

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ (К ВОПРОСУ О МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ)

Н.В. Кропотова

Проблема мультикультурного образования обсуждается в рамках концепции трансляции культуры. Делается вывод о том, что мультикультурное образование усиливает конкуренцию между различными культурными моделями.

Ключевые слова: мультикультурное образование, трансляция культуры, культурная модель

Обговорюється проблема мультикультурної освіти з точки зору концепції трансляції культури. Зроблено висновок, що мультикультурна освіта посилює конкуренцію поміж різноманітними культурними моделями.

Ключові слова: мультикультурна освіта, трансляція культури, культурна модель

Problems of the multicultural education are discussed in the framework of the culture transfer conception. The multicultural education is concluded to promote a competition between different cultural patterns.

Key words: multicultural education, culture transfer, cultural patterns

Постановка проблемы. В педагогическом дискурсе всё чаще и всё громче звучит тема мультикультурализма (multiculturalism или cultural diversity). Эта концепция играет важную роль в общественной жизни и системе образования США, Канады и других стран Запада.

Считается [1], что мультикультурализм в образовании – это прежде всего отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других. Он направлен на сохранение и развитие всего многообразия этнокультурных реалий, адаптацию молодого поколения к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур. Ведущие национальные группы нуждаются в поликультурном воспитании как способе становления толерантности в отношении национальных меньшинств (малых этносов). Отказ этнического большинства от "культурного диктата" поможет перейти в дальнейшем к взаимной конвергенции культур через диалог, взаимное понимание, взаимообмен и взаимообогащение [2].

Однако спектр отношений к этой новой для нас концепции достаточно широк: от безоговорочного и восторженного приятия до скептической сдержанности. Многое в таком разбросе мнений определяется тем, что феномен многокультурности в отечественной науке не проработан в полной мере, плохо отрефлексирован. В этом же следует искать причину неопределенности, расплывчатости и даже некоторой противоречивости педагогических задач и практических рекомендаций, предлагаемых для "мультикультурного образования" (multicultural education).

Очевидно, что без адекватной интерпретации процессов трансляции культуры вряд ли удастся достичь эффективности педагогических усилий в мультикультурной среде.

Цель данной статьи – провести анализ феномена мультикультурного образования с целью выявления его методологических оснований.

Начнём с основных определений. Понятия "образование" и "культура" часто встречаются в одном контексте. Между ними много общего – в первую очередь их многомерность, многоплановость, неоднозначность, поражающее обилие смыслов и смысловых оттенков.

В ракурсе выбранной нами темы определим культуру как социальный опыт адаптации людей к среде обитания, как "систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности" [3, с. 61], как совокупность информационных кодов, в соответствии с которыми воспроизводится организация социума как целого.

Данная дефиниция подразумевает, что любая социально оформленная общность людей обладает своей культурой и основу этой культуры, её ядро и её фундамент образуют своеобразные миропонимание и мироотношение, система ценностей, морально-поведенческие установки ("субстанция целого, дух целого, исходя из которого живут, трудятся и действуют" – у К. Ясперса [4], или "доминирующая истина, принятая данной культурой и обществом" – у П. Сорокина [5], или "доминирующая социальная парадигма" – на языке социологии).

Информационные коды культуры обеспечивают воспроизводство и развитие не только структуры социума, но и типов личностей, свойственных данному обществу. Именно культура формирует и несёт в себе "вечные образы должного", "модели культурного человека", "культурные образцы" (социокультурные паттерны, "способы жизни"), предопределяет, какие ценности должен усвоить культурный человек, какими нормами поведения ему следует руководствоваться, что он

должен знать и что – уметь. Можно сказать, что модель "культурного человека" – это некий образ идеального человека, порождаемый общепринятой системой ценностей [6].

