

АбдельРахим Лейла.

Образование как одомашнивание внутреннего мира

2014, источник: [здесь](#)

С раннего детства нас учат: все в мире — это «ресурс» в пищевой цепочке. Каждый в этой цепочке одновременно является объектом для потребления представителями верхних звеньев, и — потребителем «ресурсов», располагающихся ниже в хищнической иерархии. Нам также говорят, что жизнь в дикой природе сопряжена с голодом и смертельной опасностью, и что цивилизация избавила нас от гибели в жестоких условиях. Таким образом, еще будучи детьми, мы приходим к убеждению, что жизнь в цивилизации для нас во благо: без нее мы просто не смогли бы выжить.

Современная цивилизация (а именно европейская/западная) обязана своим существованием аграрной революции, зародившейся в Плодородном полумесяце с одомашнивания пшеницы двузернянки на Ближнем Востоке около 17 000 лет назад. За этим событием последовало одомашнивание собак в Юго-Восточной Азии около 12 000 лет назад и параллельно появились цивилизации в Северной Америке около 11 000 лет назад. [1] Соответственно, новое представление о еде подпитывало новую социально-экологическую практику, подталкивая некоторых людей менять свои стратегии жизнеобеспечения. И если раньше они основывались на представлении об окружающей среде как о дикой или способной самостоятельно поддерживать разнообразие жизни, то теперь в этой концепции мир стал подручным объектом для человеческих целей: управления, владения и потребления.

Таким образом, цивилизация — это не просто следствие аграрной революции; скорее, цивилизация стала возможна из-за того, что основополагающим стало монокультурное восприятие мира как объекта для человеческого потребления. Поэтому и появилась потребность в таких понятиях, как ресурс, иерархия и труд. На них строятся все современные институты: цивилизация не может существовать без присвоения «продовольственных и природных ресурсов», а также рабского труда (собак, лошадей, коров, женщин, шахтеров, фермеров и т.д.). Вот почему каждое современное учреждение имеет отдел «кадровых ресурсов». Принцип превращения в ресурс легитимизирует управление, убийство и владение природой и человеком.[2]

Все, в том числе и человек, «профессионализировалось» и разделилось на гендерные, этнические, расовые и другие категории, специализирующиеся в конкретных сферах труда, попадая в определенные ниши «пищевой цепочки». Язык отражает эти категории и нормализует угнетение. Например, в европейских языках человеческое отождествляется с мужским. А слово «женщина» отделяет человека от животного, потому что стирает животную сущность человека и, таким образом, обезличивает животных. Обезличенным нечеловеческим животным отказывают в привилегиях, предоставленных немногим — небольшой группе приматов — благодаря принадлежности к «человечеству». Более того, разделение на такие категории, как человеческое, животное, женственное, мужественное, раса, этнос и т.д. позволяет языку скрывать расистскую, спесишистскую и патриархальную сущность цивилизации, в которой человеческие и нечеловеческие женщины были низведены в класс, специализирующийся на производстве ресурсов.

С детства язык программирует нас так, чтобы мы занимали «специализированные» места и смирялись с нашей позицией в цикле угнетения. В результате африканцев заставили работать на плантациях или в шахтах. Низшие или лишенные собственности классы в Европе были превращены в крепостных, а затем — в рабочих на фабриках. Коровы стали «пищей», лошади — рабочей силой и/или развлечением, диких животных продолжают уничтожать или охотиться на них ради забавы, и это только несколько примеров. Такие всплески социоэкологических культур возникали спорадически в человеческих и нечеловеческих обществах на протяжении всей истории развития жизни на земле. Однако парадигма жизнеобеспечения, основанная на эксплуатации и потреблении, смогла достичь того глобального масштаба, который мы переживаем сегодня, только после того, как ближневосточная и египетская цивилизации охватили Европу.

Я выросла в Судане и уже в пятом классе узнала о цивилизации из уроков британской учебной программы. С тех пор берега Тигра, Евфрата и долины реки Инд захватили мое воображение. Вместе с тем, меня озадачивало противоречие между тем глубоким чувством счастья и спокойствия, которое я испытывала в детстве в присутствии дикой природы, и предположением, лежащим в основе цивилизованной эпистемологии, что мир враждебен, а жизнь предполагает борьбу и страдания. И хотя до двадцати с лишним лет я принимала борьбу и страдания как данность, в глубине души я знала, что бытие в мире и в своем теле — невероятный источник радости. Обнаружить его можно, перестав подчиняться указам религии, капитала или цивилизации — работать, эксплуатировать других, убивать и потреблять.

Школьные учебники описывают связь между едой, колонизацией и цивилизацией как нечто положительное, разумное и важное для нас. С ранних классов обязательное школьное образование внушает нам веру в необходимость колонизации окружающей среды и учит мыслить в монокультурной перспективе. Таким образом, школа подготавливает нас к участию в колонизаторском проекте цивилизации.

Успех колонизации зависит от того, какую прибавочную стоимость генерируют продукты, услуги и плоть одомашненных ресурсов для своих владельцев/потребителей при минимальных затратах. Процесс одомашнивания поэтому состоит в том, чтобы изменить смысл существования для животного. В дикой природе смысл существования не обуздан

утилитарными целями, а в цивилизации — продуктивность становится залогом жизни: объект одомашнивания должен работать эффективно и производить максимум в кратчайшие сроки, не занимая много места и расходуя как можно меньше энергии (продуктов питания и других расходов). Одомашнивающий также должен «воспитывать» (иначе говоря — убеждать) «ресурсы», что они, в действительности, — ресурсы. Таким образом, цивилизация начинается с изменения внутреннего ландшафта одомашненного существа. Чем раньше начинается этот процесс, тем лучше. Предпочтительнее — при рождении или даже еще до зачатия, когда само понятие ребенка строится на том, что смысл его существования — служить «высшему», внешнему, абстрактному социальному порядку, называемому «общественным благом». Цивилизация нуждалась в том, чтобы цивилизованная* логика, программа действий и система знаний были навязаны с детства; так и была создана система школьного образования.

Мы уточнили у Лейлы, почему именно «цивилизованный», а не «цивилизирующий»? «Я специально имею в виду именно это значение. «Цивилизирующий» это тот, который цивилизует, а «цивилизованный» — уже готов», — уточнила авторка. — прим. ttw

Советский физиолог Илья Аршавский определял дикую природу как пространство морали. Дикие виды руководствуются эмпатией и знанием того, что ради всеобщего благоденствия жизнь может процветать только в многообразии. По его словам, у диких существ нет выбора, кроме как кооперировать с жизнью и разнообразием. Цивилизация, напротив, говорит Аршавский, аморальна, потому что цивилизованные особи предоставили себе право выбирать — наказывать или нет, пытаться или нет, убивать или нет. Самое главное, он объясняет, как цивилизованное родительское воспитание и школьное обучение несут ответственность за экологическое разрушение, войну и другие формы жестокости по отношению к животным и дикой природе.[3] Поэтому не случайно цивилизованное образование происходит в стерильных условиях школы, где детей на большую часть их взросления запирают в четырех стенах и обучают с помощью печатных и других материалов тому, как преуспеть, работая в рамках цивилизации и укрепляя ее иерархию.

В любой школе мира учащихся отделяют от других видов и даже от других возрастных групп и поколений своего вида. Исключением являются лишь животные в клетках или на фермах, которых держат, чтобы обучать детей одомашниванию. Даже в тех школах, где предпринимаются попытки разнообразить гендерный, этнический и социально-экономический состав учащихся, школьники разделяются по классовому признаку под воздействием социо-экономических структур, которые организуют публичное пространство и распределяют материальные блага. Ощутимым образом дети лишены возможности приобрести жизненный опыт вне школьных стен или за пределами ограниченного семейного круга, поскольку даже семейные отношения являются второстепенными и по значимости и по количеству времени, которое дети проводят в школе. Таким образом они не приобретают реальных знаний о том, как мир цветет или страдает и как их цивилизованная парадигма жизнеобеспечения обрекает его на муки и смерть.

Годы такой изоляции ослабляют способность детей сопереживать другим человеческим и нечеловеческим животным и делают их склонными к принятию этических позиций,

коренящихся в отчуждении, невежестве и враждебности по отношению ко всему дикому. На самом деле безнравственность, жестокость и невежество — наиболее характерные черты цивилизации. И если цель образования заключается в распространении цивилизации, то независимо от того, сформулирована ли эта повестка дня четко или имплицитно, задача школы — привить эти качества будущим «кадровым ресурсам». Тогда становится понятно, что соревновательность, травля и другие формы насилия, широко распространенные в современных школах, — прямое отражение этого основания.[4]

И наоборот, в диких онтологиях существа появляются на свет со своей собственной целью, чтобы получать удовольствие от бытия. Само их существование, таким образом, и является для них смыслом жизни (*raison d'être*). Тот факт, что дикие существа продолжают существовать, и никто не обучает их этому, свидетельствует о том, что человеческие и нечеловеческие дети обладают врожденной способностью учиться жить. И поскольку они не могут процветать в умирающей среде, они понимают, что поддержание баланса разнообразия в живом сообществе — это благо для живых существ. Эта эпистемология — или способ познания мира и себя — уходит корнями в основополагающую предпосылку дикости, а именно: если жизнь возникла на земле, то это потому, что условия были благоприятными для нее, и если мир хорош для жизни, то живые существа — просто в силу того, что они живые — знают, что является для них благом: здоровье, разнообразие и счастье.

Освоение таких знаний требует опыта непосредственной близости с природой и способности понимать, что чувствуют и испытывают те существа, которые разделяют с нами единое жизненное пространство, наш мир. Как пишет Эрика-Ирен Даес от имени созданной в 1982 году Рабочей группы по коренному населению (*Working Group on Indigenous Populations*, вспомогательный орган ООН — прим. ttw) по поводу тех народов, чья культура существования основана на устойчивых взаимоотношениях с дикой средой обитания:

«Коренные народы видят все плоды человеческого разума и сердца как взаимосвязанные, исходящие из одного и того же источника: отношений между людьми и землей, родства с другими живыми существами, которые вместе населяют землю и мир духов. Поскольку главным источником знаний и творчества является сама земля, все искусство и наука конкретного народа — это проявления одних и тех же основополагающих взаимоотношений...».[5]

Поэтому в диких обществах (*wild societies*) дети учатся через свой собственный опыт и взаимодействие с семьей и сообществом, основанном на началах эмпатии и заботы. Здесь ребенка поощряют пробовать, испытывать и познавать себя и свое окружение. Неодомашненные нечеловеческие и человеческие животные позволяют ребенку развивать свои инстинкты и формировать биоразнообразные отношения через прямой опыт, эмпатию и самореализацию, независимо от того, насколько странной эта самореализация может показаться другим. Существует множество примеров такого подхода к детям в человеческих и других сообществах. Народ семаи с полуострова Малакка предлагает нам современный пример такой культуры воспитания и детства.[6]

Как и многие другие коренные общества, семаи не навязывают детям ограничений, пресекая только жестокие или соревновательные игры или реагируя на непосредственную угрозу жизни. Они не принуждают детей прислуживать и не практикуют психологические, моральные или физические формы наказания, потому что знают, что ребенок, окруженный заботой и бескорыстной любовью, желает — и способен — учиться самостоятельно [7]. В таких обществах дети усваивают культуру гигиены и социального взаимодействия, как только начинают ползать. Например, они быстро учатся, где можно сходить в туалет, без помощи письменных инструкций, увещаний или угрозы остракизма. Они также понимают, что любое проявление жестокости, включая потребление животных, которых они выращивают — это не часть «естественной пищевой цепи», а акт каннибализма, который нужно понимать в более широком контексте насилия, присущего цивилизованным отношениям [8].

Поэтому педагогике нет места в дикой природе. Она встречается только в цивилизованных обществах, которыми движет намерение интегрировать детей в сложившуюся иерархию потребления (усилий, труда и жизни) в качестве будущих «ресурсов». Подобная «интеграция» требует такой системы образования, которая изменяет поведение детей, перепрограммирует их потребности и желания. Это и есть одомашнивание как таковое. Оно влечет за собой стандартизацию смысла жизни, где все и вся существуют для поддержания пищевой цепочки. В отличие от дикой природы, где детям жизненно важно научиться реагировать на изменения и различия новаторским, но симбиотическим образом, в цивилизации контроль за тем, что, когда и как дети учат, является неотъемлемой частью фиксированной и догматичной учебной программы, предназначенной для их подготовки к работе в контролируемой и предсказуемой среде, где они будут заниматься производством и удовлетворением потребностей владельцев. Таким образом, образование — это система приручения, опирающаяся на изоляцию одомашниваемых, на навязывание им шаблонного мышления и на репрезентативный язык, а не на присутствие и личный опыт. Целью образования является искоренение уникальности и привитие — посредством боли и лишения пищи — «знания» или представления о том, что человек существует не для собственного удовольствия, а в качестве трудового ресурса или пищи для кого-то другого.

Такое изменение назначения и бытия существа становится сутью межпоколенческих отношений и характеризует опыт цивилизованного детства, которое продолжается, по крайней мере, до раннего взрослого возраста — зачастую, до университета и аспирантуры. Эта практика основывается на предположении, что дети не способны самостоятельно научиться жить (в цивилизации) и служить другим людям в качестве ресурсов, если их не заставят учиться с помощью угроз и систематического причинения эмоциональной и/или физической боли. И, конечно же, это верное утверждение, ведь дети знают, что они существуют для того, чтобы наслаждаться жизнью, а не бояться, истязать или уничтожать ее. Соппротивление одомашниванию всегда было сильным. Поэтому требуются десятилетия, чтобы искоренить дикую волю, и всего ничего — чтобы человеческие и нечеловеческие животные одичали.

В этом смысле еда является связующим звеном между одомашниванием, колонизацией, цивилизацией и образованием, поскольку она представляет собой одновременно ресурс, метод и основную причину цивилизованного насилия. В частности, метод дрессировки

нечеловеческих животных заключается в том, что им отказывают в еде, принуждая голодать, чтобы заставить их служить интересам «одомашнивателей». Человеческие животные одомашниваются точно таким же образом: им угрожают бедностью и голодом, что, по своей сути, тоже лишение пищи. И это — основной педагогический метод в обучении человеческих ресурсов. Школы используют оценки и другие виды психологического и физического наказания, чтобы заставить будущие ресурсы (работников) подчиняться иерархическому порядку. Хорошие оценки обещают более высокое место в пищевой цепочке, низкие оценки и плохие отзывы угрожают голодом, бедностью, социальной изоляцией и страданиями — либо от безработицы, либо от тяжелого труда на низкооплачиваемых работах в зачастую ужасающих условиях. Школьные оценки оправдывают апатию для тех, кто эксплуатирует страдания и труд опустившихся на дно пищевой цепочки. Иными словами, жестокость, апатия и отчуждение искусственно прививаются в «образовательных» учреждениях с целью цивилизовать и колонизировать человеческие и нечеловеческие ресурсы во имя пищи и одновременно с помощью пищи. Эти свойства — не побочный эффект и не результат случайности «человеческой природы»; они лежат в основе цивилизованной повестки дня. По сути, они — неотъемлемая часть механизма, обеспечивающего распространение цивилизации.

Поэтому неудивительно, что, как никогда ранее, в прошлом столетии произошла беспрецедентная глобализация обязательного школьного образования. С тех пор формирование цивилизованного детского габитуса* стало в значительной степени ограничиваться классной комнатой, иерархическая структура которой требует подчинения вышестоящим лицам (например, учителю и назначенным классным руководителям). Здесь дети учатся, слушая учителя, читая и записывая. Группы организованы по возрасту, посторонним вход воспрещен. Такое заточение детей одного возраста в закрытые пространства лишает их возможности ощутить хаос повседневной жизни в реальном мире. В прошлом веке грамотность и колониальные языки были навязаны детям повсюду, независимо от их культурного происхождения или от того, требует ли работа, которую они в конечном итоге будут выполнять, навыков чтения или письма — особенно на иностранном, колониальном языке.

Габитус — понятие из социальной теории Пьера Бурдьё, характеризующее систему формирующихся в социальной среде предрасположенностей к структурированию практик и представлений отдельных индивидов или социальных групп. Габитус — это как исторический продукт, так и механизм схематизации социального опыта, задействующий потенциалы и случайности конкретной ситуации (см. Бурдьё П. «Структура, габитус, практика») — прим. ttw

Мое собственное детство является отличной иллюстрацией колонизации и ее сложностей. Когда я жила в России, варианты школьных курсов ограничивались для меня русским языком, который был официальным языком Советского Союза и «дружественных» народов-спутников, а когда мы переехали в Судан, я училась на английском и арабском — оба в Африке были языками колонизаторов. Кроме того, все мое образование было антропоцентричным и, в основном, европоцентричным, оторванным от реальной жизни северо-восточного африканского ландшафта, в котором я жила и который был разорен для того, чтобы служить «западным/ближневосточным» и колониальным нуждам. Среди этих

нужд сначала был человеческий рабский труд, затем — слоновая кость, похищаемая у убитых слонов, затем — хлопок, медь, уран и, наконец, нефть, не считая огромного количества других посягательств на жизнь. После обретения независимости от Великобритании в 1956 году Судан унаследовал колониальные границы и остался колониальным образованием в силу своей включенности в иерархию «пост»-колониального экономического порядка. Таким образом, Судан продолжил наследие добычи полезных ископаемых, рабства, эксплуатации, войны и опустынивания, тем самым воспроизводя эксплуатационную парадигму хищнической пищевой цепочки. Это справедливо в отношении всех национальных государств современного мира, поскольку не может быть никакого суверенитета в цивилизации. Она сама по себе и является колониализмом, который посягает на наш внутренний и внешний мир и завоевывает его.

Будучи наиболее эффективным методом одомашнивания, образование всегда играло в этом процессе решающую роль. Приведу пример из истории: когда арабы — а позже и европейцы — колонизировали новое место, первое, что они делали, это открывали школы, или медресе и мектеб на арабском языке. Однако, несмотря на причинно-следственную связь между цивилизацией, страданиями и разрушением окружающей среды, чем отчаяннее становится экологическая ситуация, тем яростнее «совершенствуется» цивилизованное школьное образование и тем больше родители требуют его для своих детей, принимая государственную пропаганду, что ответ — в образовании. Однако десять тысяч лет цивилизации показали, что именно сама цивилизация породила организованное насилие, распространила бедность среди обездоленных классов нечеловеческих и человеческих животных, чьи недоедание, стресс и рабский труд ослабили иммунную систему, а стесненные условия жизни способствовали распространению заразных болезней и эпидемий. Например, Армелагос и его коллеги в своих палеонтологических исследованиях 1991 года обсуждают вопрос о том, как оседлый образ жизни и развитие сельского хозяйства способствовали росту смертности в раннем возрасте. Особенно негативно они сказались на женщинах, детях и самых старших [8]. По мнению этих ученых, несмотря на увеличение смертности, в неолитический период произошел внезапный рост населения благодаря сокращению интервалов между родами и увеличению числа родов на одну женщину.

Иными словами, цивилизация требовала наличия доступных человеческих ресурсов для армии, полицейского контроля и каторжного труда, и этот спрос был удовлетворен принятием патриархальной парадигмы. Она привела к росту монокультурных обществ, ухудшению иммунной системы индивидуумов, групп и всей окружающей среды. Но об этом мне не рассказывали в школе. Я разобралась в этом самостоятельно. Ибо чем образованнее мы становимся, тем дальше уходим от воспоминаний о счастье простого бытия в мире, когда легко ступая по земле мы не вредили ей. Тем не менее, родители, вовлеченные в цивилизационный проект — независимо от их места в нем — продолжают верить, что если люди будут еще более образованы, одомашнены еще глубже и еще больше наказаны, то счастье — независимо от того, насколько поверхностно его понимают цивилизованные, наступит.[9]

Я не знаю, можно ли на данном этапе предотвратить экологический кризис. Тем не менее, мы должны делать все возможное, чтобы ухватить первопричину и остановить его развитие.

Это требует тщательного пересмотра эпистемологии, которая движет цивилизацией, и, следовательно, упразднения всех форм принуждения и ограничения свободы, включая школу а может быть, начать надо именно с нее.

Литература

1. AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood.
2. AbdelRahim, Layla (2011) *Order and the Literary Rendering of Chaos: Children’s Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation*. Doctoral Dissertation, University of Montreal.
[[<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>][<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>]]
3. Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). “The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health.” *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies* 13, 1: 9–22.
4. Dentan, Robert Knox (1968) *The Semai: A Nonviolent People of Malaya*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
5. Ingold, Tim (ed.) (1997) *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life*, London: Routledge.
6. AbdelRahim, Layla (2007) *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*, London and New York: Routledge.

Примечания

[1] По Рою Эллену в Ingold, Tim (ed.) (1997) *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life*, London: Routledge.

[2] Для углубленного анализа, см. AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood. И мою диссертацию: ____ (2011) *Order and the Literary Rendering of Chaos: Children’s Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation*. Doctoral Dissertation, University of Montreal.
[[<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>][<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>]]

[3] Из AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood.

[4] Я подробно обсуждаю статистику и корни насилия в AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children–Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood. См. также: ____ (2011) *Order and the Literary Rendering of Chaos: Children’s Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation*. Doctoral Dissertation, University of Montreal.

[[<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>][<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>]]

[5] Прочитано из Ingold, Tim (2007) *The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill*, London and New York: Routledge, page 150.

[6] Dentan, Robert Knox (1968) *The Semai: A Nonviolent People of Malaya*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

[7] Там же.

[8] Там же.

[9] Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). "The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health." *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies* 13, 1: 9-22.

Версия #3

Зверобой создал 18 апреля 2025 19:42:41

Зверобой обновил 18 апреля 2025 19:49:43