

Т. В. Зайдаць

Эволюция межпоколенной культурной трансмиссии: префигуративная модель

Статья посвящена исследованиям процесса перехода к префигуративному типу культуры. Факторы, влияющие на смену типа фигуративности, не являлись предметом научного изучения в гуманитарном пространстве СНГ, поэтому выбор их в качестве материала исследования представляется актуальным. В статье рассматривается влияние кризиса детства, кризиса авторитета, размывания границ между детством и взрослостью в процессе трансмиссии культуры.

Культурантрополог Маргарет Мид на базе проведенных ею в течение 40 лет исследований в работе «Culture and Commitment: a Study of the Generation Gap» (1970) («Культура и преемственность: Изучение конфликта поколений») в отношении взаимодействия разных поколений выдвинула категорию «фигуративности». Типология включает три типа культуры: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Префигуративная культура ориентирована на будущее, и в ней взрослые учатся у своих детей. Черты всех типов могут наблюдаться в одних и тех же сообществах в одно время (семьи иммигрантов с кофигуративным схватыванием социокультурного опыта, диаспоры с постфигуративным и т. д.). Тем не менее каждый из типов выходит на мировую культурную арену в свое время, выступая логичным результатом совокупности сложившихся факторов и предпосылок. По нашему мнению, постфигуративный, кофигуративный и префигуративный типы трансмиссии культуры занимают доминирующую позицию в соответствующие эпохи пре-модерна, модерна и постмодерна, что делает «фигурацию» важной категорией, помогающей определить характер культурной эпохи.

Переход к префигуративности связан с глубокими изменениями сознания человека, вызванными целым рядом факторов: развитием технологий и информатизации, формированием информационного общества, общества знания, появлением глобальной сети; выходом молодежи на новый уровень межпоколенного авторитета; кризисом традиции и авторитета; новым витком «визуального поворота» в культуре (кино, телевидение, массовая фотография, компьютеры), приводящим к изменению типов коммуникации, доминированию визуального опыта над другими, десакрализации опыта предыдущих поколений и интенсификации процессов «расколдовывания мира»; процессами трансформации культурной и автобиографической памяти.

Целью данной статьи является определение факторов процесса перехода к префигуративной модели культурной трансмиссии, что видится необходимым для последующей интерпретации изменений направления и содержания трансмиссии культуры Беларуси.

С конца XIX – начала XX в. ребенок начинает позиционироваться как особая культурная ценность, достояние общества, связывающего с ним свои надежды на будущий прогресс, вечное движение вперед, предельную активность и творчество [5]. В это время в обществе происходят социальные структурные изменения, меняются экономические условия, появляются новые отрасли производства. Идут процессы эмансипации женщин, распространения идей равноправия людей независимо от пола и возраста, демократии и плюрализма мнений (что влияет на открытость и демократизацию отношений в семье), осуществляется переход к нуклеарному типу семьи, появляются новые модели педагогики, под влиянием ускорения технологического развития повышаются требования к уровню образования каждого последующего поколения, проникают идеи индивидуализации и уникальности личности, идеологии личного успеха.

Префигуративный тип трансмиссии был бы невозможен без выхода молодого поколения 1950–1960-х гг. на новый уровень межпоколенного авторитета, что означало признание со стороны взрослых. Как отмечала Мид, «мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами» [7, с. 361]. Этому способствовал ряд глобальных культурных перемен:

- осознание детства в XX в. как самоценного социокультурного феномена, глобальной философско-культурологической проблемы, имеющей значение для понимания человека и человечества. «Самое важное открытие нашей эпохи – это открытие ребенка», – писал в книге «О воспитании» (СПб., 1911. С. 33) известный немецкий педагог Людвиг Гурлитт;

- повышение статуса детей и молодежи на государственном и международном уровнях (движение в защиту прав ребенка, культурные акции, позиционирующие взгляд на мир глазами ребенка, появление детских международных конгрессов, форумов и союзов, «детской дипломатии», молодежных ответвлений ключевых международных организаций, исследования детства, академические учебные программы и новые специальности);

- детоцентризм, культ ребенка в семье (ребенок перестает восприниматься как подчиненный и зависимый член семьи), разрушение традиционных практик воспитания. Современный ребенок в отношениях со

своими родителями мотивирован чувством любви, а не долгом и обязательствами;

– эмансипация детства; повышение общей активности к миру взрослых самих детей, что выражается не только в позитивных, но и в негативных формах, например в агрессии, сексуализации детства;

– культ юности, предпочтение молодых людей более старшим в политике, рекламе, внедрение молодежных психологических характеристик, образов, форм и моделей поведения в культуру взрослых (непосредственность, эмоциональность, «детскость» как ценность – в изобразительном искусстве, в рекламе, шоу-бизнесе и пр.);

– коммерциализация детства, нацеливание сферы услуг и производства на молодежь и детей, расширение спектра их возможностей и выбора (для того чтобы принуждать взрослых делать покупку согласно эмоциональной реакции ребенка, дети должны обладать правом сознательно делать выбор).

Современный статус ребенка определяет его как активного деятеля и полноценного субъекта, соучастника процессов культурного творчества, имеющего собственный взгляд на мир, особый язык и стиль мышления, утверждающий его личностную позицию, полноправную с миром взрослых людей. Едва начав изучать сам феномен детства, многие исследователи (в числе которых Л. Бюхнер, Д. Букингэм, М. Дюбуа-Реймон, Г.-Г. Крогер, М. Виннс, Н. Постман, Д. Рихтер, Х. Хенгст и др.) заговорили об исчезновении или, по крайней мере, кризисе детства, размывании границ между взрослостью и детскостью.

Концепция Жана Бодрийяра связана с возникновением «симулякра» детства [2, с. 194]. По мнению ученого, современная культура вместе со смертью выдворила старость, что придало сверхценность юности, детству, ставшими сегодня «идолами» культуры. Следствием чрезмерного превознесения детства стало размывание сущности детского, растворение в нем «взрослости». Итогом выступает «симулякр» детства – кризисное состояние детства, его видимость и подобие, обозначенные прочими исследователями в формулировке «взрослого детства».

Для перехода к префигуративности нивелирования границ как раз и не хватало. Теперь опыт ребенка стал равноправен опыту взрослых в отношении того, что следует транслировать последующим поколениям и сохранять в культуре. Когда дети – это почти-взрослые, но обладающие притягательными для постмодернового общества ценностями, принадлежащими им «от природы», априори (юностью, подвижным творческим мышлением, столь необходимым умением быстро находить неочевидные решения для никогда ранее не возникавших задач), а взрослые – те же дети, «кидалты» (от англ. kid – «ребенок» и adult – «взрослый») или «новые взрослые», придерживающиеся в своем образе

жизни детских/молодежных моделей поведения и предпочтений, поддерживающие потенциал своей креативности с помощью знания, полученного из опыта (апостериори) (образования, тренингов, чтения соответствующей литературы и т. д.), то никого уже не смутит, что дети учат старшее поколение, это становится естественным явлением.

Философ Одо Марквард в числе причин, вызывающих исчезновение «взрослости», назвал ускоренное устаревание опыта: «То же самое происходит и с нашим опытом, ведь в нашем жизненном мире все реже повторяются те ситуации, в которых и для которых мы этот опыт приобретаем. По этой причине, вместо того чтобы по мере постоянного роста опыта и познания мира становиться самостоятельными, т. е. взрослеть, мы постоянно и все быстрее вновь откатываемся к состоянию, для которого мир в большинстве своих проявлений неизвестен, нов, чужд и непонятен, а это и есть положение детей. Опыт – это единственное средство против чуждости миру, но теперь оно больше не действует... Люди больше не взрослеют» [6]. Причем, чем более научным становится опыт, тем более мы вынуждены полагаться на веру. Марквард подчеркивает парадоксальность этой ситуации, ведь эта зависимость от опыта, полученного не нами, всегда была прерогативой положения ребенка.