Сохранение, накопление и развитие культуры тесно связано с её трансляцией (передачей) во времени и в пространстве. Как известно, передача культуры во времени – от поколения к поколению – осуществляется в процессе социализации, обучения и воспитания молодежи. И в этом смысле процесс образования, безусловно, должен охватывать все формирующие личность факторы – не только традиционную школьную систему, но целый комплекс социальных взаимодействий, который усложняется все больше и больше, по мере того как усложняется само общество. По меткому выражению французского социолога А. Моля, *"человек усваивает культуру из социального окружения, которое отчасти воспитывает её в нём, отчасти же его ею пропитывает"* [7, с. 111].

В данной трактовке образование предстаёт как "межвозрастная коммуникация", диахронное социокультурное воспроизводство, связывающее образование и культуру тугим "социодинамическим" узлом: образование определяется культурой, и в свою очередь культура определяется образованием.

Это означает, что содержание образования, его структура и методология должны быть соразмерны ядру культуры, которое придает смысл образованию; роль же "технологической формы", "клише", посредством которых осуществляется репликация культуры, воспроизводство её носителя, играет модель "культурного человека". Одновременно она – тот камертон, по которому настраивается весь образовательный процесс. Иными словами, модель культурного человека задает содержание образования ("чему учить") и одновременно определяет архитектуру образовательного пространства – структуру образовательной среды и "дизайн образовательного взаимодействия", говоря языком современных технологий.

Если социальная жизнь и культура общества устойчивы, то образование может и не осознаваться в качестве механизма трансляции культуры. Для человека, сформированного соответствующей культурой, смыслы её мировоззренческих универсалий чаще всего выступают как нечто предданное, неосознанное, имманентное его существу, само собой разумеющееся. Для него гораздо важнее прагматический аспект – некие социокультурные паттерны, "способы жизни", вырабатываемые культурой в качестве реальных механизмов социального существования: на первый план выступает задача накопления и передачи определенного запаса знаний, умений, навыков (прежде всего – профессиональных), необходимых для осуществления различных сторон жизнедеятельности общества.

Вместе с тем существуют исторические периоды социальных трансформаций, вызванных обесцениванием прежних культурных опытов, культурных ценностей, культурных стереотипов и дрейфом общества к иной социокультурной модели. Тогда в общественной практике одновременно присутствуют и активно противоборствуют различные культурно-ценностные системы: сопрягаются, сталкиваются, наслаиваются разные, часто достаточно антагонистические, культурные системы и способы мышления, общество становится *многокультурным* (поликультурным, мультикультурным). В сознание людей входит мысль о равноправии множественных человеческих технологий по освоению действительности и как следствие – признание плюралистичности человеческого бытия.

Термин *"мультикультурность"* (многокультурность) появился в культурном дискурсе Запада в начале 1970-х гг., однако до сих пор не имеет общепризнанной четкой дефиниции.

В данном контексте предлагается под многокультурностью понимать состояние культурной неоднородности общества, конкуренции различных морально-ценностных моделей, стандартов поведения и деятельности. (Теоретическое осмысление феномена многокультурности общества кристаллизуется в концепции мультикультурализма.)

Многокультурность социума может быть следствием иного цивилизационного влияния ("столкновение цивилизаций"), проявляющегося в форме массовых миграций, военного вторжения, внешнего экономического и/или политического давления, активных культурных и информационных обменов, хотя возможны и внутренние механизмы *"расщепления социума"* [8, с.104-105].

Глобализация придает взаимодействию культур всеобщий характер: усиливаются международные финансовые, экономические, культурные связи, развиваются скоростные транспортные коммуникации, осваиваются новые информационные технологии, "сжимающие" мировое пространство и время, стимулирующие углубление *"языковой, экономической, идеологической, политической и другой унификации культуры на основе некоей базовой модели"* [9, с. 19]. Политические границы больше не совпадают с границами экономических систем ("рынков"), этнических и конфессиональных образований.

Деформация культурного пространства фрагментирует, разрушает единую доминирующую социальную парадигму (*"дух целого"*), ставит под сомнение старые базисные ценности. Истина вдруг открывается человеку различными гранями, обнаруживает различные смыслы. Особенностью

коммуникаций такого типа, по К. Мангейму, является то, что *"развивавшиеся до сих пор независимо друг от друга формы мышления и опыта проникают в одно и то же сознание и заставляют интеллект обнаружить непримиримость противоречивых концепций мира"* [10, с. 13].

Возникающее многообразие без единства вносит разногласия и в систему трансляции культуры. Эту черту *"духовной ситуации времени"* подметил К. Ясперс, утверждавший, что, *"если субстанция целого стала вызывать сомнения и находится в состоянии распада, воспитание становится неуверенным и раздробленным... Личная деятельность учителя выступает на первый план, подчеркивается и вместе с тем теряет свое значение, поскольку она не опирается на целое. Предпринимаются различные попытки, чередуются рассчитанные на короткое время содержание, цели и методы"* [4, с. 353].

По Ясперсу, интенсивность педагогических усилий, лишенных единой цели, необозримая ежегодная литература, рост дидактического искусства – симптомы беспокойности общества размыванием ядра культуры.

Об этом сегодня говорят и пишут педагоги, философы, социологи. В результате акцент в образовании переносится с проблемы накопления у обучаемых определенных знаний, умений, навыков на формирование творческой активности личности, готовности *"самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых не было при жизни родительского поколения"* [11, с. 14].

Культура вдруг представляется как культура мышления и чувствования, а не как культура знания.

Многокультурность обуславливает и стимулирует поиски человеком собственной идентичности, смысла жизни, подходящих культурных образцов как адаптационных механизмов, способных гармонизировать его отношения с ускользающей реальностью, ибо укорененные в прошлой культуре программы жизнеобеспечения больше не эффективны: они исчерпали себя! В этой связи в обществе резко усиливается интерес к различным религиозным и философским доктринам, историософии, этническим культурам, этнической истории, этнопедагогике – образно говоря, формируется *"новый культурный ландшафт"* [12], предопределенный многосторонними социокультурными сдвигами и новыми культурными интенциями.

Вместе с тем, трансформация культурного пространства, словно крутой вираж на горной дороге, открывает новые неожиданные ракурсы, позволяет увидеть привычные, казалось бы, хорошо знакомые объекты и культурные явления с иных точек зрения и в иных аспектах.

Кризис социокультурной идентичности, переживаемый человеком эпохи глобализации, тесно связан с повсеместным распространением западной модели политического устройства, которая предопределяет настойчивое внедрение в массовое сознание идеи политической нации [13, с. 42] и связанной с ней *"гражданской"* идентичности. Однако на практике гражданская идентичность часто подменяется этнической идентичностью государствообразующего этноса. Ответной реакцией реформируемого (*"транзитного"*) общества становится пробуждение этнического сознания и обострение проблем идентичности личности, что характерно сегодня не только для стран третьего мира, но и для развитых стран Запада.

Таким образом, в условиях глобализации в социуме одновременно действуют три тенденции культурного развития:

- ✓ стремление к единой глобальной культуре (с ориентацией на идеал *"глобальной цивилизации"*);
- ✓ нациестроительство на основе этнокультуры государствообразующего этноса;
- ✓ возрождение этнокультур меньшинств, их консолидация на основе этничности, этнификация культурной и политической жизни.

Указанные тенденции разнонаправлены, но в то же время первая и третья в значительной степени противодействуют второй, в результате чего фокус с политико-национального развития в классическом понимании этого слова смещается к взаимодействиям более крупного или более мелкого масштаба, чем государство-нация (полномочия национального государства перераспределяются между глобальным и локальным уровнями) [14, с. 11].

Разновекторность процессов развития культуры предполагает несколько равновероятных сценариев будущего, весь спектр которых располагается в пределах между двумя альтернативными моделями мироустройства. Первая из них исходит из традиционного принципа баланса сил на мировой арене, поддерживаемого совместными усилиями равноправных и суверенных национальных государств (см., например, [15]).

