

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Г. Безрогов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА В ДОИНДУСТРИАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВАХ



УДК 37.064.2

ББК 74.03

Статья посвящена рассмотрению истории развития системы ученичества и ранних форм школы в истории доиндустриальных культур. Раскрываются основы общения учителя и ученика через определение целей обучения и воспитания детей в традиционных сообществах.

Ключевые слова: ученичество; учительство; обучение; эпоха ученичества; архаичное общество; социализация.

V. G. Bezrogov

PEDAGOGICAL PHENOMENA OF TEACHING AND LEARNING IN PRE-INDUSTRIAL SOCIETIES

The article is devoted to a review of historical development of the system of learning and early forms of the school in history of pre-industrial cultures. The basics of teacher-pupil communication are discovered through defining the objectives of education of children in traditional communities.

Key words: learning; teaching; education; epoch of learning; archaic society; socialization.

Человек выступал всегда в качестве ученика — даже на заре человеческой истории. Вероятно, именно такая его позиция в природе обусловила его выживание и распространение по раз-

ным континентам, создание и развитие им многочисленных культур. Путь от первых уроков по изготовлению орудий, по взаимодействию в группе себе подобных, к освоению письмен-

ной речи, формированию устойчивых форм сохранения и передачи традиции, в конце концов, к порождению школы как института пройден обществами, получившими в науке название традиционных. Постоянное научение, обучение, обучаемость и учение стали неотъемлемой характеристикой человека как такового. Древние общества стали родиной первых воспитательных теорий и первого педагогического канона. Долгое время они практически не знали школы в нашем понимании этого слова, и значительную часть в спектре путей воспитания и обучения занимало интерсубъектное общение взрослых как наставников и детей как учеников. Первые понятия «обучение», «обученность», «воспитание», «воспитанность» и т. п. возникают именно в эту пору начальной человеческой истории. С тех пор ученичество и учительство как обучение со-деланию и со-чувствию, со-верию и со-действию становятся базовыми феноменами в разных системах социальных ценностей. Передача учеником полученного от учителя, в свою очередь, следующим за ним, образует внешний императив условия для интерсубъектного обучения: без выполнения этого условия невозможен социум. Возрождение, приобщение, освоение, запоминание и воспроизведение — такие функции падают на учеников впервые в обществах племенного типа. Современная образовательная ситуация требует новых формулировок сущности педагогического процесса. В таком переопределении необходимо понимание всех пластов педагогической деятельности, что многократно увеличивает научную

актуальность изучения интерсубъектного педагогического общения, находящегося в основании педагогического процесса [9].

Традиционное архаическое общество в глазах исследователей выглядит как авторитарное и вертикальное. Согласно Т. И. Масловской, «в так называемых традиционных обществах знания передавались, как правило, монологически, т. е. обучение заключалось в авторитарном изложении догм того или иного учения, которые без всяких изменений переходили от учителя к ученику». Она считает, что «только в древнегреческом обществе... мы впервые встречаем совершенно новый взгляд на другого человека, как на самостоятельную творческую личность», и этот взгляд впервые отлился в сократовском «знаю, что ничего не знаю». До Сократа не было «равенства позиций» учителя и ученика, «равноправия обеих сторон в деле постижения истины, хотя и при несколько более активной позиции учителя, а также умения слушать не только со стороны ученика, но и со стороны учителя», не было «диалогического метода обучения» «как средства раскрытия личностной уникальности и неповторимости». «Диалог как форма педагогического воздействия, — утверждает автор, — становится возможным только в том случае, если перед нами лицом к лицу находится некто Другой, причем этот Другой понимается как Иной, т. е. принципиально отличный от нас» [14. С. 364–365]. Возражение по поводу подобной позиции может быть сделано прежде всего через указание на разделенность традиционного обще-

ства не только на множество разных «других» племен, но и различные «другие» сегменты общества и социальные статусы. Принцип своего и чужого являлся одним из фундаментальных в архаических обществах. Во-вторых, при ближайшем рассмотрении диалогов Сократа мы видим, что там нет и речи о равноправии участников разговора, а один из них в конце его обязательно «посажен в лужу». В-третьих, парадигма Сократа отнюдь не была распространенной в Древней Греции, но это уже предмет другого исследования. Отметим только, что идеализация образа Сократа играет дурную роль в истории образования, культуры, в ряде других областей гуманитарного знания. Целью Сократа объявляется «раскрытие... сущности [Другого], т. е. самоактуализация личности, а также взаимное совершенствование и духовный рост каждой из сторон... Роль же наставника состоит в том, чтобы помочь ученику раскрыть свою сущность и стать тем, чем человек является в максимальной степени». Как хочется верить, что хотя бы в античной Греции «целью обучения оказывается не воспитание функционера и не приспособление к социальной среде, а становление личности в экзистенциальном значении этого слова, когда главным для человека является не «играть роль», не «иметь», а «быть»...»! [14. С. 365].