Во многом схожего мнения придерживается и профессор психологии Элисон Гопник. Ее концепция основывается на положении, что продолжительность детства напрямую связана с периодом обучения. В обществе знания человек должен учиться постоянно. Позиция ученика – это детская позиция, ведь взрослость как раз и характеризуется тем, что человеку больше не нужно учиться, а нужно реализовывать знания. По ее словам, дети больше не взрослеют, мы вплотную подошли к эпохе «бесконечного детства» [3]. «Lifelong learning» – образование на протяжении всей жизни, непрерывное образование – становится частью повседневности. Ситуация безостановочной учебы провоцирует вопрос: когда же передавать полученный опыт следующему поколению, тем более, что завтра, условно говоря, он может уже быть бесполезен? Нынешнее поколение взрослых создало цифровые технологии и передало опыт их использования. Но сейчас никто уже не уверен в том, что и как нужно передавать, потому что неизвестно, что может понадобиться, например, через 5 лет. Префигуративная культура дает ответ на этот вопрос: вертикальная трансмиссия (от родителей к детям) повернет в обратном направлении, вам не придется учить своих детей, они будут учить вас, а затем сами учиться у своих детей.

Социолог Нейл Постман возникновение и закат социального института детства связал, вслед за коллегой Харолдом Иннисом, с эволюцией коммуникационных технологий. По мнению Н. Постмана, предпосылкой возникновения детства как социального института стало изобретение печатного станка. Учение стало возможно только по книгам.

Главной фигурой эпохи Возрождения стал Образованный Человек. Таким человеком мог быть только взрослый, и подняться до этого статуса биологическим ростом было невозможно. Взрослости можно было достичь лишь упорным трудом, овладением серьезными компетенциями, такими как грамота и толкование текста. Европейская цивилизация заново изобрела школу, а заодно с ней и детство. В XVII в., лишь только дети были объединены в обособленную социальную группу по единственному признаку ученичества, как эта группа стала «обрастать» множеством других признаков: у детей появилась особая одежда, поведение, жаргон (сленг), иными словами – молодежная культура. Появление первой печатной детской книги Постман датирует 1744 г. («Джек – победитель великанов»).

Период с 1850 г. по 1950 г. Постман назвал расцветом детства. Одновременно с этим подспудно происходил распад символической системы, лежавшей в его основе. Происходила графическая, или визуальная, революция. Единицей информации стал визуальный знак. Чтобы начать усваивать визуальную (телевизионную) культуру, не требовалась стадия специального обучения. Секреты любого свойства, раскрытие которых составляет важнейшую часть информационного потока (в широком смысле слова), не могут быть утаены от детей, у взрослых не остаются знаний, к которым ребенок не может иметь доступа, в связи с чем исследователь констатирует распад и исчезновение детства. Визуальная культура одинаково доступна и двухлетнему ребенку, и семидесятидвухлетнему пожилому человеку. Взрослые перестают быть проводниками детей по лабиринту знаний: «Взрослость потеряла свою ауру и авторитетность, и идея уважения к тому, кто старше, стала смешной» [8, р. 133] (перевод наш. – Т. 3). Согласно Постману, в обществе утверждается новая возрастная периодизация, включающая лишь три возраста: младенец – ребенок-взрослый – старик.

Российский исследователь Линор Горалик также выделяет явление «новых взрослых» и связывает его с изменениями ценностных установок, образа жизни, организации труда и в целом всего жизненного цикла, вытекающего из «нового детства» и переходящего в «новую старость». По мнению Горалик, переход связан с особым европейским опытом детства середины XX в., отсутствием серьезных катаклизмов, культурной глобализацией и феминизмом. Данный период «не стал рубежом, намертво отделяющим детство от зрелости, как нередко случалось с предыдущими поколениями. Детство оказалось не только приятным, – оно осталось в пределах видимости. Фактически – в пределах досягаемости» [4].

Размывание позиции взрослого тесно связано и с фактором *глобального кризиса авторитета*. Эту проблему затрагивает Ханна Арендт в сборнике философских эссе, написанных в 50-е и 60-е гг. XX в. «Между

прошлым и будущим» (1954–1968). Арендт констатирует, что «из современного мира авторитет исчез» [1, с. 138]. Мы имеем право задать вопрос, чем же был авторитет, поскольку больше мы не можем опираться на какой-либо подлинный и бесспорный опыт, общий для всех.

Арендт показывает, что схема трансляции от умудренного опытом родителя к несведущему ребенку дала сбой: «Самый значительный симптом кризиса, показывающий его глубину и серьезность, состоит в том, что он распространился на такие дополитические области, как воспитание и образование, где авторитет в самом широком смысле всегда воспринимался как естественная необходимость, очевидным образом продиктованная как естественными причинами (например, беспомощностью ребенка), так и политической потребностью поддерживать преемственность созданной цивилизации, а для этого необходимо, чтобы новорожденные (т. е. вновь прибывшие) получали проводников в уже устроенном мире, куда они попадают чужаками» [1, с. 139]. Это перекликается со словами Маргарет Мид обо всех взрослых послевоенного времени, ставших вместо детей чужаками-иммигрантами в своем устроенном мире: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”» [7, с. 234].

Арендт связывает кризис авторитета в воспитании с кризисом традиции, с кризисом нашего отношения к пространству прошлого. За отправную точку в своих рассуждениях Арендт принимает афоризм поэта Рене Шара (*Char R. Feuilletts d'Нурнос, Paris, 1946*), написанный им между 1943 и 1944 гг.: «Наше наследство досталось нам без завещания» [1, с. 9]. Завещание, которое сообщает наследнику, что будет его по праву, передает прошлое имущество будущему, Арендт трактует как традицию: «Без завещания или, расшифруем метафору, без традиции (которая выбирает и называет, передает через поколения и сохраняет, указывает, где сокровища и какова их ценность) нет, по-видимому, никакой основанной на вручении преемственности во времени, и, следовательно, с точки зрения человека, нет ни прошлого, ни будущего, а только вечно меняющийся мир и круговой жизненный цикл обитающих в нем созданий. Таким образом, сокровище было потеряно не из-за исторических обстоятельств или неблагоприятной действительности, а потому что никакая традиция не предвосхитила его появление, или его действительность, и никакое завещание не вручило его будущему» [1, с. 12]. Таким образом, перед нами предстает ситуация культурного шока середины XX в., ситуация памяти, оказавшейся вдруг вне сформированного контекста, перед лицом травмы от двух мировых войн, непонимания и невозможности не только получить ответы, но даже задать осмысленные вопросы, адекватные наступившей действительности, и, как следствие, разочарование

в идее целостности, истины, утопических идеалах, ценностях и авторитетах. Именно взрослые, по мнению Арендт, упразднили авторитет, отказавшись брать на себя ответственность за мир, в который они принесли детей: «...современные люди никак не могли выразить свою неудовлетворенность миром, свое неудовольствие положением вещей яснее, чем отказавшись брать на себя ответственность за все это перед своими детьми. Это как если бы они им каждый день говорили: “В этом мире мы и сами не то чтобы дома, мы не знаем, как в нем возвращаться и что для этого нужно знать и уметь. Думайте сами, как вам со всем этим справиться; нас вам все равно не привлечь к ответственности. Мы умываем руки”» [1, с. 283].

В области воспитания эта ответственность за мир выражается в авторитете учителя/воспитателя. По отношению к ребенку он берет на себя функцию представлять взрослых, которые рассказывают и показывают ему, каков наш мир. Но его авторитет, основанный также на авторитете прошлого, был подорван.

Кроме прочего, на кризис повлияли и бесконечные эксперименты в области педагогики, внедрения самых «передовых» практик воспитания. Педагогика превратилась в науку о преподавании вообще, полностью независимую от непосредственно изучаемого материала. Учитель перестал быть экспертом в своей области (т. е. человеком, имеющим авторитет), а стал педагогом, способным научить решительно всему.

Свою роль сыграла и прагматическая теория учебного процесса (Арендт приводит в пример американскую воспитательную систему как самую «прогрессивную»), заключающаяся в том, чтобы везде, где только можно, заменить изучение практикой: «Причина, почему не видели никакого смысла в том, чтобы учитель владел своим предметом, заключается в том, что его хотели заставить вновь и вновь воспроизводить деятельность изучения, чтобы он не просто передавал то, что считалось “мертвым знанием”, а постоянно показывал, как оно создается» [1, с. 272]. Вторым убеждением стала почти полная замена работы игрой. В игре виделся самый живой и самый подходящий для ребенка способ возвращаться в мире, единственную форму поведения, самобытно возникшую из самого детского существования. «Лишь то отвечает этой живости, что можно изучать играя», – пишет Арендт. Именно то, что должно было готовить ребенка к взрослой жизни, постепенное привыкание к неигровым занятиям и работе, было исключено из учебного процесса.

По мнению Арендт, современное воспитание, направленное на учреждение детского мира, уничтожило условия, требуемые для живого становления и роста. Детство было объявлено самобытным человеческим состоянием, способным существовать по собственным законам – и «надо по возможности оставить управление им [детством] ему са-

мому» [1, с. 269]. Ребенок, эмансипированный от авторитета взрослых, который ранее в противостоянии с авторитетом учителя мог рассчитывать на солидарность других детей, равных себе, теперь оказался в безнадежном меньшинстве перед тираническим авторитетом группы или большинства. Эмансипация детства выставила его на свет публичности, в то время как дети должны «вызреть» в защите сокрытости.

Воспитание перестало иметь некий предвидимый конец, не смогло отделиться от всех прочих областей (прежде всего политически-публичной): «...воспитатель не может отказаться ни от авторитета, ни от традиции, хотя и работает в мире, который не структурируется авторитетом и не поддерживается традицией» [1, с. 288].

Таким образом, исходя из результатов исследования можно заключить, что переход к префигуративному типу передачи социокультурного опыта обусловлен выходом молодежи на новый уровень межпоколенного авторитета, детоцентрическим характером современной культуры, кризисом традиции и авторитета. На усиление роли детей и молодежи повлияли экономические, политические причины, социальные структурные изменения, ускорение технологического развития и формирование общества знания. Многие исследователи единодушны в том, что касается кризиса детства, размывания границ между взрослостью и детскостью в современном обществе, но связывают данные явления с разными факторами: возникновением «симулякра» детства, ускоренным устареванием опыта, необходимостью непрерывного образования на протяжении всей жизни, эволюцией коммуникационных технологий, культурной глобализацией, кризисом отношения к пространству прошлого, травматическим опытом мировых войн и, как следствие, разочарованием в идее целостности, истины, идеалах и ценностях. По нашему мнению, изучение комплекса факторов, повлиявших на изменение потока трансмиссии культуры, позволит выявить наличие подобных изменений в национальном паттерне.

1. *Арендт, Х.* Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / Х. Арендт ; пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. – М. : Изд. Ин-та Гайдара, 2014. – 416 с.

2. *Бодрийяр, Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр., вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.

3. *Гопник, Э.* Бесконечное детство [Электронный ресурс] / Э. Гопник // *Esquire*. – 2019. – № 45 (июнь). – Режим доступа: <http://esquire.ru/future-never-ending-childhood>. – Дата доступа: 27.02.2017.

4. *Горалик, Л.* Маленький Принц и большие ожидания: Новая зрелость в современном западном обществе / Л. Горалик // *Теория моды. Одежда. Тело. Культура*. – М., 2008. – Вып. 8. – С. 259–299.

5. *Мамычева, Д. И.* Детство в эпоху модернизации / Д. И. Мамычева // *Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana)*. – 2009. – Вып. 3. – С. 94–100.

6. *Марквард, О.* Эпоха чуждости миру? / О. Марквард // *Отечественные записки*. – 2003. – № 6. – С. 29–45.

7. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева ; ред., сост. и автор послесл. И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 429 с.

8. Postman, N. The Disappearance of Childhood / N. Postman. – New York : Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994. – 177 p.

T. Zaidal

**Evolution of intergenerational cultural transmission:
prefigurative model**

The article focuses on the definition of the role of children and the youth in the process of transition to a prefigurative type of culture. Factors affecting the change in the type of figurativeness have never been the object of scientific research in the humanitarian space of CIS, so the selection of them as a material for the research seems to be relevant. The article describes the impact of the childhood crisis, the crisis of authority, the erosion of boundaries between the childhood and the adulthood in the process of culture transmission.

Дата паступлення артыкула ў рэдакцыю: 01.02.2017.

РЕПОЗИТОРИЙ БІАУМ