Основы альтернативной ей социокультурной модели заложены в работах Римского клуба. Речь идет о концепции глобального управления направленным развитием мирового сообщества (*"от суверенитета к сообществу"* [16]) – так называемом *"новом мировом порядке"*. Практическая

реализация указанной концепции, подкрепленная современными высокими технологиями, способствовала рождению упомянутого выше феномена глобализации. Становление "нового мирового порядка" требует глубинной унифицирующей трансформации "традиционных" обществ. Мир вступает в полосу нестабильности и динамизма.

В этом мире резко возрастает спрос на "социальную гибкость", мобильность, адаптивность, готовность изменяться, принимать новые культурные стереотипы и мировоззренческие установки.

Альтернативные сценарии будущего требуют альтернативных педагогических концепций.

С учетом очерченных выше тенденций социокультурного развития ("сценариев будущего") просматриваются два подхода к выбору стратегии образования. Первая стратегия может быть названа "охранительной", так как её сторонники тяготеют к точке зрения, что *"философия просвещения обязательно должна основываться на глубинных, чаще всего архаических чертах национального сознания. Иначе – какой народ мы собираемся просвещать? Чей исторический и культурный опыт хотим передавать своим детям? Чьи идеалы собираемся предлагать в качестве главных?"* [17, с. 94].

По мнению А.С. Панарина, в рамках современной образовательной системы, наряду с принципами открытости новому, должны работать принципы, связанные с мотивами национальной солидарности, социальной ответственности, гражданского долга специалиста, так как национальная идентичность является важнейшим из механизмов обратной связи, посредством которого инновационные социальные группы возвращают приобретенный ими интеллектуальный капитал обществу и *"способствуют развитию той национальной среды, которая их изначально взрастила"* [18, с. 177].

Альтернативным "охранительной" концепции образования является подход, который мы условно назовём "либерально-инновационным", поскольку в его основе лежит либеральная идея о праве личности на неограниченную творческую свободу. Формирующаяся в рамках этого подхода модель (стратегия) образования призвана обеспечить направленную трансформацию традиционных (национальных, этнических) культурно-ценностных систем в сторону системы базовых "постиндустриальных" ценностей, создать условия для их включения в единый культурный комплекс постмодерна (постсовременности). В качестве особенностей данной культуры обычно выделяют новый тип рациональности, инновативность, диалогичность, ценность многообразия, приоритет потребностям сегодняшнего дня.

При этом интересно отметить, что обе образовательные стратегии важнейшей целью и важнейшим результатом образования определяют не сумму знаний как таковую, а некую "систему координат", вектор поведения человека в мире, формирование "культурного человека" как полноценного носителя и творца культуры соответствующего типа. "Охранительный" подход стремится сберечь культурную традицию. Либерально-инновационная стратегия образования направлена на создание *"человека будущей культуры"* и тем самым непосредственно участвует в проектировании и конструировании принципиально иного будущего.

Мультикультурное образование, развиваемое на теоретической базе мультикультурализма, содействует развитию в личности многоуровневого полиаспектного гражданского сознания (социокультурной идентичности). Такое сознание рассматривает личность как представителя одновременно этнического сообщества, политической нации, европейского и мирового содружества [2], т.е. способствует развитию идентичностей, не связанных с уровнем национального государства. Эта образовательная модель имеет свои достоинства и позитивные результаты, которые, как правило, связывают с воспитанием "толерантной личности". И в то же время более чем двадцатилетний практический опыт внедрения мультикультурного образования в развитых странах Запада выявил некоторые "подводные камни" политики культурного плюрализма. Оказалось, что мультикультурное образование в такой стране, как США, не способствует устранению культурных барьеров между различными этносоциальными группами, а наоборот, стимулирует многокультурность общества. Известный американский социолог Ф. Фукуяма констатирует, что *"государственная школьная система фактически уменьшила запас социального капитала"*, поощряя мультикультурность. Он утверждает: *"Главный вопрос на будущее заключается в том, выживут ли универсалистские формы культурной идентичности под атаками со стороны принципиальной веры в мультикультурализм, который переходит границы культурного разнообразия и требует поощрения культурных различий"* [19, с. 353].

Президент Всемирной ассоциации социологов А. Мартинелли, в целом приветствуя формирование мультикультурной наднациональной модели, всё же замечает, что *"признание множества культурных идентичностей в рамках единого государства может дестабилизировать национальное единство, поскольку меняет деликатный баланс между ethnos и demos"* [20, с.21].

Возможно, это же имеет в виду Л. Горбунова, когда сетует, что *"процесс введения основ поликультурности в образовательные системы представляется сложным и неоднозначным по*

последствиям, хотя вне его, видимо, невозможна полноценная европейская интеграция Украины" [21, с. 10].

Сложный и противоречивый характер мировых социокультурных процессов делает главную задачу образования (задачу трансляции культуры) трудноразрешимой и даже неразрешимой в рамках самого образования, ведь в условиях "демократического транзита" обществу постоянно приходится решать проблему "культурного строительства". Как было отмечено выше, разновекторность процессов развития культуры предполагает несколько равновероятных сценариев будущего. Реализация какого-либо из них зависит от выбора (личностной позиции) элит ("социального заказа") и – лишь отчасти – субъектов массовых коммуникаций.

Выводы.

Подводя итог всему сказанному выше, признаем, что:

- 1) механизмы трансляции культуры сложны, разнообразны и нелинейны;
- 2) их понимание само по себе является категорией исторической и отражает определенные стороны культурного сознания своего времени;
- 3) многокультурность как состояние культурной неоднородности общества, конкуренции различных морально-ценностных моделей, стандартов и стереотипов поведения возникает в условиях социального транзита и является их четким индикатором;
- 4) альтернативные сценарии будущего, формулируемые в многокультурной среде, требуют альтернативных педагогических концепций;
- 5) феномен мультикультурного образования, развиваемый на теоретической базе мультикультурализма, содействует поиску обществом иной культурной модели.

Литература:

1. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.
2. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93-96.
3. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61-71.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
5. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
6. Савицкая Э. Закономерности формирования "модели культурного человека" // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 61 – 74.
7. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
8. Сергеева О.А. Роль этнокультурной и социокультурной маргинальности в трансформации цивилизационных систем // Общественные науки и современность. – 2002. – № 5. – С. 104-114.
9. Киселева Т.Г. Глобализация общества и современная культурная политика // Вестник МГУКИ. – 2003. – № 1. – С. 19-21.
10. Мангейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
11. Кон И.С. Молодежь в современном мире: проблемы и суждения. (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 12-33.
12. Чучин-Русов А.Е. Новый культурный ландшафт: постмодернизм или неорархаика? // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 24-41.
13. Рыбаков С.Е. Анатомия этнической деструктивности // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2001. – № 3. – С.22-54.
14. Боришполец К.П. Национальное измерение "глобального" мира // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2001. – № 1. – С.3-14.
15. Трофименко Г.К. К проблеме восстановления баланса сил на мировой арене // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2001. – № 4. – С.40-49.
16. Печей А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
17. Перевезенцев С.В. О смысле бытия и философии образования русского народа // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 93-98.
18. Панарин А.С. Христианский фундаментализм против "рыночного терроризма" // Наш современник. – 2003. – № 1. – С. 166-178.
19. Фукуяма Ф. Великий разрыв. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 400 с.
20. Мартинелли А. Рынки, правительства, сообщества и глобальное управление // Социальные исследования. – 2003. – № 1. – С.16-28.
21. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 8-15.

Поступила 22.09.2004 г.