Происхождение интерсубъектного общения учителя и ученика связано не с Сократом, а с появлением человека и его культуры как хранилища опыта, информации, смыслов и т. п. Интерсубъектное общение и

человек как биосоциальный вид имеют один и тот же возраст. Человек рождается в процессе и с помощью возникавшего общения, и общение складывается в процессе формирования антропологических констант; изменчивое приобретает черты постоянного. Возникновение общения было связано с разделением деятельности живых существ на отдельные дискретные действия. Каждое приобретает собственные задачи, обращенность к другим особям стаи (стада, группы, семьи). Переход от одного действия к другому переставал быть непосредственным, выделялся из «потока существования» и потому требовал коммуникации. Вероятно, каждая прачеловеческая особь и ее роль в стае была более индивидуализирована (прачеловеческие сообщества представляли собой небольшие группы), чем роль отдельной особи, например, в стае диких собак или орлов, применяющих на охоте согласованные действия, укладывающиеся в последовательно сменяющиеся друг друга — в зависимости от конкретной ситуации — охотничьи стратегии. Основной упор в общении пралюдей делался на зрение (жест, знак) и от него к слуху (звук, слово) в отличие от обоняния (запах) и осязания (прикосновение) у животных [4]. Такой переход сделал возможным появление речи, системно дублировавшей окружающий мир и постепенно поместившей его в сознание индивида и его группы. Объекты и действия с ними как бы отделились от самих себя с помощью речи и нашли себе альтернативное «прибежище» внутри человека. Наличие окружавшего че-

ловека мира в его сознании формирует понятие осознанного опыта, выстроенных заранее стратегий поведения, вводит обсуждение этих стратегий с сородичами (соплеменниками), ставит проблему потребности и возможности учета, сохранения и передачи ментального опыта детям. Речь приводит к адресному рационализированному общению разных уровней — межличностному, внутригрупповому и т. п. Оно перемещает трансляцию поведенческих программ из сферы зоопсихологии в сферу культуры. Общение с помощью речи дало человеку возможность сохранять гораздо больший объем опыта, чем у животных. Биология и культура начинают обеспечивать друг друга.

М. С. Каган ввел относительно общения животных друг с другом понятие «предобщения». Оно используется разными авторами в контексте темы о различиях общения животных (человекообразных приматов) и общения людей [5, 6].¹ В предобщении также есть индивидуальность особи, приобретенная ее индивидуальным опытом поведения, не равная «опыту» «пущенной в действие заводной игрушки» [12. С. 298—299]. И домашние, и дикие животные по-разному относятся к различным людям, с которыми им приходится взаимодействовать [11]. Животные по-разному передают свой опыт, но его объем и тематика, по-видимому, гораздо меньше, чем объем опыта, передаваемо-

го человеком с помощью его особого мозга. Среди контекстов предобщения К. Э. Фабри называет научение, Н. Тинберген — заботу о потомстве [19. С. 25—29, 22. С. 464].² Е. Н. Панов подчеркивает более размытый характер сообщений животных друг другу, чем сообщения людей. Животное может передавать не факт, не жесткий стереотип, а общее восприятие (=понимание) ситуации (=состояние) [17. С. 171—172]. Проблемой остается причина выбора того или иного конкретного «кода» общающимся животным. Однако, по-видимому, можно утверждать, что в сообщениях животных нет символизма — неотъемлемого от человеческого общения качества, свидетельства соединения интеллекта, коммуникации и речи. Изготовленные предметы становятся «ментальными социальными парадигмами», могут обрести иное материальное выражение (звук, начертание, рисунок) или иной (дополнительный) смысл в процессе общения по их поводу, отделенного временным интервалом от производства самого предмета. Н. А. Тих подчеркивала, что водоразделом между животными и людьми является «перестройка ориентаций на ценность индивида», которая «является характернейшим отличием сообщества предгоминид и тем более гоминид от стада всех остальных приматов» [20. С. 280]. Животные более опираются на непосредственно передающуюся ситуативную информацию,

¹ См. также: [19, 26].

² Предполагается, что брачный период есть основа всего цикла предобщения у животных. См.: [32].

люди — на обогащающийся с помощью общения индивидуальный и коллективный опыт, образующий модель перспективы. Поэтому, хотя научение наблюдалось по обе стороны разделения животного мира, человеческое научение опиралось на кумулятивную передачу накапливаемого опыта и его стратегической (а не только тактической) оценки с помощью речи. В известном смысле речь тоже стала одним из орудий, изобретенных становящимся человеком.

В пределах каменного века «обычное», повседневное продолжительное общение взрослых и детей становится синонимом обучения [23. С. 275]. Оно происходит вокруг и по поводу стратегий изготовления предметов, а затем переносится на иные виды деятельности. Известно, что изготовление древнейших каменных орудий (3–1,5 млн лет назад) уже потребовало устойчивой программы обучения этому совсем не простому делу, в котором активную роль должна была играть речь как оформляющий перспективное планирование инструмент, позволявший обучать достижению отдаленных целей с помощью отлаженной последовательности множества конкретных действий, учета требований к каждому из них.

Важной частью общения в первобытном племени было участие в ритуале. Обряд играл множество функций, — магическую, коммуникативную, (ком)меморативную, социально-психотерапевтическую и многие другие, в том числе функцию обучения членов племени его мифологии, культу (культам), легендам и прочему

так называемому «общему знанию». Потому совершенно не случайно в рамки деятельности племенных наставников входило обучение ритуалу. Это обучение начиналось с рождения, имело кульминацию в период инициации (инициаций, поскольку часто они были ступенчатыми), могло продолжаться и после нее.

Сложные статусные взаимоотношения в племени и родовой группе приводили к большой запутанности системы педагогического общения старших и младших поколений. Своеобразным паллиативным выходом из положения являлось «групповое обучение» всей группы детей всей группой взрослых, — отдельно мужчин, отдельно — женщин. Другим паллиативом, связанным с первым, становилось разграничение пространства жилища, деревни, окружающего ее пространства на сегменты и сектора, доступные для одних групп племени, рода, семьи (например, женщин) и недоступные для других (например, мужчин). «Принадлежность» места определенной группе людей из племени обуславливала правила общения на нем, в том числе правила общения с целью научения и обучения. Обучение девочек в «женском доме» того или иного племени было недоступно для мальчиков из того же племени, которые, в свою очередь, проходили обучение в «мужском доме». «Нормативные предписания пронизывали все аспекты жизни людей: во взаимоотношениях внутри семьи и общины, между родственниками и свойственниками, соплеменниками и чужаками, представителями разных поколений и разных ритуальных

групп и прочими, повсюду действовали неписанные правила, основанные на традиции, идущей от предков» [25. С. 394].

В племенных обществах Западного Папуа зафиксирована сохранявшаяся еще в 1970-е годы связь культа предков с инициационными обрядами, маркировавшими уход молодежи из стадии детства. Умершие предки выступали своего рода сакрализованными учителями, связь с которыми образовывалась приобщением к племенному культовому единству посредством инициаций; круг преемственности и граница идентичности стремились к совпадению. Отмена инициаций, связанная с влиянием западных культур, могла восприниматься причиной вызванных предками различных бедствий, устранить которые считалось возможным через возобновление инициаций (прежде всего, мужских) [33. С. 5]. Отношения в племени старших и младших контролировались воспитывающим влиянием предков. На протяжении 1960—1990 х гг. в различных поселках Западного Папуа инициации либо исчезли совсем (как мужские, так и женские), либо значительно сократились и длились уже не целый год либо несколько лет, но всего лишь несколько дней или недель в течение школьных каникул. Институализованная система формализованного обучения западноевропейского типа создала в лице каникулярного времени своего рода резервацию для ритуалов и обрядов иного типа. Иерархия степеней длительности инициаций зависела в то время от топографического фактора: степени близости или отдаленности

поселения от миссионерских центров, степени их труднодоступности для христианских священников и учителей. Колониальная политика некоторых стран (Голландия и др.) по концентрации автохтонного населения в крупных деревнях нанесла значительный урон степени сохранности традиционного образа жизни [27]. Вариативность отклика на проблему сохранности традиции инициаций со стороны разных семей, жителей поселков и городских кварталов показывает степень альтернативной свободы в допущении путей эволюции традиционного учительства даже в рамках одной этноисторической территории, показывает широкие, но вполне сущностно определенные границы рассматриваемого феномена. Мужские и женские инициации подрастающего поколения являлись передачей заветов и правил предков, их защитных сил из поколения в поколение. Они создавали связи индивида с родом — как с живущими, так и с умершими, как с людьми, так и с божествами. Они же определяли тот статусный уровень, на который мог подняться тот или иной член племени. В переходе со ступени на ступень инициационного цикла индивида сопровождал наставник или несколько наставников (последовательно или — реже — параллельно). Если начальная ступень инициации в племенной культуре и культуру была обязательна для всех полноправных членов сообщества, то прохождение последующих уровней зависело от желания и возможностей (ментальных, личностных, имущественных) конкретного ученика. На последующих этапах усиливался

формальный, полушкольный характер обучения проходящих инициацию новичков; в некоторых племенах инициация могла длиться несколько лет [21].

Инициация как способ вхождения в сообщество живых и умерших, находящееся под покровительством божества или божеств, открывает в истории образования тему учителя как медиатора между мирами смерти и жизни, мирами знания, передаваемого от ушедших в «поля мертвых», и незнания, обмениваемого на обладание способами выжить и умереть, на признание и поддержку «своих», права и обязанности по отношению к ним. Такая роль учителя закрепляется в мифологии и ритуале. Из нее формируются две темы intersubъектных взаимоотношений обучающегося и обучаемого, которые, на первый взгляд, выглядят диаметрально противоположными и присутствуют в той или иной известной региональной педагогической традиции обычно поврозь, но которые, вероятно, сущностно связаны одна с другой и представляют собой две стороны одного древнего явления: тема «убийства» учителем ученика и тема «убийства» учеником учителя. Метафора убийства ученика связана прежде всего с приобщением ученика к потустороннему наследию мертвых. Метафора убийства учителя связана с решением вопроса о продолжении его дела, преодолении, превозможении, удержании и развитии новых интерпретаций полученного от наставника содержания образования. Учитель вводит ученика в «тот мир», ученик возвращается «оттуда» потенциальным учителем и занимает место

наставника. В архаических родовых и раннегосударственных обществах возможность быть учителем предоставлялась очень широкому числу лиц; в некоторых культурах действовал императив о том, что каждый взрослый даже должен стать учителем своих и/или чужих детей. Последующее развитие истории образования стремится «окультурить», гуманизировать данные метафоры. Однако, как мне кажется, не может их избежать: сложные взаимные intersubъектные отношения учителя и ученика сопровождают становление личности каждого человека во все исторические эпохи и во всех культурах и регионах мира. Вытесняемые из педагогического дискурса, они продолжают проявляться в духовной культуре в целом, в литературе, психологии, философии и других областях экзистенциального знания.

Инициация являлась не только входом в человеческое общество (обучение «традиции людей» как аналог социального рождения) и средством достаточно жесткого контроля над поведением и отношением к социальным и культурным институтам и установлениям. Смыслами инициационного «обучения и воспитания» оказывалась не только подготовка к переходу во взрослое состояние, но и нахождение, с одной стороны, молодым человеком своего лица, индивидуальности, личных черт человеческого существа, а с другой стороны, нахождение традицией своего нового жилища внутри прошедшей ритуал молодежи. Нормативная личность и конкретный характер проходили необходимую стыковку. Долг превращался в жела-

ние вести себя в соответствии с ним. Культурный канон становился личностным императивом. Инициация проходила таким образом, что впоследствии, годы спустя, взрослый человек мог стать тем наставником и проводником, который был способен осуществлять инициацию хотя бы самого начального уровня. Бесписьменная архаическая культура страховалась таким способом от исчезновения. Вариативность / инвариантность ее воспоминаний и репрезентаций внутри группы проходивших инициацию лиц придавала культуре запас прочности (до тех пор, пока сохранялось живое поле общения по ее поводу среди членов указанной группы).

Каждая культура обладает собственным типом сочетания имплицитного (латентного) и эксплицитного воспитания и обучения. Первое осуществляется самым ходом жизни рядом и вместе со взрослыми, занимает в доиндустриальных обществах значительно большее место, нежели второе. В рамках инициации происходит переход от первого ко второму. Например, в папуасском «культовом доме» девочек учат пожилые женщины — о менструальных табу, плодovitости, беременности, рождении детей, возвращении детей, учат правильному, «истинному» (читай: достойному для определенного племенного статуса) «женскому поведению» и — поведению социальному, сложной системе взаимодействий с другими членами племени. Девочек также обучают практическим ремесленным и общехозяйственным навыкам. Завершением инициации женщин в Западном Папуа выступает ритуаль-

ное умывание и украшение девушек. Умытые и украшенные, они проходят трехдневную церемонию передачи их под защиту обожествленных предков. Ее окончание означает переход девушек на новый этап их биографического цикла. В инициации участвует несколько индивидов; в случае девочек они все должны быть из одного рода (клана). Некоторым из кандидаток приходится некоторое время дожидаться других, чтобы начать инициацию. Поэтому проходящие инициацию могут быть немного разного возраста; возрастные классы имеют гибкие границы, допускающие одновременно в них людей с одним-двумя, даже тремя годами разницы.

Функцию учителя в традиционном племенном обществе некоторые культурные антропологи понимают не только как консерватора и толкователя местной культуры, но и как «культурного посредника» между локальной традицией и более широкой педагогической культурой, границами которой могут быть, например, профессиональные, государственные, этногенетические, языковые и иные рамки [34. С. 1065–1078]. Обучение в архаических родоплеменных культурах воспринимается аналогом первых форм обучения в человеческих обществах. Его «начальный» характер, однако, рядом исследователей воспринимается как «элементарный», «наипростейший», «обыденно-практический» [7. С. 398–402]. При таком подходе древнейшие стадии обучения в подобных концепциях становятся исключительно прагматическими: «обыденно-практическое

обучение... не предполагает какой-либо специальной организации учебного дела. Учеба происходит стихийно, путем вовлечения подрастающего поколения в трудовую деятельность взрослых. Взрослые учат младших «походя», в процессе решения своих трудовых задач, не отвлекаясь на организацию учебы как особого дела. Обыденно-практическое обучение было главной, если не единственной, формой учебы в течение долгого исторического времени. В натуральном крестьянском хозяйстве дети с раннего возраста постепенно овладевали знаниями и умениями, необходимыми для того чтобы заниматься земледелием и животноводством, охотой и рыбной ловлей, крестьянскими ремеслами и домоводством. Обыденно-практическое обучение сохраняется и донныне там, где труд не требует специального образования, и овладеть его секретами можно просто путем наблюдения и подражания старшим в домашних условиях. Так обычно с детства происходит приобщение к различного рода домашнему труду — приготовлению пищи, рукоделию, ремонтным работам и пр. Характерные особенности такой формы обучения — нераздельное слияние процесса учебы с жизнью, неформальное личностное общение ученика и учителя».

Разнообразная подготовка ребенка племенного, а затем и традиционного мира в более широком смысле слова опиралась на общую культурную рамку так называемого «большого рассказа», внутрь которого укладывались все основные знания и представления, получая там прописку

и статус. Знание, поведение, умения регулировались мифическими рассказами, легендами, гаданиями, объяснявшими мир, историю, общество, человека. «Обычно маленького крестьянина учили выращивать пшеницу, но в то же время ему говорили то, что он должен слушать, как говорить, как вписываться в рассказ» [31. С. 156]. Установленный «от века» богами и предками порядок учил реальности, прекрасному и справедливому, отраженным в больших рассказах о природе и обществе. Создавались такие канонические произведения и группы текстов, которые представляли собой знание — разговор, знание — бытие этой современности. Канон сказаний — элементов «большого рассказа» — мог состоять из нескольких сотен или даже тысяч текстов. К выходу из архаического бесписьменного мира в цивилизацию количество элементов большого рассказа имело тенденцию понижаться. Они компоновались в циклы, «схлопывались» один в другой. Из них формировались единые эпосы, сборники ритмизированных изречений, лечебники тела и души, и т. п.

Учитель, обучая ребенка, обеспечивает его при-своение тем или иным обществом. Из чужого, не своего посредством длительных ритуалов научения и воспитания производят освоение данного природой материала. Впоследствии, когда из параллелизма семейного и учительского обучения переходят к последовательному пребыванию сначала в семейной среде, а потому в сообществе у наставника (часто в его семье), тогда укрепля-

ется идея о втором рождении учителем своего ученика к ученичеству и к взрослой жизни.

Такое рождение к взрослой жизни не только весьма желательно, но и чаемо силою всех душевных ресурсов ученика и учителя. К этому общему фундаменту добавлялось чаяние обучающимся признания и славы как профессионала в том или ином деле, как человека высокого индивидуального статуса. Наблюдатели и исследователи австралийских племенных обществ отмечают характерную для них такую общую черту, как «обостренную чувствительность человека к тому впечатлению, какое он производил на окружающих». Член австралийского племенного сообщества «вел себя так, чтобы как можно сильнее воздействовать на воображение других людей, привлекать к себе всеобщее внимание, добиваться от окружающих изъявлений уважения или даже почитания» [1. С. 180]. Такая поведенческая парадигма, вероятно, могла быть типичной для первобытных обществ, где индивидуальное и групповое взаимно дополняли друг друга. Важную роль в достижении высокого положения играло приобретение искусности в том или ином виде деятельности. Главным становилось достичь славы в определенной, пусть даже и не очень поощряемой деятельности (например, в смертоносной колдовской магии) [24. С. 117]. К признанию и славе стремились актеры, знахари, колдуны, кузнецы, лучники, оружейники, певцы, плотники, художники и т. д. Складывался своего рода культ профессионала, мастера в своем деле. «В литературе об аборигенах во

множестве встречаются рассказы об искусных мастерах, которые изготавливали украшенные резьбой копья, бумеранги, щиты и дарили их соплеменникам, чтобы заслужить их расположение и благодарность; рассказы о выдающихся певцах и танцорах, которые ходили из группы в группу, устраивая публичные выступления, чтобы слышать в награду всегда щедрые в таких случаях похвалы» [1. С. 180]. Такой культ дела и порождает изначально отмеченные особой значимостью представления об учительстве и ученичестве. Обучение наставником становилось основой существования всей вселенной. Учение ученика, обучение преподавателем, постижение учеником, подражание учителю воспринимались как действия космического значения, удерживающие вселенную от хаоса. Профессия каждого, полученная от легендарных мастеров, требовала учительства уже внутри семейной, домового общины, а не только в рамках племени. Можно предполагать, что срединное положение феномена интерсубъектного учительства между семьей и школой в типологических ранних формах образовательных систем могло приводить к размытости границ между ними, когда профессиональное учительство формировалось внутри семейных структур либо могло воплощаться в обучении относительно устойчивых групп учеников.

Учителем внутри семьи становился человек, достигший видных успехов в том или ином, традиционном в данном регионе виде деятельности (к примеру, в знахарстве, в изготовлении каменных орудий, лодок, в художественной

резьбе по дереву, в исполнении песен и т. п.). Такой человек мог даже приобретать статус неприкосновенности, а в случае его насильственной смерти месть настигала всех, сколько-нибудь причастных к такому деянию [28. С. 8—9]. Ученик выдающегося мастера, если он был его родичем (не только сыновья, но и племянники попадали в эту группу), имел шанс наследовать его высокий титул. Например, племенной мир Австралии знал многочисленные династии знахарей, мастеров, художников. Однако титулатура мастера и учителя не передавалась его младшим родичам автоматически. Пройдя обучение, сын или племянник должны были доказать свою состоятельность, пройти своего рода «экзаменовку», доказать соплеменникам, что они не хуже своего предка. Если не удавалось достойно сдать экзамены, приходилось искать другого возможного преемника мастеру, но уже вне узкой семьи. Сын мастера мог достичь статуса своего отца, если только обладал необходимыми личными качествами, способностями к овладению всей суммой познаний, открытых его отцу. Считалось, что ему помогало само родство, ибо свойственная мастеру магическая сила переходила по мужской линии рода, но такая помощь не признавалась достаточной для достижения степени мастера. Л. Е. Куббель подчеркивал, что в бесписьменной культуре «самым естественным и привычным, да и самым простым путем передачи и закрепления» специфического профессионального опыта предыдущего поколения в последующем «могла быть только межпоколенная

его трансмиссия в рамках семьи» [10. С. 154]. Думается, что семейная атмосфера тесных постоянных контактов предоставляла большое преимущество тем, кто стремился перенять опыт старшего мастера, но не была все же тем фактором, который однозначно и единственно обуславливал и определял такую передачу. Шанс мог быть по разным причинам не использован, и знания получал ученик, не состоявший в физическом родстве с учителем. Вероятно, грань между первобытными архаическими обществами и обществами древних цивилизаций могла состоять в том, что во вторых обществах подавляющее большинство учеников уже не состояли в прямом физическом родстве с учителями, в то время как в первом удельный вес подобных «внеклановых» учеников был не так велик.

Каковы основные цели обучения и воспитания ребенка в архаическом племенном сообществе? Для упорядочивания обжитого, космического мира в противовес хаосу, для укрепления его правильным новым членом, идущим на смену уходящим в мир предков. Новорожденный считался напрямую связанным с иным миром «не-жизни». До отпадения пуповины младенца в северном Таджикистане одевали в несшитую по бокам рубашку, название которой переводится как «саван». Незыблемость системы выживания (навыки) и социума (мораль и миф) есть основная цель племенных наставников.

В архаических обществах социализация детей осуществляется совместными усилиями всей общины, глав-

ным образом путем последовательного практического включения детей, по мере их роста, в различные формы игровой, общественно-производственной и ритуальной деятельности, которые еще недостаточно отделены друг от друга. Все древнейшие институты социализации, например, возрастные группы, полифункциональны и выполняют одновременно трудовые, социально-организационные и ритуальные функции. Затем важнейшим институтом первичной социализации становится большая семья; это способствует индивидуализации и одновременно — социальной дифференциации содержания, задач и методов воспитания в зависимости от имущественного положения и социального статуса каждой семейной группы. Семейное воспитание не смогло обеспечить адекватную подготовку ребенка к все более многообразным и усложняющимся формам жизнедеятельности. Отсюда — сохранение и трансформация древнейших форм общинной социализации (возрастные группы, тайные общества и т. д.) и возникновение на их основе или в противовес им новых общественных институтов, специально предназначенных для передачи унаследованного опыта, — различных форм ученичества, школ и т. п., которые вступали в сложные и противоречивые отношения с семейными влияниями.

В эпоху древних цивилизаций идея тождественности ученика учителю, подстраивающая молодежь под жесткую нормативную рамку, сохраняется и усиливается. Новый человек есть правильная, по образцу сделанная его родителями, родичами и наставни-

ками вещь. «Клонирующая социализация» воспринималась как средство сохранения мира и его относительного благополучия, поскольку секрет его — в следовании образцам, заложенным культурными героями и передаваемым предками ныне живущим через наставников молодежи. Недаром автобиографические рассказы о себе членов племенных обществ, а затем древних египтян и хеттов, жителей Месопотамии, даже греков и римлян имеют целью не продемонстрировать уникальность рассказчика, но подтвердить его соответствие норме статуса, занимавшегося автобиографом при жизни.

Интерсубъектное обучение в архаических обществах закладывает основу как философского ученичества, так и профессионального учительства. Священный текст и знание (производства) вещей становились главным содержанием интерсубъектного обучения в архаических традиционных обществах. Сакральный текст и навыки выживания и кооперации конституировали посредством обучения традиционную культуру [18]. Определялась сущность педагогики как оборотной стороны культуры любого типа, культуры как таковой. Определялась сущность интерсубъектного педагогического общения как первого вида педагогических отношений, выходящих за пределы семьи и общего группового воспитания одним возрастным классом другого в родоплеменном сообществе. Возникавшая недостаточность общих информационных цепей и отсутствие информационных образовательных сетей (дошкольный период в истории

педагогики) приводила к вычленению интересубъектного обучения в структуре жизнедеятельности социума. Уже на этапе ранних обществ зарождается представление о не случайности развития человека, о детерминированности его различными факторами и условиями. Интересубъектное общение становится важным средством подчинения и «приручения» такой не случайности, приручения в интересах всего социума и его отдельных профессионально ориентированных сегментов.

Обучаемому предстояли не только реальный наставник, но и культурный герой мифов данного племени, божественные предки и сами боги. Поэтому полагали, что обучение и воспитание в таком типе интересубъектных педагогических отношений могут происходить как естественным, так и сверхъестественным путем. К первому пути относилось взаимодействие ученика и физически реального учителя, ко второму — наставление со стороны богов, со стороны мифологических культурных героев, наставление умершими предками и т. д. Наставление со стороны богов обуславливало состояние адепта на протяжении последующей жизни человека, наставление со стороны земных учителей определяло дальнейшее, отделенное от учителя существование и жизнедеятельность при сохранении почтения к учителю в течение всей его жизни. Способности, мудрость, умение отличить истину от лжи, дар пророчества, многие другие качества формирующейся личности, согласно такой концепции, приходят от тех или иных божеств, не от человека-учителя. Имперсональное и персональное учи-

тельство, индивидуальное и групповое ученичество появлялись в педагогическом ландшафте уже в архаических обществах на определенном этапе их внутреннего развития, связанном с усложнением социальной структуры и общественных связей внутри данных обществ. Концепция интересубъектного образования была связана с обучением способности выживать и получать навыки, придающие человеку достаточно высокий социальный статус. Поэтому преподавались общие и профессиональные навыки, а также племенной фольклор, знание ритуалов и мифологических легенд. «Дети» отделялись от «взрослых, отцов» на основе критерия ученичества: дети принадлежали к тем, кого учат, поучают, научают, кого назидают, наставляют, натаскивают. Слуга, зависимое лицо было «пацаном» или «пацанкой», каким бы физическим возрастом оно не обладало. Архаическое ученичество стало серьезным комментарием к системе возрастных классов. Инициация завершала детство, через нее вступали во взрослость. Первая школа потом распределит детей по уровню подготовки, а не по возрасту, — в этом она будет еще следовать интересубъектному ученичеству. Только со времени введения программированного массового обучения (провозвестник — Коменский) возраст и год (уровень) обучения вновь станут корреспондироваться между собой. Однако обучение перестанет опираться на возрастное продвижение ученика, опираясь на уровень усвоения грамотности — общей, культурной, функциональной и т. д. Если инициация была актом при-

ема в общину и в сообщество адептов определенного божества (племя и его божество часто связаны, в некоторых случаях в племени есть несколько сегментов, имеющих своих основных богов, и в таком случае подростки иницируются в приверженцы культа «сегментарного бога», бога того или иного «братства», все члены которого связаны тесными узами именно с конкретным божеством), то интересубъектное обучение становилось актом создания полноправного и «полноумелого» соплеменника (сородича), владевшего к тому же каким-то особенным навыком или профессией (от знахаря до ловца рыбы или мясника). Инициация делала правильного соплеменника, ученичество — соплеменника умелого. Полноправность придавалась и тем, и другим способом — первым полноправность религиозная, психологическая и гендерная, вторым — светская и культурная. Этапы обучения, как и инициация, обозначались соответствующими испытаниями и ритуалами.

Отраженные фольклором процессы интересубъектного педагогического общения нашли свое выражение в подавляющем доминировании сюжетов, связанных с индивидуальным обучением внешкольного типа. Похожее на многие другие кабардинское сказание «Трудовые деньги» повествует, например, о том, как отец три раза посылал сына в обучение у городских мастеров, и только на третий раз мастеру удалось воспитать из него трудолюбивого работника, ценящего и труд, и заработок, полученный честно [3. С. 32]. Приоритет интересубъектного обучения опирался на то, что оно было в значи-

тельной части обучением труду, трудовым занятиям и происходило в большой близости к непосредственной жизни.

В поздних традиционных архаических обществах и в обществах различной степени и этапов первичной либо вторичной модернизации встречаются разные степени симбиоза школы и интересубъектного общения по типу индивидуального ученичества. Возникавшая традиционная школа, например, могла сохранять в качестве одного из своих главных принципов индивидуальное общение учителя и ученика, принцип построения обучения на основе их личных контактов. В таком случае даже в имевшей давние традиции школе превалировало индивидуальное обучение над групповым, одновременно осуществлялось наставление мастером одного ученика. Можно предполагать, что индивидуальный канал общения взрослого представителя рода и ребенка мыслился как фундаментальный, определяющий все остальные. Вьетнамские ритуалы, связанные с рождением ребенка, сохранили момент, когда в конце первого месяца жизни кто-то из уважаемых родственников или гостей семьи сообщал ребенку «первые понятия о вещах» «из уст в уста», ведя разговор с душой новорожденного. Этот ритуал воспринимался как первый этап в наставлении маленького человека. В том же традиционном Вьетнаме, однако, можно увидеть и другой вариант, когда индивидуальное обучение было связано с недостатком средств на полную школу и единственный учитель замещал собой целое учреждение [16. С. 111–127].

Таким образом, индивидуальный характер обучения в племенных обществах, испытавших на себе контакт с развитой школьной системой, может быть как свидетельством древних корней данного феномена, так и адаптации образовательной системы, выстроенной на институциональных основаниях, к ограниченности ресурсов и к эффективности ученичества в условиях значительной диверсификации общества. Система ученичества и система ранних форм школы вполне могли уживаться друг с другом, дополнять друг друга или существовать параллельно. Ученичество в таких гетерогенных обществах выполняло не только функции общего и профессионального обучения, подготовки к жизни, предоставления старшему поколению учеников-слуг, выполнявших тяжелую повседневную работу [15. С. 106]. Оно также служило средством создания и/или укрепления социальных связей в обществе как горизонтальных, так и вертикальных, как семейных, так и внесемейных связей между поколениями, профессиями

(профессионалами), сверстниками. Многообразие функций ученичества позволило ему укрепиться и сохранить свою значимость в условиях возникновения школы на последующих стадиях цивилизационного развития. Долгое ученичество повышало общественный статус человека, придавало ему не только профессиональный, но и психологический авторитет, поскольку считалось, что благодаря ему молодой человек полностью обрел взрослую умелость, стойкость и ответственность. Эти качества «предписанной» нормативной мужественности он непременно должен был получить в процессе обучения [2. С. 20–25]. Доминанта ученичества в спектре путей воспитания и обучения характерна вплоть до наступления индустриального общества, несмотря на развитие в древних и средневековых цивилизациях школы как учреждения для обучения групп детей. Первобытная, восточная, античная, средневековая и ранненовоевропейская педагогика может поэтому быть названа «эпохой ученичества».

Список литературы

1. Артемова, О. Ю. Охотники/собиратели и теория первобытности / О. Ю. Артемова. — М. : ИЭА РАН, 2004. — 250 с.
2. Гилмор, Д. Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности / Д. Д. Гилмор. — М. : РОССПЭН, 2005. — 259 с.
3. Гуртуева, М. Б. Народная педагогика — молодому учителю / М. Б. Гуртуева. — Нальчик : Эльбрус, 2003. — 168 с.
4. Дерягина, М. А. Эволюционная антропология / Дерягина М. А. — М. : УРАО, 1999. — 208 с.
5. Докучаев, И. И. Введение в историю общения / И. И. Докучаев. — СПб. : Дальнаука, 2001, 2004. — Ч. 1–2. — 632 с.
6. Каган, М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 425 с.
7. Кармин, А. С. Историческая эволюция форм учебы / А. С. Кармин, М. А. Мельник // Философия образования: сб. материалов конф. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 398–402.
8. Корнетов, Г. Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 1993. — 91 с.
9. Корнетов, Г. Б. Становление воспитания как общественного явления / Г. Б. Корнетов. — М. : АПН, 1992. — 103 с.

10. Куббель, Л. Е. Очерки потестарно-политической этнографии / Л. Е. Куббель. — М. : Наука, 1988. — 268 с.

11. Ладыгина-Котс, Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях / Н. Н. Ладыгина-Котс. — М. : Изд-во Государственного Дарвиновского Музея, 1935. — 560 с.

12. Леонтьев, А. Н. Эволюция психики / А. Н. Леонтьев. — М. : МПСИ, 1999. — 416 с.

13. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. — М. : Прогресс, 1994. — 272 с.

14. Масловская, Т. И. Диалог в образовании как возможность преодоления ада / Т. И. Масловская // Философия образования : сб. материалов конф. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 364—365.

15. Михайлова, Ю. Д. Традиционная система социализации детей в Японии / Ю. Д. Михайлова // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М. : Наука, 1983. — С. 89-110.

16. Мухлинов, А. И. Культ предков и воспитание детей в дореволюционном Вьетнаме / А. И. Мухлинов // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М. : Наука, 1983. — С. 111—127.

17. Панов, Е. Н. Механизмы коммуникации у птиц / Е. Н. Панов. — М. : Наука, 1978. — 306 с.

18. Семенцов, В. С. Проблемы трансляции традиционной культуры на предмете судьбы Бхагавадгиты / В. С. Семенцов // Художественные традиции литератур Востока и современность. Ранние формы традиционализма. — М. : Наука, 1985. — С. 13—16.

19. Тинберген, Н. Социальное поведение животных / Н. С. Тинберген. — М. : Мир, 1993. — 149 с.

20. Тих, Н. А. Предыстория общества / Н. А. Тих. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. — 311 с.

21. Традиционные культуры африканских народов: прошлое и настоящее / отв. ред. Р. Н. Исмагилова. — М. : Восточная литература РАН, 2000. — 271 с.

22. Фабри, К. Э. Основы зоопсихологии / К. Э. Фабри. — М. : Учебно-методический коллектор «Психология». 2001. — 464 с.

23. Файнберг, Л. А. Механизмы социализации в эпоху классообразования / Л. А. Файнберг // История первобытного общества. Эпоха классообразования. — М. : Наука, 1988. — С. 202—211.

24. Чеслинг, У. Среди кочевников Северной Австралии / У. Чеслинг. — М. : Восточная литература, 1961. — 169 с.

25. Шнирельман, В. А. Позднепервобытная община земледельцев-скотоводов и высших охотников, рыболовов и собирателей / В. А. Шнирельман // История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины. — М. : Восточная литература, 1986. — С. 236—426.

26. Шукуров, Э. Д. Биологические предпосылки возникновения и развития общения / Э. Д. Шукуров // Философские проблемы психологии общения. — Фрунзе : Илим, 1976. — С. 26—39.

27. Barker, J., ed. Christianity in Oceania / J. Barker: Ethnographic Perspectives. — Lanham: UP of America, 1990. — 358 p.

28. Brothers, R. Travelling Teeth — An Aboriginal Custom / R. Brothers // The Australian Anthropological Journal. — Vol. 1. — February 1897. — P. 8—9.

29. Geertz, C. The Javanese *kijaji*: The Changing Role of a Cultural Broker / C. Geertz // Comparative Studies in Society and History. — Vol. 2. — No. 2 (Jan., 1960). — P. 228—249.

30. Kommers, J. & A. Borsboom, eds. Anthropologists and the Missionary Endeavour : Experience and Reflections. — Saarbruecken, 2000. — 197 p.

31. Lyotard, J.-F. Entretiens avec le Monde. Introduction de Christian Delacampagne / J. Lyotard. — P., 1984. — 156 p.

32. Trings H. & M. Trings. Animal Communication. — N. Y. : Cambridge University Press, 1964. — 190 p.

33. Toone, L. The Door to Heaven. Female Initiation, Christianity and Identity in West Papua / L. Toone. — Nijmegen, 2005. — 205 p.

34. Wolf, E. Aspects of Group Relations in a Complex Society / E. Wolf // American Anthropologist. — Vol. 88. — No. 6 (Dec. 1956). — P. 1065—1078.