

ности органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и их должностных лиц в сфере межнациональных отношений». [Электронный ресурс] // