевой бинарности в собраниях западноевропейских музеев изобразительного искусства. Но прежде, ещё раз, благодаря Р. Арнхейму, заметим, что «стиль — это интеллектуальное понятие, рождённое под влиянием несметного числа перцептуальных наблюдений»<sup>1</sup>. Стилю свойственно постоянство, но лишь в том случае, если речь идёт об общечеловеческих структурных инвариантах, тогда как в большинстве частных случаев видны исторические изменения характерных признаков и структур художественного самовыражения. Так, благодаря социологическим данным Питирима Сорокина<sup>2</sup>, мы можем увидеть на довольно длительном историческом отрезке две тенденции.

Одна тенденция связана с исторической динамикой присутствия на картинах композиционной асимметрии, а другая — композиционной симметрии. Первая статистически образует «визуально-чувственный» стиль, а вторая — «формально-символический».

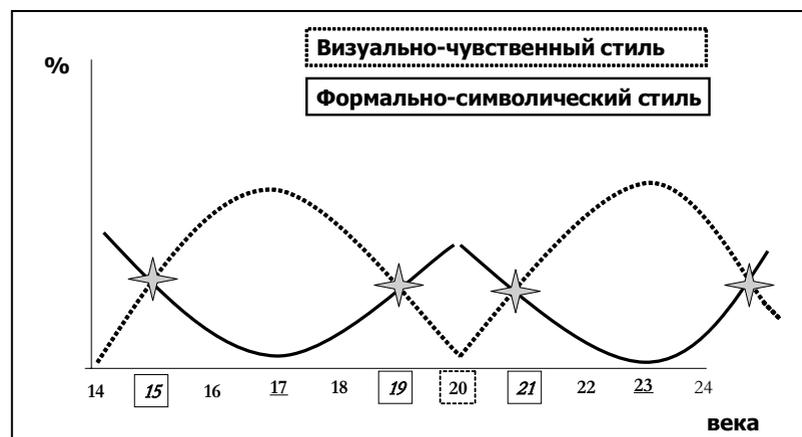


Рис. 12. Обобщённый график социокультурной динамики стилей по показателю «асимметрия — симметрия» в западноевропейском искусстве с XIV по XX вв., по данным П. Сорокина

Общий график (Рис. 12) динамики стилей показывает, что (1) «звёзды» встреч-интеграций обоих стилей приходятся на начала XV (Ренессанс), XIX (Романтизм), XXI («6-й технологический уклад»), XXV (?) вв.; (2) «пики» наибольших расхождений — на начала XVII (Новое время), XX («Ужасный») и XXIII (?) вв. Если попытаться немного проинтерпретировать эту динамику, то возникает несколько мыслей. Во-первых, создаётся впечатление, что на «пиках» расхождения действует принцип компенсации: революционный расцвет механистической физики в обществе (XVII в.) сопровождается упадком формально-символического стиля в живописи (т.е. на картинах больше асимметрии, чем

1 Арнхейм Р. Новые очерки... С.283;

2 Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С.443-448;

симметрии; «малые голландцы», барокко, «складчатость», по Ж. Делёзу); революционный расцвет квантово-волновой физики в обществе (XX в.) сопровождается упадком визуально-чувственного стиля (т.е. на картинах больше симметрии, чем асимметрии; «кубизм», абстракционизм, «уни-»). Во-вторых, поражает историческая правдоподобность роста интеграции стилей в течение XVIII и XX вв. и их дифференциации в течение XIX в. и разгоняющегося XXI в.



Рис. 13. Динамика солнечной активности с XVII по сер. XX вв. (для сравнения с динамикой стилей)

Этот же график можно проинтерпретировать и с помощью концепции Х. Ортеги-и-Гассета о ближнем и дальнем видении как двух различных типах зрения, изложенной в статье 1924 г. «О точке зрения в искусстве»<sup>1</sup>. Согласно данной концепции, «ближнее видение разъединяет, анализирует — оно феодально», а «дальнее видение синтезирует, сплавляет, смешивает — оно демократично». Он, как и в нашем случае, рассматривает западноевропейскую живопись за период с XV по XX вв. Согласно его градации получается следующая картина:

(1) к началу XV века — «Предмет» (ближнее видение «вовне»: чёткие границы фигуры и фона; ближняя полнота; подвижная точка зрения; оптическая иерархия; объективное — акцент на реальности внешнего мира, т.е. объект реален; Джотто, Рафаэль, Эль Греко, а также фламандцы);

1 Ортега-и-Гассет Х. О точке зрения в искусстве//Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С.186-203;

(2) XVII век — «Ощущение» (*дальнее видение*: размытые границы фигуры и фона; близкая пустота; неподвижная точка зрения; оптическая демократия; субъективное; Тинторетто, Веласкес);

(3) к началу XX века — «Идея» (*ближнее видение «вовнутрь»*: чёткие границы фигуры и фона; близкая полнота; подвижная точка зрения; оптическая иерархия; интрасубъективное — акцент на реальности внутреннего, психического мира, т.е. объект идеален; Сезанн, Пикассо и кубисты).

Возможно, что показателем принципа компенсации является и соотношение указанных стилевых тенденций с динамикой активности солнца. Так, на приведённом здесь графике видно, что активность солнца минимальна как раз в тот период, когда обнаруживается рост визуально-чувственного («горячего») стиля и падение формально-символического («холодного») стиля. И наоборот, активность солнца максимальна, когда обнаруживается рост формально-символического («холодного») стиля и падение визуально-чувственного («горячего») стиля.

На этом, пожалуй, стоит остановиться, а заинтересованным читателям предлагаем продолжить на досуге собственные интерпретации этих графиков.

#### 1.4 ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТИЛИ ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ «КЛАССИЧЕСКОЙ» ПАРАДИГМЫ «ВОСТОК — ЗАПАД»

В связи с парадигмой «Восток — Запад» вспоминается классификация модусов человеческого существования, отношения к миру разных культур, а точнее — хозяйственных этик мировых религий, данная в своё время всемирно известным социологом Максом Вебером. «На основе сопоставления мировых религий, — отмечают П.П. Гайденко и Ю.Н. Давыдов, — Вебер считал возможным выделить три самых общих типа, три способа отношения к «миру», заключающих в себе соответствующую *установку*, предопределяющую направленность (жизне-) деятельности людей, вектор их социального развития. <...> В каждом из этих способов отношения к миру уже заключён, как в зародыше, соответствующий «образ» и «стиль жизни» людей — *этически определённая модификация формы их существования*. Им же, этим изначальным мироотношением, обусловлен и соответствующий *тип рациональности*, задающей общее направление (и «темпы») последующей рационализации — как в пределах «картины мира», так и в нём самом»<sup>1</sup>. Что это за способы? В диапазоне парадигмы «Восток-Запад»: «бегство от мира» (индуизм и буддизм в Индии; «Йога»), «приспособление к миру» (конфуцианство и даосизм в Китае; «Дао»), «овладение миром» (иудаизм и христианство на Ближнем Востоке, в Европе и Америке; «Логос»).

<sup>1</sup> Гайденко П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: Социология М. Вебера и веберовский ренессанс. М., 1991. С.241-242;

Стоит немного подробнее остановиться на различии между конфуцианством и даосизмом как одним из примеров расщепления одного из полюсов в стилевой бинарности «Восток-Запад». Если в парадигме приспособления к миру конфуцианство следует метафорически обозначить как «поток в русле», то даосизм — как «разливающийся поток». Для конфуцианства важен культ «преданности» (чжун). «Идея покорности пронизывает все конфуцианские догмы: сын подчиняется отцу, жена — мужу, нижестоящий чиновник — вышестоящему, а все вместе — правителю»<sup>1</sup>. Всё, что соответствует этой иерархии, то является нормальным, даже если стоящий на верхней ступени деспот, изверг и т.д. по отношению к стоящим на нижней, а всё что нет — ненормальным, даже если стоящий на нижней ступени благороден и доброжелателен, но не готов мириться с деспотизмом стоящего на верхней. То есть конфуцианство стимулирует скорее гуманизм между равными, стоящими на одной ступени, чем между вышестоящими и нижестоящими. Если европейский Запад развивался на том, что младшие сыновья становились свободными в обязательствах по отношению к отцу, то китайский Восток долгое время существовал на абсолютизации сыновней почитательности и покорности<sup>2</sup>.

Кстати, примечателен и исторический дрейф стилей в зависимости от смены религиозных парадигм на том же Западе, который в период Возрождения оказывался — по-древнегречески — более открыт и активен, чем Восток. Особенно индивидуализация религии усилилась в период Реформации, что и привело к становлению протестантской этики, обусловившей, по М. Веберу, прагматический дух капитализма, так характерный для современного западного стиля мышления. Влияние религии на когнитивный стиль отмечал Уиткин с коллегами: в ходе исследований было обнаружено, что «религиозные еврейские мальчики, которые растут в семьях и общинах, требующих строго соблюдения большого количества социальных правил, были более полезависимы, чем еврейские мальчики из нерелигиозных семей, которые в свою очередь, были более полезависимы, чем мальчики из протестантских семей. (Эти различия сохранялись даже тогда, когда контролировался параметр общего интеллекта)»<sup>3</sup>. Социальные психологи выяснили, что «среди респондентов-американцев именно белые протестанты обнаруживают наиболее «западные» паттерны поведения, тогда как католики и национальным меньшинства, включая афро- и латиноамериканцев, склоняются к «восточным»»<sup>4</sup>.

Если на Западе характерно толкование человека как «орудия», а образа жизни как «напряжённой деятельности», то на Востоке была рождена идея человека как «сосуда», а образ жизни виделся как «мудрое недеяние». Если на Востоке искусство и мышление представляют собой в большей степени

<sup>1</sup> Сидихменов В.Я. Китай: страницы прошлого. М., 1987. С.137;

<sup>2</sup> Там же. С.342-343;

<sup>3</sup> Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.75;

<sup>4</sup> Нейсбит Р. География мысли. М., 2012. С.101;

«развитие как углубление издревле сформировавшегося содержания» (кит. «Вэнь» — совершенствование данного), то на Западе они же — «развитие как смена понятий» (лат. «translatio» — «передача»)¹.

Например, в качестве основных культурных противоречий между индийцами и представителями западной цивилизации индийский учёный Джоти Верма называет отношение к «телу»: «для индийца ценность представляет не материальная его субстанция, а место в духовной и социальной системе, для американца более важно хорошо выглядеть, быть здоровым и жизнерадостным<...>если американец полностью принадлежит самому себе, то индиец различает ту часть себя, которая является его эго, и ту, которая принадлежит коллективу (аханкар)»².

Наряду с уже рассмотренными ранее хозяйственными, эстетическими, религиозными и социальными предпочтениями разных культур, не менее заметными оказываются и этнокультурные стилевые различия в сенсорных восприятиях и презентациях. Так, если для «западного» «сенсотипа» чаще характерна «визуально-формальная» модальность, то для «восточного» — кинестетико-ритмическая. Примечательно, что по наблюдениям исследователей, наиболее «общеприимным» оказывается «сенсотип», связанный с хоровым пением. Правда, при этом заметно, что его «западная» стилевая особенность тяготеет к статичности поющих (хор), а «восточная» — к динамичности (хоровод).



Рис. 14. Сравнительная характеристика «сенсотипов» Запада и Востока

1 **Мамонова М.А.** Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991. С.92-93;

2 **Иконникова Н.К.** Восприятие межкультурных различий в ситуации контакта культур//Личность. Культура. Общество. Т.II. Вып. 3 (4). М., 2000. С.108;

«Сенсотипы» проявляются не только в эстетике, но и в этикете. «Причмокивать губами, — писал Ф. Боас, — считается проявлением дурного вкуса и может вызвать чувство отвращения; между тем как у индейцев считалось бы проявлением дурного вкуса не чмокнуть губами, будучи приглашённым на обед, потому что это внушало бы мысль о том, что гость недоволен своим обедом.<...>Попытка поступать иначе была бы трудна, не только вследствие неприспособленности мускульных движений, но и вследствие сильного эмоционального сопротивления, которое нам приходилось бы преодолевать»¹.

Или, например, что касается рукопожатия как широко распространённого приветствия. На западе рукопожатие распространено и среди мужчин, и среди женщин. «В то же время в азиатских странах — даже знакомых с западной культурой — невежливо здороваться за руку с женщинами и детьми»².

Вообще в фило- и этногенетическом, историко-культурном плане заметно, что у «базовых» стилей мышления происходит как «расщепление полюсов (М.А. Холодная), так и их смешение, интегрирование. То есть каждый «полюс» стилевой бинарности (диады) обладает фрактальной структурой, структурой подобия исходной диады и диад, последующих за ней.

Согласно Ричарду Шведеру, нет единой универсальной для всех культур рациональности. С.В. Лурье поясняет его концепцию: «Существуют различные параллельные друг другу способы рационального мышления. В процессе ранней инкультурации человек закрепляет в своём сознании тот из них, который характерен для его культуры. Заблуждением является противопоставление рационального и мифологического мышления. Напротив, то, что в одной культуре является рациональным, в другой представляется мифологическим»³.

Для Запада «характерно видение мира аналитическое, дифференцирующее, индуктивное, сциентистское, концептуальное, генерализующее, волеизъявляющее, воленавязывающее и эгоцентрическое», а для Востока — «синтетическое, целостное, интегративное, несистематизирующее, интуитивное, внедискурсивное, субъективное, группоцентристское»⁴.

«Западное» мышление опирается на три закона научной логической эпистемологии: (1) Закон тождества ( $A=A$ ) предполагает, что любая сущность тождественна сама себе; (2) Закон исключённого третьего ( $A$  или  $B$ , или не  $B$ ) гласит, что любое высказывание либо истинно, либо ложно, т.е. не может быть полуправды; (3) Закон противоречия ( $A$  не есть не- $A$ ) утверждает, что никакое высказывание не может быть одновременно и истинным и ложным. Этот стиль можно назвать *формально-логическим, внеконтекстуальным (А)*.

1 **Боас Ф.** Ум первобытного человека. М., 2011. С.117-118;

2 **Иконникова Н.К.** Восприятие межкультурных различий в ситуации контакта культур//Личность. Культура. Общество. Т.II. Вып. 3 (4). М., 2000. С.112;

3 **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.400;

4 **Мамонова М.А.** Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991. С.107;

«Восточное» мышление придерживается трёх принципов *народной* диалектической эпистемологии: (1) Принцип изменения предполагает динамическое развитие реальности, т.е. нет ничего, что тождественно само себе, поскольку реальность изменчива и неустойчива; (2) Принцип противоречия, который гласит, что поскольку изменение постоянно, постоянно и противоречие, т.е. сама природа мира такова, что старое и новое, хорошее и плохое сосуществуют в одном и том же объекте или событии; (3) Принцип холизма, согласно которому смысл в том, что поскольку изменение и противоречие постоянны, то ничто в жизни человека или в его характере не является изолированным и независимым, т.е. всё взаимосвязано, и попытки выделить составляющие единого целого могут лишь ввести в заблуждение<sup>1</sup>. Этот стиль можно назвать *холистическим (диалектическим), контекстуальным (В)*.

«Западному человеку, — пишет Р. Бенедикт, исследовавшая модели японской культуры, — нелегко поверить в способность японцев без психических потерь переключаться с одной модели поведения на другую. Такие экстремальные возможности не соответствуют нашему опыту, тогда как в жизни японцев противоречия — каковыми они нам кажутся — настолько же глубоко укоренены в мировоззрении, как единообразие в нашем»<sup>2</sup>. Р. Нейсбит отмечает, что у восточных азиатов нет проблем с формальной логикой в повседневной жизни, а что же касается их безразличия к противоречиям и стремления к поиску компромисса, то, хотя это порой и приводит к логическим ошибкам, но не в большей мере, чем к этим ошибкам приводит западная боязнь противоречий.

«В то время как западное понимание атомистично, ориентировано на внешние факторы и механистично, — пишет Б. Калликотт, — восточная мысль отвергает атомизм и, следовательно, является холистичной; она отдаёт предпочтение внутренним факторам и, следовательно, органистична. Это радикальное расхождение объясняется той пропастью, которая разделяет Лик Жизни и Лик Машины. Поскольку жизнь — это конкретный человеческий опыт, а машина — продукт отвлечённых размышлений и количественных выкладок, можно сказать, что китайская модель предназначена как раз для отражения конкретного переживания жизни, истории и времени; европейская же, напротив, питает абстрактное мышление и количественный анализ»<sup>3</sup>.

Проблема доминанты Запада и скромности Востока ещё и в том, что если аналитическая мысль может быть успешно выражена языковыми средствами, то холистическая мысль, «реагирующая на гораздо более широкий спектр объектов и их взаимосвязей, менее чётко разграничивает признаки и категории, а следовательно, совсем не так приспособлена для лингвистического выражения»<sup>4</sup>. Хотя, как выяснил ещё в 1884 г. В.И. Шерцль, в языке некоторых народов давным-давно укоренены слова с противоположными

1 Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.410;

2 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.235;

3 **Калликотт Б.** Азиатская традиция и перспективы экологической этики: проледевтика//Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М., 1990. С.319;

4 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.255;

значениями, что свидетельствует об укоренённости диалектического стиля мышления. «Древнеиндийское *акти* означало «светлый цвет» (свет, луч), но также и «тёмный цвет» (мрак, ночь).<...>В арабском *azrum* — «сила» и «слабость», *kullum* — «часть» и «целое».<...>В латинском языке *sacer* значит «священный», «посвящённый богу», «святой», но также «проклятый», «мерзкий». Нередко в языке противоположные значения слов различаются только путём особенной интонации, перемены одного или двух звуков, перемещением их, жестикующей и т.д.»<sup>1</sup>.

Примечательно, что по наблюдению Ж. Пиаже и европейские дошкольники нечувствительны к противоречию. Противоположные мнения на одно и то же укладывались у них рядом. «Очевидно, — пишет Е.Я. Режабек, — источником такой противоречивости служила конгломератность их перцептивных соположений, в которой всё может уживаться друг с другом»<sup>2</sup>. То есть европейский дошкольник ближе к восточному стилю, чем школьник.

Конечно, при таком разделении речь не идёт о том, что люди «Востока» не обладают формальным мышлением, а люди «Запада» «диалектическим». Речь идёт о типичных, стилевых доминантах в жизненном мире этих «мегакультур».

Кросс-культурные исследования указывают на тенденции, согласно которым, «восточные азиаты будут группировать объекты и события на основе их *функциональных взаимоотношений* и *взаимоотношений «часть-целое»*, например, «А есть часть В». Американцы же, напротив, скорее сгруппируют объекты и события на основе *принадлежности к определённым категориям*: например «А и В оба принадлежат к категории Х-ов». Другая группа предположений состоит в том, что американцам будет легче, чем восточным азиатам, усваивать категории, основанные на правилах, и что они больше будут полагаться на категории для целей дедукции и индукции»<sup>3</sup>.

Когда опрашиваемые американцы делали суждения о взаимосвязи объектов, то демонстрировали зависимость от установленной ими первичной взаимосвязи, тогда как у китайцев «эффект первичности не проявлялся вообще, и их прогнозы в отношении последующих взаимосвязей базировались на действительном уровне предъявленной взаимосвязи»<sup>4</sup>. Для народной физики китайцев характерно делать акценты на действие «силы через расстояние», тогда как для американцев важны свойства, внутренне присущие объекту<sup>5</sup>. В этом смысле, китайские представления ближе к архаической теории всепроникающей маны, которая сама в чём-то похожа на современную теорию поля.

Вообще заметно, что представители западной культуры, решая проблемы, склонны жертвовать одним в пользу другого, тогда как представители

1 **Шахнович М.И.** Первобытная мифология и философия. Л., 1971. С.37-38;

2 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С.61;

3 **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.63;

4 Психология и культура. СПб, 2003. С.399;

5 Там же. С.402;

восточной культуры примут альтернативность, обнаруживая в каждой стороне проблемы свои достоинства. Может быть, в принципе реактивности и заключается быстрый прогресс западной цивилизации? Вопрос же в том, а могут ли исчезнуть жертвы, если следовать закону сохранения энергии. Может, это прогресс в выращивании цивилизационного флюса?

Примечательны и следующие моменты, касающиеся отношения к альтернативности у самих представителей альтернативных стилей, что важно для обозначения, так сказать, побочных эффектов диалогической дидактики. Читаем: «У представителей Запада уверенность в их первоначальной позиции может возрасти в случае предъявления им слабых аргументов «против», тогда как у представителей Востока она может понизиться»<sup>1</sup>. То есть для эффективного образовательного перехода с «восточного» стиля мышления на «западный», принцип альтернативности становится важным в методологическом плане. Это позволяет сместиться с прежних стиливых стереотипов и догм, чтобы осваивать новые формы и содержание. Такое замечание важно для методологии образовательных инноваций. При завершении же перехода на «западный» стиль альтернативность опять же оказывается важна, но только в том случае, если диалогические полюса будут равны по силе ценностных и личностно-значимых аргументов. В противном случае «западная» монологаика, избегающая противоречий, только усилится. То есть при обосновании своего выбора представители Запада прилагают больше усилий в аргументации, чем представители Востока. Исследования показывали, что, например, «американцы чаще обосновывали свой выбор жёстким правилом, а китайцы — необходимостью компромисса»<sup>2</sup>. Как же быть с этой фатальной неравновесностью в дебатах разных логик, форм действий и культурных стилей? Пожалуй, разве, здесь помогут не дебаты, а диалогико-стилевые обмены ролями, обмены ситуациями проживания Другого как Своего.

Что значит *понять* для Востока и Запада? «Для европейского мышления *понять* — значит дать повторяющийся на основе нашего описания результат, экспериментально воспроизводимый». Это способ «господства над миром»<sup>3</sup>. «Для восточного мышления *понять* — значит вжиться в мир, ощутить свою исходную, глубинную сопричастность космосу». Это способ «приспособления к миру».

Рассмотрим, вкратце, начальный этап генезиса стиливой бинарности на основе таких психологических модусов, как *абстрагирование* и *эмпатия*. Напомним, что абстрагирование как отчуждение от пугающей сильно структурированной среды, приводящее к «глобальному» (по Уиткину) восприятию, характерно для «джунглевых» стилей жизни, а эмпатия как присвоение просторов слабо структурированной среды характерно для «саванного» стиля

жизни. Правда, тут же заметим, что необходимость отчуждения (абстрагирования) не возникла бы при прежнем, видимо, чрезмерном присвоении (эмпатии), а необходимость присвоения (эмпатии) не возникла бы при прежнем, видимо, чрезмерном отчуждении (абстрагировании). Получается замкнутый круг, поскольку оба психологических модуса претендуют на первичность. Что же всё-таки более первично?

Многочисленные этнографические исследования традиционных (первичных по сравнению с современно-цивилизованными) обществ показывают, что даже *по-своему* абстрагирующее, классифицирующее, логическое мышление первобытных людей пронизано эмпатическим, вчувствующим отношением ко всякой индивидуальности мира. Это некая эмпатическая логика, которая удерживает и реалистичность здравого смысла, логику обхождения со сподручными вещами, и мифологическую целостность, «мистическую сопричастность» (Л. Леви-Брюль), «архаическое тождество» (К. Юнг), «контагиозную и гомеопатическую магию» (Дж. Фрэзер), «анимизм» (Э.Б. Тэйлор) всего со всем.

На ранних этапах антропогенеза «мистическое соучастие», видимо, преобладало в ещё только пробуждающемся мышлении. Согласно Юнгу, «архаизм» как отождествление с объектом «есть конкретизм мышления и чувства<...>навязчивость и неспособность владеть собой<...>сливное смещение психологических функций между собой, в противовес *дифференциации*, — например, слияние мышления с чувством, чувства с ощущением, чувства с интуицией...»<sup>1</sup>. При этом субъект ещё сознательно не проецирует своё содержание на объект, будь то лицо или вещь. «Человек предстаёт как открытое, целостное, резонирующее всему окружающему «чувствительное»<sup>2</sup>. Он видит и ощущает, что *при-родное* своё чаще способствует достижению желаемой им цели, чем *при-родное* чужое. Его тело и подобные ему со-родичи более легко выполняют выражаемое им желание, чем окружающие родные, но иные вещи и явления. Когда же эмоционально сильное желание не удовлетворяется, достижение желаемой цели затруднено, тогда возникает яркий образ желаемой цели, который пробуждает телесно-двигательную активность субъекта и вызывает спонтанные действия, как бы инсценирующие желаемое событие, замещающие его. Субъект, как пишет Б. Малиновский, «разряжает своё напряжение в неконтролируемых жестах, или же разражается потоками слов, которые дают выход желанию и предвосхищают свершение». И далее: «Замещающее действие, в котором прорывается страсть и которое вызвано бессилием, субъективно обладает всеми достоинствами действия реального, к которому, естественно, привела бы эмоция, если бы ей ничто не мешало»<sup>3</sup>. По сути дела, речь идёт о непроизвольной катартической разрядке психического напряжения, некоей психодраме, в которой происходит воображаемое достижение успеха. В этом замещающем действии впервые рождается эмпатическая формула

1 Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.73;

2 Там же. С.74;

3 Мамонова М.А. Запад и Восток.... С.104;

1 Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1996. С. 501.

2 Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? М., 1993. С. 55.

3 Малиновский Б. Магия, наука и религия. М., 1998. С. 80.

«как если бы». В этом «не просто один из источников, но подлинный первоисточник веры в магию»<sup>1</sup>.

В спонтанном инсценировании желаемого человек чаще всего обращается к тому при-родному (своему или чужому), от которого зависит выполнение желания, но который ввиду ограниченности своих возможностей, способностей, свойств не в состоянии осуществить желаемое. Такое обращение может происходить как в идеальном (воображаемом), так и в реальном плане. Так, например, к более или менее гомоморфным и при-родным человеку, животному или вещи человек может обращаться так, словно одно понимающее (антропоморфизм), а другое одушевлённое и понимающее (анимизм и антропоморфизм). Он может агрессивно требовать от них чего-то, а может эмпатически просить выполнить желаемое. В такой просьбе сохраняется надежда, а значит, человек находит успокоение, хотя бы временное. Он верит, что между ним и миром существует родственная «сущностная связь», в которой одно — так или иначе — имитирует другое. Древнему человеку было дано в опыте то, что лишь родственные ему души, формы, цвета, движения более безопасны и более способны — как и он сам — осуществить желаемое. Поэтому нужно стать родственником ветра, суметь стать самим ветром, чтобы совершить присущее ему действие, так желаемое человеком. Умение же становиться ветром и чем угодно требует особого искусства, особых, как говорил Б. Малиновский, ментальных и материальных техник<sup>2</sup>.

Речь идёт об особом искусстве имитации, искусстве становиться тем, что должно быть, желаемо и что не должно быть, нежелаемо. Сознательная имитация первобытного человека тех или иных природных явлений основана на априорной бессознательной «проекции» его «можествования» на них. Если он может совершить или воздержаться от совершения какого-либо действия, то и более или менее гомоморфное, при-родное ему это может. Стоит только с ним «договориться». И чем более первобытный человек оказывается похож (здесь и дар, и искусство) на природное явление по душевному праву, форме, цвету, движениям, тем большая уверенность, что и как все близкие со-родичи оно поймёт желаемое и поспособствует в его исполнении. Чем большее отождествление достигается между субъектом и объектом, тем больше субъективное объективируется в объекте и тем, следовательно, легче с этим уже субъективированным объектом установить согласие, желаемую гармонию. По сути дела, это бесконечная попытка человека сделать невозможное возможным, попытка выдать желаемую всевозможность — намёк на которую в человеке есть — за действительность. В спонтанной, игровой, ритуальной и магической инсценировке — имитации и выдаётся желаемое за действительное. Способность человека к этому обеспечивается реликтовой эмпатией, «мистическим соучастием», «тайной симпатией» (Дж. Фрэзер). Симпатическая же магия есть лишь производная от этой способности.

Теперь приведём несколько наиболее показательных примеров «архаического тождества», реликтового вчувствования, запечатлённых в ритуалах,

1 **Малиновский Б.** Магия, наука и религия. М., 1998. С. 81.

2 **Малиновский Б.** Миф в примитивной психологии// Там же. С. 136.

обрядов, магических действиях различных народов. Так, Дж. Фрэзер, давая этнографическое описание случаев поклонения деревьям (Гл. IX в «Золотой ветви»), приводит следующее: «В Японии, чтобы заставить деревья плодоносить, в фруктовый сад входят два человека. Один из них взбирается на дерево, а другой стоит у подножья с топором в руках. Человек с топором спрашивает дерево, даст ли оно хороший урожай на следующий год; в противном случае он угрожает срубить его. На это укрывшийся в ветвях человек от имени дерева отвечает, что оно принесёт обильный урожай»<sup>1</sup>.

Здесь мы видим пример того, как можно «договориться» с деревом, если кто-то из людей примет его роль. В данном случае проявляют эмпатию оба: тот, что с топором «прощает» дерево, а тот, что на дереве «просит прощение», вжившись в образ дерева.

Фрэзер приводит также многочисленные примеры реликтового вчувствования в деревья и отождествления с ними в обрядах с переодеванием, маскировочным перевоплощением<sup>2</sup>.

Довольно часто маскировочное перевоплощение имеет место и при подражании животному в промысловой магии и на реальной охоте, и при поклонении тотемному предку. Свидетельством тому, кстати, являются, например, такие известные наскальные рисунки, как мезолитическая роспись, изображающая сцену охоты на страусов (Бушмены, пустыня Калахари, Южная Африка) и верхнепалеолитическое изображение «колдуна» в пещере Трёх братьев (Франция). Эти рисунки как бы воочию говорят об имитативной, эмпатической способности древнего человека. В них показан потенциал искусства отождествления с природным явлением вообще и животным в частности по душевному праву, форме, цвету, движению. И, судя по всему, наблюдаемые этнографами и изображённые приёмы охоты с маскировкой как полезная идея первобытного человека есть лишь следствие первоначального бессознательного приёма динамического отождествления субъекта с объектом, где «эмоционально-моторная сфера решительно преобладает над сферой сознания»<sup>3</sup>. Поэтому вряд ли можно согласиться с той очерёдностью основных стадий развития магических представлений и действий, которую предложил С.А. Токарев: «Сначала — подражание животным как приём охотничьей маскировки и подманивания зверя; потом — то же подражание как средство сверхъестественного воздействия на зверя (имитативная промысловая магия); наконец — то же подражание, но не животным, а явлениям неодушевлённой природы, дождю, ветру и пр. как универсальное средство сверхъестественного влияния на них (имитативная метеорологическая магия)»<sup>4</sup>.

Сначала, видимо, подражание тотему (вещь, растение, животное) облагодало таким качеством отождествления субъекта с объектом, что впоследствии такого субъекта уже последующие поколения почитали как тотемного предка.

1 **Фрэзер Дж. Дж.** Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М., 1980, С. 134.

2 Там же. С. 148-151.

3 **Токарев С.А.** Ранние формы религии. М., 1990, С. 446.

4 Там же. С. 495.

«Так, например, — пишет Л. Леви-Брюль, — «трумаи (племя северной Бразилии) говорят, что они водяные животные. Бороро (соседнее племя) хватают, что они красные арара (попугаи)». <...> Это не имя, которое они себе дают, это также не провозглашение своего родства с арара, нет. Бороро настаивают, что между ними и арара присутствует тождество по существу. <...> Все общества и союзы тотемического характера обладают коллективными представлениями подобного рода, предполагающими подобное тождество между членами тотемической группы и их тотемом»<sup>1</sup>.

О том, что тотем есть закрепившийся в традиции, передающийся из поколения в поколение и почитаемый архетипический феномен вчувствования в жизненно-значимое, например, животное или растение, свидетельствуют сами члены тотемической группы, которые, правда, уже не фактически чувствуют «архаическое тождество» как их далёкий общий предок, а считают, что, почитая его, *должны* так чувствовать. Их эмпатия уже перестала быть реликтовой, но осталась для них традиционно мистической и с более недавних времён — инструментально магической. Их интерпретация верования в своего тотемного предка говорит о том, что в ходе филогенеза дар «мистического соучастия» трансформировался, априорная бессознательная «проекция» стала апостериорной проекцией, то есть проекцией, ставшей заметной, осознанной, разрушающей априорную тождественность. Необходимость в таком распаде тождества с объектом, по словам К. Юнга, возникает тогда, «когда тождество становится помехой, то есть когда отсутствие проецированного содержания начинает существенно мешать приспособлению и возвращение проецированного содержания в субъекта становится желательным. Начиная с этого момента, прежнее частичное тождество получает характер проекции»<sup>2</sup>. Так возникает различие между субъектом и объектом, так возникает абстрагирующая установка, при которой субъект находит себя в мире, переполненном живым многообразием, ужасающей неопределённостью, слишком быстрой или слишком сильной сменой раздражений, от которых он хочет уйти в собственный мир порядка и отдохнуть там. Абстрагирование, по Юнгу, «является функцией, ведущей борьбу с первоначальным мистическим соучастием. Оно отрывает от объекта для того, чтобы расторгнуть скованность с ним. Оно ведёт, с одной стороны, к созданию эстетических форм, с другой стороны — к познанию объекта»<sup>3</sup>. И поскольку в реликтовом вчувствовании уже нет необходимости, оно опредмечивается и раскрывает свой тотемический смысл. Вот как он — со слов Леви-Брюля — раскрывается в интерпретации индейцев. Например, в Британской Колумбии «я пытался узнать от него (от моего обычного осведомителя), носит ли племя имя «выдра», рассматривает ли оно выдр как своих родственников, уважает ли оно этих животных, воздерживаясь от умерщвления их и от охоты на них. В ответ на вопрос он улыбнулся и покачал головой. Позже он объяснил, что они, несомненно, верят, что их отдалённый предок действительно был выдрой, но

1 **Леви-Брюль Л.** Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994, С. 63.

2 **Юнг К.Г.** Указ. соч., С. 550.

3 Там же. С. 358.

вовсе не думают, будто это была такая же выдра, какие существуют сейчас. Выдры, от которых они произошли, были людьми-выдрами, а не животными: они обладали способностью менять облик мужчины или женщины на облик выдры (прямо как «колдун», изображённый в пещере Трёх братьев, которому, как видно, доступны облики лошади (нарисован хвост), медведя (лапы), серны (борода), совы (клюв), волка (глаза), оленя (рога и уши)<sup>1</sup>. — В.П.). Все животные былых времён были таковы. Они не были просто животными: они были также и людьми, по своей воле они могли принимать либо человеческий, либо животный облик, облекаясь в шкуру животного или снимая её...»<sup>2</sup>.

Вопрос, зачем они облекались в шкуру животного в мифические «времена грёз» («dream-time») и принимали тем самым зоо-антропоморфный вид<sup>3</sup>, пожалуй, может быть тесно связан с вопросом о том, зачем «предкам» нужно было быть похожими на животных, зачем нужно было имитировать их.

Кроме указанного уже «архаического тождества» как априорного бессознательного перенесения родственных отношений и «можествований» на внешний мир, разгадка может заключаться и в той рудиментарной для нас логике. В качестве примера можно привести такие суждения:

*Все ягуары охотятся.*

*Все мужчины племени охотятся.*

*Значит, все мужчины племени — ягуары.*

Далее:

*Все ящеры страшные.*

*Все мужчины-ягуары страшные.*

*Значит, все мужчины-ягуары — ящеры.*

И наконец:

*Все обезьяны ловко лазают по деревьям.*

*Все мужчины-ягуары ловко лазают по деревьям.*

*Значит, все мужчины-ягуары — обезьяны.*

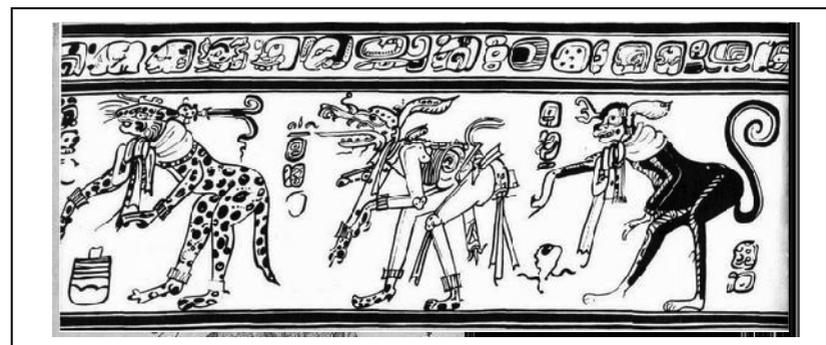


Рис. 15. Зоо-антропоморфные существа на глиняной вазе 600-900-х гг. н.э. из Петена (Гватемала)

1 **Кликс Ф.** Указ. соч., С. 144-145.

2 **Леви-Брюль Л.** Указ. соч., С. 78.

3 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С. 103-104;

Хорошая иллюстрация такой логики представлена на глиняной вазе с иероглифами и изображёнными фигурами зоо-антропоморфных существ из Петена (Гватемала), датируемая 600-900 гг. Тут можно увидеть и человека-ягуара, и человека-ягуара-ящера, и человека-ягуара-обезьяну. Это, пожалуй, и есть те самые «тотемические предки», почитая которых их потомки сохраняют тайну реликтового вчувствования в искусстве ритуальных мимических представлений, имитирующих инсценировок. «Тотемические предки» не знали более позднее «как если бы» — формулу осознанной эмпатии, осознанного подражания. Возможно, что могли они обходиться и без масок и шкур, которые понадобились для более точного подражания после ослабления естественной способности отождествления.

С переходом реликтовой эмпатии на службу магии и с появлением института шаманства начинается её постепенная десубстанциализация и когнитивизация. Магия представляет собой процесс искусственного подчинения свойств природы воле человека, но в отличие от науки, она использует для этого не достижения материально-технического и абстрактно-логического совершенствования орудий труда и познания, а психо-техническое совершенствование — а по сути-то восстановление — всё более утрачиваемой способности к естественной сопричастности миру. Из-за своего психо-технического волюнтаризма и основанного на власти социального прагматизма магия псевдоэкологична. Её претензии на коррекцию природных процессов ради удовлетворения физиологических и социальных потребностей, обеспечивающих уже не гармоничное адаптивное вживание, а выживание, на самом деле экспансивны и безответственны. Магия представляет собой горделиво-рефлективную попытку невозможного человека стать всевозможным. «Магия — «свобода», обретаемая рабом необходимости благодаря величайшему сосредоточению всей духовной энергии на одном участке жизни»<sup>1</sup>.

В филогенетическом плане разрыв синкретической связи первобытного человека «до-я-природа» и появление рефлексивной связи уподобления «я-природа», видимо, возникает тогда, когда по причине внешних геофизических, природно-климатических и других экологических причинкатаклизмов *при*-рода меняется так, что становится *у*-рода. Наряду с «до-я-природа-одно» появляется «до-я-природа-другое», ибо сама природа стала другой. Априорная бессознательная «проекция» начинает осознаться, и в этом отделении субъекта от объекта природа предстаёт как всё более не своё, а чужое, как не столько то, что *при*-роде, сколько то, что *у*-рода, то есть страшное, плохо узнаваемое родное. Субъект, абстрагируясь, занимает интровертивную позицию, с которой он уже может видеть объект опустошённым для того, чтобы уже с помощью апостериорной проекции, самоотчуждения и вчувствования заполнить своим содержанием, одушевить. Одушевлённый содержанием субъекта объект затем интроецируется, ассимилируется субъектом в воображении, и таким образом совершается собственно эмпатия. Осознавая её, субъект дальше может свободно тво-

1 **Борев Ю.Б.** Эстетика. М., 1988, С. 326.

рить как её внутренние модификации, так и производные от неё внешние социализированные формы эмпатического действия (от первобытного ритуала до современного психотерапевтического сеанса).

«Даже в нашем обществе, — писал в начале XX века Л. Леви-Брюль, — ещё не исчезли представления и ассоциации представлений, подчинённые закону сопричастности. Они сохраняются более или менее независимые, более или менее ущербные, но неискоренимые, бок о бок с теми представлениями, которые подчиняются логическим законам»<sup>1</sup>.

И всё же, начиная с эпохи новоевропейской науки XVII-XVIII вв., наиболее существенные различия стали преобладать именно в способе отношения человека к природе. «Фундаментальное различие в отношении современного и древнего человека к окружающему миру, — пишут Г. и Г.А. Франкфорт, — заключается в следующем: для современного человека мир явлений есть в первую очередь «Оно», для древнего — и также для примитивного человека — он есть «Ты»<sup>2</sup>. «Знание о «Ты» в высшей степени индивидуально. И, действительно, древний человек рассматривает все случаи как индивидуальные события»<sup>3</sup>. И он не одушевляет, а уже изначально существует в одушевлённом мире. И в этой примитивности нет ничего дурного, поскольку такой «тип знания является непосредственным, эмоциональным и нерасчленённым». И нет ничего дурного в понятийном знании, которое «эмоционально индифферентно и расчленено»<sup>4</sup>. Нужны баланс и дополнительность. Нужно видеть ситуационные необходимости того и другого.

Для понимания стилей мышления Востока и Запада стоит вспомнить знаменитый пример сравнения Д.Т. Судзуки двух стихотворений — японского классика Басё и английского классика Теннисона.

(1)  
Внимательно взглядишь!  
Цветы «пастушьей сумки»  
Увидишь под плетнём!

(2)  
Возросший среди руин цветок,  
Тебя из трещин древних извлекаю,  
Ты предо мною весь — вот корень,  
стебелёк, здесь на моей ладони.

Первый в отличие от второго показывает, что любоваться цветком можно и не срывая его. Примечательно, что Эрих Фромм вслед за этим сравнением находит и третий вариант уже у Гёте.

1 **Леви-Брюль Л.** Указ. соч., С. 371.

2 **Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т.** В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. М., 1984. С.25;

3 Там же. С.27;

4 Там же. С.26;

## НАШЕЛ<sup>1</sup>

Бродил я лесом...  
В глуши его  
Найти не чаял  
Я ничего.

Смотрю, цветочек  
В тени ветвей,  
Всех глаз прекрасней,  
Всех звёзд светлей.

Простёр я руку,  
Но молвил он:  
«Ужель погибнуть  
Я осуждён?»

Я взял с корнями  
Питомца рос  
И в сад прохладный  
К себе отнёс.

В тиши местечко  
Ему отвёл,  
Цветёт он снова,  
Как прежде цвёл.

Э. Фромм этим демонстрирует, что Басё и Гёте следуют принципу бытия (субъектно-непрагматическое отношение к природе, по С.Д. Дерябо и В.А. Ясвину), а Теннисон — принципу обладания (объектно-прагматическое отношение к природе, по С.Д. Дерябо и В.А. Ясвину). «Под бытием, — пишет Фромм, — я понимаю такой способ существования, при котором человек и не имеет ничего, и не жаждет иметь что-либо, но счастлив, продуктивно использует свои способности, пребывает в единении со всем миром. Гёте, безмерно влюблённый в жизнь, один из выдающихся борцов против одностороннего и механистического подхода к человеку, во многих своих стихотворениях выразил своё предпочтительное отношение к бытию, а не к обладанию»<sup>2</sup>. При этом философ отмечает, что бытие и обладание как способы существования свойственны как Западу, так и Востоку. И что особенно важно — эти принципы соответствуют типам, стилям образования: «знать глубже» и «иметь больше знаний»<sup>3</sup> (по Э. Фромму); «бытийное» и «дефицитарное» (по А. Маслоу).

1 **Гёте И.-В.** Избр. произв. В 2 т. Т.1., М., 1985. С.158;

2 **Фромм Э.** Иметь или быть? М., 1990. С.25;

3 См. там же. С.49;

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин, обращаясь к культурным истокам экологической этики и образования, соотносят западный стиль мышления с антропоцентричностью («человек *на* природе»: господство и потребление), а восточный с экоцентричностью («человек с природой»: приспособление и сообразность). Весьма показательно как, кстати, проявляется экоцентричность мышления в коммуникативном поведении у китайцев. «В Китае мир соотносится не с человеком, а с человеком в окружающем пространстве. Во время визита, совершив необходимое количество поклонов, хозяин и гость садятся не друг напротив друга, а бок о бок на стульях, поставленных в одну линию. Говорящий обращается не к соседу, а в пространство перед собой. Таким образом, действия, адресованные другому человеку, соотносят говорящего с другим человеком через посредство окружающего пространства»<sup>1</sup>. А вот подобный же пример Д. Хаймса из американской культуры индейцев. «Индеец мог прийти в дом к другу, посидеть там и уйти без единого слова. Друг об этом позднее говорил так: «Такой-то приходил ко мне вчера». Уже сам факт, что он потрудился прийти, был достаточным элементом общения. Визит не должен обязательно включать в себя беседу, если нет необходимости что-либо сообщить»<sup>2</sup>. Этот пример напоминает места из работ М. Хайдеггера о толках, болтовне, пересудах (*Gerede*) у «западного» человека и о бытийной молчаливости, слушании (*Erhören*) бытия у «восточного» человека.

Ю. Линден «западную» отчуждённость от природы и «восточную» сопричастность ей объясняет географической обусловленностью религий. Он проводит различие «саванной» и «джунглевой» культуры по их отношению к обезьянам. Так, поскольку в пустыне и саванне обезьяны не обитают, то и человек, не видя это промежуточное звено, чувствует свою биологическую изоляцию, антропоцентричность. И, наоборот, у народов, живущих в тропических лесах, в непосредственном соседстве с обезьянами, биологическая изоляция человека менее выражена. Например, для западно-африканского племени уби шимпанзе это всего лишь «уродливый человек», и поэтому на их убийство наложено табу. «Уби, разумеется, отдают себе отчёт в различиях между человеком и шимпанзе, однако, в отличие от европейцев, не считают, что эти различия дают людям какие-то моральные привилегии»<sup>3</sup>. То есть жители леса, охотники более экоцентричны, чем, скажем, земледельцы, которые совершают экспансию на лес ради расширения своих плантаций.

Характерно для «восточного» стиля и дзен-буддийское покровительство животным. Известно, что, «как правило, земли, окружающие дзен-буддийские монастыри в сущности представляют собой заповедники. Монах, обязанный уважать жизнь даже мелких существ, носит с собой веничек, которым отмечает от себя насекомых, чтобы случайно не наступить на кого-нибудь из них»<sup>4</sup>. Такие восточные технологии экологизации сознания, как чайные церемонии,

1 **Мальшев В.Н.** Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.45;

2 Цит. по: Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. С.190;

3 Цит. по: **Ясвин В.А.** Психология отношения к природе. М., 2000. С.137;

4 Там же. С.179;

бонсай, икебана теперь хоть и хорошо известны на Западе, но всё ещё крайне редки в быту у европейцев.

В.А. Ясвин приводит три главных фактора, которые можно представить в виде трёх шкал, характеризующих (А) «западный» и (В) «восточный» типы экологического сознания: 1) (А) *противопоставленность* человека миру природы — (В) *включённость* человека в мир природы; 2) (А) *объектное* восприятие природы — *субъектное* восприятие природы; 3) *прагматический* характер взаимодействия с природой — *непрагматический* характер взаимодействия с природой<sup>1</sup>.

«Восточное» экологическое сознание по своим архаическим корням можно охарактеризовать как эколого-эмпатическое миропонимание. Что сейчас может собой представлять такое миропонимание? Каковы его механизмы действия?

В основе эколого-эмпатического миропонимания лежит индивидуальный акт вчувствования в конкретный и воспринимаемый как уникальный природный, культурный или психический объект. В этом эмпатическом акте может доминировать или когнитивная, или аффективная, или кинестетическая модальность. Однако инвариантной остаётся сама резонансно-перцептивная форма потока переживаний, в котором ранее усвоенная «архитектура» смысловых конфигураций личного опыта взаимодействует с интериоризируемой «архитектурой» воспринимаемого, например, природного объекта. Стимулами же к позитивному резонансу, субъектификации и вчувствованию оказываются типичные (витальные, архетипические и этнопсихологические) для большинства людей и особенные для каждого индивидуума положительные структурные, морфодинамические и функциональные психологические релизеры воспринимаемого объекта.

Если человек осознанно или неосознанно «выносит за скобки» своего внимания к объекту, делает «фоном» все потребительские социокультурные значения его, то он освобождает дремлющие силы архаического восприятия, «партиципации» (Л. Леви-Брюль), силы априорной бессознательной проекции (К. Юнг).

Проецируя отдельные элементы и целостную структуру своего внутреннего мира на воспринимаемый природный объект, человек наделяет его своими значимыми смыслами, находит в его морфодинамике и поведении сходство со своими биографически-значимыми сценами жизни, персонифицирует его, видит в нём себя иного, alter ego, узнаёт в нём при-родное (гомоморфное) себе создание. Происходит процесс субъектификации и отождествления, встречи, который превращает «Я — Оно отношение» в «Я — Ты отношение» к объекту. Объект становится «персонажем», встреча — «гносеодрамой». Модель «гносеодрамы» как образовательной технологии разработана нами (В.В. Воробьёв, В.Ю. Пузыревский) в 1994 г. и впервые продемонстрирована на Фестивале «Авторская школа-94» (г. Сочи).

Конечно, стили мышления зависят не только от экзистенциально-психологических способов, психотехник отношения к миру, но и от представ-

лений о структуре общества. Так, Гарри Триандис утверждает, что одним из «важных признаков, отличающих различные виды индивидуализма и коллективизма, является вертикальное или горизонтальное представление о структуре общества. Культуры горизонтального типа подчёркивают равенство; культуры вертикального типа делают акцент на иерархии. Таким образом, горизонтальный индивидуализм (ГИ) подчёркивает, что «все люди равны», но «каждый человек уникален». Вертикальный индивидуализм (ВИ) включает как отношение «обособленный», так и «лучший» по отношению к другим людям, наряду с понятием «иной» по отношению к окружающим.<...>Для горизонтального коллективизма (ГК) характерно поглощение Я группой, при этом отсутствует допущение о различном статусе членов группы. Вертикальный же коллективизм (ВК) признаёт иерархию.<...>ВК делает особый акцент на принесении в жертву личности ради сохранения группы»<sup>1</sup>. Примечательно, что фактор «коллективизм-индивидуализм» был выявлен Хефстедом в 1980 г. в результате анализа 117 тыс. протоколов с ответами ценностями характера служащих IBM в 66 странах. Дальнейшая дифференциация была проведена уже Г. Триандисом.

В отличие от «индивидуалистов», «коллективисты» в своём групповом чувстве «Мы», как правило, интолерантны по отношению к другой группе с чувством «Мы». Триандис приводит пример. «Я заметил, что когда я звонил в офис друга или родственника в Греции, секретарша спрашивала очень грубо: «Что вам нужно?». Как только выяснялось, какого рода отношения связывают меня с её начальником, она немедленно становилась чрезвычайно вежливой. В противоположность этому, секретарь в Америке вежлива с любым, кто ему звонит»<sup>2</sup>. А вот различия между японцами и американцами, касающиеся характера их извинений за международный проступок сограждан. Японцы готовы извиниться за всю нацию, а американцы только за проступок их родственников, а не незнакомых людей.

Согласно Г. Триандису, коллективизм максимален в жёстко регламентированных и простых культурах, а индивидуализм максимален в сложных и свободных культурах. При этом, если сложность связана с избытком и размером поселений, то простота с чрезвычайно низкой плотностью населения. Таким образом, жёсткая регламентация связана с культурной однородностью и зависимостью друг от друга в процессе деятельности, а неопределённость встречается в обществах, существующих на пересечении множества культур<sup>3</sup>. При этом не следует думать, что индивидуализм однозначно эквивалентен стилю «современный». Триандис указывает, что есть общества современные (Саудовская Аравия) и при этом коллективистские, и есть общества индивидуалистические (большинство обществ, занимающихся охотой и собирательством, например, те же эскимосы Канады) и при этом традиционные<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> **Триандис Г.** Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее// Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.75;

<sup>2</sup> Там же. С.79;

<sup>3</sup> Там же. С.87;

<sup>4</sup> Там же. С.88;

<sup>1</sup> **Ясвин В.А.** Психология отношения к природе. М., 2000. С.143;

«Коллективизм азиатского социума, — пишет Ричард Э. Нейсбит, — согласуется с широким, контекстуальным взглядом на мир его представителя. Соответственно, индивидуализм западного общества естественным образом согласуется с вниманием европейца к частным предметам в оторванности от среды, верой в линейные законы поведения объектов и возможностью управления этим поведением»<sup>1</sup>.

Подводя некоторый итог, можно продемонстрировать в системе координат таких факторов базовых стилей, как вертикальный («джунгли»)/горизонтальный («саванна») и коллективизм («восток»)/индивидуализм («запад») расположение культур некоторых известных стран (см. Рис. 16).

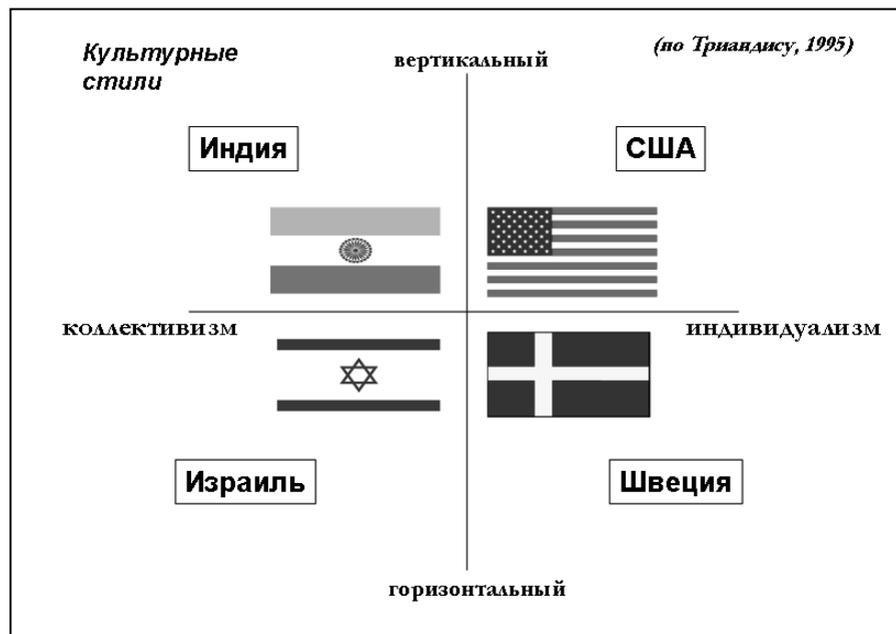


Рис. 16. Классификация некоторых стран по социокультурным стилевым параметрам «вертикальный — горизонтальный» и «коллективизм — индивидуализм»

При этом можно сделать предположение, что, например, по стилям «научного» мышления получится следующая картина возможных доминант: (ВК) «Индия» с математическим анализом и духовно-религиозным синтезом; (ГК) «Израиль» с духовно-религиозным анализом и физико-механическим синтезом; (ГИ) «Швеция» с химико-техническим анализом и социально-политическим синтезом; (ВИ) «США» с социально-политическим анализом и биотехнологическим синтезом. Здесь, конечно же, нужно учитывать «научный дух страны» в целом, а не в отдельных «прорывных» направлениях.

1 Нейсбит Р. География мысли. М., 2012. С. 19;

Но обратимся несколько вглубь веков. Ссылаясь на исследования многих этнографов, М.А. Мамонова отмечает различие западной и восточной наук в период их Ренессанса по параметру «вертикальный/горизонтальный». Так, если китайцы имели науки, а не науку с едиными принципами, то европейцы имели науку, категориальная сетка которой с самого своего зарождения «строилась «по вертикали», включая в себя понятия от чисто эмпирических до высокоабстрактных, принимаемых умозрительным путём»<sup>1</sup>.

Но насколько были эффективны китайские науки? Оказывается, что уже «в IX веке до н.э. был изобретён порох, столетие спустя — механические часы (на 6 веков раньше, чем в Европе), в 105 году н.э. объявлено об изобретении бумаги (на тысячелетие раньше, чем в Европе), печатание текста на досках изобретено на 600 лет раньше Европы, а типографский способ печати — на 400 лет.<...> Сейсмографическое устройство Чан Хэна датируется 130-ми годами н.э., с VII века н.э. возводятся арочно-сегментные мосты, железо и железоплавильная технология опережают Европу на 15 веков. В XII-XIV веках китайские математики превосходили в технике решения уравнений не только европейцев, но и арабов; успешно развивались оптика, акустика, теория магнетизма (ещё до того, как европейцы вообще познакомились с этим явлением). В I веке до н.э. китайскими астрономами были описаны солнечные пятна, спустя 17 столетий доставившие столько хлопот Галилею в борьбе с церковниками. Кстати сказать, знакомство в XVII веке н.э. с радикальными астрономическими методиками европейской науки совершенно не изменило ни мировоззрения, ни стиля жизни китайского общества»<sup>2</sup>. Таким образом, китайская рационалистическая традиция не менее технически продуктивна, нежели европейская, хотя стиль-то иной.

Параметр «вертикальный/горизонтальный» касается и отношения к прикладному искусству. «На Западе оно всегда есть нечто низшее по сравнению с возвышенной эстетикой образцов «чистого искусства»; на Востоке же никакого существенного различия нет. Свиток какэмоно в ритуальной нише дома и чашка для риса в равной мере несут на себе печать единого мироотношения, и эстетика их самодовлеуща, безотносительна к утилитарности предметов (такова практика икебаны, чайной церемонии, устройства садов и парков, а также живопись «караэ» на сёдзи и бёбу (перегородках и ширмах), которая считалась полноценным, «высоким» искусством»<sup>3</sup>. Такой же подход и к музыке.

Поскольку параметру вертикальный/горизонтальный выше было уделено уже достаточно внимания, предлагаем остановиться на рассмотрении таких стилевых показателей, как коллективизм/индивидуализм. Вот характеристики, которые подмечены в кросс-культурных исследованиях многими учёными<sup>4</sup>.

1 Мамонова М.А. Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991. С.95;

2 Там же. С.65-66;

3 Там же. С.102;

4 Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008. С.58-60;



Рис. 17. Типичные стилевые характеристики личностного самосознания и поведения на Востоке и Западе

Например, эмоциональный словарь таитян и японцев (В) богат словами о чувствах гнева, стыда, страха, а в словарь европейцев (А) — о чувствах одиночества, депрессии, вины. «В своё время Р. Бенедикт определила японскую культуру как экстравертную «культуру стыда» в отличие от интровертной западной «культуры вины»<sup>1</sup>. Но если Япония экстернализна, то Индия интернализна<sup>2</sup>.

По Мори Дзэдзи, европейский тип личности (А) — это «яйцо в скорлупе» (жесткое «Я», «господство над миром»), а японский (В) — «яйцо без скорлупы» (мягкое «я», «приспособление к миру»)³. Так, «в США более развиты такие стили коммуникации — внимательный, спорный, доминантный, впечатляющий, а в Японии более выражены успокаивающий, драматический и от-

1 **Кон И.С.** Ребёнок и общество. М., 1987. С.112, 131-132;

2 **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.117; По исследованиям Р.К. Мишры (1996), кочевые и оседлые группы в штате Бихар имеют соответствующие стили «В» и «А» (см. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.160-161. То есть в интернальной по сравнению с Японией Индии обнаруживаются экстернализный и интернальный субстили;

3 **Кон И.С.** Ребёнок и общество. М., 1987. С.132;

крытый стили общения»<sup>1</sup>. Важно и то, что, в отличие от европейцев, японцы из-за своей изначальной стилевой чувствительности внешне стараются не проявлять ощущение боли, следуя самурайской традиции. Этот стоицизм опять-таки обусловлен максимальной «не позорься перед людьми». Тренировке этого способствует даже конструкция дома в традиционной японской общине — «тонкие стены, свободно пропускающие звук и раздвигаемые в дневное время, — делают частную жизнь тех, кто не может позволить себе стену или сад, открытой для публики»<sup>2</sup>.

Кстати, необходимость «не запятнать своё имя», свою честь (*гири*) по словам Р. Бенедикт, «предъявляет в Японии очень большие требования к профессиональным качествам, но отстаивают их не с помощью того, что называют высоким профессионализмом американцы. Учитель говорит: «Из-за своего *гири* перед званием учителя я не могу этого не знать», — имея при этом в виду, что, не зная, к какому виду принадлежит лягушка, он, тем не менее, должен сделать вид, что знает. Если он учит английскому языку, хотя сам всего лишь несколько лет изучал его в школе, он не может, однако, допустить, чтобы кто-то его поправил. Именно к такого рода защите обязывает «*гири* перед именем человека как учителя»<sup>3</sup>. Таким образом, сомнение в компетенции автоматически воспринимается как критика в личный адрес. В США же, если «учитель не знает, к какому виду относится лягушка, он скорее признается в этом, чем станет прикидываться знающим, даже если почувствует искушение скрыть своё невежество»<sup>4</sup>.

Показательно, что искренность у американцев и европейцев — совсем не то, что у японцев. Для японцев стыдно «выставлять свои чувства напоказ», тогда как для американцев вполне психотерапевтично «рассказать о своих чувствах»<sup>5</sup>. Почему так? Пожалуй, здесь опять действует механизм компенсации: поскольку японцы изначально чувствительны (реликтивно эмпатичны, «без скорлупы»), то им необходима защита в виде телесной невозмутимости, самоабстрагирования (что и закреплено в японском кодексе), а поскольку представители западного стила культуры уже давно строго когнитивны и самоабстрагированы («со скорлупой»), то им необходим прорыв в виде телесной возмутимости, самораскрытия и чувственного откровения и т.д. Для японцев искренен тот, кто не ищет выгоды, не стремится к «обладанию», но ищет «бытия» в деятельной инициативе и предприимчивости. То есть в своём внешнем этикетном поведении японец должен быть подлинным. Для западного человека быть бессовестным значит утратить чувство греха, а для японца бессовестным является тот, кто «перестает быть напряжённым и скванным» в соблюдении этикета, в следовании долгу, в добропорядочном — не осуждаемом другими — поведении. «Американцы имеют в виду плохого

1 **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.116;

2 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.326;

3 Там же. С.190;

4 Там же. С.190-191;

5 Там же. С.253-255;

человека, японцы — хорошего, тренированного человека, который способен полностью реализовать свои способности. Они имеют в виду человека, которому под силу самые трудные и решительные бескорыстные действия»<sup>1</sup>. В своей «мастерской» подготовке японец стремится избавиться от тяжкого бремени цензуры стыда (хадзи), чтобы его интуиция идти подлинным путём не была стеснена. «Это полнейшее освобождение от самосознания и противоречий»<sup>2</sup>.

Гири перед именем порой принимает у японцев крайние формы. «Например, — писала в середине XX в. Р. Бенедикт, — существует длинный список директоров школ, которые покончили с собой из-за того, что пожар, к которому они могли и не иметь никакого отношения, создал угрозу для висящего в школе портрета императора. Кроме того, заживо сгорали учителя, бросавшиеся в горящие школы спасать эти портреты. Своими смертями они демонстрировали, что для них значит гири перед именем и тю (безграничный долг. — В.П.) перед императором. Известны также случаи, когда люди, допустившие обмолвку на церемониальных публичных чтениях одного из императорских рескриптов — «О народном воспитании» или «К солдатам и матросам», — покончили собой, чтобы восстановить доброе имя»<sup>3</sup>.

Если американцы демонстрируют *ценность делания, попытки изменить среду*, то мексиканцам свойственна направленность на бытие, на *ценность опыта и стремления изменять свои действия*, а не среду<sup>4</sup>. Американцы в школьном воспитании традиционно прививали детям предприимчивость и конкурентоспособность, тогда как японцы всегда стремились избегать этого. «Если в азиатских школах детей учат не выделяться, в некоторых американских, наоборот, каждый ребёнок по очереди становится «героем дня»<sup>5</sup>. Вот последствие: делами, выполнение которых требует менее 9 минут, занимаются 49% американских менеджеров и 18% японских<sup>6</sup>. Вообще интересно, что, как показывают эксперименты, например, канадцы работают дольше, если задание им удаётся, а японцы — если не удаётся<sup>7</sup>. Японцы используют трудности как повод для самосовершенствования — «тише едешь — дело мастера боится».

Японцы «действуют лучше всего, когда соотносят свои настоящие результаты со своими прежними, а не с результатами других людей»<sup>8</sup>. Последнее более характерно для соревновательных американцев. Но следует заметить, что американцы и канадцы более оптимистичны и имеют высокую самооценку на своей родине и низкую, когда посещают чужую, а японцы и

китайцы менее оптимистичны и имеют низкую самооценку на своей родине и высокую, когда посещают чужую<sup>1</sup>. Кстати, безотметочная система в начальной школе, распространённая сейчас в мире, имеет истоки именно в японском стиле оценивания.

В первичной и вторичной социализации (А) американских и (В) японских детей также действует механизм компенсации: (А) натерпелся одёргиваний и опеки в дошкольный период, будь инициативным и свободным в школьный и студенческий; (В) наслаждался свободой и снисходительностью в дошкольный период, побудь в социально-долговых обязательствах и напряжённом внимании к мнению окружающих в школьный и студенческий. Примечательно, что в конечном итоге периодов самостоятельности и свободы у японцев оказывается больше, чем у американцев: у первых детство и старость, а у вторых только зрелость. Пожалуй, что для российской действительности не характерно ни то, ни другое, а некий лишь относительно хорошо регулируемый поводок.

Если для (А) американцев характерна *поляризация* и избирательность точек зрения, то для (В) китайцев — *диалектичность*<sup>2</sup>. Последнее проявляется в различных аспектах и у японцев. Например, у японцев нет жёсткого деления на плохого и доброго человека. Японцы «верят, что у человека две души, но это не добрые импульсы, борющиеся со злыми. Это «тонкая» душа и «грубая» душа, и в жизни каждого человека — и каждой нации — бывают случаи, когда ему следует быть «тонким», и когда быть «грубым». Одной душе не уготован ад, а другой рай. Они обе необходимы и хороши в разных ситуациях»<sup>3</sup>. В этом смысле, страдание для японцев — не Божья кара, а «свидетельство того, что они выполнили свой долг любой ценой и не позволили ничему — ни забвению, ни болезни или смерти — сбить их с пути истинного»<sup>4</sup>. По сравнению с американцами, для японцев не важен «happy end» в борьбе героя со страшными обстоятельствами, а имеет значение беспощадная решимость и героизм сами по себе (см. «Предание о сорока семи ронинах»). Известно выражение, что меч — душа самурая. Для японцев всякая душа «изначально сияет добродетелью как новый меч, однако, если её не полировать, она тускнеет. Эта, по их выражению, «ржавчина моего тела» столь же вредна для него, сколь и для меча. Человек должен заботиться о своём характере, как о мече, но его чистая и светлая душа никуда не денется под ржавчиной, — её просто необходимо снова отполировать»<sup>5</sup>. По представлениям же западного человека получается, что душа от плохого поведения так же ржавеет, как и тело.

По сравнению с западным, японская «самостийность» (точнее *Self*) более динамична по отношению к противоположностям. Она как бы дрейфует между крайностями, не закливаясь на них.

1 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.290;

2 Там же. С.290;

3 Там же. С.189-190;

4 **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.130;

5 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.83;

6 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.425;

7 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.84;

8 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.192;

1 Психология и культура. СПб., 2003. С.546-547;

2 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.162;

3 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.228;

4 Там же. С.231;

5 Там же. С.236;

В основном здесь речь идёт об оппозициях «фрагментарность/целостность», «внутреннее/внешнее», «спонтанность/дисциплина», тяготение к сторонам которых в «Я» зависит как от темпа и сложности социальной жизни, так и от пространственно-временной конфигурации культур-экологической среды. Нэнси Розенбергер один из параграфов своей работы так и назвала «Движение японского «Self» между противоположностями».

«Приоритет внешнего-внутреннего или дисциплинированного-спонтанного, — пишет Розенбергер, — может меняться в зависимости от обладателя «Self». Предполагается, что дети, а иногда и женщины имеют «Self», ориентированное на внутреннее Я и импульсивность. Взрослые, особенно мужчины, согласно предположению, имеют «Self», ориентированное на внешний мир и жёсткую дисциплину. Взрослея, японец приобретает способность контролировать «Self» в соответствии с приоритетной оппозицией.<...>В отличие от западного идеала сохранения «Self» в любой ситуации, в Японии переключение «Self» является приметой психического здоровья и нравственности. Личность, умеющая пользоваться разными вариантами «Self», способная достичь гармонии, что хорошо как для души, так и для тела; те же, кто слишком спонтанен или слишком дисциплинирован, склонны к болезни или психологическому стрессу»<sup>1</sup>. Если американцы невротизируют по поводу страха нарушить моральные предписания, то для японцев мораль «скорее заключена в соответствии поступков и эмоций контекстам, чем в ригидной приверженности лишь одной стороне жизни»<sup>2</sup>.

Заметно отличаются между собой западный и восточный стили переговоров. Если в первом случае каждое решение, каждая мысль однозначна, поскольку человек знает, чего хочет, и чётко понимает, где следует уступить, а где настоять, чтобы сделка была в его пользу, то во втором случае однозначных выборов стараются избегать в согласии с поверьем, что «сиюминутная мудрость может оказаться вековой глупостью», а значит и переговоры, например, «с японцами порой занимают больше времени, чем с европейцами, поскольку первый день обыкновенно отводится на установление атмосферы доверия и сотрудничества»<sup>3</sup>.

«В западных культурах, — пишет С.В. Лурье, — «эгоцентрично-договорная» модель изображает независимого индивида на абстрактном языке, в то время как в обществах с «социоцентричной органической» перспективой личность помещается в контекст и рассматривается как имеющая отличительные характеристики.<...>Согласно Шведеру, индусы могут думать абстрактно, однако в противоположность американцам они мыслят о личностях и социальных отношениях в конкретном и контекстуальном культурном стиле. Подобно этому, М. Розальдо обнаруживает мало соответствия между западным понятием независимости внутренне-направленного

индивида и личностью у племени илонгот на Филиппинах.<...>У илонготов слабо развито чувство личной ответственности: они упрекают духов в несчастьях и игнорируют преемственность в личной истории»<sup>1</sup>.

Об особой привязанности японцев и китайцев к социальному контексту свидетельствуют и исследования по предпочтительному вниманию представителей Востока и Запада к фигуре или к фону. «Масуда и Нисбетт предъявляли мультипликационные фильмы с изображением рыбы и других обитателей подводного мира японцам и американцам и просили их сообщить, что они видят. Самое первое сообщение американских участников исследования, как правило, относилось к основной изображённой в фильме рыбе, которая находилась на переднем плане («там была рыба, похожая на форель, которая плыла вправо»), в то время как первые наблюдения японцев касались, как правило, фоновых элементов («там было озеро или пруд»). Японцы называли свойства окружающего фона примерно на 70% чаще американцев, хотя и те, и другие были одинаково склонны упоминать детали, касающиеся основной рыбы. Кроме того, японцы почти в два раза чаще отмечали взаимосвязи и отношения, включающие неодушевлённые аспекты окружающей среды («большая рыба проплыла мимо серых морских водорослей»).<...>Сходные факты «сцепления» с фоном были получены Хедденом и его коллегами. Они просили китайских и американских испытуемых просмотреть серии карточек, на которых в первом случае слово было напечатано на фоне, содержащем социальные стимулы, например, людей на рынке, при этом слова никак не были связаны с фоновыми картинками. Во втором случае слова печатались на чистых карточках, не содержащих никакого фона. После этого испытуемых просили припомнить как можно больше увиденных слов. Китайцы, по сравнению с американцами, лучше запоминали слова, которые были представлены на фоне социального окружения, доказывая тем самым, что фон служит для них ключом к запоминанию»<sup>2</sup>. Всё это опять-таки подтверждает то, что «западный» стиль соответствует «саванному» (в генезисе — этап «раннего» Запада), где есть артикуляция среды и полнезависимость, а «восточный» — «джунглевому» (в генезисе — этап «раннего» Востока), где есть глобализация среды и полнезависимость. Исходя из сказанного нами ранее, оговорки в скобках существенны для понимания историко-культурного «дрейфа» стилей на Западе и Востоке.

Даже сравнивая культуры, находящиеся, казалось бы, в общем для них дальневосточном ареале, можно увидеть стилевые различия. Возьмём, например, отношение ученика к учителю. Китайцы охотно демонстрируют в своих фильмах о боевых искусствах как ученик упорно, испытывая лишения и трудности, добивается благорасположения своего учителя, а затем стремится

<sup>1</sup> **Розенбергер Н.** Диалектическое равновесие в полярной модели «Self»//Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология/Под общей ред. А.А. Белика. М., 2001. С.289;

<sup>2</sup> Там же. С.290;

<sup>3</sup> **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.107;

<sup>1</sup> **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние и перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.567;

<sup>2</sup> **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания//Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С.64;

ся превзойти его в мастерстве и даже стать соперником. Но при этом он не очень-то пробует себя в каких-то иных видах деятельности, скорее он следует Дао в «деянии-через-недеяние».

«Американцы и европейцы понимают интеллект как относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида, в то время как для китайцев интеллект связан, прежде всего, с такими понятиями, как усердие, ответственность, способность к подражанию и т.п.»<sup>1</sup>.

Не так у японцев. У них открыто демонстрируется строгость в отношениях «учитель-ученик», но при этом подразумевается и свобода в выборе деятельности.

<b>Восточный коллективизм</b>	
 у китайцев	 у японцев
<b>Часты браки в пределах рода</b>	<b>Часты браки и за пределами рода</b>
<b>«Узкие» коллективы</b>	<b>«Широкие» коллективы</b>
<b>Ученик больше почитает учителя. Иерархия прерывистее и менее строже</b>	<b>Ученик больше подчиняется учителю. Иерархия непрерывнее и строже</b>
<b>Полезависимость, конформизм, феминность, услужливость и взаимозависимость</b>	<b>Полнезависимость, нонконформизм, мускулинность, мотивация достижения и исполнительность</b>

Рис. 18. Пример «расщепления полюса» (термин М.А. Холодной) «восточный коллективизм» на китайские и японские стиливые особенности

Если китаец в основном смиренно воспринимает нанесённую ему обиду со стороны старших, то японец, имея «гири перед именем» («честь имеет»), готов расквитаться за обиду<sup>2</sup>. «Хотя в Китае, и в Японии общественные ограничения сильнее, чем на Западе, в Китае они исходят в основном от властей, тогда как в Японии — от сограждан. Например, контроль за порядком в китайских школах осуществляют учителя, а в японских — сами ученики.<...> Японцев, благодаря пунктуальности и любви к порядку во всех жизненных сферах,

1 **Режабек Е.Я., Филатова А.А.** Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.128;  
2 **Бенедикт Р.** Хризантема и меч: модели японской культуры. СПб., 2007. С.185;

часто сравнивают с немцами и голландцами; менее суетливых китайцев ассоциируют с жителями Средиземноморья»<sup>1</sup>.

«Китаец, как правило, отдаёт предпочтение простым интеллектуальным построениям как наиболее доступным и рациональным для запоминания, жизни и деятельности. Он очень редко руководствуется абстрактными принципами, его логика отличается высокой предметностью, показателем чего являются, например, пословицы и поговорки. «Не забывай прошлого, оно учитель будущего»; «Пришло счастье — будь бдителен; пришло горе — будь стоек» — гласит китайская мудрость»<sup>2</sup>. Что же касается японцев, то многие исследователи в их мышлении отмечают «единство, казалось бы, несоединимых сторон: приверженности к абстракциям, пронизательности, изобретательности, рационализма и одновременно медлительности мыслительных операций, неуверенности в себе, малоинициативности»<sup>3</sup>.

Некоторые различия проявляются и в ситуациях межличностного общения: если японец «наклоняется далеко вперёд, двигает всеми мускулами лица и тела», то китаец «сохраняет неподвижным положение лица и тела, сидит прямо, выгнув спину, не шевелится совсем, только губы слегка движутся, а голос приближен к шёпота»<sup>4</sup>.

<b>ВОСТОЧНОЕ</b>	<b>мышление</b>	<b>ЗАПАДНОЕ</b>
	<b>Вербальные стили общения:</b>	
<b>непрямой</b> (интонация, метафора) и <b>«сладкий»</b> (уважение Другого в разговоре, дипломатия сглаживания, «ориентация на стыд», эмоциональное внушение)		<b>прямой</b> (логическая связность, понятийный аппарат) и <b>«жесткий»</b> (уважение Себя в разговоре, дипломатия заострения, «ориентация на вину», логическое убеждение)
<b>вычурный</b> (ближневосточный)		<b>точный</b> (западноевропейский)
<b>статусно-ориентированный, официальный, формальный</b>		<b>лично-ориентированный, неформальный</b>
<b>аффективный</b> (восклицательный, близкий, со-тактильный «поноухать и коснуться», высоко интонационный)		<b>инструментальный</b> (утвердительный, дальний, со-визуальный «посмотреть и поболтать», низко интонационный)

Рис. 19. Сравнение некоторых черт восточного и западного стилей вербального общения

1 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.102-103;  
2 **Крысько В.Г.** Этническая психология. М., 2002. С.215-216;  
3 Там же. С.213;  
4 Там же. С.217;

Большое внимание в кросс-культурных исследованиях уделяется «социальному интеллекту» (Д.П. Гилфорд). Сравнительные характеристики разных стилей коммуникативных действий особенно важны для этнокультурного воспитательного компонента в образовании и создании стиле-ролевой дидактики тоже.

Стили коммуникации различаются уже на невербальном уровне. Так, было замечено, что «арабы, южные европейцы и латиноамериканцы при разговоре стоят близко друг к другу. Они стараются касаться друг друга и даже дышат друг другу в лицо, тогда как выходцы из северной Европы держатся на большем физическом расстоянии»<sup>1</sup>. Всё это, невольно, напоминает различие между ближней дистантностью в «джунглях» и дальней — в «саванне».

Поскольку у нас обучение и познание — это взаимодействие по поводу звуков, то прежде предлагаю обратить внимание на социокультурные стили *речевого* и *письменного* взаимодействий. В вербальном общении различают:

а) *прямой стиль* (характерные для индивидуалистической культуры Запада (А), например, американцев слова «абсолютно», «определённо», «позитивно», акцент на местоимении «Я») и *непрямой стиль* (характерные для коллективистской культуры Востока (В), например, японцев слова «может быть», «возможно», «вероятно», «что-нибудь», «кое-что», местоимение «Я» практически не употребляется);

б) *болтливый стиль* характерен для западной культуры (А) и *молчаливый стиль* характерен для дальневосточной культуры (В);

в) *личный стиль* (английский язык лично-ориентированный, акцент на *индивиде* (А), языковой учёт *близкой социальной дистанции* и неформальное отношение к ролям в группе) и *ситуационный стиль* (японский язык статусно-ориентированный, акцент на *роли* (В), языковой учёт *дальней социальной дистанции* и формальное отношение к ролям в группе);

г) *инструментальный стиль* (ориентир на *говорящем* и *цели* коммуникации, акцент на *управлении* в индивидуалистических культурах) и *аффективный стиль* (ориентир на *слушающем* и *процессе* коммуникации, акцент на *приспособлении* в коллективистских культурах)<sup>2</sup>.

Следует особо остановиться на «болтливом» и «молчаливом» стилях. Если для Запада «внетекстовое молчание означает вакуум смысла», то для Востока «молчание есть один из важнейших способов постижения смысла»<sup>3</sup>. Молчание маркирует ситуации онемения от страха, архаического аутизма, когда контакт человека с сородичами прерывался в силу особых эколого-хозяйственных условий, что и нашло своё отражение в изоляционных куль-

минациях обряда инициации (см. гл.3). Кстати, исследователи полагают, что «молчащее» познание в восточных духовных практиках (буддизм, даосизм, индуизм) имеет корни именно в «обрядках перехода» у многих и многих народов<sup>1</sup>. Молчание свидетельствует о настроженном вслушивании в то, что недоступно зрению. И это скорее ситуация охоты в лесу, чем земледелия в поле. То есть молчание более характерно для «джунглевого» архаического стиля, когда ещё не было ни деревенской, ни тем более городской педагогик. «Фольклорно-этнографический материал наглядно свидетельствует о печати «родовой» таинственности, лежащей на тех членах общества, кто воплощает собою физическую или социальную глухонемому»<sup>2</sup>. Парадоксально и то, что длительное молчание человека связывают как с его глупостью, так и с мудростью. Кстати, одно оказывается ниже нормы сознательного, а другое выше, но то и другое в психологическом плане рассматривается как внешний атрибут бессознательного<sup>3</sup>. В современной школе попытки установить молчание на уроке всё ещё дань древним традициям, когда посвящаемым шаманы излагали священные знания, разгерметизировали то уникальное, охраняемое, идущее от предков, что недоступно непосвящённым. На этом переходе от детства к взрослости и от незнания к знанию дидактика молчания соответствовала ситуации принятия противоречий, принятия очевидного и неочевидного, священного и профанного, сложного и простого и т.д. Восток принял эту двойственность, а Запад стал решать противоречия, стремясь к однозначности. Как знать, может сейчас настала пора примирить в дидактике вербальное (словесное) и невербальное (молчаливое), несамостоятельное и самостоятельное, ведь для того, чтобы двигаться вперёд, вовсе не обязательно отказываться от левой ноги, только на основании того, что она по своей слабости противоречит правой. Может лучше-таки идти, имея одну слабую, а другую сильную ногу, чем «непротиворечиво» скакать только на сильной.

К. Клакхон выделяет два вида культурного обучения: *технический* и *регулятивный*. Если технический «направлен на то, чтобы сделать личность продуктивной, социально полезной, он способствует оздоровлению и усилению общества», то регулятивный «направлен на снижение уровня неприятия индивидом группы настолько, насколько это возможно; на то, чтобы уберечь его от раздражающего окружения; на то, чтобы сохранить гармонию внутри группы и т.д.»<sup>4</sup>. Не правда ли, что в первом типе угадывается «западное», а во втором «восточное» мышление?

Этнопсихологии приводят хрестоматийные примеры того, что, скажем, если для психологии финнов характерны индивидуализм, эмоциональная сдержанность, замкнутость и осторожность в поведении, расчёт и логика, то

1 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.208-209;

2 **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С.146-159;

3 **Мамонова М.А.** Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991. С.104;

1 **Богданов К.А.** Очерки по антропологии молчания. Номо Тасенс. СПб., 1997. С.238-239;

2 Там же. С.232;

3 Там же. С.233;

4 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.239;

для арабов — коллективизм, порывистость, несдержанность в проявлении чувств и эмоций, избегание строгой логики и объективных доказательств<sup>1</sup>.

«Традиционный японец, — пишет Дж. Де-Вос, — не воспринимает свою подчинённую позицию во время обучения как социальное или личное унижение. Его чувство целостности не нарушается неблагоприятной обстановкой.<...>Детей учили подчиняться предписаниям, налагаемым на них школой»<sup>2</sup>. То есть японские иммигранты («иссеи») прививали детям лояльность к американским властям, потому что это присуще их этнокультурному стилю мышления. Их групповая сплочённость на чужбине позволяет им быть терпимыми по отношению к окружающей культурной доминанте. Школьники подчинялись неродному доминантному языку, тогда как к родному японскому относились попустительски.

В противоположность японцам, мексиканские иммигранты демонстрируют «относительное отсутствие способности к сплочению как внутри общины, так и в семейной жизни». «Мексиканец, — замечает Де-Вос, — весьма подозрительно относится к власти и постоянно находится в защитной позиции, боясь, что его «схватят», то есть посадят в тюрьму.<...>Внутри мексиканской семьи очень распространено недоверие между супругами. В некоторых семьях с низким социальным статусом мать ожидает от ребёнка, что он примет её сторону против отца, которого характеризует как пьяницу, неверного и финансово безответственного человека. Мать изображает себя как персону, сплывающую семью ради своих детей и не находящую взаимопонимания с мужем»<sup>3</sup>. Что же касается детей, то, например, для них убежищем «от напряжённых отношений в семье становится группа мальчиков-подростков, ориентированная против авторитета и дисциплины, склонная к правонарушениям и остающаяся главной референтной группой вплоть до самой свадьбы, что в свою очередь ведёт к несчастливой модели брака»<sup>4</sup>.

Мы уже много сказали о типическом в этнокультурном аспекте с точки зрения науки. Но нельзя забывать, что типизация характерных особенностей этносов и культур происходит и на уровне обыденного сознания в повседневной жизни представителей тех же этносов и культур. Правда, зачастую это не столько представления о себе, хотя и это обязательно присутствует, сколько о «чужих». Страх «чужого» и поиск социально-психологической защиты от этого стереотипизирует его. Защита ищется в этнической самоидентификации.

Естественно, что чрезмерная — переходящая в патологическую — этническая идентификация и следование этническим стереотипам при восприятии других хотя и упрощает, схематизирует отношения с окружающим социальным миром, но, всё же, увеличивает дистанцию между культурами.

1 **Богданов К.А.** Очерки по антропологии молчания. Homo Tacens. СПб., 1997. С.238-239;

2 **Де-Вос Дж.** Этнический плюрализм// Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология/Под общей ред. А.А. Белика. М., 2001. С.269;

3 Там же. С.271;

4 Там же. С.271;

ВОСТОЧНОЕ	МЫШЛЕНИЕ	ЗАПАДНОЕ
Избегание неопределенности, одобрение следования правилам и ритуалам		Принятие неопределенности, терпимость к нарушению правил и ритуалов
Недопустимость публичной критики		Поощрение публичной критики
Большее понимание в общении		Меньшее понимание в общении
Характерны <b>успокаивающий</b> (снижение тревоги), <b>открытый</b> (я-высказывания) и <b>драматичный</b> (преувеличения и эмоции содержания) <b>стили общения</b>		Характерны <b>внимательный</b> (интерес к тому, что говорит другой), <b>спорный</b> (агрессивный или доказывающий), <b>доминантный</b> (снижение роли других) и <b>впечатляющий</b> (произвести впечатление) <b>стили общения</b>
<b>Главное в предложении сказуемое, а подлежащее практически нет</b> (в япон. синтаксисе). Слова: « <b>может быть</b> », « <b>возможно</b> », « <b>вероятно</b> », « <b>что-нибудь</b> » или « <b>кое-что</b> »		<b>Главное в предложении подлежащее (Я), а затем сказуемое</b> (в англ. синтаксисе). Слова: « <b>абсолютно</b> », « <b>определенно</b> », « <b>позитивно</b> », « <b>no problems</b> »
Ценности опыта, семейных традиций, прошлого, самоизменения, « <b>полихромности</b> », норм равенства (среди мужчин) и норм справедливости (среди женщин), <b>обязательных норм взаимности</b> (дополнительность, учет мнения группы)		Ценности действия, общественной цели, будущего, изменения среды, « <b>монохромности</b> », норм <b>справедливости</b> (среди мужчин) и норм равенства (среди женщин), <b>добровольных норм взаимности</b> (равенство, учет мнения личности)
<b>Высокая дистанция власти</b> (большая дифференциация статусов) и <b>жесткие полорольные позиции в семьях</b> . Акцент на отношениях « <b>родители – дети</b> » (вертикаль, авторитарность)		<b>Низкая дистанция власти</b> (малая дифференциация статусов) и <b>личностно-ориентированные полорольные позиции в семьях</b> . Акцент на отношениях « <b>муж – жена</b> » (горизонталь, демократичность)
<b>Закрытые невербальные жесты, символизирующие сдержанность в статусных отношениях</b>		<b>Открытые невербальные жесты, символизирующие доступность и равенство статусов</b>
<b>Внимание на эмпатии, идущей от собеседника</b>		<b>Внимание на информации, идущей от собеседника</b>
<b>Экстернальность:</b> обстоятельства <i>не зависят</i> от воли индивида (Япония, Китай, Таиланд)		<b>Интернальность:</b> обстоятельства <i>зависят</i> от воли индивида (США, Мексика, Индия)
В деловых качествах ценны: <b>понимание без слов в системе «начальник - подчиненный»</b>		В деловых качествах ценны: <b>профессиональная компетентность, ответственность, инициатива</b>
<b>Акцент внимания на гласных звуках.</b> Не различают «f» и «g» в произношении англ. слов «lead» и «read».		<b>Акцент внимания на согласных звуках.</b> Различают «f» и «g» в произношении англ. слов «lead» и «read».
<b>Геоцентрическое кодирование в пространственной ориентации.</b> «Сходи принеси мои ботинки, которые находятся в комнате вверх-по-холму в углу вниз-по-холму»		<b>Эгоцентрическое кодирование в пространственной ориентации.</b> «Сходи принеси мои ботинки, которые находятся справа от стола в нижнем ящике»
<b>Диалектико-психологический подход</b>		<b>Логико-формальный подход</b>

Таблица 1. Сравнение некоторых черт восточного и западного стилей мышления

Стереотипы как ярлыки в образовании не нужны, нужны структурно детализированные типы культур как конфигурации стилей, которые можно методологически продуктивно использовать в выстраивании образовательного диалога культур, логик и форм действий.

Задача сделать «незнакомое», которое обычно стереотипизируется как «чужое», «своим», «знакомым». Естественно, такой, пусть даже временный, отказ от самоидентификации в пользу некоторой дидактической идентификации с «чужим» вызывает страх, психологический дискомфорт, от которого возникает желание побыстрее избавиться. Но всё дело в том, что осознанно освоенный навык идентификации как раз-таки и позволяет получить *опыт бытия* в «чужом» как «дома», опыт саморегуляции, управления своим страхом.

На социально-политическом и социально-экономическом уровнях могут реализовываться различные сценарии устранения культурного стресса, но, к сожалению, они не являются предметом абстрактно-игрового моделирования в образовании, когда отношения между культурами переживаются не стихийно в повседневной жизни, а регулярно осознаются в коммуникативно-обучающем тренинге. Навык толерантности приходит в самостоятельном проживании учащимися в образовательной среде условий оптимальной организации контакта этносов.

Если учителю это сложно выстроить во внеурочной деятельности, то тогда сама дидактика каждого учебного предмета должна содержать элементы стилевой бинарности. Как ни странно, но призывы обратить внимание на стили восприятия и мышления для гуманизации и диалогизации обучения наиболее заметны у тех, кто занимался когда-то и/или занимается сейчас проблемами математического образования вообще и школьной математики в частности. Назову наиболее известные имена: из старых европейцев — Клейн, Адамар, Пойя; из помоложе россиян — Арнольд, Башмаков, Каплунович. По общей дидактике у нас заметны В.С. Библер с «Диалогом культур», И.С. Якиманская с личностно-ориентированной урочной системой и М.А. Холодная с «Математика. Психология. Интеллект — проектом». Рефлексивно-исследовательская база богатая, но вот с методологией и практическим воплощением остались проблемы. Думается, что данное пособие поспособствует тому, чтобы прочитавшие его педагоги попытались-таки на практике использовать предложенные идеи и материалы.

## ГЛАВА 2.

### Психолого-педагогические аспекты этнокультурных стилей и проблемы диалогии образования

#### 2.1. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТИЛИ РАННЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Был такой примечательный и не раз уже пересказанный в литературе случай, который можно было бы взять в качестве эпиграфа данной главы. Учительница работала в Австралии с детьми австралийских аборигенов. На перемене она, чтобы развлечь детей, предложила им поиграть в игру, в которой водящий становится в центр круга, ему завязывают глаза, и он должен отгадать, кто из детей до него дотронется. Догадываться он должен был, уже сняв повязку с глаз. Дети австралийских охотников не понимали, в чём смысл игры, т.к. смотря на отпечатки следов на песке, они легко догадывались, кто их «осалил». На уроке после этой игры учительница была удивлена, что они совсем не слушали её объяснений и не хотели учить алфавит. Она сочла их глупыми и ленивыми. Позже она поняла, что эти дети сочли её саму крайне глупой, поняв, что она не может угадывать человека по его следам, и решили, вполне резонно, что она вообще вряд ли сможет их научить чему-то стоящему.

Тут речь идёт о разных ценностях по отношению к знаниям у разных культур. «Американский индеец, расшифровывающий след с помощью невосприимчивых признаков, австралиец, идентифицирующий без колебаний отпечатки следов, оставленных каким-либо членом его группы (Meggit), действуют так же, как и мы, когда ведём автомобиль и с одного лишь взгляда — по лёгкому повороту колёс, флуктуациям в работе двигателя или даже по угадываемому во взгляде намерению — оцениваем момент, чтобы обогнать другую машину или уклониться от столкновения с ней»<sup>1</sup>. Это разные науки, разные социально- и личностно-значимые техники обхождения с миром повседневности. И их основное различие — степень опосредования. Первые — виртуо-

<sup>1</sup> *Леви-Строс К.* Неприрученная мысль//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.288;

зы естественно-непосредственного, а вторые — ставшего естественной средой опосредованного. И каждый в чужом — изначально дилетант<sup>1</sup>.

В другом аналогичном примере выясняется, что иранские дошкольники более подробно описывали местность, по которой проходил их маршрут, но, по сравнению с юными британцами, давали меньше сведений о направлении<sup>2</sup>. Так и «дети в Гане делали более серьёзные ошибки ориентации, чем дети в Шотландии...»<sup>3</sup>.

<b>Организация социализации и обучения</b>	
<b>«ЗАПАДНЫЙ (СЕВЕРНЫЙ)»</b>	<b>«ВОСТОЧНЫЙ (ЮЖНЫЙ)»</b>
Дозволяют <u>раннюю умелость</u> ребенка в течение первых 5-9 лет жизни	Дозволяют <u>позднюю умелость</u> ребенка в течение первых 5-9 лет жизни
Ориентируются на <u>малую</u> учебную группу	Ориентируются на <u>большую</u> учебную группу
Матери <u>стараются убеждать и разумно объяснять</u> ребенку свои требования.	Матери <u>используют межличностную дистанцию</u> , чтобы ребенок понял требования.
<u>Следует наказание</u> за невыполнение норм взрослых, даже если ребенку они непонятны.	<u>Не принято наказывать</u> ребенка за невыполнение норм взрослых, если ребенку они непонятны.

Таблица 2. Сравнение «западного» и «восточного» стилей первичной и ранней вторичной социализации детей

Вообще этнокультурные различия в определении того или иного направления, действительно, довольно заметны. Так, например, европеец может сказать: «Стол находится справа от стула». А перейдя на другую сторону этой же расстановки: «Стол находится слева от стула». У некоторых же представителей «восточного» типа мышления «обычно используются абсолютные или геоцентрические пространственные координаты, которые не изменяются в зависимости от позиции наблюдателя»<sup>4</sup>. «Множество аспектов жизни на Бали, — отмечает Дж. Берри и его коллеги, — организованы в соответствии с этой системой ориентации: строительство деревень и храмов, архитектуру

1 **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.290-291;

2 Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.217;

3 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.232;

4 Там же. С. 183;

ра домов, привычная ориентация для сна, а также символические аспекты (каждое направление ассоциируется с особым богом), и даже практическая область (например, «Сходи и принеси мои ботинки, которые находятся в комнате вверх-по-холму в углу вниз-по-холму»)»<sup>1</sup>. А вот замечание Г. Бейтсона: «Если балийца провезти на автомобиле по извилистой дороге, чтобы он потерял чувство направления, он может впасть в тяжёлую дезориентацию и стать неспособным действовать (например, танцор может потерять способность танцевать) до тех пор, пока не вернёт свою ориентацию, увидев какой-то важный ориентир, такой как центральная гора острова, вокруг которой структурированы опорные точки»<sup>2</sup>.

Исследования этнографов показывают, что при организации социализации и обучения в разных культурах применяются разные стили. Так, если родители, представляющие «западный» тип культуры стремятся, чтобы их чада уже с малых лет занимались музыкой, учили иностранный язык и с шести лет шли в школу, то представители «восточного» типа предпочитают давать малышам максимальную волю и не пичкать словесными нравоучениями. Вообще злоупотребление вербальным воспитанием на Западе, как выяснили гуманистические психологи, приносит вред в дальнейшей социализации ребёнка, поскольку у него возникает аллергия на слова, которые оказываются пустыми, ибо сами взрослые зачастую не следуют в своих действиях тому, что говорится. Другое дело, молчаливое действие материнского приближения и отстранения, которое срабатывает на биологическом уровне, но при этом несёт и социальный смысл.

К. Клакхон пишет: «Первичное культурное воспитание направлено на три основные органические реакции: принятие (asserting), удержание (retaining) и отпускание (releasing). Культуры различаются по степени, в которой они позитивно или негативно акцентируют одну или несколько таких реакций.<...>Согласно одним основаниям культурного поведения, следует быть подозрительным и сдержанным. Другие советуют: расслабься и будь общителен»<sup>3</sup>.

Об (А) объективации (внеконтекстуальности) и (В) субъективации (контекстуальности) как стилях, характерных, соответственно, для (А) западной (В) восточной культур уже шла речь выше. Вот что показывают современные кросс-культурные исследования стилей семейного воспитания. «Американские матери, играя с трёхлетками, задают вопросы об объектах и затем общаются о них информацию. В тех же условиях японские матери спрашивают о чувствах.<...>Переводом внимания на объект, как делают американские родители, ребёнку помогают готовиться к самостоятельной, независимой жизни. Упирая на чувства и взаимосвязи, азиатские родители помогают детям предвидеть реакцию людей, с которыми им придётся строить отношения»<sup>4</sup>.

1 Там же. С.184;

2 **Бейтсон Г.** Шаги в направлении экологии разума: Избранные статьи по антропологии. М., 2005. С.178;

3 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.236-237;

4 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.88;

Внимание детей американские мамы обращали больше на предметы («Это машинка. Видишь машинку? Нравится? Какие у неё колёсики!»), а японские — на отношения и взаимодействия («Гляди! Это би-би. Я даю её тебе. А теперь ты мне дай. Вот так! Спасибо!»)<sup>1</sup>. Примечательно, что тут роль играет и язык. Так, учёные, при исследовании корейских, франкоговорящих и англоговорящих семей с полуторагодовальными детьми, обнаружили, что «навыки наименования и систематизации объектов позже развиваются у тех детей, с которыми велось общение на корейском языке»<sup>2</sup>.

Другой пример: «На Западе детей учат ясно выражать своё мнение и занимать позицию передатчика — то есть стараться, чтобы слышащий чётко уловил мысль, причём независимо от контекста. В любых недопониманиях, таким образом, винят говорящего. На Востоке, наоборот, детям прививают роль приемников, подразумеваемая, что слушающий ответственен за понимание сказанного. Если американскому родителю досаждают громкое пение ребёнка, он скорее всего велит петь потише без обиняков. Азиатский родитель может сказать: «Как хорошо ты поёшь!» Поначалу ребёнок обрадуется похвале, но затем, вероятно, догадается, что имелось в виду нечто другое, и постарается вести себя тише или вовсе замолчать»<sup>3</sup>. Здесь срабатывает эффект «парадоксальной интенции» (В. Франкл), когда акцентуация поддержки какого-либо действия заставляет действующего задуматься о его правильности. То есть речь идёт не об обидном, а о безобидном для внутреннего мира личности указании.

Так, Ю. Липс указывает, что первобытные народы «почти вовсе не применяют телесных наказаний к маленьким детям, но зато они располагают целым рядом других дисциплинарных мер»<sup>4</sup>. Чаше это сводится к демонстрации угрозы от неких опасных животных, потусторонних сил, мифических персонажей. «Придёт серенький волчок и укусит за бочок» и т.п.

Теперь о своём неумеренно «западном». Почему ребёнок должен объедаться знаниями за первые 10 лет, а потом тупо питаться заготовленным впрок жиром своей образованности? Или здесь другой подход: преподавать пищи для ума больше, зная, что всё равно половина пойдёт мимо рта? Так нет ведь: хотят, чтобы ничто не пропало даром. Неужели образованность как лишние килограммы знаний полезнее для здоровья и счастья личности, чем образованность как непрерывный процесс пожизненного вкушения тех знаний, которые полезны и вкусны в те или иные жизненные моменты?

Сдаётся, что страх перед угрозой материального и духовно-знаниевого голода покоится в самых глубинах менталитета народа. Стратегия и тактика «Впрок» — возможно основной этнопсихологический стереотип поведения многих учителей-предметников. Их материнское желание накормить вовремя, видимо, довольно часто бессознательно переносится на объекты их профессиональной деятельности, то есть — на учеников. Поэтому-то для них

знаний не может быть много. Их всегда только-только хватает, чтобы насытить детей. Если же знания сокращать, то дети, по мнению учителей, могут оказаться интеллектуально полуголодными или даже голодными. Такая озабоченность вполне понятна и исторически свойственна особенно российскому менталитету. Но кто уже знает: когда ученик голоден на математику, а когда на литературу? Если в расписании уроков или в учебной программе указано, что в такое-то или за такое-то время нужно воспринимать математику, то кто доказал, что всем это и в таком-то объёме полезно? Это, с точки зрения методологии науки, доказать невозможно. Не ориентированные на личность подобные расписания иррациональны.

Какая польза от объедания знаниями впрок? Польза сомнительна, вред же более очевиден. Плохое переваривание интеллектуальной пищи, отрывка, знаниевая гиподинамия — вот лишь некоторые последствия объедания и ожирения. Успеть насытиться непрерывно подаваемыми к парте знаниями — основное насаждаемое детям и пагубное пристрастие в нашем образовании. Кто успеваает, тот хорош, кто не успеваает, тот плох. Кто успеваает усвоить много знаниевой пищи за единицу времени, тот силён, кто не успеваает — тот слаб. Прямо как в телепередаче «Фактор страха»...

Мы уже давно понимаем проблемы и сочувствуем тем, кто не успеваает, потому что не хочет «грызть гранит науки» по кем-то выстроенной программе. Думается, что учителя не должны выполнять функции автоматов быстрого питания, действующих в образовании по далеко не «здоровьесберегающим технологиям». Рациональное питание предполагает тщательное прожёвывание пищи, умеренность и баланс калорий, кислот и щелочей. В обучении же мы обычно спешим и предлагаем много тяжёлой пищи академических знаний, тогда как нашим ученикам не хватает витаминов опыта от самой природы и широкого социокультурного контекста. Знаниевое обжорство при личностном авитаминозе — не очень хорошая перспектива на года, когда наиболее необходимо духовное и профессиональное подвижничество, творческое самосозидание.

В ходе вторичной социализации (первая — «домашняя») школьники проявляют индивидуальные стили общения, в которых просматривается базовая стилевая бинарность.

Здесь речь идёт о том, как ментально организовано поле восприятия у субъектов той или иной культуры. «Люди с полнезависимым стилем легко преодолевают сложный контекст (быстро вычлениают деталь из сложного целого, с лёгкостью преобразуют заданную ситуацию, без особых затруднений выделяют основное противоречие в проблеме и т.п.), т.е. демонстрируют артикулированный подход к полю. Люди с полезависимым стилем, напротив, с трудом преодолевают сложный контекст (им нужно время, чтобы увидеть деталь в сложном целом, их отличает склонность принимать ситуацию в её готовом, заданном виде, они всегда могут обнаружить релевантное противоречие в задаче и т.п.), т.е. демонстрируют глобальный подход к полю»<sup>1</sup>. Полезависимые более общительны и импульсивны, чем полнезависимые.

<sup>1</sup> **Холодная М.А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. С.26;

<sup>1</sup> **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.184-185;

<sup>2</sup> Там же. С.186;

<sup>3</sup> Там же. С.89-90;

<sup>4</sup> **Липс Ю.** Происхождение вещей. Из истории культуры человечества. М., 1954. С.258;

## 2.2. КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СТИЛЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ

Кроме рассмотрения коммуникативного аспекта, в когнитивной психологической антропологии сложилась давняя традиция сравнительного изучения стилей восприятия и запоминания у детей разных этносов и народов. Для этого использовался ряд методик, но остановимся на классических с применением эффекта графических иллюзий. В первом случае (справа на Рис.20), когда мы воспринимаем объективно равные отрезки, но по-разному ограниченные углами, у нас возникает зрительное ощущение, что там, где стрелки расходятся в стороны, отрезок меньше, чем там, где они сходятся. Во втором случае, при равенстве вертикального и горизонтального отрезка, одни склонны видеть большим вертикальный, чем горизонтальный.



Рис. 20. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям восприятия и запоминания

Первым этот эффект в ходе полевых этнографических исследований обнаружил У. Риверс, который начинал свою этнографическую карьеру с кембриджской научной экспедиции к Торресову проливу (между Австралией и Новой Гвинеей). Он высказал гипотезу, что «горизонтально-вертикальная иллюзия слабее проявляется у людей, которые редко видят горизонт или смо-

трят вдаль, и, наоборот, сильнее проявляется у людей, для которых бескрайние просторы привычны»<sup>1</sup>. Позднее (в 1960-х гг.) М. Сегал, Д. Кэмпбелл и М. Герскович с коллегами обнаружили, что «эффект иллюзии Мюллера-Лайера был сильнее для групп из индустриальных стран, а эффект вертикально-горизонтальной иллюзии был сильнее для неиндустриальных групп»<sup>2</sup>. То есть вертикально-горизонтальной иллюзии (иллюзии Опеля) более подверженными оказались люди этносов «восточной», или «саванной» типов культур (живущие в открытой местности бушмены, зулусы и др.). Возможно, это объясняется тем, что непривычная для них вертикаль кажется больше, чем привычная горизонталь. А возможно и то, что «западники» эмпатически «ностальгируют» по архаически природной горизонтали, а «восточники» — по вертикали.

«Всего по пяти иллюзиям были проанализированы результаты 3 европейских и 14 афро-азиатских выборок (всего более 2000 человек).<...>Устойчивость африканцев к иллюзии Мюллера-Лайера, — комментирует О.А. Гончаров, — объясняется их меньшей подготовленностью к восприятию в трёхмерном пространстве прямоугольных предметов, которых почти нет в их окружении. Они строят жилища круглой формы с аркообразными дверными проёмами и почти не сталкиваются с прямыми линиями и углами. В прямоугольно застроенной, технически развитой среде (carpentered world) представители западной культуры более склонны воспринимать острые и тупые углы как прямые, но с некоторым уклоном в глубину. Наоборот, переоценка вертикальной линии в иллюзии Опеля у представителей этносов, живущих в открытой местности, объясняется их богатым опытом видения на больших расстояниях и склонностью интерпретировать вертикальные линии в качестве удаляющихся от наблюдателя горизонтальных. Кстати, по величине этой иллюзии европейцы заняли среднее положение, а наименьшая величина оказалась у тех же африканцев, но обитающих в джунглях, где за зелёной стеной редко просматриваются предметы на расстоянии более 10 м»<sup>3</sup>.

А что если сравнить традиционную, природосообразную (юго-центрально-восточную) культуру воспитания и цивилизационную, технократическую (северо-центрально-западную)? Эксперименты показывают<sup>4</sup>, что дети из первой культуры, ещё не прошедшие цивилизационного образования, предпочитают цвет форме, а дети из той же культуры, но постарше, которые проходят или прошли цивилизационное образование в школе, предпочитают форму цвету. То есть для природосообразного (восточного) стиля (В) характерно предпочтение цвета, а для технократического (западного) стиля (А) — формы. Однако дети традиционной культуры всё же предпочтут цвету большую форму, а абстрактной пустой форме форму, заполненную привычными значимыми вещами. Эксперименты, проводимые когнитивными психологами, показали, что американские дети и взрослые чаще выбирали из набора

1 Режабек Е.Я., Филатова А.А. Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.106;

2 Там же. С.106;

3 Гончаров О.А. Восприятие пространства и перспективные построения. СПб., 2007. С.119-120;

4 Коул М., Скрибнер С. Указ. соч.. С.15-117;

предметов тот, где преобладала пустая форма, а японские — где видели вещество<sup>1</sup>.

Кстати сказать, объёмные фигурки, скульптурки лежали в основе архаической (неолитической) «бухгалтерии», о чём свидетельствуют археологические изыскания американской исследовательницы Д. Шмандт-Бессера. Эти фигурки обозначали при счёте головы овец, штуки бараньих шкур и т.д. Позднее для удобства счёта из этих скульптурок стали делать оттиски на глине и обжигали. «Письменные знаки, по Д. Шмандт-Бессера, возникли как двумерная проекция трёхмерных скульптурных символов», — указывает Вяч. Вс. Иванов<sup>2</sup>. На это ушло три тысячи лет. Причём, первоначально таким образом составлялись бухгалтерские тексты, а уже гораздо позже – литературные.

Возрастные предпочтения цвета просматриваются и по результатам исследований в психологической эстетике. «Пристрастие к цвету, — пишет Е.М. Торшилова, — как ведущей характеристике выбора падает с возрастом, как показал опыт М. Калкинс, опросившей 300 человек от дошкольников до студентов старших курсов; правда, средние школьники почему-то больше склонны к цвету, чем старшие. Форма и выразительность мало привлекают детей, мало ориентируются они и на правдивость, значение которой растёт с возрастом. В целом все эти общие результаты фиксации особенностей детского восприятия живописи подтвердились в дальнейших опытах и сегодня общеизвестны»<sup>3</sup>.

Кстати, для диалогической дидактики важно, что эстетический контекст оказывается примиряющим для оппозиционных стилей, как оказываются, согласно кросс-культурным исследованиям, примиряющими главные цвета, коммуникативные жесты и речевое интонирование. Вот ещё пример из экспериментальной эстетики. «Исследователи сравнили...способность к эстетической оценке у развитых и умственно отсталых детей. Высший балл по оценке искусства в первой группе оказался выше, чем во второй, но 63% умственно отсталых детей набрали более высокий балл, чем худшая группа среди развитых детей. Лучший же в группе умственно отсталых уступил «чемпиону» в одарённой группе всего 16 баллов. Общий вывод исследователей: умственная развитость может сопутствовать крайней неодарённости в эстетическом плане; умственная отсталость не позволяет достигнуть больших высот в области искусства; в среднем же группа умственно одарённых детей в эстетическом плане выше группы умственно отсталых, но совсем не в той мере, как разнятся их интеллектуальные возможности»<sup>4</sup>.

Показательным в плане примирения различных когнитивных стилей служит гипотетический эстетический тип личности, по И.-Л. Чайлду. Он включает следующие психологические характеристики: «предпочтение

1 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.112;

2 **Иванов Вяч. Вс.** Нейросемиотический подход к знаковым системам искусства// Человек в системе наук. М., 1989. С.355; См. также: Моррисон Ф. Загадочные фигурки из глины; динамика химических связей//В мире науки. 1993. №1. С.83-84;

3 **Торшилова Е.М.** Можно ли поверить алгеброй гармонию? М., 1988. С.85;

4 Там же. С.167-168;

сложных неоднозначных явлений и способов познания, склонность к независимым суждениям, критическая позиция по отношению к окружающему, «детскость» натуры, предпочтение интровертивных способов познания и способность к многостороннему «развёрнутому» восприятию»<sup>1</sup>. И всё же, представляется, что в этом наборе есть некоторый уклон в сторону «саванного» типа.

## 2.2.1. Восприятие глубины пространства и запоминание

Другие исследования связаны с восприятием или не восприятием глубины на плоском рисунке, а также с выявлением доминирующего способа запоминания (Рис.21).



Рис. 21. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям восприятия глубины пространства

У. Хадсон на различных возрастных и этнических группах в Европе, Замбии, Гане и Южной Африки показал, что при восприятии картинок с изображением слона, антилопы и человека с копьем, «все дети в начале первой ступени обучения не ориентировались на признаки глубины и считали, что человек охотится на то животное, на которое направлено копье. К концу на-

1 Там же. С.176;

чального обучения европейские дети интерпретировали картинки как трёхмерные, а африканские дети, как и неграмотные взрослые, продолжали их рассматривать как двумерные»<sup>1</sup>. Сходные результаты были в 1980-х гг. получены Дж. Дереговски и А. Бентли у бушменов. Не воспринимали глубину на картинках и туземцы племени «Ме'еп» в отдалённой от цивилизации провинции Эфиопии<sup>2</sup>.

При исследовании у племени банту особенностей восприятия, У. Хадсон обнаружил, что если дети из этого племени получили образование в европейской школе или имели опыт нахождения в западной культуре, то они воспринимали прямую перспективу в изображении на картинке, а если нет, то они прямую перспективу не воспринимали<sup>3</sup>.

Исследователи визуального восприятия живописи отмечают, что преобладание в линейной перспективе очертаний прямоугольных конструкций, определившие «угол зрения» на реальность и на субъекта, были обусловлены именно «урбанистическим» типом культуры Запада, начиная с периода Ренессанса<sup>4</sup>. Видимо, поэтому для живописи иного типа культур и для средневековой живописи была более характерна обратная перспектива.

А вот цитата из книги Майкла Коула и Сильвии Скрибнер «Культура и мышление» (в 1977 году вышла в русском переводе под редакцией и с предисловием Лурии). «...Тёрнбулл в своём этнографическом исследовании пигмеев, живущих в лесах Итурби, приводит следующий случай. Вместе с одним пигмеем он выходил из леса. Вдалеке виднелись пасущиеся коровы. Пигмей раньше видел коров, но ему никогда не случалось видеть их издали, и теперь он считал, что это муравьи! Нам пришлось наблюдать аналогичную сцену, когда мы приехали в столицу Либерии Монровию с ребёнком (племени. — В.П.) кпелле десяти лет, выросшем в джунглях. Из высокой гостиницы на горе можно было видеть большие танкеры далеко в море. Ребёнок, никогда не видевший до этого ни подобной дали, ни танкеров, выразил восхищение смелостью людей, которые в таких маленьких лодках выходят в море»<sup>5</sup>. Итак, речь идёт о разных перцептивных стилях, разных стилях наглядности.

Чем это обусловлено? Палеоантропологи, этнографы и специалисты в культурно-исторической психологии обращают внимание на (А) *сильно-артикулированную, дифференцированную, гетерогенную среду («джунгли»)* и на (В) *слабо-артикулированную, однородную, гомогенную среду («саванна»)*<sup>6</sup>. Каждый такой тип культуры создаёт определённые когнитивные

1 **Гончаров О.А.** Восприятие пространства и перспективные построения. СПб., 2007. С.121;

2 Там же. С.121-122;

3 **Режабек Е.Я., Филатова А.А.** Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.106-107;

4 **Лиманская Л.Ю.** Оптические миры: эстетика зрения и язык искусства. М., 2008. С.79;

5 **Коул М., Скрибнер С.** Культура и мышление. Психологический очерк. М., 1977. С.123;

6 Там же. С.104-105;

условия, закрепляемые в языке и передающиеся по традиции в определённых смысловых сценариях понимания воспринимаемого<sup>1</sup>.

На это и обращают внимание в своих учебниках представители кросс-культурной психологии. «В подходах когнитивных стилей, — указывают они, — проявляется интерес к «экологическому анализу» требований ситуации. При этом задают два вопроса: что следует сделать, чтобы выжить (это называется «экологическим требованием») и чем являются культурные практики, которые приводят к развитию требуемых когнитивных действий (это называется «культурными поддержками»). Подход когнитивных стилей основан на поиске паттернов познавательной деятельности и базируется на универсалистском предположении о том, что основные процессы являются общими для всех групп, однако их разное развитие и использование должны приводить к различным паттернам способностей»<sup>2</sup>. Это и касается паттернов зрительного восприятия и не восприятия глубины.

### 2.2.2. Классификация предметов

Не менее интересными представляются обширные исследования этнографов, антропологов и культур-психологов по выявлению различий среди взрослых и детей в классификации различных объектов.

«Психолог Лян-хуан Цзю...обнаружил, что американские дети предпочитали группировать объекты по категориям, пользуясь обобщениями («инструменты», «мебель»), тогда как китайские дети предпочитали группировать объекты по отношениям между ними («корова ест траву, поэтому их нужно ставить рядом»)»<sup>3</sup>. Другие учёные, «снабжали участников наборами из трёх слов (напр. «панда», «обезьяна», «банан») и просили указать, какие два слова теснее связаны. Американцы гораздо чаще предпочитали группировать на основе общности категории: «панда и обезьяна — животные, значит их следует объединить». Китайские студенты, как правило, предпочитали группировку на основе тематических отношений (напр. обезьяну и банан) и объясняли свой выбор с позиции отношений: «обезьяна ест бананы»<sup>4</sup>.

Некоторые примеры и объяснения парадокса «восточного» (нешкольного) способа классификации мы находим в работе Л. Леви-Брюля «Первобытное мышление». Цитируя Лумгольца, он пишет: «Пшеница, олень и *гикули* (священное растение) являются в известном смысле для гуичолов (одного из племён Центральной Америки. — В.П.) одной и той же вещью». Это отождествление, — комментирует Леви-Брюль, — на первый взгляд кажется совершенно необъяснимым. Лумгольц истолковывает его в утилитарном смысле: пшеница есть олень (в качестве питательного вещества), *гикули* есть олень

1 **Меркулов И.П.** Когнитивные способности. М., 2005. С.62-63;

2 Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. С.157;

3 **Нейсбит Р.** География мысли. М., 2012. С.173;

4 Там же. С.173;

(в качестве питательного вещества), наконец, пшеница есть *гикули* на том же основании. Все три вида предметов тождественны в той мере, в какой они служат питанием для гуичолов. Объяснение правдоподобно, оно, несомненно, усваивается и самими гуичолами по мере того, как формулы старинных верований теряют для них свой первоначальный смысл. Однако, судя по изложению Лумгольца, для гуичолов, которые выражаются указанным образом, речь идёт о совершенно иной вещи: именно мистические свойства этих существ и предметов, столь разных на наш взгляд, заставляют гуичолов соединять их в одно представление»<sup>1</sup>. Это же касается и объединяющей группы «перья»: облака, хлопок, белый хвост оленя, его рога и даже сам олень. «Таким образом, олень, который уже был пшеницей и *гикули*, оказывается также пером»<sup>2</sup>. На самом деле здесь таинственность такая же, как и для того, кто удивится нашей привычной объединяющей связи ёлки, мандарина и бутылки шампанского. Действительно, ведь за этим стоит «таинственный» дух Нового года как календарного праздника.



Рис. 22. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям классификации предметов

Здесь мы имеем дело с двумя различными типами упорядочивания, классификации реальных предметов: научном и магическом. «Любое классифицирование, — пишет К. Леви-Строс, — имеет превосходство над хаосом; и

1 **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление//Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С.102;  
2 Там же. С. 103;

даже классификация на уровне чувственных качеств — этап в направлении к рациональному порядку»<sup>1</sup>.

Кроме магической существует ещё и клановая классификация. Так, у ирокезских народностей животные объединены по трём стихиям, давшим наименования кланам: воды (черепаша, бобр, угорь, бекас, цапля), земли (волк, олень, медведь) и воздуха (ястреб-перепелятник, мяч). Э. Дюркгейм и М. Мосс, посвятившие первобытным формам классификации свою работу 1903 г., пишут: «Австралиец делит мир между тотемами своего племени не с целью упорядочения своего поведения и даже не для оправдания своих действий, но дело в том, что, поскольку понятие тотема является для него главным, существует необходимость расположить по отношению к этому понятию все его другие познания. Можно считать поэтому, что условия, от которых зависят эти очень древние классификации, таковы, что сыграли важную роль в генезисе функции классификации в целом»<sup>2</sup>. То есть вещи классифицировались не только по практической необходимости, но по факту их принадлежности той или иной социальной группе. «Именно потому, что человеческие группы заключены друг в друга: субклан — в клане, клан — в фратрии, фратрия — в племени, — группы вещей располагаются в том же порядке»<sup>3</sup>. То есть, например, в зоне ближайшего окружения современного школьника растения бы по такому принципу классифицировались бы следующим образом: «домашние» — «в комнате бабушки», «в комнате мамы», «в моей комнате»; «школьные» — «в кабинете биологии», «в других кабинетах» и т.д. Здесь, следуя Дюркгейму и Моссу, можно сказать, что действует логика «домашних отношений», когда каждое место, «каждая область обладает своей собственной эмоциональной ценностью». Классификация строится в соответствии с эмоциональной привязанностью вещей к этим областям и людям в них обитающим. «История научной классификации в конечном счёте является также историей самих этапов, во время которых этот элемент социальной эмоциональности последовательно ослабевал, оставляя всё больше и больше свободного места обстоятельному размышлению индивидов»<sup>4</sup>. Но ослабленное не исчезло совсем, а осталось важным элементом повседневной жизни.

Примечательно и то, «что принцип классификации никогда не постулируется: только этнографическое исследование, иначе говоря, опыт может выделить его a posteriori»<sup>5</sup>. Для аборигенов классификация — это не научный инструмент, а эстетический узор, упорядочивающий окружающий хаос.

1 **Леви-Строс К.** Неприрученная мысль//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.125;

2 **Дюркгейм Э., Мосс М.** О некоторых первобытных формах классификации// Мосс М. Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М., 1996. С.67;

3 Там же. С.68;

4 Там же. С.72;

5 **Леви-Строс К.** Неприрученная мысль//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.158;

То есть это не абстрагирующая классификация, а эмпатическая, т.е. своего рода антиклассификация.

А вот другой пример. «В Кении были выявлены четыре термина, характеризующих интеллект: *gieko* (знания и умения), *luogo* (уважение), *winjo* (понимание того, как надо решать реальные повседневные проблемы) и *rago* (инициативность).<...>Изучая систему воспитания кенийских детей, Стернберг (Р.Г. Стернберг — американский учёный в области кросс-культурных исследований интеллекта. — *В.Л.*) обнаружил, что главным критерием умственного развития в культуре Кении выступает способность разбираться в лекарственных травах: уметь отличать полезные травы и использовать их в повседневной жизни. Практический интеллект кенийцев помогает им приспособиваться к окружающей среде, в частности, бороться с инфекциями с помощью трав. Поэтому наиболее адекватным способом измерения интеллекта для них стало бы задание по разделению трав на лечебные и нелечебные»<sup>1</sup>.

«Несомненно, — отмечает А. Валлон, — эти навыки являлись более социальными, чем предметными, более мистическими, чем научными, но уже весьма определёнными, имевшими свои критерии и дававшие возможность проводить сравнение между затраченным усилием и достигнутым результатом»<sup>2</sup>.

Ещё несколько примеров. «У пеулов в Судане растения распределены в соответствии с календарными и астрономическими датами. Для того, чтобы удался определённый замысел, например женитьба на желанной девушке, следует после оклика «бодрствующего духа стада», ползая и извиваясь, выкопать вполне определённое растение в то время, когда солнце находится в строго заданном положении на небосклоне»<sup>3</sup>.

Е. Смит Бовен, после того как побывала в одном африканском племени писала: «Эти люди — земледельцы: для них растения столь же важны, столь же близки, как человеческие существа.<...> Впервые в жизни я оказываюсь в общности, где десятилетние дети не превосходят меня в математике, но всё же я нахожусь в таком месте, где у каждого растения, дикого либо культурного, имеется название и вполне определённый способ употребления, где каждый мужчина, каждая женщина и каждый ребёнок знают сотни видов. Никто из них не захотел бы поверить, что я не способна, даже если захочу, узнать об этом столько же, сколько знают они»<sup>4</sup>.

О том, что навыки классификации, например, у филиппинских пигмеев не менее виртуозны, чем у образованных европейцев, свидетельствует тот факт, что почти все мужчины «с большой лёгкостью перечисляют специфические и описательные наименования не менее чем 450 растений, 75 птиц, почти всех

змей, рыб, насекомых и млекопитающих и даже 20 видов муравьёв», а также «45 сортов съедобных грибов и, в плане технологии, 50 различных типов стрел»<sup>1</sup>. В качестве же непревзойдённых знатоков хвойных деревьев своего региона у Леви-Строса прославились индейцы тева Нью-Мексико. «Поработав только с одним габонским информатором, М. Силланс, — отмечал в своё время К. Леви-Строс, — недавно опубликовал этноботанический каталог, включающий в себя почти 8000 терминов на языках либо языковых диалектах 12 или 13 соседних племён»<sup>2</sup>. К. Клакхон указывает, что «в арабском языке существует более шести тысяч слов для обозначения верблюда, частей его тела и снаряжения»<sup>3</sup>. И таких примеров ещё много.

Так или иначе, но при классификации, осуществляемой представителями «восточного» типа культур доминирует жизненно-практический контекст. Такие люди, если они не имеют школьного европейского образования, по словам А.Р. Лурия, «отчётливо предпочитают классификацию предметов по их принадлежности к одной наглядно-действенной ситуации, например относят топор, пилу и полено в одну группу («Полено нужно раньше распилить, потом разрубить»), отказываясь отнести в эту же группу лопату («Она здесь ни при чём, она нужна для огорода»). Но эти испытуемые могут относительно легко понять и другую — категориальную — форму классификации, считая её, однако, «несущественной»<sup>4</sup>. Правда, когда они становятся членами «западного» общества, где преобладает европейская рациональность, то категориальная форма классификации становится уже «существенной».

### 2.2.3. Языковое формирование и применение понятий

Изучение влияния особенностей языка разных этносов, традиционных и современных обществ на способы различения, например, цвета, также представляется важным для выявления этнокультурных стилей мышления в контексте образования.

Для японцев в отличие от европейцев, например, чёрно-белая фотография не бесцветная, а имеет два цвета, тогда как цветная фотография получает название не «цветной», а «естественной»<sup>5</sup>.

Исследования показывают, что цветовая лексика японских школьников подвержена тем большему влиянию европейских языков, чем в большей степени иностранный для них язык оказывается языком повседневного окружения. Например, хотя в японском языке и есть слова для обозначения «оранжевого» и «розового», но японские школьники, проживающие и

1 **Режабек Е.Я., Филатова А.А.** Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.129;

2 **Валлон А.** От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии. М., 1956. С.121;

3 **Кликс Ф.** Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С.159-160;

4 Цит. по: **Леви-Строс К.** Неприрученная мысль//Леви-Строс К. Первобытное мышление. М., 1994. С.117;

1 Там же. С.116;

2 Там же. С.117;

3 **Клакхон К. К. М.** Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.178;

4 **Лурия А.Р.** Язык и сознание. М., 1979. С.79;

5 **Цоллинггер Г.** Биологические аспекты цветовой лексики//Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. М., 1995. С.163;

обучающиеся в Дюссельдорфе всё же отдают предпочтение «оранжевому», поскольку в окружающей немецкой языковой среде прилагательного «розовый» нет<sup>1</sup>.



Рис. 23. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям языкового формирования и применения понятий

Примечательно и сравнительно позднее появление в лексиконе европейцев слова для обозначения бирюзового цвета. Редкость связана с тем, что дорогие ткани бирюзовой окраски ввозились лишь из стран Восточного Средиземноморья, в частности из Турции. Исследователи Болтон и Крисп «изучили упоминания цветов в фольклоре сорока народов (в том числе восьми европейских) и нашли слово, означающее бирюзовый цвет, только в одном случае — у индейцев хопи из Таоса (штат Нью-Мексико), говорящих на языке тиуа. В таосском собрании народных сказаний этот цвет упоминается целых восемь раз, так как бирюза — важнейший поделочный камень в культуре хопи»<sup>2</sup>.

А индейцы кечи, хоть и отделяют безошибочно зелёные цветовые образы от синих, но оба цвета обозначают одним и тем же словом<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> **Цоллингер Г.** Биологические аспекты цветовой лексики // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. М., 1995. С. 166-167;

<sup>2</sup> Там же. С. 167;

<sup>3</sup> Там же. С. 165;

О том, что цвет в языках «восточного» типа культур имеет не абстрактно-отвлечённое, а обобщённо-контекстуальное значение свидетельствуют слова Л. Леви-Брюля. «На архипелаге Бисмарка (полуостров Газели) «нет особых названий для обозначения цвета. Цвет всегда указывается следующим образом: данный предмет сравнивают с другим, цвет которого взят как бы за образец, например, говорят, что такой-то предмет имеет вид или цвет вороны. С течением времени мало-помалу утвердилось употребление существительного, без изменения его, в качестве прилагательного... Так, например, *коткот* (ворона) служит для обозначения понятия «чёрный»: всё, что является чёрным, в особенности предметы блестящего чёрного цвета, называется именно так. *Ликутан* или *лукутан* тоже обозначает «чёрный», но скорее в смысле «тёмный»; *товоро* обозначает «чёрный цвет обугленного ореха мучного дерева»; *лулуба* — «чёрная грязь болот в зарослях манговых деревьев»; *деп* — «чёрная краска, получаемая от сжигания смолы канареичного дерева», *утур* — «цвет обугленных листьев бетеля, смешанных с маслом»<sup>1</sup>. Это же касается и других цветов: белого, зелёного, красного, синего и т.д.

Ситуационно-центрированность «восточного» стиля мышления и объекто-центрированность «западного» проявляется уже в языке детей. «В то время как западные малыши усваивают существительные (то есть слова, относящиеся к объектам) гораздо быстрее, чем глаголы (слова, относящиеся к связям и отношениям), для китайцев и корейцев, похоже, все обстоит наоборот. Кроме того, западные малыши слышат от своих матерей гораздо больше существительных, в то время как дети Восточной Азии слышат больше глаголов»<sup>2</sup>. Китайским школьникам, говоря на английском языке, легче использовать в построении фразы «родовые» существительные, которые относятся к категориям и видам (то есть, например, — «птицы» и «инструменты», а не «воробей» и «молоток»), чем на своём родном языке.

Вообще интонационные характеристики языка у китайцев более разнообразны, чем у европейцев. Например, в пекинском диалекте омонимичность восполняется особыми тонами: (1) ровным, (2) восходящим, (3) нисходящим и (4) отрывистым. «Тот же самый слог, произнесённый с другой интонацией, имеет иное значение. Например, *ма* в первом тоне — мать; *ма* во втором тоне — пенька; *ма* в третьем тоне — лошадь; *ма* в четвёртом тоне — браниться. Различить значение слов по тонам не так-то просто: для этого необходима длительная тренировка»<sup>3</sup>. «В южноафриканском языке ю, слово «ду», произнесённое высоко, значит «говорить», а с понижением голоса — «грустить», а произнесённое со средней высотой — «спать»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление. // Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С. 138;

<sup>2</sup> **Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.** Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания. // Психологический журнал, 2011, том 32, №1. С. 77;

<sup>3</sup> **Сидихменов В.Я.** Китай: страницы прошлого. М., 1987. С. 392;

<sup>4</sup> **Малышев В.Н.** Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С. 29;

## 2.2.4. Решение логических задач

Выше уже шла речь об эмпатической логике в традиционных, первобытных обществах. Исследование стилей решения задач позволяет увидеть важность контекстуального и эколого-эмпатического подходов в современном образовании. Они обычно недооцениваются в дидактике, но как показывает мировая практика, их дополнительность абстрактно-логическому подходу позволяет сбалансировать, гармонизировать образование, сделать его более эффективным.

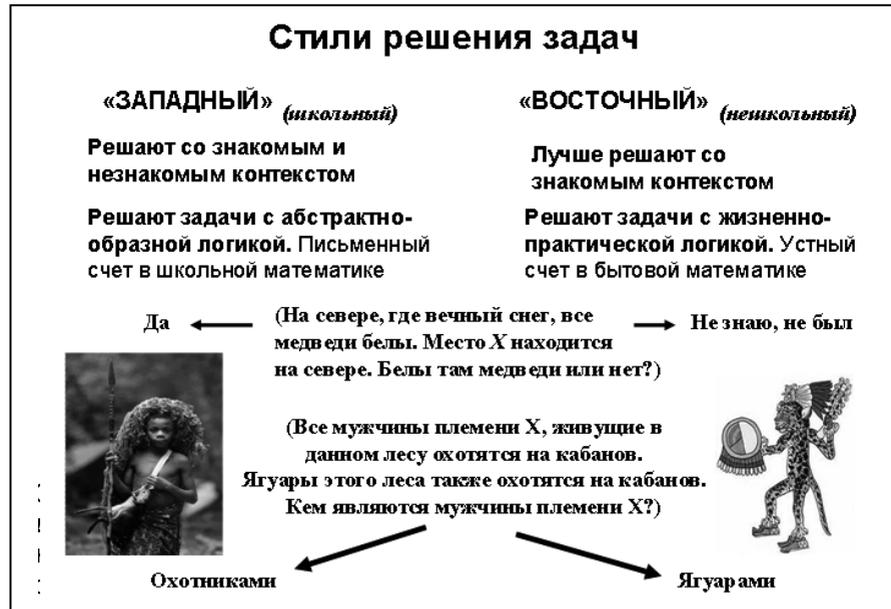


Рис. 23. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям решения задач

Известно, что маленьким детям свойственно путать причину и следствие: «Ветер дует, потому что деревья качаются». Но такая путаница не мешает жить, например, гуронам (ирокезам), которые, исходя из магико-симпатического действия оренды (маны), цикаду называют «вызревающей кукурузу», поскольку она поёт в жаркие дни, а значит, это её *оренда* способствует наступлению жары, в результате чего и созревает кукуруза<sup>1</sup>. Если, например, цикада является тотемом вашего племени, то и вы сами можете вызывать жару и вызревать кукурузу в силу присущего вам действия *оренды*.

<sup>1</sup> **Мосс М.** Набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священной/Избранные произведения. СПб., 2000. С.200;

Согласно Рою Д' Андраду (специалисту в области когнитивной антропологии), люди разных культур различаются способами рассуждения потому, что их предшественники обладают соответствующими культурно-обусловленными когнитивными схемами. С помощью таких неосознаваемых схем и происходит интерпретация мира. «Когнитивные схемы порождают одна другую и опутывают мир наподобие паутины, так что весь созерцаемый нами мир оказывается пропущенным через сети культурно-установленных когнитивных схем»<sup>1</sup>. Понятие «схема» во многом похоже на уже ранее упоминаемое понятие «артефакт». Теория схем, или социо-игровых сценариев последние 20 лет занимает значительное место в когнитивной антропологии (Р. Д' Андрад, Р. Кессон, Д. Рамельхарт, Дж. Келлер, Д. Холленд и др.)<sup>2</sup>. «Как сценарий игры допускает некоторую вариативность, так и схема делает то же самое. Отдельные нюансы игры могут быть изменены, однако игра не перестаёт быть той же самой игрой. Схема также допускает модификации. Она — лишь скелет, облегчающий интерпретацию ситуации»<sup>3</sup>. Наибольшее же различие между ними в степени абстракции. Но схема знакомого события занимает промежуточное положение между непосредственным потоком восприятия и такими парадигматическими абстракциями, как иерархические категории. «Сценарий не является конфигурацией подсценариев. Схема же является конфигурацией подсхем, раскрывающих отдельные аспекты понятия»<sup>4</sup>. То есть схема фрактальна, иерархически самоподобна. Она ближе к понятию стиля, чем сценарий. Таким образом, стиль организует, упорядочивает, а игровой сценарий допускает элементы хаоса, спонтанности, импровизации. Почему бы в такой методической дополнительноности не строить наше образование?

Например, феномен антропоморфизации животных и вещей, зооморфизации людей и вещей, одушевления неодушевленных вещей и т.д. относится к области «проективных систем» в сфере индивидуального и коллективного бессознательного. Естественно, что это влияет и на логику самого мышления людей как традиционных, так и современных обществ. Просто в нешкольном мышлении это не подавляется абстрактными логико-аналитическими системами, а имеет ситуативный, контекстуальный характер, закреплённый в традициях и обычаях, что ни в коей мере не устраняет систем «житейского реализма», житейской логики здравого смысла. На это обращал внимание ещё увлечшийся этнографией психиатр А. Кардинер, а также известный французский психолог А. Валлон, который отмечал, что у первобытных племён на житейское знание законов механики (видимое) естественно наслаиваются мифические представления (невидимое)<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние и перспективы. М.- Екатеринбург, 2003. С.431;

<sup>2</sup> Там же. С.473-511;

<sup>3</sup> Там же. С.487;

<sup>4</sup> Там же. С.487;

<sup>5</sup> **Валлон А.** От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии. М., 1956. С.112-113;

«Например, у племени танала (о-в Мадагаскар) преобладание «проективных систем» над системами «житейского реализма» проявляется в том, что они считают лекарства, сельскохозяйственные приёмы, охотничьи ловушки неэффективными без применения соответствующего ритуала. По мнению танала, всё «хорошее» требует просьбы, подчинения и не достигается прямым действием человека, которое составляет лишь второстепенный элемент в достижении успеха.

«Формирование «проективной системы» Кардинер описывает следующим образом, — поясняет С.В. Лурье. — Исходный опыт, который определяет восприятие и эмоциональным образом направляет интенции (интересы) личности, обобщается и начинает выступать в качестве внешней объективированной реальности. Эта реальность влияет на поведение человека, вызывает в нём страх перед определёнными поступками. В качестве реакции на это в рамках проективной системы человек приписывает себе определённые качества, в результате чего страхи становятся преодолимыми. Затем следует рационализация, в результате которой страхи как бы психологически снимаются»<sup>1</sup>.

Примечательно и то, по словам Маргарет Мид, что европейские дети имеют социокультурно наследуемую привычку одушевлять неживые вещи, а дети манус (Новая Гвинея) такой привычки не имеют. Почему так? Ведь одушевление неодушевлённого это признак эмпатии, а не абстрагирования. Однако, здесь надо различать эмпатию и эмпатию. Если эмпатия *европейских* детей пост-абстрагируемая (апостериорная, осознанная), то детей *манус* — про-абстрагируемая (априорная, реликтовая). Для детей *манус* одушевление это вся неопределённая реальность, а для *европейских* детей — опредмеченная условность, транслируемая взрослыми. Дети манус поглощены культурой интроекции («я-ветер»), а европейские дети — культурой проекции («ветер как я»).

И что тогда нужно для практики выживания? Нужны компенсаторные механизмы воспитания: детям *манус*, чтобы не утонуть в эмпатии, нужна жизненная прагматика, а *европейским* детям, чтобы не утонуть в абстрагировании, нужна жизненная романтика. И тогда, если следовать Р. Бенедикт, «Я-ветер» экстравертирован в отношениях с социумом («без скорлупы», «мне стыдно, что не соответствую тому, чтобы быть ветром»), а «Я как ветер» — интровертирован («в скорлупе», «я чувствую вину, что не могу быть как ветер»).

Это две этики в воспитании. В современной глобальной европеизации происходит частичное взаимное погашение этих этик. То есть в глобальном абстрагировании не находится ни места, ни времени ни для реликтовой, ни для осознанной эмпатии. В западном мире сейчас первичную социализацию осуществляет не отец, не группа сверстников, а мать, что в основном существенно сужает репертуар осваиваемых жизненных правил, например, для мальчиков. А ведь социум в основном транслирует патриархальность (роль отца в широком смысле, прагматика) и демократичность (роль группы сверстников в широком смысле, романтика). Роли прагматики и романтики слиты

<sup>1</sup> Лурье С.В. Указ.соч.. С.118-119;

в матери и потому неразличимы в воспитании семейном и школьном. Их же различие указывает на различие стилей, а значит и на реальность альтернатив в образовании вообще и в дидактике в частности.

В европейской истории «проективные системы» постепенно уступали своё место эмпирическим. В томистской космологии естественный закон находится под управлением «божественного закона». В современной культуре «проективные системы» изолированы в религиозной, политической и эстетической сферах, тогда как труд — основная деятельность современного человека — определяется целиком системами «житейского реализма»<sup>1</sup>. Если в «западном» типе культуры труд характеризуется как трудовые действия с предметом («господство над миром», по М. Веберу), то в «восточном» — он представляет собой взаимосвязь трудовых действий с и о предмете («адаптация к миру», по М. Веберу), т.е. сопровождается и неким ритуалом, например, содержащим элементы контагиозной или гомеопатической магии (см. в «Золотой ветви» у Дж. Фрэзера). Кстати, феномен «разговора с техникой» обычное дело вроде бы в таком прозападном обществе, как российское.

Но, кроме того, поражает и конкретность труда «восточного» (традиционного, а не современного западного) типа (вспомним экономический успех Китая и Японии). К. Клакхон для наглядности предлагает пример с индейцем навахо и бледнолицым. «Представим...такую ситуацию: лесничий навахо и белый зритель замечают, что проволочная изгородь нуждается в починке. Белый, скорее всего, запишет в своём блокноте: «Нужно привести в порядок изгородь в таком-то месте». Но если о повреждении сообщает навахо, он должен выбрать одну из форм, указывающих, было ли повреждение причинено человеком, или вызвано другими причинами, из одного, или из нескольких рядов проволоки состоит изгородь»<sup>2</sup>.

Таким образом, труд в смысле западно-европейской цивилизации оказывается непривлекательным, отталкивающим, как отметил П.Л. Лавров, для человека «восточного», далёкого от неё по образу жизни. При этом способность обучиться такому труду представители «диких» племён проявляют в разной степени. Так, оказывается, что те, кто живут в равнинной, саванной местности, занимаются охотой и не знают оседлого земледелия, менее всего склонны к прогрессивному, но всё более отчуждаемому труду с предметами<sup>3</sup>. И, действительно, как мы уже выясняли, «джунглевый» сельскохозяйственный тип культуры провоцирует развитие именно «западное» абстрагирование от пугающего многообразия живого, а не просто житейские обобщения некоторых вещей и связей обыденного мира.

<sup>1</sup> Артановский С.Н. Современная зарубежная философская мысль и проблемы этнокультурных исследований//Этнологические исследования за рубежом. М., 1973. С.88-89;

<sup>2</sup> Клакхон К. К. М. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С.193-194;

<sup>3</sup> Арнольди С.С. (Лавров Пётр Лаврович). Цивилизация и дикие племена. М., 2011. С.127-128;

Вероятно, этим же можно объяснить и провал в XIX в. британского христианского образования аборигенов в Африке, и успех мусульманского образования среди африканцев<sup>1</sup>.

Нельзя сказать, что жизненно-практическая логика свойственна только представителям традиционных обществ и «восточного» типа культур, ведь и европейский дошкольник «никогда не ответит на вопрос о том, что такое собака, что это — животное; он всегда будет давать конкретную характеристику собаке, называть её определённые признаки или воспроизводить конкретную ситуацию, в которой участвует собака»<sup>2</sup>. Но в отличие от ребёнка традиционного общества, его неизбежно ждёт обучение категориальному мышлению в общеобразовательной школе европейской рациональности. Исследования А.Р. Лурии, да и других последователей культур-психологической школы, показали, что если дети или неграмотные взрослые традиционных обществ начинали учиться в школе, то большинство из них рано или поздно, но осваивали операцию вывода из силлогизма<sup>3</sup>.

И ещё пример о влиянии европейского типа школы на контекстуальный стиль умозаключения. «Проводя исследование в Индии, Даш и Дас обнаружили, что дети, обучавшиеся в школе, в большей степени склонны к силлогизмам «конъюнктивного» типа (например: лошадь и собака никогда не расстаются. Сейчас лошадь бежит по джунглям. Что делает собака?). Дети, не получившие школьного образования, больше преуспевают в силлогизмах типа «вопреки опыту» (например: если лошадь накормить досыта, она не сможет хорошо работать. Лошадь Рама Бабу сегодня накормили досыта. Сможет ли она сегодня хорошо работать?). Эти результаты говорят о том, что дети, не обучавшиеся в школе, способны к восприятию логических истин таким же образом, как и дети, получившие школьное образование. Различия возникают лишь в связи с контекстом рассуждения»<sup>4</sup>. У школьников лучше получается рассуждать об отсутствующем (собака) и одновременном, а у нешкольников — о присутствующем (сытая лошадь) и последующем.

## 2.2.5. Счисление

Как уже было выяснено на примере с шумеро-вавилонской и древнеегипетской культурами, не менее важно выявить особенности стилей счисления. На это мы специально обращаем внимание не столько в методических целях, сколько для того, чтобы продемонстрировать принцип альтернативности как таковой, показать разрыв между школьной и обыденно-жизненной математикой.

Поистине удивительно, с точки зрения «западного» стиля мышления, выглядит счисление, например, туземцев, живущих на островах Муррей (в Торре-

совом проливе). Л. Леви-Брюль отмечает, что «единственными числительными туземцев являются *нетат* — один и *неис* — два. Дальше они прибегают либо к удвоению, например: *неис нетат* = 2, 1 = 3; *неис неис* = 2, 2 = 4 и т.д., либо к помощи какой-нибудь части тела. Пользуясь последним методом, они могут считать до 33. Начинают с мизинца левой руки, затем переходят к пальцам, кисти, локтю, подмышке, плечу, к надключичной ямке, к грудной клетке и затем обратным путём вдоль правой руки, кончая мизинцем». Затем «они прикасаются поочерёдно к каждому из пальцев, затем к запястью, к локтю и плечу с правой стороны, затем к грудной кости, потом к сочленениям левой стороны, не забывая и пальцев левой руки. Таким образом они получают 17. Если этого недостаточно, они прибавляют пальцы ноги, лодыжку, колено и бедро (справа и слева). Таким образом они получают ещё 16, а всего, значит, 33. Дальше этого числа они считают уже при помощи пучка маленьких палочек»<sup>1</sup>.

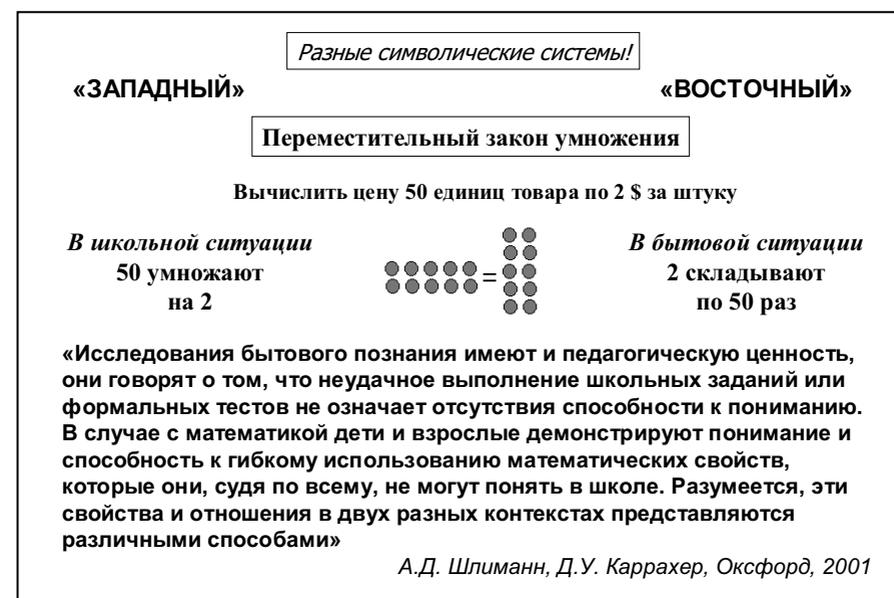


Рис. 24. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям счисления<sup>2</sup>.

В некоторых языках, например, тибетском и китайском вообще нет множественного числа. «Для его выражения обычно приставляется добавочное слово (по типу «я видел человека много»)»<sup>3</sup>.

1 **Арнольди С.С.** (Лавров Пётр Лаврович). Цивилизация и дикие племена. М., 2011. С.160;

2 **Лурия А.Р.** Язык и сознание. М., 1979. С.69;

3 Там же. С.261-263;

4 Психология и культура./Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.219;

1 **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление//Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С.147-148;

2 Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.237;

3 **Малышев В.Н.** Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.30;

Полинезийцы же, живущие на острове принца Йоркского в западной части Торресова пролива считают парами, причём парам дают разные имена, смотря по их количеству. Подобное отмечается и у других народов. «Так, например, во Флориде *на куа* означает 10 яиц; *на банара* — 10 корзин с продовольствием. На Фиджи *бола* означает 100 челноков, *коро* — 100 кокосовых орехов и *салаво* — 1000 кокосовых орехов»<sup>1</sup>.

Ф. Кликс обращает внимание, что, например, у «североамериканских индейцев 10 лодок, участвующих в военных действиях, называются совсем иначе, чем те же самые лодки, используемые для перевозки продовольственных запасов. Названия чисел ещё неразрывно связаны с событиями, в которых проявляются свойства конкретных предметов, обозначаемые теми же словами. Отголоском этого этапа развития в нашем мышлении и речи являются такие термины для обозначения большого количества определённых объектов, как «толпа», «куча», «стадо» и т.д.»<sup>2</sup>.

«В языке чимшенов в британской Колумбии имеется 7 отдельных рядов чисел, употребляющихся для подсчёта предметов, принадлежащих к разным классам или разрядам. Первый ряд употребляется при счёте, когда речь идёт о неопределённых предметах, второй ряд — для обозначения плоских предметов и животных, третий — круглых предметов и делений времени, четвёртый — людей, пятый — длинных предметов (причём числа комбинируются со словом *кан* — дерево), шестой ряд — лодок и седьмой — мер. Последний ряд, по-видимому, включает слово *анон* (рука)»<sup>3</sup>.

Примечательно ещё и то, что при счёте у индейцев присутствует такой вспомогательный термин, как «размещать». Причём порой он уточняется в том смысле, что нужно «разместить определённым образом». Такой счёт обычно начинается после 9. Леви-Брюль поясняет: «Когда я говорю «21 плод» — *лап ни та унепанта наш литуш ликла*, то это обозначает буквально: на 20 плодов я кладу сверху один. Когда я говорю «26 плодов» — *лапена та унепанта на дшкашпата литуш пеула*, то я разумею: на дважды 10 плодов я сверху кладу 6. *Ликла* и *пеула* употребляются применительно только к предметам округлой формы»<sup>4</sup>.

Такого рода разных примеров в главе «Пра-логическое мышление в его отношении к счислению» книги «Первобытное мышление» Леви-Брюль приводит много.

Подобное же использование терминов, связанных с практическими действиями, присутствует и у вавилонян, которые, например, при вычитании длины говорили «я отломил» вместо «я отнял»<sup>5</sup>.

1 **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление. С. 154;

2 **Кликс Ф.** Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С. 216;

3 **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление//Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С. 155-156;

4 Там же. С. 157;

5 **Дьяконов И. М.** Научные представления на древнем Востоке (Шумер, Вавилония, Передняя Азия)//Очерки истории естественнонаучных знаний в древности. М., 1982. С. 82;

Но почему, всё же, многим древним народам достаточно что-то «по пальцам пересчитать»? Ф. Боас это, например, объясняет тем, что если «лицо, владеющее стадом прирученных животных, знает их по именам и по их характерным признакам (а мы уже видели способность таких народов к микро-различиям в казалась бы гомогенной для европейца среде. — В. П.), то ему и не зачем считать их. «Члены военной экспедиции могут быть известны по именам и не подлежать счёту. Словом, нет доказательств того, что недостаточное применение числительных каким-либо образом связано с неспособностью образовать понятия дальнейших числительных, когда понадобится»<sup>1</sup>.

Кстати, рассмотрев множество этнографических примеров, учёные выявили, что способы группировки, условно выражаемые числами 5, 7, 10, 14 «резко превосходят любые другие способы группировок», обнаруженные в результате археологических раскопок первобытных стоянок древнего человека<sup>2</sup>.

Примером группировок служит и тот факт, что в Вавилонии довольно длительное время сохранялось «использование шестидесятиричной системы счисления, пережитком чего является до сих пор деление окружности на 360 градусов, градуса на 60 минут и минуты на 60 секунд — и также часа на 60 минут и т.д., хотя само деление суток на 24 часа, по-видимому, египетского происхождения: вавилоняне делили отдельно ночь на три или шесть «страж» — временных отрезков (ср. у римлян четыре *vigilia*) и точно так же отдельно день; эти отрезки были неравной длины в зависимости от времени года»<sup>3</sup>.

Разница в стилях счисления заметна и сейчас при сравнении школьной и бытовой математик. Так, учёные выяснили, что на работе или в рабочей ситуации при устном счёте ошибок люди допускают меньше, чем в обстановке подобной школьной, где практикуются письменные операции. А. Д. Шлимманн и Д. У. Карражер предполагают, что традиционные проблемы со школьной арифметикой «связаны с владением особой символической системой, принятой в школах». «Школьный алгоритм, уделяя первоочередное внимание фиксированным операциям с числами при решении любой задачи, забывает о цели. Устные же методы счёта, напротив, в процессе решения задач ориентированы на цель, что позволяет избежать бессмысленных ошибок»<sup>4</sup>. То есть успешность счисления обуславливается повседневными практическими целями, которые лично значимы, например, для уличного торговца или человека, не имеющего школьного образования.

При решении задач на пропорциональное соотношение в бытовой математике используют скалярный подход, а в школьной — функциональный. Если в школьной математике понимание отрицательных чисел идёт от опери-

1 **Боас Ф.** Ум первобытного человека. М., 2011. С. 84;

2 **Фролов Б. А.** Познавательное начало в изобразительной деятельности палеолитического человека//Первобытное искусство. Новосибирск, 1971. С. 100;

3 **Дьяконов И. М.** Научные представления на древнем Востоке (Шумер, Вавилония, Передняя Азия)//Очерки истории естественнонаучных знаний в древности. М., 1982. С. 115;

4 Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С. 237;

рования их письменного обозначения, то в бытовой математике, например, применяемой молодыми бразильцами в уличной торговле, эти числа понимаются и обозначаются не как абстрактные числа, а как убытки или долги. В этом смысле человек, имеющий незападно-школьный этнокультурный стиль устного математического мышления, испытывает значительные трудности при переводе на западно-школьный стиль письменного математического мышления. Чтобы успешно преодолевать эти трудности учащихся, «педагоги должны создавать ситуации, в которых символические представления становятся инструментом достижения целей, отличающихся от тех, которые становятся в повседневной жизни и ничуть не менее сложных»<sup>1</sup>. То есть изучение математики с помощью абстрактно-символического языка, чтобы быть увлекательным и успешным, должно сопровождаться личностно-значимым целевым контекстом «жизненного мира» учащихся.

У А.Д. Шлимманн и Д.У. Каррахеера появляется вопрос, связанный — в нашем смысле — со стилевой контекстуальной бинарностью в дидактике: какого рода деятельность может способствовать осмысленному усвоению новых символических систем? По сути дела, этим же вопросом задавался и Карл Роджерс, разрабатывая на основе практики гуманистической психологии концепцию личностно-ориентированного образования. Для него осмысленное учение возможно тогда, когда присутствуют и дополняют друг друга два личностно-значимых контекста: эмпатическое и рефлексивное понимание. Эти контексты, кстати, соответствуют двум уже известным этнокультурным стилям: «восточному» и «западному». Дело же осталось за тем, чтобы дидактически разработать и начать внедрять стиле-ролевую диалогическую образовательную практику, которая придаст каждой изучаемой науке смысловую стереоскопичность, естественную контекстуальную бинокулярность в постижении истины.

### 2.2.6. Решение задач на понимание принципа сохранения количества вещества

Весьма показательными оказываются сравнительные исследования, проведенные командой специалистов в области психологии познания под руководством Дж. Брунера на предмет выявления особенностей понимания детьми разных культур принципа сохранения количества вещества.

Суть в том, что взрослый демонстратор, являющийся одним из организаторов эксперимента, переливал воду из узкого стакана в широкий или обратно и спрашивал у детей о том, стало ли воды больше или меньше. Обобщенные результаты показаны на Рис.25. Следует обратить внимание на то, что понимание (осознание тождества) детьми принципа сохранения количества вещества состоялось для одной части испытуемых, как говорится, «с нуля» лишь тогда, когда они проделали переливание *самостоятельно*.

Г. и Г.А. Франкфорт пишут: «Первобытная мысль, естественно, создала связь причины и следствия, но не могла сознавать нашего представления о

безличном, механическом и закономерном действии причинности. Ибо мы в своём поиске истинных причин, т.е. причин, всегда приводящих к одному и тому же результату в одних и тех же обстоятельствах, далеко ушли от мира непосредственного переживания. Вспомним, что Ньютон открыл понятие тяготения и его законы, учитывая три группы явлений, которые для обычного внимательного наблюдателя ничем между собой не связаны: свободное падение предметов, движение планет и чередование приливов и отливов. Первобытный же ум не способен до такой степени отвлечься от чувственной реальности. Более того, наши идеи его бы не удовлетворили. Ища причину, он ищет не «как», но «кто». Поскольку для первобытного человека мир явлений — это сталкивающееся с ним «Ты», он не ожидает обнаружить управляющий процессом универсальный закон. Он ищет целенаправленную волю, совершающую действие.<...>Мы понимаем сущность явлений не за счёт их особенностей, но за счёт того, что делает их проявлением общих законов. Но общий закон не может оценить по достоинству индивидуальность каждого явления. А как раз индивидуальный характер явления сильнее всего переживается древним человеком.<...>Событие не подвергается интеллектуальному анализу, оно переживается во всей своей сложности и индивидуальности, которым отвечают равным образом индивидуальные причины»<sup>1</sup>.



Рис. 25. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям решения задач на понимание принципа сохранения количества вещества

<sup>1</sup> Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. М., 1984. С.34-35;

<b>«ВОСТОЧНЫЙ (саванный)»</b> (нешкольники)	
<b>Задачи на понимание детьми принципа сохранения количества вещества</b>	
<b>Народность тив в Нигерии</b>	<b>Народность уолоф в Сенегале</b>
	Живут в больших сельских семьях
<b>Большая самостоятельность, активность в манипулировании вещами окружающего мира. Взрослые проецируют культуру «власть над предметами»</b>	<b>Меньшая самостоятельность, сдержанность в манипулировании вещами окружающего мира. Взрослые проецируют культуру «власть над людьми»</b>
«про-западники»	«про-восточники»
<b>«Возможно, коллективистская ориентация развивается именно там, где недостаточна власть индивида над физическим миром»</b>	
<i>Джером Брунер. Психология познания</i>	

Таблица 3. Эффект «расщепления полюса» (термин М.А. Холодной) по параметру «восточный» просматривается и в выводах кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям решения задач на понимание принципа сохранения количества вещества

Конечно, в ситуации, когда взрослый производит демонстрацию, например, переливания воды из широкого в узкий сосуд и обратно, для наблюдателя первичной фигурой оказывается демонстратор, а не суть процесса, который составляет фон. Здесь срабатывает известный механизм подражания значимому другому. «Сначала, несомненно, ребёнок стремится подражать другим людям, — пишет французский психолог А. Валлон. — Овладев своими первыми впечатлениями при помощи связей с лицами, окружающими его, ребёнок именно здесь осуществляет свой первый выбор. Пройдя через период автоматического или спонтанного подражания, ребёнок не подражает безразлично всем, а лишь тем, кто благодаря какому-либо мотиву более всего импонирует ему»<sup>1</sup>. При спонтанном подражании у наблюдателя непроизвольно создаётся внутренний сенсомоторный паттерн, соответствующий действиям демонстратора. Этот паттерн стремится реализоваться вовне и перейти в «разумное подражание» (К. Коффка, А. Валлон).

Есть объяснение «магии значимого другого» и в контексте рассматриваемых нами этнокультурных стилей мышления. Вот, что об этом сообщает Р. Нейсбит: «Социопсихологи Шина Айенгар и Марк Леппер просили американ-

<sup>1</sup> Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии. М., 1956. С.157-158;

ских, китайских и японских детей от семи до девяти лет решить анаграммы с набором букв («Какое слово здесь зашифровано?»). Одним детям велели работать над анаграммами в одной категории, другим предоставили право выбора, а третьим «передали» совет матери работать над какой-то из категорий. Затем исследователи оценили количество решённых анаграмм и потраченный объём времени. В итоге американские дети проявили наивысший уровень мотивации (тратили больше времени на задание и решали больше заданий), когда им позволяли выбирать категорию, и наименьший, когда категорию выбирала мама. Таким образом, природный интерес к заданию ослабевал при «покушении на личное». Азиатские дети, наоборот, обнаружили наивысший уровень мотивации, когда категорию выбирала мать»<sup>1</sup>.

Любопытно, что когда в американских и японских младших и старших классах преподают историю и, естественно, затрагивают вопросы о причинно-следственных связях событий, то учителя транслируют разные стили мышления.

«Японские учителя, — пишет Р. Нейсбит, — рассказывая о событии, начинают с детального разбора его предпосылок, затем переходят к этапам в хронологическом порядке, связывая каждый этап с предшествующим. Учителя побуждают детей представлять себе душевное состояние исторических лиц, проводя параллели между их ситуацией и ежедневными событиями из жизни учащихся. Сами поступки персонажей толкуются в соответствии с описанными чувствами. При этом упор делается на том, что послужило толчком в цепи событий. Считается, что ученик развил в себе способности исторически мыслить, если он научился сопереживать деятелям истории, включая врагов государства. Вопросы «каким образом» в ходе обучения возникают вдвое чаще, чем в американских классах.

Американские учителя посвящают меньше времени объяснению контекста — они, как правило, начинают с последствий, а не с предпосылок. Таким образом, хронология изложения нарушается. Вместо этого рассмотрение событий происходит по пути «от доказанного» («Османская империя пришла в упадок по трём главным причинам»). Считается, что студент способен мыслить исторически, когда он умеет подобрать доказательства, соответствующие модели ситуации на выходе. Вопросы «почему» задаются в американских школах вдвое чаще, чем в японских»<sup>2</sup>.

Это ещё раз подтверждает то, что при демонстрации опыта на понимание принципа сохранения вещества «восточные» дети будут больше внимания уделить не причинно-следственным связям демонстрируемого события, а персонажу, совершающему это событие.

По словам одного американца — преподавателя английского для иноязычных учащихся — «Американским учителям очень тяжело читать сочинения японских студентов, поскольку в них не видно причинно-следственной связности — того, что в Америке составляет элементарную логику изложения»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Нейсбит Р. География мысли. М., 2012. С.87-88;

<sup>2</sup> Там же. С.159-160;

<sup>3</sup> Цит. по: там же. С.161;

Теперь об эффекте самостоятельности. Катрин Нельсон пишет: «Существует доказательство того, что активное участие в событии облегчает процесс логического вывода. Кроме того, есть данные, что от степени участия в событии зависит адекватность восприятия отношений между актами»<sup>1</sup>. Непосредственное переживание последовательности действий, например манипуляций с переливанием жидкости из одного сосуда в другой, способствуют правильному запоминанию и пониманию. Понятным становится то, что знакомо, а знакомо то, что выполняется неоднократно, самостоятельно и всё более успешно.

Ребёнку проще описать структуру пережитого им самим события, чем транслируемого кем-то другим чуждого ему абстрактного знания, которое он должен освоить. Если же абстрактное знание представлять в виде событийных сценариев-схем, а затем их проживать, то это и будет усвоение удобоваримого, это и будет рациональное гармонично образующее личность воспитание. Согласно М. Коулу, «сценарий — это событийная схема, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют и каковы причинные связи»<sup>2</sup>. В традиционных этнических обществах нет прямого обучения («надо идти в школу»). Взрослые «скорее направляют действия детей и ставят цели...используют свои знания о принятых сценариях для наложения ограничения на действия детей и позволяют детям включиться в ожидаемое от них ролевое поведение»<sup>3</sup>. Согласно К. Нельсон, «освоение сценариев играет центральную роль в освоении культуры»<sup>4</sup>. При этом не следует забывать о бинарности сценариев-схем. То есть имеется два основных способа трансляции и усвоения сценариев: вербальный (косвенный, «рассказать или услышать о событии») и невербальный (непосредственный, «самостоятельно прожить событие»). Понятно, что школа зачастую злоупотребляет первым в ущерб второму. А ведь самостоятельно проживать можно и косвенно, т.е. — проживать не само событие, а его модель. Видимо, таким образом, в ритуалах первобытных культур и проживались, например, космогонические события, прошлые природные катаклизмы, непосредственно не доступные, но запечатлённые в мифах.

В своём исследовании А.А. Реан выявил, что из 111 российских старшеклассников примерно 50% следуют «полезависимому», 20% — «полнезависимому» и 30% «нейтральному» когнитивным стилям. Большинство педагогов, которые обучают их, подтвердили, что в основном учащиеся не проявляют самостоятельности (то есть демонстрируют «полезависимый» стиль). Но А.А. Реан отмечает, что если педагоги «авансируют доверием» самостоятельные действия учащихся, то процент «полнезависимых» (автономных) увеличивается<sup>5</sup>.

1 Цит. по: **Лурье С.В.** Психологическая антропология: история, современное состояние и перспективы. М. - Екатеринбург, 2003. С.519;

2 Там же. С.523;

3 Там же. С.523;

4 Там же. С.523;

5 **Реан А.А.** Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990. С.40-47;

То есть для эффективного обучения через самостоятельную познавательную деятельность учащихся важны не только определённые методические средства, но и позиция педагога, проявляющего поддержку и «авансирование доверием».

О различной степени взаимовлияний «когнитивный стиль — развитие интеллекта» и «когнитивный стиль — креативность» в разные периоды дошкольного и школьного детства свидетельствуют и результаты Московского лонгитюдного исследования близнецов, проведённого в 1986-1999 гг. коллективом сотрудников Психологического института РАО<sup>1</sup>.

«Правильная постановка вопроса о необходимости учёта в процессе обучения индивидуальных стилей учащихся, — отмечает М.А. Холодная, — может выглядеть следующим образом: *в процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого ученика*. При этом дети с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно должна быть создана необходимая учебная среда для обогащения репертуара стилевого поведения каждого ученика (в рамках как учебной, так и внешкольной деятельности)»<sup>2</sup>. По сути дела, М.А. Холодная и её коллеги предлагают создавать стилевую дидактику, направленную на «создание условий для взаимодействия разных познавательных стилей при изучении определённой учебной темы, усвоении того или иного понятия, решения конкретной задачи и т.д.»<sup>3</sup>. Разработка такой дидактики представляется весьма перспективной и заслуживающей специальных исследований, на которые, в частности, направлены усилия и автора данного пособия.

## 2.2.7. Решение задач на сходство и различие предметов

Нельзя оставить без внимания также задачи на сходство и различие, предложенные учёными для детей разных культур. Здесь не менее очевидными стали причины стилевых особенностей культур «западного» и «восточного» типов. Результаты представлены на *Рис. 26*.

Надо понимать, что вопросы на сходство и различие, сформулированные в рамках одной культуры, могут оказаться нерепрезентативными для другой. «Например, такой вопрос из американского IQ-теста: «Что общего между фортепьяно и скрипкой?» может вызвать затруднения для представителей тех культур, в которых не знают об этих инструментах вообще. Те же американцы, в свою очередь, с большой степенью вероятности не смогли бы ответить на вопрос: «Чем бива похожа на сямисэн?» (это японские струнные инструменты)»<sup>4</sup>.

1 **Егорова М.С. и др.** Генотип. Среда. Развитие. М., 2004. С.113-125;

2 **Холодная М.А.** Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. С.347-348;

3 Там же. С.350;

4 **Режабек Е.Я., Филатова А.А.** Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.128;



Рис. 26. Основные методы и выводы кросс-культурных экспериментальных исследований по стилям решения задач на сходство и различие предметов

О различии в обобщении и индивидуализации вещей у разных культур писал в книге «Ум первобытного человека» (1911 г.) Ф. Боас: «В первобытной речи вряд ли встречаются рассуждения о качествах без связи с объектом, которому качества принадлежат, или о деятельности и состояниях, рассматриваемых без связи с идеей деятеля или субъекта, находящихся в известном состоянии. Таким образом, индеец не станет говорить о доброте, как таковой, хотя он, конечно, может говорить о доброте какого-либо лица. Он не станет говорить о состоянии блаженства без отношения к лицу, находящемуся в таком состоянии. Он не станет упоминать о способности к движению, не указывая индивидуума, обладающего такой способностью»<sup>1</sup>. И примечательно следующее замечание Боаса: «Тот факт, что обобщённые формы выражения не употребляются, не доказывает неспособности образовать их, но доказывает лишь то, что образ жизни народа таков, что они не нужны, но что, тем не менее, они развивались бы по мере надобности»<sup>2</sup>. В этом смысле показательно противоречие между требованиями к образу жизни, которые предъявляют школьная и внешкольная культурные среды. Почему это у школьной доски мы стесняемся обыденной речи улиц, а на улице стесняемся говорить обобщениями?

1 **Боас Ф.** Ум первобытного человека. М., 2011. С.83;

2 Там же. С.83-84;

В своё время М. Мид «высказала предположение, что особенности мировосприятия и построения суждений в традиционной культуре связаны со способом обучения в ней, которое осуществляется не путём объяснения словами, а показом набора стереотипов движения. Именно поэтому в таких обществах меньше задают вопрос «почему», поскольку большая часть обучения протекает в реальных жизненных ситуациях, значение которых содержится в контексте выполняемого действия или ситуации»<sup>1</sup>.

«ЗАПАДНЫЙ»	С 8 до 16 лет («школьный возраст»)	«ВОСТОЧНЫЙ»
Вербальный контекст		Действенный контекст
Обычно вырванный из контекста (ситуации) рассказ		Обычно включенный в контекст (ситуацию) показ
«Неясно само собой» - нужен учебный диалог на языке символов		«Ясно само собой» - не нужен учебный диалог на языке символов
Уже нельзя отказаться от понятийной дифференцировки		Еще можно овладеть понятийной дифференцировкой
Иерархическая группировка предметов		Отсутствие иерархической группировки предметов
Городская институция школы		Сельское отсутствие институции школы

Таблица 4. Основные контуры сравнения этнокультурных стилей мышления детей 8-16 лет

Так, ещё в исследованиях А.Р. Лурия и Ф.Н. Шемякина в 30-х гг. XX в. было выявлено, что «не получившие школьного образования узбекские крестьяне понимали абстрактные фигуры (треугольник, круг, дугу и т.п.) как конкретные предметы, отвечая «это гора, колесо, месяц» и т.п.»<sup>2</sup>. Важно ещё раз обратить внимание, что «начиная с конца второго года жизни, не столько поэтапные законы формирования мозга определяют то, что может «выловить» из культуры индивид, сколько сама иерархия задач, поставляемых обществом и открывающаяся перед человеком в обучении и воспитании, во всё возрастающей

1 **Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С.131;

2 **Режабек Е.Я., Филатова А.А.** Когнитивная культурология. СПб., 2010. С.113;

степени стимулирует образование тех или иных нейродинамических связей его мозга»<sup>1</sup>. Наглядно-образное мышление двухгодовалового ребёнка готово развиваться как по пути социального опыта «восточного» типа, так и «западного». Тот, кто пойдёт по первому, будет всё более и более тренироваться в конкретно-действенном стиле мышления, а кто по второму — в абстрактно-вербальном. При этом следует учесть тем, кто будет сопровождать идущего по второму пути, что «лобный мозг» окончательно сформируется лишь к 12-14 годам, конкурируя в росте нижнетеменной области мозга, развивающейся к подростковому возрасту не менее стремительно<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> **Иванов А.В.** Сознание и мышление. М., 1994. С.75;

<sup>2</sup> Там же. С.36;

## ГЛАВА 3.

### Школа на перекрёстке стилей: посвящение/просвещение, шаман/учитель, неофит/ученик

Школа — это институционализированный переход от контекстного к вне-контекстному образованию, от первичной к вторичной социализации, от мирского знания к сакральному, от освоения техник магии к освоению экспериментальных методов науки.

Школьный стиль — это стиль «магии», а учитель — «колдун». Что разрешено ему как посвящённому, не разрешено непосвящённым, т.е. нешкольникам. Все рациональные манипулирования с предметами, научные классификации и оперирования категориями, производимые взрослыми этнографами-демонстраторами воспринимаются в традиционных этнических обществах нешкольниками как чудеса магии (см. выше «чудо исчезновения и появления части воды» при переливании её демонстратором из узкого в широкий сосуд и обратно). Есть разные примеры. Так, когда поселившийся в племени аби-понов «миссионер выделял искусственные розы из крашеного полотна, его духовные дети считали его волшебником. Точно так же они относились к появившемуся среди них токарю»<sup>1</sup>.

Так, например, когда Вассман и Дейзен рассматривали категоризацию в повседневной деятельности *юпно* (Папуа-Новая Гвинея), они «обнаружили, что большая часть населения юпно умеет пользоваться категориями «горячий», «прохладный», «холодный» для описания всего, что есть в их мире. Однако манипулировать этими категориями разрешается только колдунам. Вследствие этого все представители населения используют данную систему категорий в повседневных ситуациях, но лишь колдуны пользуются ими явно, выполняя предложенные исследователями задания на сортировку»<sup>2</sup>. По замечанию М. Мосса, «в магии восхождения к первопричине, перечисление ха-

<sup>1</sup> **Кулишер М.И.** Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.33;

<sup>2</sup> Психология и культура/Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.234;

рактрных свойств и причин уже считается обрядом»<sup>1</sup>. То есть лишь колдун, как один из не имеющих школьного образования наряду с другими своими сородичами, может производить категориальную классификацию как в логике бытового познания, так и школьного. Это вполне подтверждает его статус «пограничника» знаний.

«Мы отмечаем, — пишет М. Мосс в 1902 году, — что, с одной стороны, магия всегда создавала для себя каталог растений, материалов, животных, частей тела и т.п. с целью зафиксировать их различные — специфические и общие, опытные и априорные — свойства. С другой стороны, магия всегда заботилась о систематизации свойств абстрактных объектов: геометрических фигур, чисел, черт характера, смерти, жизни, счастья и т.д.; и, наконец, магия всегда занималась согласованием этих двух сторон»<sup>2</sup>. Проследивая доступные им причинные механизмы явлений, шаманы для их объяснения использовали метафоры, предметные-модели, ритуалы, смешивающие абстрактно-символический и конкретно-практический языки постижения мира. Знаки и символы наделялись свойствами того, что они обозначали. Отождествления слов и вещей находятся в языках самых разных народов. «Армянское *ban* — «слово», но также вещь, немецкое *dingen* — «выступить, говорить», но *Ding* — «вещь», в аккадском языке *awtu* — «слово, речь», а также «вещь» (о которой говорят в данный момент). Шумерское *inim* — «слово», а также — «вещь, дело». Древнееврейское *dabhar* — «слово, вещь», в языке фула *hala* — «слово», а также — «дело, вещество, вещь»<sup>3</sup>. Кстати, подобный феномен слияния названия предмета с самим предметом первоначально — до обучения счёту в школе — обнаруживается и у современного европейского ребёнка. «Например, если ребёнку 3-5 лет предложить ответить на вопрос, сколько слов во фразе «В комнате двенадцать стульев», ребёнок без колебаний отвечает: «Двенадцать», смешивая число предметов с числом слов, выражающих соответствующее суждение. В некоторых случаях даже на вопрос, сколько слов во фразе «Коля съел все пирожные», ребёнок отвечал: «Ни одного, он же все их съел!»<sup>4</sup>. То есть личностно-значимый контекст во фразе, а не внеконтекстуальный количественный состав фразы, который для повседневной жизни не важен.

В целом же и маг видит не столько само действие причин, сколько их значимые для повседневной жизни результаты, и поэтому своё незнание компенсирует верой.

В общем, согласно М. Моссу, «магия...приближается к наукам и, в сущности, походит на них, поскольку считает себя происходящей из экспериментальных исследований и логических выводов, совершённых индивидуально. Тем самым она всё больше и больше становится похожей на технику, которая, впрочем, отвечает тем же индивидуальным позитивным потребностям.<...>

1 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С. 176;

2 Там же. С. 166;

3 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С. 113;

4 Там же. С. 54;

>Она стремится к конкретному, в то время как религия — к абстрактному. Она работает в том же направлении, что и техника, промышленность, медицина, химия, механика и т.д. Магия — это, по сути, практическое искусство, и маги очень бережно используют свою сметливость, сноровку, ловкость рук. Магия является областью производства в буквальном смысле *ex nihilo* (из ничего); с помощью слов и жестов она делает то, что в технике достигается работой»<sup>1</sup>. Вот почему школьная работа, воспринимаемая извне нешкольниками из различных племён, зачастую ассоциируется с магией.

Вероятно, самостоятельное освоение детьми из традиционных культур процедур классификации и аналитического исследования предметов табуировано даже не столько из-за самого статуса колдуна, шамана, мага, жреца, сколько из-за того, что всё неизвестное, не являющееся обыденным, представляется обладающим *маной* (человек, его способности и предметы). Мана выступает, своего рода, метафорой неизвестной силы, которую древние греки называли «фюсис», что у Гомера в «Одиссее» соответствует силе роста растения. К. Леви-Строс остроумно находит аналог в выражении «хорошо работающая *штуковина*», или, как мы зачастую говорим, «классная вещь», подразумевая случай, когда устраняется зазор между означаемым и устанавливается отношение соответствия. Среди искусственных вещей это, пожалуй, более всего относится к *шедеврам*, где, например, ценность виртуозной техники исполнения соотносится с редкостной красотой материала и высоким символическим смыслом (к примеру, пасхальные яйца фирмы Карла Фаберже). Понятие маны, по М. Моссу, «представляет собой то поочерёдно, то одновременно качество, субстанцию и действие. На первом месте стоит качество. Мана — это то, что присуще вещи, но не сама вещь. Описывая её, говорят, что мана — это сила и тяжесть; на о. Саа — что это теплота, на о. Тана — странность, неустранимость, сопротивляемость, неординарность. Во-вторых, мана — это вещь, субстанция, сущность — управляемая, но независимая. Вот почему ею может управлять только человек, обладающий *маной*, и только при совершении акта, имеющего свойство *маны*, то есть квалифицированный человек, и только во время исполнения обряда. По своей природе *мана* может быть передана, обладает свойством переходить через контакт (отсюда, кстати, идут религиозные обряды рукоположения, крестоцелования, крестного знамения и т.п. — *В.П.*).<...>В-третьих, *мана* — это некая сила, главным образом, сила сверхъестественных существ, то есть сила духов предков и духов природы.<...>Но *мана* не может, конечно, принадлежать всем духам в одинаковой степени»<sup>2</sup>. У гурунов (ирокезов) мана обозначается словом *оренда*. Так, вот удачливый охотник — это тот, *оренда* которого оказывается сильнее *оренды* зверя<sup>3</sup>.

Техники передачи/принятия *маны* содержатся, например, в индийских текстах смрити. Вот фрагмент: «Перед началом [чтения] веды и по оконча-

1 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С. 224-225;

2 Там же. С. 195-196;

3 Там же. С. 199;

нии всегда должны быть обнимаемы ноги гуру...Обнимание [ног] гуру должно быть произведено скрещенными руками — левой должна быть тронута левая [нога], правой же — правая»<sup>1</sup>. Согласно магическим поверьям, непосредственный контакт — это способ протекания духовной энергии между учителем и учеником в обряде посвящения.

Колдун обладает — как и учитель — маной-способностью сортировать вещи и экспериментировать с ними. «В глазах жителей некоторых островов Полинезии вождь был в такой степени наделён маной, был столь священной особой, что автоматически табуировал всё, к чему прикасался. Поэтому подданные носили его. Ведь если бы он собственной ногой коснулся земли, то табуировал бы её и сделал неприкосновенной для всех других членов общества»<sup>2</sup>. Конечно, ману вождя было бы радикально для колдуна, который выполнял функции целителя и должен был не только удерживать ману в себе, но и делиться ею с другими, фасилитировать её развитие и контроль над нею у других.

Сакрализация учителя в традиционных восточных культурах хорошо прослеживается на примере старой китайской школы. Там он оказывается, правда, не столько магом и т.п., сколько отцом в знаниях, которому нужно выказывать почтение и покорность. «В честь учителя зажигали курительные свечи и троекратно низко кланялись ему — этим выражали уважение и готовность к беспрекословному повиновению. После этого церемониала учитель вместо «молочного имени» давал мальчику «школьное имя» (по-китайски *сюэ-мин*: *сюэ* — «учёба», *мин* — «имя»). Весьма распространены были такие имена: «Сметливый в грамоте» и «Первый в учении»<sup>3</sup>. Вообще, присвоение другого имени, характерно для обрядов посвящения (от ритуалов инициации подростков в диких племенах до пострига в монахи и т.п.). Ну, а после этого начинались испытания. В Китае заучивали афоризмы древних мудрецов («Троесловие»), штудировали зарифмованный список ста основных китайских фамилий («Фамилии ста семей»), выучивали по тексту, разбитому на 250 строк по четыре знака в строке, наизусть тысячу иероглифов («Тысячесловник»), зазубривали моральные нормы («Книга о сыновнем благочестии»).

Структура изложения текстов была канонически восьмичленная. Части в тексте и слова в строфе располагались строго параллельно. Части группировались по принципам антинимии: отвлечённому противопоставлялось реальное, малозначимому — важное и т.д. Учащийся приучался писать сочинения в этой манере<sup>4</sup>.

При этой, казалось бы, дидактической альтернативности, была установлена строгая дисциплина поведения. В школьном уставе XIX века есть такие слова: «Ученик, сидя на своей скамье, должен сохранять приличный вид: не

класть ногу на ногу, не озираясь направо и налево. На улице ученик не позволяет себе бросаться черепицами, прыгать и резвиться, он должен идти смиренно и ровным шагом»<sup>1</sup>. Таким образом, ученика, по сути дела, учили старчеству, учили быть степенным в знании и поведении. И действительно, старцам с их замедленными нейрофизиологическими процессами трудно воспринимать детскую активность. Когда учитель входил в класс, шум детских голосов затихал, и он сам, не произнося ни звука, сохранял лицо неподвижным. «Сказать детям хотя бы одно дружеское слово и проявить при виде их радость считалось для учителя недопустимым. Это значило бы нарушить все школьные традиции. Поступив так, учитель показал бы свою слабость и подорвал бы свой авторитет в глазах учеников»<sup>2</sup>. «Я теперь для вас отец и дед», — говорил он ученикам строгим голосом. Затем он давал каждому ученику задание и те шли заучивать тексты, произнося их вслух.

Китайская дидактика в духе конфуцианства процветала и в Японии. Когда юноша покидал свою деревню и отправлялся в конфуцианскую школу, мать, напутствуя, могла сказать: «Если не добьёшься успехов, домой не возвращаясь». И это звучит вполне типично, поскольку в Японии две родственные или дружеские семьи из поколения в поколение «обменивались» детьми, чтобы те обучались в чужой для них обстановке и, тем самым, готовились к превратностям жизни и учились послушанию<sup>3</sup>. Но за последние полсотни лет ценностные ориентации на группу среди японской молодёжи стали меняться. «На вопрос «Что считать важным в жизни?» ответ «Не думать о себе, отдавать всё на благо общества» в 1940 г. дали 30% опрошенных, в 1958 г. — 10%, в 1968 г. — 9%; ответ «жить в соответствии с личными интересами» в 1940 г. дали только 6%, в 1958 и 1968 гг. — 45%. Возросло также число лиц, ответивших «жить беспечно» (1940 г. — 2%, 1968 г. — 15%), а также «трудиться и стать богатым» (1940 г. — 10%, 1968 г. — 20%). Всё это позволяет говорить о возрастании идеалов индивидуализма среди японской молодёжи»<sup>4</sup>.

Разумеется, сегодня японская школа сильно изменилась, особенно в плане содержания учебных программ, ставших более западно-ориентированными. Однако статус учителя по-прежнему высок, при том, что авторитет перестал предполагать авторитарное обучение. И всё же заметные отличия между японской и американской школами остались, особенно в плане взаимоотношений семьи и школы. Так, если в США родители активно с собственными инициативами сотрудничества приходят в школу (кое-где даже поощряется их присутствие на уроках, они сами проводят некоторые занятия и т.п.), то в Японии скорее педагоги активно идут в семью (многие школы традиционно закрыты для родителей). «Встревоженные падением

1 Цит. по: **Семенцов В. С.** Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты//Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1988. С.27

2 **Стингл М.** Таинственная Полинезия. М., 1991. С.157;

3 **Сидихменов В. Я.** Китай: страницы прошлого. М., 1987. С.387-388;

4 **Мальшев В. Н.** Пространство мысли и национальный характер. СПб., 2005. С.59;

1 Там же. С.390;

2 Там же. С.391;

3 **Михайлова Ю. Д.** Традиционная система социализации детей в Японии.//Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983. С.103-107;

4 Там же. С.108;

воспитательной роли семьи, — пишет А.Н. Джуринский, — японские педагоги считают, что одним из путей исправления ситуации является развитие домашних форм обучения. В этой связи профессор Накаучи Тошио предлагает поощрять репетиторство (дзюку) как модель семейного эстетического, интеллектуального и нравственного воспитания»<sup>1</sup>.

Стоит отметить, что далеко не у всех народов Востока этнодидактика была в прошлые времена такая же церемониально строгая, философски отвлечённая и патриархальная, как в Китае и Японии. Например, в буддийских монастырях «универсальные наставления» для детей кхмеров (Кампучия), шанов (Бирма) и других преподавались через сказки и басни, а также — легенды о перерождениях Будды. Большую дидактическую роль у некоторых народов играла и ритуальная музыкально-танцевальная культура. Это показатель в том смысле, что религиозно-нравственные каноны могут осваиваться различными способами, соответствующими различным этнокультурным паттернам поведения.

А вот как происходило изучение ведийской культуры в Индии. «Согласно предписаниям грихья— и дхармасутр, — пишет В.С. Семенцов, — священное знание (т.е. веду) должны были изучать мальчики, рождённые в семьях трёх высших варн — брахманов, кшатриев и вайшьев; таким образом, женщины и шудры из процесса передачи ведийской культуры исключались. На седьмом году жизни (или, как обычно выражаются тексты, «на восьмом году от зачатия») ученика приводили в дом учителя и совершали над ним обряд посвящения (упанаяна); он оставался в этом доме на всё время учёбы — обычно 12 лет, иногда 24 года, либо 36, либо 48 лет. В редких случаях ученик поселялся в доме учителя на всю жизнь. Ученик был обязан бесприкословно слушаться учителя, соблюдать обет целомудрия, спать на земле и добывать себе пропитание сбором милостыни. Помимо изучения веды (т.е. заучивания текстов с голоса учителя наизусть) он должен был ежедневно приносить топливо для священного огня. После окончания учёбы ученик совершал заключительное омовение, возвращался в свой дом, женился и становился домохозяином»<sup>2</sup>. Но фактически и юридически родственная связь ученика с учителем не прерывалась. Более того, главным в изучении вед было не воспроизводство текста, но личности учителя. Духовная личность учителя должна была поселиться в ученике. Тексты же были важны не сами по себе, а для использования в ритуалах. Причём, если ученики из варны брахманов получали полное знание торжественного ритуала, то ученики из семей кшатриев и вайшьев могли ограничиться более простыми формами «домашнего» ритуала<sup>3</sup>. В основе освоения ритуала, транслирующего духовную личность учителя, лежала синхронистическая формула: «произнесение слова — физическое действие —мыслеобраз».

1 **Джуринский А.Н.** Развитие образования в современном мире. М., 1999. С.131;

2 **Семенцов В.С.** Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты. // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1988. С.7;

3 Там же. С.13;

Изучение схоластической теологии и латинского языка в школах Европы не во многом отличалось от конфуцианской дидактики. «Ещё в XVIII столетии лейпцигский педагог Эрнести обращает внимание на одно болезненное явление в школьном мире, которое он называет *stupor paedagogicus* — школьной глупостью. Явление это он приписывает усердному изучению латинского языка. Оно состоит в том, что юноша, вследствие непрерывной погони за словами при переводах с латинского, теряет способность понимать прочитанное, схватить мысль, выраженную словами»<sup>1</sup>. Латынь оказывалась дискурсивным способом инициации подростков — она отчуждала их от прежней жизни в семье и на родине, умерщвляла прежнюю живую повседневность, чтобы перевести в мир знаний (страшных, но уважаемых и полезных для борьбы) иного стиля жизни. Так, саванна, чтобы постичь лес, создавала вне своего контекста его подобие в виде изоляций в обрядах инициации, корпоративной закрытости монастырских и светских школ. Такая изоляция срабатывала: дети после инициации обучением возвращались в родные пенаты такими, что многие их просто не понимали. Они приходили обновлёнными, но не столько смыслами и практическими жизненными навыками, сколько заученными догмами. Такая проблема внеконтекстуального образования остаётся и поныне.

В чём же магичность изучения наук школярами? Магический обряд близок стилю «лабораторных работ» на уроках в западной школе и по своей специализированной точности, правда, не научно-экспериментальных, эмпирико-естественнонаучных, а контагиозно-гомеопатических, говоря словами Дж. Фрезера, действий<sup>2</sup>. Творчество же и нововведения оказываются более характерными для необрядового искусства<sup>3</sup>. Правда, примечательно и то, что, например, австралийские аборигены находят причины творческого вдохновения опять-таки в магической сфере. Они утверждают, что «новые песни или новые сюжеты для инсценировки или новые танцевальные па и музыкальные ритмы «приходят» к ним во сне, что это — подарки их тотемов, духов умерших родственников или даже духов убитых на охоте животных»<sup>4</sup>. Сакрализация творческих способностей касалась и ремесленного искусства. Так, например, искусство кузнецов часто ассоциировали со сверхъестественными силами, которые могут принести как пользу, так и вред. Кузнец становился своего рода материально-техническим магом, которого уважали и опасались.

Восприятие кузнеца за своим делом в первобытном племени, пожалуй, аналогично восприятию детьми этого племени европейца, демонстрирующего им физические опыты из школьного курса, который они не проходили. И в том, и в другом случае они воспринимают их действия как магию. Согласно же классификации М. Мосса, магию используют и воспринимают исходя из

1 **Кулишер М.И.** Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.79;

2 Обзор классификаций видов магических обрядов см.: **Токарев С.А.** Ранние формы религии. М., 1990. С.420-431;

3 **Артёмов О.Ю.** Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С.134;

4 Там же. С.135;

трёх законов, обусловленных реликтовой симпатией (эмпатией): (1) контактности, (2) сходства и (3) контраста, т.е. «находящиеся или находившиеся в контакте предметы являются и остаются связанными, подобное производит подобное, противоположное действует на противоположное»<sup>1</sup>. Нешкольники воспринимают демонстрацию физического опыта европейцем или выплавку и ковку металла кузнецом как процесс контактного заражения демонстратора непонятным им демонстрируемым. То же касается уподобления и действия противопоставления.

Исследования этнографов изобилуют примерами, когда вера членов первобытной общины в связи мага-знахаря с миром духов и в могущественные способности этого человека была решающим фактором их исцеления. Причём, это вера в могущество безусловна и имеется у рядового общинника ещё до того, как знахарь его проявил<sup>2</sup>. Такая же вера в учителя есть у нешкольников и младших школьников, а также характерна для восточного стиля образования, но она подрывается, если не соответствует авторитету широкого, разнообразного и мобильного контекста окружающей жизни, требующей навыков самостоятельного принятия решений.

Вообще всё время нахождения в школе очень напоминает процесс обучения и посвящения колдунов или знахарей, который нередко растягивался на долгие годы и сопровождался суровыми физическими и психическими испытаниями. Выполнение «контрольной (проверочной) работы» или «экзамена» это шаг в обретении новых — у шаманов сверхчеловеческих — способностей. Например, у аборигенов Юго-Восточной Австралии были и свои «доктора технических наук». В племени вирадьеры их называли валамирами, что буквально означало «умные люди». Причём, «здесь подразумевались не просто ум, хитрость и проницательность, но и умение совершать чудесные превращения с помощью мистических сил. Другое название знахаря — валамиралмай — означает «один из тех, кому дана мудрость»<sup>3</sup>. Экзамены проходили как публичные сеансы магии: хождение по горячим углям, без получения ожогов, извлечение изо рта (иногда из живота) чрезвычайно длинных шнуров, сплетённых из шерсти животных или человеческих волос, таинственные исчезновения и появления, левитация и т.п.<sup>4</sup> И всё же не каждый кандидат выдерживал испытания. Знахарями или колдунами у аборигенов «становились либо те, кто в сознательном возрасте испытал желание овладеть этой профессией и обнаружил соответствующие способности, либо те, в ком старшие с детства сознательно пробуждали такое желание и формировали необходимые личные качества. И в том, и в другом случае это были люди особого психического склада, особой жизненной ориентации»<sup>5</sup>.

1 **Мосс М.** набросок общей теории магии // Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.155;

2 **Райт Г.Б.** Свидетель колдовства. М., 1971. С.34-35;

3 **Артёмова О.Ю.** Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С.144;

4 Там же. С.145;

5 Там же. С.148;

По сути дела, маги овладевали древнейшей формой техники. Именно с её ещё синтетических качеств началось расщепление на механическое и психическое ремесло, переросшее в новоевропейское разделение на естественные и гуманитарные науки с соответствующими техниками эмпирического эксперимента и психологического понимания. Техника избавлялась от мистики, а маги становились учёными. «Магия питала науку, и маги поставляли учёных из своих рядов, — пишет М. Мосс. — В примитивных обществах только колдуны располагали досугом, необходимым для того, чтобы наблюдать за природой, размышлять над ней и мечтать. Их функции отчасти и состояли в этих занятиях. Можно полагать, что именно магические школы создали научную традицию и методику интеллектуального образования. Они были первыми академиями. На низких ступенях развития культуры маги являются учёными, а учёные — магами»<sup>1</sup>.

После успешного прохождения испытаний и «опыта работы» кто-то из «докторов технических наук» мог стать и социальным или религиозным лидером, то есть, говоря нашим языком, «сделать карьеру чиновника». Особый статус знахарей и колдунов не позволял рядовым общинникам общаться с ними фамильярно. Кстати, не отсюда ли некая высокомерность и «неприкасаемость» многих современных школьных учителей и докторов наук?

Но почёт и уважение распространялся не на всех колдунов и знахарей в одинаковой степени. Так, аборигены различали более «сильных» и менее «сильных» и выделяли «великих». «Слава последних распространялась далеко за пределы их племён; в случае особо тяжёлых болезней или длительных засух или ещё каких-либо несчастий за помощью к ним обращались из отдалённых групп, где имелись свои менее «могущественные» знахари»<sup>2</sup>. Примечательно и то, что наряду со всеми этими «остепенёнными» магами встречались и откровенные шарлатаны, которые появлялись из-за чрезмерного доверия публики магии, но которых, правда, аборигены же быстро и разоблачали.

При всём указанном почёте и уважении есть и традиционное восприятие «умных людей» как одержимых неведомым духом, «чудаковатых», «фанатиков своего дела», «безумных профессоров» и т.д. Конечно, далеко не все так выглядят, но, пожалуй, наиболее талантливые зачастую себя так и проявляют, если смотреть на них с житейской точки зрения, с точки зрения размеренной повседневной жизни рядовых общинников. Вообще дискуссия о сумасшествии шаманов, легко впадающих в трансовые, экстатические состояния имеет давнишнюю историю в этнографии. М. Мосс считал, что галлюцинации могут быть вызваны как искусственно, так и возникать сами по себе<sup>3</sup>. К. Леви-Строс писал по этому поводу следующее: «Именно потому, что шаманское поведение нор-

1 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.227;

2 **Артёмова О.Ю.** Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С.162;

3 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.141;

мально, в обществах, где есть шаманы, многие состояния, которые рассматривались бы в другом месте как патологические, могут оставаться нормальными. Сравнительное изучение групп, где есть шаманы и где их нет, в географически ограниченном пространстве показывает, что в отношении психопатических склонностей шаманизм может играть двойную роль: с одной стороны, он эксплуатирует их, с другой — даёт им выход и стабилизирует их. Действительно, группы, не знающие шаманизма, под влиянием контакта с цивилизацией переживают рост числа психозов и неврозов, а в других сообществах ускоряется развитие шаманизма, однако без возрастания количества душевных расстройств»<sup>1</sup>. Многочисленные примеры мнимой психопатии шамана приводит и М. Элиаде<sup>2</sup>. Вот показательный фрагмент из его исследования: «Обычно сибирский или североазиатский шаман не выказывает признаков умственного расстройства. Его память и способность самоконтроля явно выше средних. Согласно Каю Доннеру, «можно считать, что у самоедов, остяков и некоторых других племён шаман обычно здоров, а в интеллектуальном отношении часто превосходит свою среду». У бурят шаманы являются главными хранителями устного эпического творчества. Поэтический словарь якутского шамана включает 12000 слов, тогда как общеупотребительный язык — единственный, которым пользуется остальная часть общества — составляет всего 4000 слов»<sup>3</sup>. С.А. Токарев обращает внимание на то, что «шаман, в отличие от обычного неврастеника и истерика, обладает способностью искусственно регулировать припадки болезни. Шаманское камлание есть с физиологической стороны не что иное, как искусственно вызванный и сознательно регулируемый нервно-истерический припадок. В сущности, и вся подготовка шамана к своей профессии — подготовка шамана обычно очень длительная — состоит в тренировке способности вызывать и прекращать припадки, т.е. устраивать камлания»<sup>4</sup>.

То есть более вероятно, что многие колдуны и знахари, например, и среди австралийских аборигенов психически вполне здоровые люди<sup>5</sup>. Просто так проявляются их таланты общения с природой, их способности увлечённых исследователей неведомого, их артистические и психотерапевтические дарования. Увлечённые тайной мироздания шаманы, как и современные учёные, в норме не смешивают свою работу с обыденной жизнью. «Шаман работает в необычной реальности. <...> Он следует предписаниям шаманизма, когда занимается шаманской работой, и он следует предписаниям обычной реальности, когда занимается иной деятельностью, не связанной с работой шамана. Связывание двух реальностей — очень важная часть деятельности шамана. Шаману необходимо быть адекватным любой реальности; он должен владеть обычной реальностью так же хорошо, как и необычной. Только тогда его мож-

но считать мастером»<sup>1</sup>. То есть мастерство в том, чтобы удерживать в балансе два разных стиля деятельности: эзотерический (магический, научный и т.д.) и экзотерический (бытовой, жизненно-практический и т.д.). С точки же зрения, например, индейца племени хиваро, человек западной цивилизации утратил понимание этого, и поэтому ему нужны специальные пояснения<sup>2</sup>.

«По представлениям аборигенов многих племён, — пишет О.Ю. Артёмова, — особые наклонности у будущего знахаря должны были проявиться с раннего детства. Часто в знахари готовили мальчиков, которые играли с ровесниками предпочитали беседы со взрослыми, стремились как можно больше времени проводить в кругу старших мужчин, в обществе знахарей, были склонны к задумчивости, сосредоточены и наблюдательны»<sup>3</sup>. Важным критерием для начала обучения будущего шамана, например, у манчжурских тунгусов, было первое экстатическое переживание у ребёнка. Выбор болезненного человека на социальную роль шамана опять-таки объясняется принципом подобия. «Поскольку человек с нормальной психикой не может разобрататься в болезни, группа предлагает человеку с расстроенной психикой применить к её лечению своё эмоциональное богатство, которое иначе пропало бы втуне»<sup>4</sup>. О будущем шамане как болезненном, замкнутом, склонном к размышлениям и резко изменяющем настроение от меланхолии к оживлению ребёнку приводит примеры и Мирча Элиаде<sup>5</sup>. В веберовском смысле их можно было бы назвать монахами в миру. В период половой зрелости они избегали женщин, умели общаться с духами мёртвых, имели особые наследственные наклонности и способности. Кстати, в истории цивилизованного человечества многие гении себя так и проявляли. Не случайно же в 1863 г. — расцвет экспериментальной науки — появилась книга «Гениальность и помешательство».

В свете сказанного стоит ещё раз обратить внимание на схожесть обучения в современной западной школе не столько с *поверхностной* эзотерической инициацией подростков в традиционных обществах, сколько с *глубинной* эзотерической инициацией будущих колдунов и знахарей. В первом случае речь идёт больше о физических (телесных) испытаниях будущих воинов (истязания души и тела), а во втором — о духовных (экстатических) испытаниях будущих шаманов (истязания души и духа)<sup>6</sup>. В первом случае, говоря современным языком, предполагается базовый/фундаментальный (обыденный земной путь воина) уровень обучения, а во втором — углублённый/повышенный (мистические путешествия шамана под землёй и на небе). В этом плане показательно и следующее замечание О.Ю. Артёмовой: «Некоторым европейским учёным, а также миссионерам и административным служащим удалось присутствовать на возрастных инициациях, а отдельным европейцам

1 **Леви-Строс К.** Предисловие к трудам Марселя Мосса. // Там же. С. 416;

2 **Элиаде М.** Шаманизм: архаические техники экстаза. К., 1998. С. 32-33;

3 Там же. С. 32;

4 **Токарев С.А.** Ранние формы религии. М., 1990. С. 282;

5 **Артёмова О.Ю.** Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С. 146;

1 **Харнер М. Дж.** Путь шамана, или Шаманская практика: руководство по обретению силы и целительству. М., 1994. С. 45;

2 Там же. С. 46;

3 **Артёмова О.Ю.** Личность и социальные нормы... С. 147;

4 **Леви-Строс К.** Структурная антропология. М., 2001. С. 188;

5 **Элиаде М.** Шаманизм: архаические техники экстаза. К., 1998. С. 26-27, 30;

6 Там же. С. 57;

— даже получить статус полно посвящённых. Благодаря этому наука располагает определённым комплексом достоверных сведений об эзотерической стороне тотемической обрядности. Но ни одному автору тех источников, которыми мы пользовались, не удалось присутствовать при посвящении в знахари или в колдуны, а тем более самому пройти такое посвящение»<sup>1</sup>.

Уровни обучения не обязательно являлись строго герметичными. Существовали, говоря современным языком, и возрастные «социальные лифты». Так, каждая возрастная жреческая учебная группа у африканского народа масаи делилась на посвящённых правой руки и посвящённых левой руки. «Посвящённые правой руки дольше остаются моранами (защитниками земли. — *В.П.*), чем посвящённые левой руки, которым жрец разрешает присоединиться к группе лишь после того, как она уже пройдёт половину срока своего существования. Это позволяет жрецу делать различие между сильными и не очень сильными мальчиками и не допускать насмешек над слабыми. Чтобы компенсировать посвящённых левой руки, им поручаются специальные задания и обязанности. В некоторых случаях одна половина группы осуществляет административные функции, а другая исполнительные. Иногда происходит деление на мирян и жрецов, иной раз деления вообще нет»<sup>2</sup>. То есть стиливая бинарность работает и в этом случае. «Социальный лифт» в этих группах инициации действует следующим образом. Согласно данным К.М. Тернбула, «первыми в группу вступают парни правой руки и какое-то время находятся в разряде моранов вместе с предшествовавшей группой. Эта группа движется вперёд, хотя подгруппа левой руки, которая следует за ней, ещё не прошла инициации. Затем вся группа в целом — правой и левой руки — некоторое время находится в разряде моранов вместе со следующей за ней группой. Таким путём члены каждой подгруппы правой руки в течение короткого периода живут вместе с соседними группами — старшей по возрасту и младшей. Члены каждой подгруппы левой руки живут совместно только с парнями правой руки младшей по возрасту группы»<sup>3</sup>. Этот принцип мобильного разновозрастного обучения в ходе инициации, кстати говоря, напрочь отсутствует в традиционной западной и российской школе, где учащиеся, за редким случаем, строго прикреплены к своему возрастному классу. У масаи развивающее обучение строится на авторитете не столько жреца, сколько старших и «сильных» сверстников, и подразумевает взаимообучение и выравнивание групп по способностям.

«Разноуровневое» обучение обуславливалось и социальным статусом. Г.Б. Корнетов отмечает, что учебные заведения в Новой Зеландии делились на две категории — «для сыновей племенной элиты, изучавших главным образом тайные религиозные знания и церемонии (варе-кура) и для детей рядовых общинников, усваивавших опыт земледельческого производства»<sup>4</sup>.

1 **Артемова О.Ю.** Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С.153;

2 **Тернбул К.М.** Человек в Африке. М., 1981. С.55;

3 Там же. С.57;

4 **Корнетов Г.Б.** Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993. С.81;

Примечательно, что здание варе-кура считалось священным, поскольку его строили жрецы, выполняя соответствующие религиозные обряды. «Учащиеся и жрецы, каждый из которых обучал юношей только тому, в чём считался наиболее сильным, изолировались от окружающих. К ним, как и к строению нельзя было приближаться»<sup>1</sup>. Не с этих ли древних обществ и правил табу идёт традиция корпоративной закрытости школы как социального института?

Учитель для неопитов является магом и фокусником, поскольку показывает опыт, где далеко не все причинно-следственные связи очевидны. То есть он управляет невидимыми, как бы, сверхъестественными вещами. В процессе обучения эти фокусы перестают быть таковыми для учеников, поскольку проясняются причинно-следственные связи или просчитываются вероятности. Шаман же не занимается таким прояснением, поскольку для него важно не дать знание причин, а вызвать определённое действие у соплеменников. Так, например, иллюзия вынимания чужеродного предмета из тела больного демонстрирует больному удаление болезни из его организма. Такая фокусническая арт-терапия способствует тому, что пациент эмпатически переносит ощущение своей болезненной психосоматики как чего-то чужеродного на демонстративно вынимаемый шаманом предмет. Происходит психодраматический катарсис. Больному становится легче, а дальше внутренние силы организма и травяное гомеопатическое лечение зачастую побеждают болезнь. Таким же образом действует и экстатический танец, который имитирует болезненное хаотическое состояние. Он также катартически отыгрывает болезненные ощущения. Некоторые шаманы владели и техникой гипноза, действию которого на человека, кстати, способствует и музыкально-танцевальная ритмика магического ритуала. Что же касается «вызывания» дождя, то шаман, обладающий метеопатией и предчувствующий переход атмосферного давления с высокого на низкий, вполне мог часа за два до начала дождя «вызвать» к нему и не ошибиться в том, что он действительно прольётся. Чтобы как-то предметно объяснить соплеменникам свою невидимую способность, шаману в случае с дождём достаточно было использовать один символ. Тогда в одном случае думают об отсутствии дождя, который предстоит вызвать с помощью символа, в другом — о дожде, который предстоит прекратить благодаря использованию символа, а в третьем случае также думают о дожде, с которым предстоит бороться, вызывая его противоположность посредством символа<sup>2</sup>.

Шаманские катартические сеансы нашли отражения в дионисийском стиле античного театра. Есть актёр (шаман, изображающий болезненные страсти пациента), есть зрители (пациент и его родственники) и есть хор (родовая община). «Возможность перемены точек зрения, — пишет Е.А. Родионова, — иллюстрируется самим принципом, или «механизмом», катарсиса: зритель, с одной стороны, отождествляет себя с трагическим персонажем, с другой стороны, это отождествление не может быть полным в силу «дистанции», вносимой маской, и диалогического отношения, складывающегося между

1 Там же. С.82;

2 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.162;

актёром и хором в его драматической функции. Хор здесь как бы указывает направление, способ «перенесения» страданий героя. Стать на точку зрения хора — значит для зрителя понять «божественную необходимость» страданий трагического персонажа, понять судьбинный «подтекст» его поведения и тем самым достичь просветления. Смысл катарсиса, таким образом, — в «самоотстранении» страшных переживаний, что усиливается также и спецификой дионисийской катартики: не полное перевоплощение в другого (в героя), а вживание, сопереживание страстям Диониса. И если участник дионисийской мистерии исцеляется от непосредственной охваченности какими-то «зверинными» вожделениями, от действия в нём самой демонической силы, то зритель трагического представления избавляется от самой возможности впасть в «трагическую ошибку», избавляется в результате общения с представлением ему на сцене героем, в результате приобщения к царству чистой божественно-человеческой справедливости»<sup>1</sup>.

Сочетание высокопрофессионального актёра, режиссёра и шамана ярко прослеживается на примере кукловода-даланга в яванском ритуализированном театре *ваянг пурво*. Его исследовательница Е.В. Ревуненкова отмечает, что профессия даланга «очень сложное и многогранное искусство, требующее самых разнообразных способностей, профессиональных навыков (и тех и других можно насчитать около 15. — В.П.) и широкой образованности»<sup>2</sup>. Искусство даланга было на Яве потомственным, а обучение длительным. Актёр как шаман проходил целый обряд посвящения. Многие исследователи считают, что *ваянг пурво* уходит своими корнями в шаманское камлание, для которого характерны такие элементы, как перевоплощение, диалог, мимика, жесты<sup>3</sup>. «На примере малайских сакральных танцев, — пишет Ревуненкова, — можно проследить некоторые этапы движения от шамана к актёру. Поскольку танцевальные представления являются одновременно и камланием, и театром, то исполнители их должны совмещать в себе функции шамана и актёра. Именно такими полушаманами, полуактёрами являются исполнители малайских танцев *белиан, гебиах, путри...*»<sup>4</sup>. В малайском же танце *макйонг* актрисы лишь имитируют действия шамана, но не являются им по существу. Примечательно, что режиссёр малайского спектакля называется тем же самым словом, что и шаман — *бомор*. В нынешнем же театре *ваянг пурво* кукловод-даланг уже не столько шаман, сколько арт-терапевт<sup>5</sup>. Магия уходила из театра-ритуала так же, как и из науки-ритуала. В этом же смысле яванскому театру типологически близок и японский театр, да и выросший из античного европейский. И всё же, по замечанию Ревуненковой, профессия

1 **Родионова Е.А.** Формирование представлений о личности и социальных механизмах регуляции поведения: культурно-исторический аспект//Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 145;

2 **Ревуненкова Е.В.** Миф-обряд-религия. Некоторые аспекты проблемы на материале народов Индонезии. М., 1992. С. 141;

3 Там же. С. 143;

4 Там же. С. 148;

5 Там же. С. 162-163;

*даланга*, несмотря на её чрезвычайную сложность, привлекает всё больше и больше внимания в Индонезии. «В 70-е годы в стране было 40 тыс. *далангов*, во многих педагогических учреждениях открываются специальные курсы обучения искусству *даланга*»<sup>1</sup>.

Шаман как ведущий магического ритуала зачастую одновременно выступает в качестве режиссёра, педагога, актёра, психотерапевта и пациента мифо— и/или психодрамы. То есть его отыгрывание актуального сюжета не только дидактично, но и терапевтично. Дж. Морено указывал, что истоки терапевтичности психодрамы лежат в первобытном драматическом ритуале. Один гольдский сорокалетний шаман признавался: «До двадцатого года жизни я чувствовал себя прекрасно; потом заболел, всё моё тело ныло, у меня были страшные головные боли. Шаманы пытались меня вылечить, но безуспешно. Когда я сам стал шаманом, моё состояние улучшилось. Я стал шаманом десять лет назад, но сначала я упражнялся на себе; других я лечу только последние два года. Профессия шамана чрезвычайно изнурительна»<sup>2</sup>. М. Элиаде приводит и другие примеры, а затем делает вывод: «Итак, главным является вопрос исцеления, овладения собой, равновесия, которые осуществляются именно благодаря занятиям шаманской практикой. Например, эскимосский или индонезийский шаман обязан своей силой и престижем не своей подверженности эпилептическим припадкам, а тому, что он может эту эпилепсию обуздать»<sup>3</sup>.

Для шамана как актёра-терапевта важна маска, переодевание и имитация поведения. Например, он надевает шкуру дикого животного и наследует его походку, чтобы «выйти за пределы себя». «Во время камлания шаман обычно кричит, подражая голосам разных зверей и птиц. Кстати, такие крики считаются вообще характерными для истерических припадков. Эти крики вполне естественно порождают в головах загипнотизированных, запуганных зрителей шаманского камлания образы невидимых животных, носящихся в темноте и входящих в тело шамана, чтобы оттуда говорить его устами»<sup>4</sup>. «У ибанов Северного Калимантана в середине XIX в. шаманский обряд включал в себя настоящие инсценировки убиения злого духа и ярко выраженное театральное поведение шамана, изображающего то тигра, то плывущую по морю лодку, то птицу»<sup>5</sup>. Этим пантомимическим и галлюцинаторным зооморфным хаосом, вызываемым в себе с помощью кинестетически подкрепляемого воображения, он имитирует хаос и страх болезни или значимой перемены в жизни человека, чем и достигает у обращаемого арт-терапевтического отреагирования и катарсиса. «Психический хаос» — это знак того, — отмечает М. Элиаде, говоря о посвящении в шаманы, — что человек находится в состоянии «разложения» и что вот-вот должна возникнуть новая личность»<sup>6</sup>.

1 Там же. С. 171;

2 **Элиаде М.** Шаманизм: архаические техники экстаза. К., 1998. С. 31;

3 Там же. С. 31-32;

4 **Токарев С.А.** Ранние формы религии. М., 1990. С. 287;

5 **Ревуненкова Е.В.** Миф-обряд-религия. Некоторые аспекты проблемы на материале народов Индонезии. М., 1992. С. 144;

6 **Элиаде М.** Священное и мирское. М., 1994. С. 122;

«Известно, что в психоанализе, — пишет К. Леви-Строс, — отреагированием называется тот решающий момент лечения, когда больной вновь интенсивно переживает исходную ситуацию, приведшую его к заболеванию, что в конце концов приводит к окончательному преодолению болезни. В этом смысле шаман представляет собой профессионального отреагирующего»<sup>1</sup>. Кстати, и артист зачастую интересен и высоко ценен тем, что умеет достоверно и тонко играть именно патологию, а не норму. Патология страшна своей неизвестной силой и поэтому по подобию изгоняется устрашающими образами животных, она же делает человека слабым (слабое «Я») и поэтому изгоняется противопоставлением ей силы этих животных или самого шамана (сильное «Я») через контакт соответствующих вещей или дистанционно.

Шаман являет собой творческий синтез аполлонического и дионисийского, душевно-настроеного (логического) и душевно-расстроеного (экстатического), технически предметно-ориентированного и личностно-ориентированного. Он не рассказывает всем и каждому о своей «магической» психотехнике взаимодействия с миром, а вовлекает его в это катартическое взаимодействие. Секреты же своего мастерства он передаёт лишь особо посвящённым (см. выше). Марсель Мосс отмечает, что маги не слишком-то часто теоретически толковали симпатию как технику обрядов, а больше, заботясь о традиции, соблюдали формальную сторону своего дела<sup>2</sup>.

Что же представляет собой знание о магическом действии у шамана? К. Леви-Строс отмечает, что в диалекте винту в Калифорнии имеется пять глагольных наклонений, выражающих то, откуда получено знание о действии: путём зрительного восприятия, тактильных ощущений, путём индуктивного вывода, размышлений или, наконец, получено из уст других людей. «Все пять наклонений относятся к грамматической категории знания, которая противопоставляется категории предположения, выражающейся посредством других форм. Любопытно, что отношения со сверхъестественным миром выражаются посредством наклонений, относящихся к категории знания, в частности, наклонения тактильных ощущений (т.е. наиболее интуитивных форм чувственного опыта), и наклонений индуктивного вывода и умозаключений»<sup>3</sup>.

Школьный же учитель преимущественно предметноцентричен и дедуктивен в своём фокусничестве, и постепенно раскрывает перед учениками все секреты, зачастую не давая это делать им самостоятельно, что делает раскрытие истины не столь увлекательным. То есть он продолжает действовать как шаман, но демонстрирует опыты, не являющиеся личностно-значимыми для большей части смотрящих, поскольку логика его действий с предметами не соответствует актуальной логике психосоматических процессов у этих учащихся. Так, например, современному подростку более близки не абстрактные упорядоченные построения, а взрывные эксперименты в духе телепередачи «Разрушители легенд» (Discovery Channel), поскольку в его организме

происходит активный костный рост. И он постоянно испытывает свои кости на прочность, что подтверждает тяга подростков к экстремальным видам спорта и «поиску приключений на свою голову».

Примечательно, что и *шаманы* как учёные маги, и *учёные* как «магические» экспериментаторы почти одинаково воспринимались средневековой инквизицией. Вот как это коснулось дрессировщиков животных, которые в те времена являлись своего рода предтечами этологии и зоопсихологии. «Фокусник Жилье-Сулар, научивший свинью вертеть веретено, был сожжён в 1466 году в Париже, как колдун. В 1601 году, в Лиссабоне была предана суду лошадь, которую хозяин научил проделывать различные штуки. Её приговорили к смерти посредством сожжения, ибо она, по мнению судей, была одержима бесом»<sup>1</sup>.

Школьное обучение это ещё и длительный ритуал, берущий своё начало в ритуалах первобытного общества. Собственно говоря, ритуал не только магичен, но и дидактичен по существу своему. «Ритуалы, — отмечает Г.Б. Корнетов, — представляли собой своеобразные культурные схемы, без включения в которые личный опыт не мог быть оформлен сознательно или приемлем эмоционально. Именно во многом с помощью ритуалов первобытное общество «навязывало» каждому своему члену определённый склад ума и поведения»<sup>2</sup>. Как мы уже видели, у конфуцианских обществ это было организовано одним образом, а у буддийских — другим. У земледельческих и лесных так, а у охотничьих и равнинных этак и т.д. Причём и в тех, и в других существовало разное соотношение между ритуальностью и контекстуальностью образования.

«Назначение ритуала, — пишет Е.Я. Режабек, — закрепить способ деятельности как таковой, осуществить не само действие, а смоделировать ту «технологическую карту», использование которой в будущем придаст действию социальную санкционированность, а не элементарную эффективность.<...>Как опытный пианист по пять часов в день упражнениями «разрабатывает» владение своим инструментом, так ритуал был призван «разрабатывать» артикуляционную способность, необходимую сознанию для достижения утилитарных целей в охоте или труде»<sup>3</sup>. Охотничьим или трудовым навыкам учились через подражание старшим. Собственно, и современное школьное занятие — это такой же ритуал, как праздники «День знаний» и «Последний звонок»<sup>4</sup>.

Ритуал — это трудный тренинг, имеющий не только утилитарно-бытовую, но и магическую окраску. М.И. Кулишер заметил: «Пост, голод, уединение, битьё, царапание и т.д. практикуются и производятся в Мексике (у индейцев. — В.П.) в течение целых семи лет, от 9 до 16 лет — в то время, как у первобытных народов подростки подвергаются таким истязаниям только раз, при наступлении половой зрелости. Первоначальные одновременные «испыта-

1 **Леви-Строс К.** Структурная антропология. М., 2001. С.187;

2 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.143;

3 **Леви-Строс К.** Структурная антропология. М., 2000. С.185-186;

1 **Кулишер М.И.** Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.33;

2 **Корнетов Г.Б.** Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993. С.52;

3 **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М., 2003. С.82-83;

4 **Вульф К.** К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал. СПб., 2009. С.101-102, 107;

ния» превращаются, таким образом, в Мексике в систему продолжительного «воспитания»<sup>1</sup>. Суть же изоляций в лесу или монастыре и соответствующих испытаний в том, чтобы, по словам кваясов из африканской Гвинеи, умереть и возродиться к новой жизни. Они должны вернуться из леса, забыв свою прежнюю детскую жизнь. В отличие от обучающихся на шаманов, они переходят границу между детскостью и взрослостью, тогда как будущим шаманам нужно уметь быть на этой границе, чтобы в дальнейшем обеспечивать её переход большинством соплеменников.

О метафизической сущности границы сказано у М. Элиаде: «Шаманская техника, по существу, заключается в переходе от одной космической сферы в другую: с Земли на Небо или с Земли в Ад. Шаман знает тайну прорыва уровней. Переходы между космическими зонами возможны благодаря самой структуре Вселенной»<sup>2</sup>. Местом прорыва является центр чего-либо. Если рядовые соплеменники через центр могут только получать дары с Неба, то шаманы благодаря своим экстатическим способностям могут совершать и мистические путешествия. «Шаманы, — пишет Элиаде, — всегда принимают меры предосторожности, привязывая себя верёвками так, чтобы можно было путешествовать только «в духе»; в противном случае есть опасность унести в пространство и исчезнуть навсегда. Крепко связанные, а иногда и отделённые от зрителей перегородкой (кстати, таким образом давал свои уроки Пифагор, получивший образование у египетских магов. — В.П.), они, прежде всего, вызывают дружественных им духов и с их помощью оставляют свой мир...»<sup>3</sup>. Оставляя, каждый из них обретает в себе подлинную личность.

Поскольку обряд инициации происходил на границе, в середине, в центре, в перекрестии между прежним и новым мирами, то учитель, являясь посредником и проводником, становился для посвящаемого ребёнка крестным отцом. Основные этапы перехода, согласно А. ван Геннепу, соответствуют трём типам обрядов: (1) прелиминарным — обрядам отделения от прежнего мира; (2) лиминарным — обрядам, совершаемым в промежуточный период; (3) постлиминарным — обрядам включения в новый мир. Для школы, как известно, также характерны эти этапы.

Упоминаемые многими этнографами обряды бичевания и членовредительства происходили в промежуточный период, и тогда же неофиту показывали святыни: заряженную маной чурингу, сакральный ромб, маски, священные колосья и т.д.<sup>4</sup>. Розгами же истязали проходивших инициацию, а затем — обучение в школе, не столько из-за провинностей, сколько затем,

чтобы разобраться (рассеяться) с детством и собраться во взрослую жизнь. Переживание во сне или имитации наяву расчленения тела, извлечения внутренних органов и замены их новыми является существенным элементом посвящения в шаманы. Формула общая для обычной и шаманской инициации: символическая смерть и воскрешение<sup>1</sup>. Испытание лесом и иссечением розгами как его частью необходимо были для того, чтобы вызвать ненависть к нему и подготовить к земледельческой борьбе с ним. Это стало правилом для средневекового образования в Европе. «Независимо от условий воспитания, отчуждение детей от жизни и людей достигалось также и предметами, которым их обучали. Этими предметами являлись схоластическая теология и латинский язык.<...>Даже разговаривать позволялось только на латинском, а не на родном языке»<sup>2</sup>. То есть нужно было изучать «мёртвый», ритуально-изолированный язык, а не контекстуально-живой язык повседневности.

Как земледельцы, пришедшие в лес из африканской саванны боялись, уважали и наступали на лесную жизнь (см. книгу К.М. Тернбула «Человек в Африке»), так и школяры, посланные земледельцами в школу, боялись, уважали и наступали на школьные науки. И ведь не случайно же существуют такие выражения, как «дерево знаний», «научные дебри», «для меня это тёмный лес», «лес формул», «через тернии к звёздам» и т.п. «Таинственный лес», «священный лес» — тема, связанная с герметичностью, закрытостью, внеконтекстуальностью «лесных» знаний для пришедших в лес земледельцев из саванн. Контекстуальными же для них являлись в основном трудовые знания, актуальные для повседневной жизни. И, наоборот, для коренных жителей леса контекстуальными были те, что не являлись таковыми для пришлых земледельцев. Кстати, согласно упанишадам, «аскет, предающийся своим медитациям «в лесу», и домохозяин, живущий «в деревне» и пекущийся о спасении души, совершая «домашние» обряды, идут принципиально разными путями: первый — «путём богов», второй — «путём предков»<sup>3</sup>. Первый путь — йогический, а второй — словесный.

Австралийское племя вираджури называет обряды посвящения «*гурингал*» — «принадлежащими лесной чаще»<sup>4</sup>. Лес — это своеобразная школа-интернат для встречи бичуемых молчаливых аскетов с духовными знаниями божественных предков. Сами же образы предков предстают не в виде гипсовых бюстов, а в виде деревянных идолов или каменных столпов. Судя по маскам и мифическим образам, предки были нелицеприятны, их могли олицетворять тигр, леопард, хищная птица, «чёрный мохнатый силач» (Нгакола) и т.п. Именно они, «хранители», персонажи, которых играют мужчины племени, похищают детей, утаскивая в лес и делая из них вновь «новорождённых». Но посвящён-

1 Кулишер М.И. Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.65;

2 Элиаде М. Шаманизм: архаические техники экстаза. К., 1998. С.201;

3 Там же. С.223;

4 Геннеп А. ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов. М., 2002. С.78-79, 85; Многочисленные примеры обрядовых истязаний см.: Элиаде М. Тайные общества: Обряды инициации и посвящения. К.-М., 2002. С.179-180, 184-185, 230; Фурст П.Т. Высшие состояния с культурно-исторической точки зрения // Изменённые состояния сознания и культура: Хрестоматия. СПб., 2009. С.206-207; Оля Б. Боги Тропической Африки. М., 1976. С.119-120, 126;

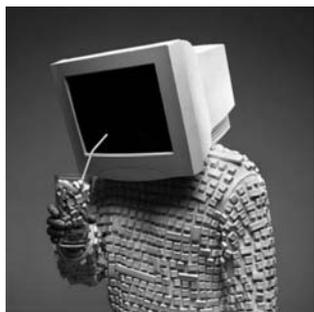
1 Элиаде М. Шаманизм: архаические техники экстаза. К., 1998. С.48-52;

2 Кулишер М.И. Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.79;

3 Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М., 1988. С.17;

4 Элиаде М. Тайные общества: Обряды инициации и посвящения. К.-М., 2002. С.37;

ный — это не только «новорождённый» или «воскресший»; «он человек, который знает; ему открыты тайны, известны откровения метафизического порядка. Обучаясь в глубине джунглей, он познаёт священные тайны: мифы о богах и происхождении мира, истинные имена богов, назначение и происхождение ритуального инструмента, используемого во время церемоний посвящения (*bull-roarers*, кремневые ножи для обряда обрезания и т.п.). Посвящение равноценно духовному возмужанию; оглядываясь на всю религиозную историю человечества, мы постоянно встречаем эту идею: посвящённый, тот, кто узнал тайны, т.е. *тот, кто знает*»<sup>1</sup>. Примечательно, что шаманы «открывают неопитам традиции, установленные Божественными Существами, которые сейчас удалились на Небо»<sup>2</sup>. Кстати, видимо, чтобы быть ближе к богам, неопиты племени забирались на ритуальный столб как своего рода «лестницу в небо»<sup>3</sup>. Загадкой, связанной с этими Божественными Существами, является и то, что присутствие их как обрядовых персонажей сопровождается шумом трещоток. Есть укоренённое в разных культурах архаическое представление о том, что шум трещотки — это голос Бога<sup>4</sup>. Шум трещотки в обряде посвящения связывают и с операцией расчленения, и с приближением диких животных, и с охотой. Неопиты-мальчики знакомятся с трещоткой как сакральным инструментом. Это напоминает то, как на практике знакомятся современные школьники с действием какого-либо технического оборудования. Неопиты-девочки знакомятся с ритуальными песнями и танцами, техниками «транса одержимости» (см. выше у Э. Бургиньон), а также с магией прядения и прялками. Кроме того, мальчики-неопиты получают знания о мифической истории племени, узнают «*деяния*» Сверхъестественных Существ, которые во «Времена Снов» создали условия существования современного человека и все социальные, культурные и религиозные установления племени»<sup>5</sup>. Ну, а это вообще похоже на предметы «обществоведение», «история», «религиоведение» в западной школе. Что ж, действительно, пройдя сквозь «научные дебри», «лес формул» и т.п., ученик теряет свою былую домашнюю естественность и становится похож на былое (или будущее?) сверхъестественное существо.



1 **Элиаде М.** Священное и мирское. М., 1994. С.117;

2 Элиаде М. Тайные общества.... С.56;

3 Там же. С.190-191;

4 Там же. С.67-68;

5 Там же. С.101;

М. Элиаде связывает обрядовую символику леса, хижины для уединения неопита, закапывание в землю и оборачивание его в шкуру с психоналитическим эффектом символического возвращения в чрево матери, необходимого для катартического умирания и воскрешения<sup>1</sup>. То есть речь идёт о локально-племенной эпохе Возрождения. Если для Ренессансной Европы матерью была Древняя Греция, то для архаичных племён — древняя эпоха «Снов». Примечательно, что ритуально-символическое *растворение* неопита в чреве Матери-Земли (поглощение) было более характерно именно для возрастных обрядов посвящения и преимущественно у народов-земледельцев, тогда как *расчленение* до самых косточек (отсюда, видимо, «разобрать по косточкам») было более характерно именно для шаманских обрядов разных народов. Все это похоже на символическое проживание через себя химических и механических процессов. Причём при возрастной инициации оказываются важны реальные физические переживания (как правило, болезненные), а при шаманской — психические переживания (скорее лишь ментально болезненные). Для первого случая характерно истязание плоти (транс одержимости, горизонтальная ориентация «дом-чужбина»), а для второго — ломка костей (галлюцинаторный транс, вертикальная ориентация «Земля-Небо»).

Лес опасен тем, что он скрывает. Истина же есть несокрытость (алетейя). И она таковая и для коренных жителей леса, и для пришлых земледельцев из саванн. Лес как истина, как подлинное бытие априори открыт в глубине своей для тех, кто живёт внутри его внешней сокрытости. Лес как истина, как подлинное бытие апостериори открывается для живущих вне его, живущих в несокрытости саванны. Для одних он открывается изнутри в своей безпредметности, а для других открывается извне через его опредмечивание.

Кто помогает открывать истину и подлинное бытие леса? Кто, находясь на границе между саванной и лесом, кочевничеством и оседлостью, детством и взрослостью, порядком и хаосом, здоровьем и болезнью, желаемым и действительным, помогает преодолеть её в обряде инициации, более или менее длительном ритуале обучения? «Специалист сакрального», по М. Элиаде, страж границы и «сталкер» в зону незнаемого — шаман. Он нужен тем, кто живёт по ту и другую сторону границы и полагает, что за границей живут колдовские сообщества. Марсель Мосс в «Наброске общей теории магии» пишет: «Все племена, обитающие в меланезийских и африканских лесах, имеют репутацию колдовских сообществ в глазах своих более цивилизованных соседей, живущих на равнине и вдоль рек, впадающих в море. Все кочующие племена, живущие среди оседлых народов, считаются колдовскими; в наши дни это цыгане и бродячие касты Индии — торговцы, кожевники, кузнецы»<sup>2</sup>. Шаман — посредник между стилями. Его магические действия «связаны с такими местами, как край деревни или поля, порог, очаг, крыша, центральная балка, улица или дорога — со всеми местами, имеющими какое-то значение

1 Там же. С. 132-134, 140;

2 **Мосс М.** Набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. С.124-125;

границы»<sup>1</sup>. «В принципе, чтобы указать на наличие такой среды, достаточно особой позы, слова, жеста или взгляда»<sup>2</sup>. То есть знак о переходе даст шаман. Как это похоже на начало артистического представления или урока где-либо.

Если главный персонаж границы — шаман, то день границы — суббота. Остановимся на феномене субботы чуть подробнее. Вот как это было в России XVIII-XIX вв. «Дисциплине или воспитанию, — пишет М.И. Кулишер, — посвящается преимущественно седьмой день недели — суббота. В этот день «учитель обязан был не мало времени, а гораздо больше, чем в прочие дни, беседовать с детьми, поучая их страху божию и чистым юношеским нравам». Понятно, что эти «беседы» состояли главным образом и преимущественно в сечении. Каждую субботу, говорит устав, «наставления должны быть заново внушаемы детям; для чего не будет им мешать и *памятного по школьной чаши испивать*. <...>Порядки...заклучались в том, что в субботу наказывали «или за проступок давно уже совершённый, о котором сам шалун забыл, или же наказывали вперёд — в запас»<sup>3</sup>. То есть суббота — это день обновления, очищения, день смерти и возрождения, формулы «разобраться с детством и собраться во взрослость».

Для выявления этимологических истоков термина «суббота» посмотрим страницу соответствующую Википедии. Saturday — День Сатурна (Saturnus от satus — посев). У древних римлян был праздник в честь Сатурна — сатурналии (лат. *Saturnalia*). Праздник проводился во второй половине декабря, когда приходили к концу земледельческие работы, и все стремились к отдыху и веселью в связи с окончанием жатвы. Кстати, символ Сатурна — «смерть с косой», символ жатвы, хронологии (подведение итогов года и пожеланий на будущее), и зимнего голодного/холодного времени, смертельного в случае дефицита урожая. В IV веке праздник стал совпадать с Рождеством. Примечательно, что роль Сатурна стал исполнять Дед Мороз (у финнов до сих пор Дед Мороз называется «Йоулупукки», то есть «Козёл Йоля-солнцестояния»).

Показательно в этом плане и еврейское слово шабба́т (ивр. שַׁבָּת *шаба́т*), которое связано с корнем *швт* — «покоиться», «прекращаться», «воздерживаться». В иудаизме — суббота, седьмой день недели, в который Тора предписывает воздерживаться от работы. Жаргонизм «шаба́ш» (в значении: конец работы), как и слово «ша́баш», восходит к слову «шаббат» («суббота»). Для иудеев еженедельный отдых в субботу — святая обязанность. Еврейская суббота начинается с заката солнца в пятницу.

В скандинавских странах суббота называется *lördag*, *lørdag*, или *laurdag*, имя происходит от староскандинавского слова *laugr/laug* — «купание», таким образом *Lördag* — двусоставное слово, означающее «банный день». Кстати, многие после бани чувствуют себя «как заново рождённые». Не случайно ли поэтому в некоторых культурах начинается неделя с Sunday, а заканчивается Saturday. Или, наоборот, в большинстве арабских стран, где практикуется ислам, субботу, *Sabt*, рассматривают как первый день недели.

1 **Мосс М.** набросок общей теории магии//Мосс М. Социальные функции священного/Избранные произведения. СПб., 2000. Там же. С.138;

2 Там же. С.141;

3 **Кулишер М.И.** Очерки сравнительной этнографии и культуры. М., 2011. С.81;

Знаменательно и то, что именно в субботу тело Иисуса Христа находилось в гробнице, а Его дух — в «преисподних местах земли».

Итак, суббота вполне себе пограничный день, соответствующий обрядам перехода, в том числе от детскости к взрослости, от широких знаний саванны к углублённым знаниям джунглей, от трудовой абстракции и рефлексии у земледельцев к отдохновенной эмпатии и сопричастности природе у охотников.

Суббота — памятный день, с запоминанием связаны и сечения розгами. М.И. Кулишер приводит различные российские примеры того, как именно при размежевании земель, при проведении межи имели обычай сечь подростков<sup>1</sup>. Опять земледельцы?

Кстати, памятным днём является у каждого и День рождения. Как известно именно в этот день подростков также по обычаю истязают тем, что тянут за уши. Между прочим, в своё время драли за уши и для того, чтобы помнили, где проводят межу и когда закладывают фундамент.

Школа до сих пор в большинстве случаев является изолятором обряда перехода, школу до сих пор многие считают не местом творческой познавательной свободы, а местом бессмысленных знаниевых истязаний, призванных «вдолбить» программу «минимума» осмысленности и «максимума» послушания. Школа по своей структурной консервативности и внеконтекстуальности кое в чём напоминает школу обряда посвящения. Однако, если в древних и «простых» обществах специализированного знания было мало и оно концентрировалось, в основном, у шаманов как немногочисленных «специалистов сакрального», то теперь специализированное знание распределено в широком контексте современных и «сложных» обществ, и его носителями являются многочисленные сообщества учёных. Знание стало намного более сложным, и учитель теперь не может претендовать на статус его единственного авторитетного носителя и транслятора. Но у него осталась важнейшая функция психолого-педагогического техника, создающего как архетипические, так и актуально-символические модели для проживания учениками этих знаний. Он по-прежнему является проводником из естественного в искусственное, из наглядного в ненаглядное, из непосредственного в опосредованное, из бытового в научное и т.д. Такой учитель скорее уже не учитель, не предметодатель, а драматический режиссёр знаний, работающий с актёрами в их просвещении. Во внеконтекстуальных условиях школы-театра он моделирует с учащимися широкие, социо— и космодраматические контексты. Он, проводник в разные стиливые миры, фасилитирует стили-ролевые диалоги, чтобы учащиеся поняли содержательные, метафизические и фактические сущности этих миров и смогли их объяснить, а затем на основе этого проектировать и строить.

Пока же учителя делают рабом внеконтекстуальности, линейного классно-урочного программирования, или, если он оказывает сопротивление, выгоняют в широкий контекст, где он обмирщается и растворяется в суете будней, теряя свой личностно-профессиональный навык.

1 Там же. С.138-143;

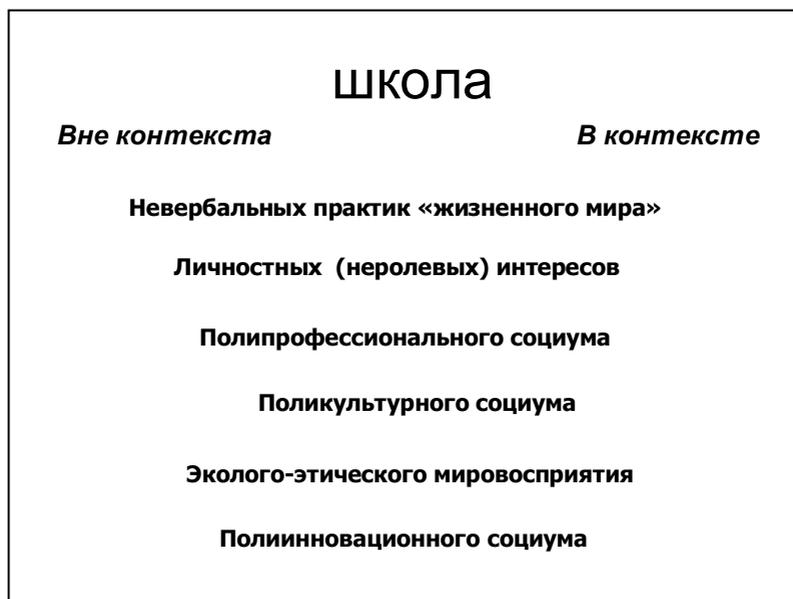


Таблица 5. Основные параметры отличия школ «вне контекста» и «в контексте»

Учёные заметили, что при образовательном переходе ребёнка от «школы в контексте» к «школе вне контекста» у него изменяются и предпочтения в стилевых бинарностях «рефлексивность/импульсивность», «полнезависимость/полезависимость», «аналитичность/синтетичность», «абстрактность/конкретность», «адаптивность/инновационность». Так, Дж. Каган заметил, что чем больше осваивается категоризация, тем больше следования рефлексивному стилю. «Выявлены также изменения полнезависимости с возрастом и изменением уровня образования: она возрастает с переходом к более высоким ступеням образования, оформляясь как стилевая особенность к 17 годам»<sup>1</sup>. Дж. Е. Хэнесси и С.Д. Нахинский «обнаружили связь между полнезависимостью и эффективностью абстракции, однако, по их данным, полнезависимость помогает тем субъектам, которые выбрали аналитическую стратегию; в то же время выбор стратегии не связан с присущим субъекту стилем»<sup>2</sup>. Когда А. Мишра изучал способности к запоминанию и организации (объединению в кластеры) слов у детей из хороших и обычных школ в Варанаси (Индия), то обнаружил, что различия в достижениях учащихся исчезали лишь тогда, когда он предъявлял одни и те же объекты в контексте знакомых

<sup>1</sup> Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя// Вопросы психологии, 1989, №6. С.144;

<sup>2</sup> Там же. С.145;

рассказов<sup>1</sup>. То есть «слабые» дети и школы достигали уровня «сильных», потому что практически использовалась контекстуальная дидактика.

Когда речь идёт о познании в контексте, то подразумевают то, что обозначается такими терминами, как «врождённое познание» (Берри), «этноматематика» (Д' Амброзио), «практический интеллект» (Штернберг и Вагнер), «ситуативное познание» (Браун, Коллинз и Дугуид), «познание в контексте» (Laboratory of Comparative Human Cognition), «коллективное общественное познание» (Резник, Левайн и Тисли), «бытовое познание» (Рогофф и Лэйв).

Нынешняя школа в большинстве случаев находится вне указанных (в Таблице 5) контекстов и это её беда. И дело здесь вовсе не в том, чтобы массово перейти на другую сторону или сделать вид, что такой переход совершается, а в том, чтобы увидеть необходимую и достаточную дополнительную стиливую принадлежность к мировому пребыванию вне контекста и в контексте. Как это сделать? Изучать мировой и отечественный опыт инновационной педагогики.

Завершить главу хотелось бы замечательными словами Аналусии Д. Шлиманн и Дэвида У. Каррахеера из Оксфорда, сказанными в 2001 году. «Если мы признаем, что школа — это только часть естественных условий, мы увидим, как грандиозна задача, стоящая перед нами. Уже существует небольшой (хотя расширяющийся) корпус исследований того, как дети ищут компромисс между знанием, сформировавшимся за пределами школы, и знанием, полученным в школе. Чем отличается от естественного языка алгебраическая формула и чем она на него похожа? Где то, что дети узнали о переменных, сближается с тем, что им рассказали о соотношениях величин в физическом мире? Каким образом распределение благ подводит фундамент под изучение дробей? Какую роль играет (или могло бы играть) понятие долгов и кредитов в изучении относительных чисел? Как детский опыт, связанный с движением и силой, может подготовить почву для изучения физики и математики? Может ли вообще мышление быть независимым от физических ситуаций?<...>Если мы замечаем, что ребёнок от природы склонен мыслить определённым образом, — «от природы» означает без специального обучения в школе — должны ли педагоги учитывать тип мышления ребёнка, подбирая примеры?».

Ответ, на наш взгляд, и должна в перспективе дать стили-ролевая диалогика школьного образования. Правда, для этого мы должны не бояться — в дидактическом плане — принимать и осознавать различные стилевые роли, чтобы понимать мир во всём его многообразии, во всей глубинной альтернативности бытия.

<sup>1</sup> Психология и культура./ Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С.216;

## ГЛАВА 4.

# Поликультурное воспитание и методы стиле-ролевой диалогии школьного образования

### 4.1. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В разработанной в ИУО РАО Модели системно-целевого управления развитием поликультурного образования в регионе (М., 2005), указываются следующие основные ориентиры для создания соответствующих программ: (1) этнокультурная и социокультурная идентификация личности; (2) освоение системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; (3) воспитание установок толерантного сознания; (4) развитие умений и навыков конструктивного взаимодействия с представителями иных культур<sup>1</sup>. Эти ориентиры могут служить руководством как для разработок программ в региональных и школьных научно-методических центрах, так и для реализации на различных возрастных ступенях в каждом образовательном учреждении.

Педагогика, образовательная политика в свете идей этно- и поликультурности в различных регионах и странах характеризуется как общими, так и особенными подходами. Но во многих крупных развитых странах «курс воспитания и образования в соответствии с запросами полиэтнического социума рассматривается как довольно отдалённая перспектива»<sup>2</sup>. Первыми в 1970-х гг. стали Канада (диалог франкоговорящей провинции Квебек с англоязычными территориями Запада и т.д.) и Австралия (диалог с аборигенами и расконсервация «белой Австралии»). Много поликультурных центров

<sup>1</sup> **Пафова М. Ф.** Территориальные программы развития поликультурного образования//Педагогика. 2005. №9. С.77;

<sup>2</sup> **Джуринский А. Н.** Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008. С. 14;

в США. Масштабы же популяризации идей и практики поликультурного воспитания ещё недостаточны в России<sup>1</sup>.

«Современное поликультурное образование, — пишет А. Белогуров, — должно не только опираться на сравнительно-сопоставительный анализ различных этнокультурных модусов, но всемерно использовать диахронический подход, позволяющий проследить этапы формирования системы духовно-нравственных ценностей, увидеть в историко-ретроспективном аспекте инвариантные и специфические явления в развитии определённого типа культуры, почувствовать «духовный стиль эпохи» и выявить артефакты в развитии данной этнокультуры. Диахронический подход в структуре поликультурного образования направлен на выявление и анализ «культурных стереотипов», представляющих собой совокупность наиболее характерных черт культуры. Так как культурный стереотип представляет собой совокупность взаимодействующих друг с другом и взаимодополняющих элементов, то рассмотрение каждого из них неизбежно выводит на уровень изучения самой системы. Данный подход отвечает идее гуманитаризации образования, так как направлен на целостное изучение культуры.

Организованное таким образом поликультурное образование опирается на междисциплинарный творческий подход и направлено на формирование культурологической рефлексии, в результате которой познающий субъект поднимается над различными этнокультурными парадигмами видения мира и человека. Результатом данного образовательного процесса является формирование поликультурного мышления, выступающего отражением современных глобалистических тенденций в образовательной сфере»<sup>2</sup>.

Этнокультурное образование должно рассматриваться сквозь призму поликультурного образования, с обязательным учётом необходимости разнообразных форм и методов межэтнического диалога. В основе умения вести такой диалог может лежать, например, тренинг межкультурного толерантного взаимодействия, тренинг эмпатии, интеркультурные деловые игры и эффективные социально-значимые проекты.

Поликультурный, плюралистический подход должен осуществляться на межличностном, дидактическом, межгрупповом, общественно-организационном, институциональном и нормативно-правовом уровнях территориально-региональной образовательной политики.

Социокультурный фактор в содержании образования привносят соответствующим образом подготовленные учителя. «В школах с этнокультурным компонентом, — пишет И.В. Жуковский, — уже сейчас изуча-

<sup>1</sup> Там же. С. 19;

<sup>2</sup> **Белогуров А.** Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования//Проблемы поликультурного образования: Международный сборник научных статей. Махачкала, 2001; **Белогуров А., Супрунова Л.** Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования//Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2000. №3;

ются фольклор, история народов, национальный этикет, общественная мысль народа. Однако требуется детальная разработка содержания этих курсов»<sup>1</sup>.

Причём, больше внимание в этих курсах следует уделять даже не столько предметно-информационному содержанию, сколько диалогическим стиле-ролевым методикам. Основания для этого уже кое-где имеются, хотя и значительные проблемы остаются, что показывают некоторые исследования.

Так, учёту этнокультурного стиля мышления корякских школьников в обучении была посвящена экспериментальная работа В.Х. Нерадовского и Э.В. Нерадовской. «Познавательная деятельность корякских школьников в условиях нашего эксперимента, — пишут педагоги, — организовывалась с учётом особенностей их мышления, преимущественно по схеме: синтез через анализ и посредством интеллектуального наполнения наглядно-образных структур. Здесь прекрасно зарекомендовали себя конспекты В.Ф. Шаталова, которые мы использовали при решении локальных задач. Организация познавательной деятельности шла не от учебника, не от методики, а от ученика, от рационального использования его мышления.<...>К большому сожалению, осуществлению этнической дифференциации обучения мешает отсутствие знаний о психологических особенностях малочисленных народов, в том числе и корякского. Это пока большой пробел в психолого-педагогической теории и практике. В плане аналитической психологии конкретных субэтнических групп не исследована, в плане описательном не систематизирована»<sup>2</sup>.

Нам представляется, что исследование конкретных субэтнических групп хотя и полезно в научно-просветительском плане, однако для организации педагогических условий для этнокультурного стиле-ролевого диалога в школе достаточно будет использование выделенных, например, выше в данной книге, инвариантных бистилевых структур мышления. Этими бистилевыми структурами можно пользоваться как имитационными моделями проживания различных культурных миров. И здесь открывается самый широкий спектр возможностей: от освоения учащимися различных коммуникативных этностилей поведения и чувствования до освоения стилевых альтернатив в различных когнитивных операциях и методах познания мира. Путь к этому лежит через разработку и внедрение специальных стиле-ролевых игровых методик, в основе которых лежат такие базовые механизмы человеческого существования, как рефлексия и эмпатия. На одной из таких авторских методик мы и остановимся в следующем разделе.

<sup>1</sup> Жуковский И.В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе// Педагогика, 2001, №3. С.40;

<sup>2</sup> Нерадовский В.Х., Нерадовская Э.В. Национальные особенности мышления учащихся//Педагогика, 1996, №4. С.36;

## 4.2. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛЕ-РОЛЕВОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДИАЛОГИКИ

*Гносеодрама* — это особая организационно-педагогическая форма поддержки (фасилитации) творческого познавательного процесса, центральное место в котором занимает вчувствование в познаваемый объект. Гносеодрама — это живой творческий исследовательский процесс, дающий в итоге не только рациональные знания об объекте, но и эмоционально-чувственный образ его, точнее сказать, дающий постижение объекта в его целостности и эмоционально-смысловой значимости для познающего субъекта. Потребности человека в самореализации, в самоактуализации, в гармонии с Миром и самим собой обуславливают и сам познавательный процесс и его цель. Она, как нам представляется, состоит в построении таких Образа Мира и Образа Я, которые давали бы возможность взаимодействовать с Миром, с социумом и с самим собой наиболее гармонически. Эти Образы у гармоничной самоактуализирующейся личности целостны, подвижны, развиваются в процессе познания и решения жизненных ситуаций и не создают проблем невротического характера.

Образ любого объекта содержит в себе не только «знаемые» знания, но и «незнаемые», «непостижимые», интуитивные, бессознательные, т. е. не поднимющиеся в сознание, а, можно сказать, чувствуемые. Так и в решении жизненных и иных задач процесс не ограничивается абстрактно-логическими операциями, — в глубине бессознательного также происходит обработка всей, и «знаемой», и «незнаемой» информации. Это и есть причина и условие возникновения интуитивных знаний и решений. Настоящее знание всегда лично, не «усвоено», а «присвоено», «пристроено» к имеющемуся уже личному Образу Мира, органично встроено в систему лично-значимых образов-символов. А это возможно лишь в самостоятельном творческом процессе. Поэтому мы предпочитаем говорить не об учебном процессе, а о познавательном, творческом, исследовательском. С другой стороны, нам кажется важным в этом контексте говорить не столько о знании, сколько о постижении, о понимании, или, в отношении к целостному Образу Мира, — о миропонимании. Наиболее эффективно (вне трансовых состояний) актуализация «незнаемых», интуитивных знаний и, вслед за этим, понимание возникает в процессах вчувствования, эмпатического контакта, «одушевления», «проигрывания роли». До сих пор при рассмотрении методологических проблем понимания главными объектами внимания для герменевтики, философии науки и образования были соотношения чувственного и рационального, эмпатии и рефлексии в процессе истолкования текстов культуры. Однако нам кажется возможным ставить вопрос также о понимании Текста Природы. Изначально в древних культурах понимание природы выстраивалось через «одушевление» через прочувствование, через «диалог», через «встречу». Эмпатическое миропонимание позволяет в равноправном диалоге выявлять и

переживать в многообразных феноменах природы и культуры гармоническую упорядоченность мира, приобретать чувственный опыт знакомства с мерой, как основой гармонии. «Вчувствование есть... эмоционально-душевное проникновение в природу объекта, — переживание, которое будучи одновременно и субъективно-душевым явлением и объективным познанием, возвышается над самой этой противоположностью...»<sup>1</sup>. В психической жизни современного образованного человека наблюдается разрыв между личной жизнью и знаниями, полученными в процессе образования. Присутствуют два слабо связанных между собой Образа Мира: личный и научная модель Мира. Такая разорванность часто является одним из источников личностных проблем невротического характера, преодолеть же её, обрести целостность позволит личностное эмоционально-значимое эмпатическое миропонимание. «На духовном уровне, во вчувствовании мы имеем... единство жизни и знания»<sup>2</sup>.

Гносеодрама, являясь творческим познавательным процессом, соединяющим эмоционально-душевное постижение с рациональным познанием, включает в себя:

- свободный личностный выбор объектов познания;
- элементы пластической и театральной импровизации;
- тренинг на вчувствование;
- игровую ситуацию «встречи» и «диалога» с объектом;
- выдвигание гипотез, процесс сбора, обработки и систематизации знаний, подтверждающих или опровергающих гипотезы;
- формирование представлений об объекте, как органическом целом на основании перевода с абстрактно-понятийного языка на язык образов;
- рефлексию чувств и мыслей, возникающих в процессе познания;
- предметно-практическое и теоретическое творческое созидание по поводу познаваемого объекта;
- межличностные диалоги, как соприкосновение, принятие и взаимное обогащение личностных образов Мира.

Ведущий гносеодраматической группы — не учитель в обычном понимании, владеющий истиной в последней инстанции, ведущий, по сути дела, монолог и навязывающий те или иные модели Мира, а со-исследователь жизни, фасилитатор, равноправный партнёр в диалогах образов Мира, Сталкер, ведущий в «зону незнаемого»<sup>3</sup>.

Организация повседневного учебного процесса как гносеодраматического связана с рядом трудностей. Во-первых, чтобы осуществить композицию гносеодрамы в её целостности, необходимо практически полностью изменить структуру классно-урочной системы. Во-вторых, полноценно вводить гносеодраму в учебный процесс следует исключительно с первых классов, чтобы учащиеся осваивали эколого-эмпатические условия миропонимания на основе ранее пережитого опыта. В-третьих, если и вводить

отдельные элементы гносеодрамы в основной и средней школах, то необходимо это делать крайне осторожно, учитывая специфику конкретной учебной программы, социально-психологическую характеристику коллектива учащихся, склонность большинства из класса к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, что, естественно, определяется предшествующим опытом учёбы. В-четвёртых, учитель, собирающийся применять элементы гносеодраматической образовательной технологии должен иметь хотя бы некоторый опыт участия в психологических тренингах, которые стали более или менее известны в школах благодаря школьным психологам и различным семинарам и курсам по психологическому консультированию и психокоррекции. В-пятых, учитель должен быть человеком творческим и жаждущим познания неизведанного в мире.

При встраивании отдельных элементов гносеодрамы в структуру традиционного урока важно соблюдать следующие основные принципы технологии личностно-значимого образования:

- принцип набора ассоциируемых с заданной учебной темой понятий и образов;
- принцип свободного выбора того, выраженного в понятии-образе объекта познания, который личностнозначим;
- принцип персонификации личностно-значимого объекта, вчувствования и актёрского перевоплощения в него как в персонаж гносеодрамы;
- принцип гносеотерапевтического диалога (от критического анализа к позитивному синтезу, от конфликта к согласию);
- принцип «самопознание через познание мира»;
- принцип «действие (drama)-образ-понятие».

На одном из уроков курса «Обществоведение», где в теме «Типы этнических культур» рассматривался вопрос «Что такое культура этноса?», многие десятиклассники из набора ассоциируемых ими с данным вопросом понятий и образов выбрали такие личностно-значимые для них, как «Восток», «Запад», «Земледельцы» и «Охотники». Учащимся было предложено соотнести эти понятия и образы с такими, как «Любовь», «Мысль», «Разум» и «Чувства», а также персонифицировать эти феномены, вчувствоваться в них и от лица этих персонажей написать «автобиографии» и воображаемый диалог «обвинитель-обвиняемый» между противоположными по своей природе феноменами. Каждый из учащихся выполнял работу индивидуально. Цель состояла в том, чтобы школьники самостоятельно выявили диалектическую сущность человека, одновременно осуществляя собственный внутриличностный психосинтез. Методологическим основанием гносеотерапевтического диалога, способствующим достижению данной цели, служили приёмы гештальт-терапии (Ф. Перлз, К. Наранхо) и психосинтеза (Р. Ассаджиоли).

У большинства учащихся получились такие пары: «Любовь (Восток)» и «Мысли (Запад)», а также «Мозг (Земледельцы саванны)» и «Сердце (Охотники джунглей)».

1 Франк С. Л. Душа Человека. Опыт введения в философскую психологию. М., 1917. С.204;

2 Там же. С. 205;

3 Эта часть раздела написана совместно с В. Воробьёвым

Вот лишь некоторые из множества интереснейших монологов и диалогов:

#### **«Любовь и Мысль»**

— Я — Любовь! Я великое чувство, пылкое и немного безрассудное. Ты же, Мысль, полное отличие от меня. Ты иногда встречаешь и сеешь раздумье в моё прекрасное чувство. Иногда из-за тебя страдают и мучаются влюблённые люди. Из-за плохих мыслей может умереть моё чувство: великое, красивое — любовь.

— Но если бы не было меня, то люди бы любили безрассудно и из-за своей любви теряли бы рассудок. А некоторые совершали бы самоубийство при потере тебя, любовь. Я — Мысль — помогаю, но и где-то порчу любовь, препятствую тебе.

— Ты права, мысль, но не всегда, так как не бывает только хорошо или только плохо. Если ты есть, значит, ты очень нужна, не зря же тебя создали. И я говорю, что если мы соединимся, то люди и все остальные будут любить ещё сильнее и душевнее.

#### **«Любовь и мысли»**

— Я окрыляю человека, я способна сподвигнуть человека на великие дела. На мне держится весь мир. Если погибнет всё, но останется любовь, то жизнь восстановится. Если я живу в сердце человека, то он способен взлететь, но вы, мысли, отяжеляете его, в него закрадываются сомнения, которые обессиливают меня, а иногда, даже убивают. Человек страдает из-за того, что мыслит...

— Ты не права, Любовь. Мы тоже не менее важны тебя. Иногда люди разбиваются, рушат тебя и человек расстроен. Он не хочет жить. И именно тогда мы приходим ему на помощь. Мы говорим, что ещё не всё так плохо, что любовь опять может воскреснуть, что жизнь только начинается.

— Если подумаете об этом с этой стороны. То вы правы. Но всё равно, вы без меня не можете существовать, так как и я — без вас.

#### **«Сердце и Мозг»**

*Сердце:* Эй, мозг, ты бесчувственный комочек нервов! Ты думаешь, что нагрузки, которые ты даёшь, мне под силу; думаешь, что мне легко качать тут кровь? Ты там разложился в уютной коробке, а я здесь «работай без остановки!».

*Мозг:* Нет, сердце! Нет! Ты не право. Я тоже работаю без остановки. Я всё время отдаю приказы и команды. Слежу за тобой и за другими органами. Нагрузки, которые я даю, специальные для того, чтобы ты и весь организм в целом развивался в лучшую сторону.

*Сердце:* Извини и не сердись. Ты и я — два очень жизненно важных органа, и ты выполняешь тоже большую работу.

#### **«Сердце и мозг»**

*Сердце:* «Я обвиняю мозг в холодности к окружающим. Он думает, но не чувствует. У него нет жалости и сострадания. Он использует меня, как «мотор» для перекачки нужной для него крови».

*Мозг:* «Я хочу сказать, что я не виноват во всём этом. Я не такой. Я просто создан для размышления и для управления человеческим телом. Без меня не было бы человека, к личности. Он был бы просто телом из «плоти и крови».

*Сердце:* «Я всё поняло и хочу извиниться перед мозгом. Мы должны жить в мире, быть единым целым и поддерживать жизнь человека».

Некоторые из учащихся всё же решили не перевоплощаться в личностно-значимые образы и выступили в качестве сторонних наблюдателей диалогов между «Любовью» и «Мыслями».

#### **«Любовь и мысли»**

Сидят рядом Мысли и Любовь, смотрят телевизор. И завёлся между ними разговор.

«Знаешь, — говорит Любовь, жуя поп-корн, — ты мне не даёшь нормально жить. Я хочу любить природу, хочу жить в мире с окружающими меня людьми, хочу делать то, что я хочу, а ты мне этого не даёшь; говоришь, то нельзя. Это нельзя, а вот то вредно. Мне это надоело».

«Я только хочу уберечь тебя от ошибок, — говорит Мысль, — ты зародилась недавно и не знаешь, какой тут мир, но знаешь, что можно любить, а что нельзя; с кем можно дружить, а с кем нельзя. Тут не всё так идеально, как ты думаешь».

«Ну, ладно, — сказала Любовь, — с этим я согласна. Тут не всё так идеально, как я думаю. Но, всё же, не оберегай меня так яро».

«Ладно», — сказали Мысли. И Любовь с Мыслями стали дальше смотреть телевизор.

#### **«Любовь и мысли»**

Любовь обвиняла мысли в том, что они непостоянны: сначала они одни, потом другие.

Мысли же тем временем пытались оправдаться и спрашивали любовь: «А ты... какая же ты сама?»

Любовь отвечала: «Любовь — это что-то чёткое. Либо я есть, либо меня нет, а вы, мысли, ветреные и изменчивые».

«Но всё же, — говорили мысли, — из-за тебя гибнут люди!»

«А из-за вас тоже гибнут. Вы в голову взбрёдете какими-нибудь дурными, и люди из-за вас с крыш прыгают, в дурдомы попадают», — оправдывалась Любовь.

«А всё же мы чем-то похожи», — сказала Любовь.

«Да, мы тоже так думаем, — согласились мысли. — Так давайте попробуем жить в согласии!»

Ну, на том и порешили.

Игровая гносеотерапевтическая драматизация в данных диалогах происходила исключительно в ментальном плане внутреннего мира учащихся. Однако при определённых условиях такая драматизация могла быть органи-

зована и во внешнем вербальном и невербальном общении. Диалоги могли быть инсценированы, и тем самым прожиты учащимися коллективно и кинестетически.

Проблема для учителя в умелой организации таких инсценировок. Ведь педагог при этом должен выступать уже не только в роли простого ведущего, но быть включённым в процесс фасилитатором, гносеотерапевтом, сталкером. К сожалению, в русском языке нет точного аналога для обозначения этого иного качества учителя. В гносеодраме никто никого не учит, но все учатся переживанием встречи друг с другом и с познаваемым миром. Гносеодрама — это познавательное-действенное, эколого-эмпатическое отношение к воспринимаемому в себе, в других, в культуре и в природе.

После ролевого проигрывания диалогов «обвинитель-обвиняемый» и рефлексии возникших в ходе этого переживаний и мыслей, можно устроить «встречу» с персонажами, где каждый из участников волен задать интересующий его вопрос, касающийся возникновения, развития, формы, свойств и функций представленного в персонаже изучаемого объекта. Конечно, большинство ответов будут приблизительными, неточными, мифологически окрашенными, ведь в роли отвечающего персонажа будет один из учащихся. Однако эти ответы есть лишь повод поставить проблемные вопросы, сочетающиеся в себе уже знакомое и ещё неизвестное об объекте. Вопросы же стимулируют поиск ответов, выдвижение и проверку гипотез. Выстраивая такой процесс и последовательно развивая его, мы уже выстраиваем полноценную композицию гносеодрамы, которая неизбежно ломает рамки и программные ячейки классно-урочной системы.

И всё же каждый этап целостной гносеодраматической композиции содержит отдельные приёмы и методы, которые могут быть самостоятельно применены и в рамках традиционного урока, и в рамках урока-модуля, и в познавательной внеурочной деятельности.

Так, выдвижение и ранжирование по степени достоверности и сложности проверки гипотез по поводу природы того или иного загадочного явления может происходить в микрогруппах на обычном уроке. Важно, чтобы каждая группа подошла к этому делу творчески, с доброжелательным вниманием к иным мнениям и к изучаемому явлению.

Поэлементная апробация гносеодрамы как образовательной технологии вполне возможна в рамках традиционной классно-урочной системы. Наиболее способствует этому организация серии уроков в виде самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся по обоснованию или опровержению выдвинутых гипотез, касающихся изучаемого по программе того или иного явления действительности. Такая деятельность обычно реализуется в форме индивидуальных или микрогрупповых проектов с обязательным представлением в исследовательской группе и в классе.

Во внеурочной познавательной деятельности элементы гносеодрамы могут быть проработаны, например, в ходе подготовки и показа различных театрализованных миниатюр на различных тематических школьных праздниках (День Земли), неделях наук (Неделя математики и т.д.), выездных сборах

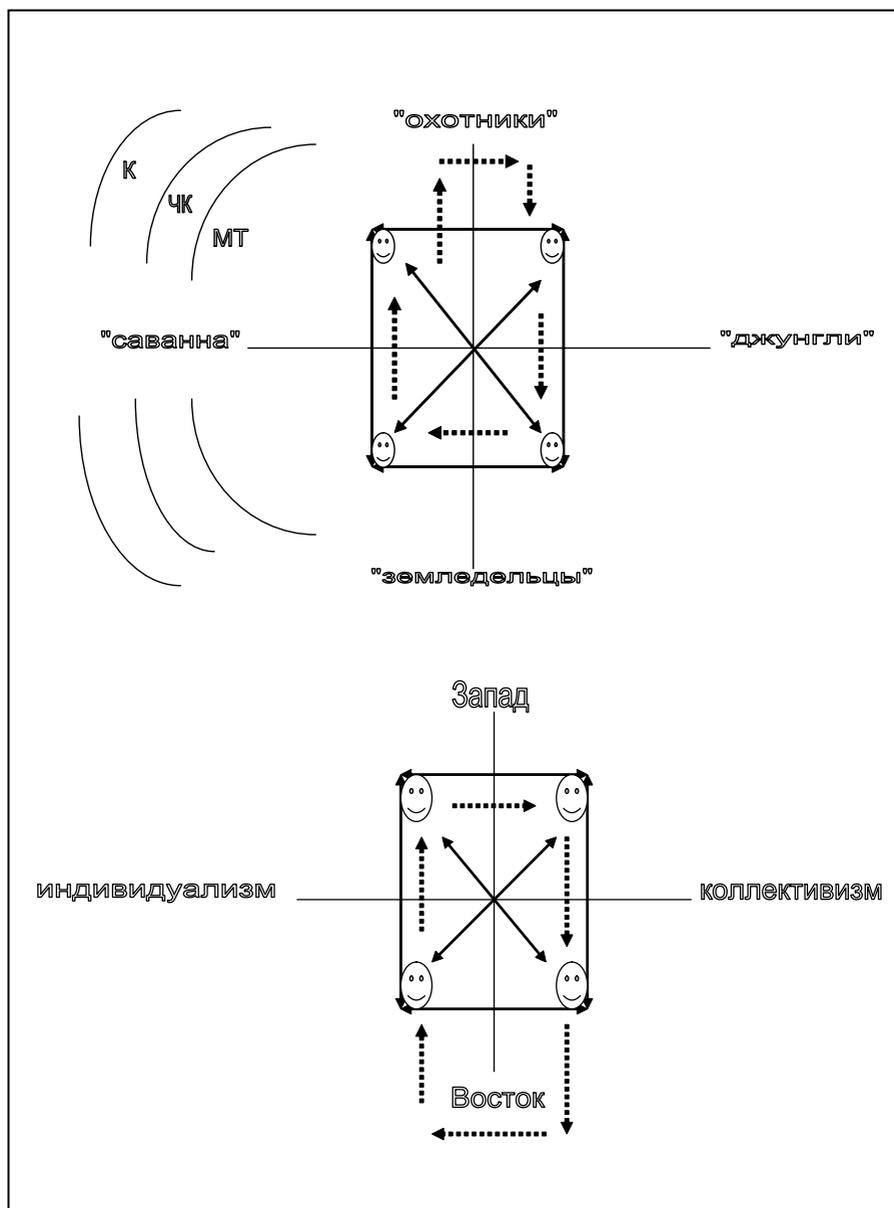
сотрудничества (Встречи с природой), малых коллективных творческих делах (Вечер разгаданных и неразгаданных тайн) и так далее. Наилучшие условия для апробации даже отдельных этапов гносеодрамы возникают при создании в школе различных факультативов, структур дополнительного образования, особенно если в содержание своей деятельности они включают педагогическую и психологическую допрофессиональную подготовку и научно-исследовательскую направленность.

Учителю важно помнить, что гносеодрама — это вовсе не забава новаторов от театральной педагогики и образования, центрированного на личности учащегося, а мотивационно-эвристический и гносеотерапевтический процесс эколого-эмпатического миропонимания, нацеленный на поддержку личности в её творческом самосозидании.

Существует ещё один, более расширенный, вариант адаптации гносеодрамы к традиционному классно-урочному обучению в школе. Однако и он может трансформироваться в отдельных приёмах и методах на том или ином этапе или шаге. Гносеодрама — не догма, а методологический ориентир для практиков педагогики эколого-эмпатического миропонимания и личностно-значимого образования.

Гносеодрама стилей — это всего лишь одна из моделей стиле-ролевой дидактики, обладающей в образовательном пространстве комплексными когнитивными (К), чувственно-кинестетическими (ЧК) и материально-техническими (МТ) «нишами» (см. аналоги в средовом подходе Ю.С. Мануйлова), в каждом из сегментов «перекрестия» стилей. Индивидуальные и групповые возможные маршруты (на рис. обозначены пунктиром) по этим сегментам могут быть самыми разнообразными. Каждый «пункт» пребывания в стилевом сегменте может стать исходным для ролевого диалога или полилога.

В данной книге были приведены примеры различных стилевых бинарностей, на перекрёстке которых можно с образовательными задачами организовать стиле-ролевой диалог/полилог. Самое же важное в том, что путешествуя по сегментам, следует пропорционально чередовать сохранение стилевой роли со сменой этой роли на другие. Например, можно, будучи «охотником саванны», сохраняя эту роль, пройти по всем другим сегментам и вступить в диалог с теми, кто находится в других ролях. Но весьма желательно также всякий раз сменять прежнюю роль на новую и вести диалог с теми, кто взял вашу прежнюю или какие-то другие роли. Поскольку в данной работе уже нет возможности плотно заняться типологией, методологией и методикой такой дидактики, мы оставляем решение этой задачи для будущего исследования.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, нельзя не согласиться со следующими словами Н.К. Иконниковой: «Под «новыми культурными ценностями» могут подразумеваться как ценности иной национальной или этнической культуры, цивилизации, религии, так и ценности, рождающиеся в процессе модернизации, трансформации общества, отчасти заимствованные и привнесённые извне, отчасти вырабатываемые изнутри, но в некоторых относительно изолированных анклавах инноваций и изменений.<...>Чем больше человек имеет личного положительного опыта общения в инокультурной среде, тем большую терпимость к различиям он будет демонстрировать, что и будет свидетельствовать о высоком уровне культурной компетентности. Это значит, что он сможет хорошо ориентироваться в будничных ситуациях, принимать адекватные решения, «инстинктивно» осуществлять выбор соответствующих моделей поведения, сохранять в процессе узнавания нового свою личность и способность к самопознанию»<sup>1</sup>.

Естественно, стилевой подход распространяется на то, *как* учить и *чему* учить. В связи с этим появляются и новые принципы, существенно корректирующие традиционные. Я бы выделил такие: (1) *по статическому аспекту*: бинарности и фрактальности (дробно-стилевой разномасштабности; М.А. Холодная говорит о феномене «расщепления» полюсов когнитивных стилей); (2) *по динамическому аспекту*: диалогичности, кинестетичности, ролевой сменяемости.

Для дидактики личностно-значимого образования стиле-ролевой подход может быть важен тем, что позволит наметить пути ролевого проживания разных стилей как в модусе существования «быть», так и модусе существования «иметь», разных стилей в коллективном и индивидуальном обучении, в когнитивно-центрированном и личностно-центрированном и так далее.

Чтобы не бояться подлинно быть, быть открытым себе и миру, нужно тренироваться в проживании разных стилей бытия и сущего, духовного и материального. Осознанное принятие, оставление и следующее принятие роли способствует этому. Вот такой вот фристайл, разумеется, со страховкой... Это умение безболезненно перефокусировать взгляд с Тени на Свет и обратно в экзистенциальном пространстве, то есть в том, о котором по-

<sup>1</sup> **Иконникова Н.К.** Восприятие межкультурных различий в ситуации контакта культур // Личность. Культура. Общество. Т. II. Вып. 3 (4). М., 2000. С. 118-119;

вествует «миф о пещере» Платона и где раскрывается, по мнению Хайдеггера, сущность пайдеи, образования как правильного обращения человека в существе своём.

\* \* \*

Но при всех прозрениях древней и современной философии мы вновь обращаемся к школе, где под нормативным лозунгом «учиться не за страх, а за совесть» царствует учитель, а не я — ученик. И тут возникает тема экзистенциального опыта учителя. Ведь учитель, во-первых, страшится не только оказаться непризнанным среди других и потерять доверие перед авторитетом Государства и Науки, что делегировали ему статус быть авторитетом среди учащихся, но и, во-вторых, страшиться свободы, творческой инициативы, игровой предприимчивости, исследовательской самостоятельности как своей, так и учащихся. Первый уровень внешнего интернализованного авторитета, второй — первородно внутреннего. Если быть не в ладах с первым, то, по Эриху Фромму, будет мучить «авторитарная совесть», если же оказаться не в согласии со вторым — будешь испытывать угрызения «гуманистической совести»<sup>1</sup>.

Что выбирает учитель, или точнее, большинство учительниц? Естественно, важнее преподавать с чистой совестью то, что Дано, имеет нормативную опору, что закреплено авторитетом Государства и Науки. Отношение же к самому себе менее важно<sup>2</sup>. Тем более, что в таком случае придётся рисковать, ступая на зыбкую почву игры закрытости и открытости, нечто и ничто. На это мало кто решается, ведь это страшно. Страшно оставаться наедине с собой и вслушиваться, внимая тихому голосу совести<sup>3</sup>. Страшно быть в ситуации неопределённости, ситуации изначальной невинности «жизненного мира». Говоря словами Кьёркегора, антипатически страшно утонуть в неизбывно желаемом симпатическом отношении к чему-либо<sup>4</sup>. Страх, цитирую, «является действительностью свободы как возможность для возможности», «это симпатическая антипатия и антипатическая симпатия»<sup>5</sup>.

Что выбирает ученик, или точнее, большинство подростков? Кьёркегор в «Страхе и трепете» (1843 г.) пишет: «Наблюдения за детьми позволяют обозначить...страх («полагаемый в невинности». — В.П.) как жадное стремление к приключениям, к ужасному, к загадочному»<sup>6</sup>. Причём, чем сильнее дух, или

1 **Фромм Э.** Человек для самого себя//Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С.114-131;

2 «Причины этой аберрации понять нетрудно: она обеспечивается нормами нашей культуры, согласно которым сознание вины за разочарование отца гораздо более значимо для сына, чем за пренебрежительное отношение к самому себе» (**Фромм Э.** Человек для самого себя//Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С.131);

3 Там же. С.128;

4 **Кьёркегор С.** Страх и трепет. М., 1993. С.367;

5 Там же. С.144;

6 Там же. С.144;

интеллект, тем сильнее страх. В школе преобладает страх закрытого внешнего авторитета, а учащиеся привлекают страх открытости жизненных приключений. Школьные знания преподноются так, что в них нет «страшной тайны»: всё авторитетно закрытое авторитетно же и раскрывается.

Обратимся к страху учителей перед лично-значимым образованием. Что такое лично-значимое образование? Если вкратце, это педагогически обусловленная, но свободно выбираемая учащимся понимающе со-бытийная ситуация встречи учащегося и познаваемого мира; ситуация образовательной встречи как открытого спонтанного интереса учащегося к чему-либо из окружающего мира, что слегка и радостно узнаваемо, но несколько сокрыто, что несёт интригующую тайну с надеждой её раскрыть. То есть страх учителя вполне предметен по многим элементам, составляющим лично-значимое образование. Но не стоит ли за этим страхом подрыва внешнего привычного с годами классно-урочного авторитета чего-то более фундаментального?

Пауль Тиллих писал: «Жало страха — тревога, а тревога стремится стать страхом»<sup>1</sup>. Экзистенциальная тревога свойственна всем людям, а какие есть акцентуации у учителей? Согласно Тиллиху, есть три формы тревоги: (1) тревога судьбы и смерти; (2) тревога пустоты и утраты смысла; (3) тревога вины и осуждения. Поскольку учитель не столько наделён возможностью предоставлять учащимся свободу в образовании, сколько грузом ответственности их научить «уму-разуму», «тому, что предусмотрено программой» и «что будет в тестах ЕГЭ», то у него, скорее всего, первоначально будет акцентуация по тревоге вины и осуждения. Ведь, если допустить больше свободы, то возникнет угроза уменьшения ответственности учащихся, что придёт не в соответствие с высокой статусной ответственностью учителя. А отвечать-то за разрыв перед Государством и Наукой ему! Это с одной стороны. Но одновременно это и заглушаемая тревога вины и осуждения, тревога ответственности перед своей совестью за предательство свободы ради ужесточения ответственности. Это и есть тот парадокс страха, который Кьёркегор обозначал как «симпатическая антипатия и антипатическая симпатия».

О чём же говорит совесть, которую ещё надо умудриться услышать? Согласно Хайдеггеру, она не столько говорит, сколько молчаливо сигнализирует, намекает о том, что необходимо восстановить утрачиваемую в безличном «Мы» (das Man) способность быть самим собой, отвечать перед самим собой за меру своей свободы и ответственности. Зов совести свидетельствует, даёт понять о неполадках, о нарушениях меры целостности Dasein. Совесть даже намекает о способах восстановления. «Совесть даёт «что-то» понять, она *размыкает*. Из этой формальной характеристики возникает рекомендация включить этот феномен в *разомкнутость Dasein*», — пишет Хайдеггер<sup>2</sup>. «Окликнутой самости ничего не *на-зывается*, но она *вызывается* к

1 **Тиллих П.** Мужество быть//Тиллих П. Избранное: Теология культуры. М., 1995. С.31;

2 **Хайдеггер М.** Бытие и время. М., 1997. С.269;

себе самой, т.е. к её самой своей способности быть»<sup>1</sup>. Нужно прийти к выбору, чтобы проявить «решимость» (по Хайдеггеру), «мужество» (по Тиллиху) «на способность быть из своей самости»<sup>2</sup>.

Поскольку зовёт само бытие, то чтобы ему внять, нужно в тишине остаться наедине с самим собой. Есть ли у учителя смелость и решимость, чтобы найти время на это в суете житейских будней и публичных людских толков? Как набраться смелости, чтобы, говоря хайдеггеровским языком, свой *кто-неподлинный* услышал своего *взывающего кто-подлинного*? Кто-подлинный из основ вызывает, что ему не-по-себе, что нужно-таки вернуться от нарочито статусного учительства к молчаливо экзистирующему умению быть<sup>3</sup>. Как кто-неподлинному не утратить открытых обвинений в нечистой совести?

«Мужество быть» достигается не преодолением страха, а с помощью экзистенциальных страховок, позволяющих рискованно, но относительно безопасно двигаться в модусах бытия ничто-нечто. Такие страховки есть преимущественно интерсубъективно-альянсовые и диалогические модели экзистенциальной трансфокации по параметрам прошлое/будущее, трусливое/смелое, близкое/далёкое, постепенное/внезапное, знакомое/незнакомое и т.д. Именно с тренировками на таких моделях можно безопасно и благо-разумно подступаться к освоению способности быть открытым, спонтанным, понимающим, эмпатическим, новаторским и т.д. Практически многие такого рода модели для подготовки специалистов и взаимодействия с клиентами разработаны в гуманистической психологии, психотерапии и педагогике.

В заключение, позвольте ещё три короткие цитаты из до сих пор актуальной книги Роберта Бёрна «Развитие Я-концепции и воспитание» (1982 года, перевод на рус. яз. 1986).

1. Данные «различных исследований показывают, что у многих учителей уровень развития таких важных для их профессиональной деятельности характеристик, как эмпатия, уважение к личности другого человека и искренность, является крайне низким»; «средний показатель готовности учителей к оказанию поддержки является гораздо ниже соответствующего среднего стандартного показателя по шкале Каркхуфа<sup>4</sup> для произвольной выборки взрослых»<sup>4</sup>.

2. «Самопознание учителя должно получить в системе образования статус одной из ведущих целей»<sup>5</sup>.

3. «Практические программы психологического тренинга, направленные на развитие личности учителей, являются дорогостоящими, и далеко не каждый учитель может себе позволить участие в них. Таким образом, задача организации в системе подготовки и переподготовки учителей курсов, где практика самоактуализации была бы доступна для всех, всё ещё не решена и продолжает быть злободневной»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. С.273;

<sup>2</sup> Там же. С.268;

<sup>3</sup> Там же. С.276-277;

<sup>4</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С.313;

<sup>5</sup> Там же. С.322;

<sup>6</sup> Там же. С.315.

Это в Англии и в США. У нас тоже так, но кое-что интересное о некоторых попытках движения в позитивном направлении в России можно узнать в книге «Очерки философии гуманистического образования».

---

\* Немецкий психолог **К. Каркхуфа** разработал шкалу понимания внутреннего мира ребёнка, которую используют практики-психологи в психотерапевтических беседах с дошкольниками и школьниками. **Шкала К. Каркхуфа** состоит из следующих ступеней: **Ступень 1. Родитель не принимает во внимание в своих высказываниях выраженные ребёнком чувства.** (Например: Ребёнок: «Когда учитель вызывает меня, я начинаю дрожать». Родитель: «Чепуха, ты не должен дрожать!»). **Ступень 2. Родитель едва принимает во внимание выраженные ребёнком чувства.** (Ребёнок: «Я не уживаюсь в школе с Мартой, так как она всегда задаёт». Родитель: «Марта — твоя подруга!»). **Ступень 3. Родитель учитывает часть выраженных ребёнком чувств. Он принимает во внимание лишь некоторые чувства, которым ребёнок не уделяет особое внимание.** (Ребёнок: «Вчера я должен был сделать задание, но я вообще ничего не делал. Я это нахожу таким подлым!». Родитель: «Тебя злит, если ты должен сделать задание?»). **Ступень 4. Родитель принимает во внимание большую часть выраженных ребёнком чувственных переживаний. Он ничего не упускает, а также ничего или немного добавляет.** (Ребёнок: «Мой брат рад, когда он что-либо наводит, но Вы (родители) его не ругаете». Родитель: «Тогда ты чувствуешь себя ободнённым»). **Ступень 5. Родитель понимает абсолютно все выраженные ребёнком переживания. Родитель высказывается о тех чувствах, переживаниях и личном опыте ребёнка, которые связаны с его «я».** (Ребёнок: «Иногда утром я даже не могу есть, если мы пишем какую-либо контрольную работу». Родитель: «Ты уже заранее очень взволнован. Ты чувствуешь это в своём желудке?!») (См. **Мэш Э.** Детская психология. Нарушения психики ребёнка. М., 2007).

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Белик А.А.** Историко-теоретические проблемы психологической антропологии. М., 2005
- Белик А.А.** Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998
- Брунер Дж.** Психология познания. М., 1977
- Введение в этническую психологию.** СПб., 1995
- Исследование развития познавательной деятельности** /Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. М., 1971
- Коул М., Скрибнер С.** Культура и мышление. М., 1977
- Коул М.** Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997
- Кон И.С.** Ребёнок и общество. М., 1988
- Кликс Ф.** Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983
- Кросс-культурная психология. Исследования и применение** /Под ред. Дж. Берри, А. Пуртинга, М. Сигалла, П. Дасена. Харьков, 2007
- Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999
- Леви-Брюль Л.** Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994
- Психология и культура** /Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003
- Способности и склонности: Комплексные исследования** /Под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989
- Тульвисте П.** О теоретических проблемах исторического развития мышления //Принцип развития в психологии. М., 1978. С.81-103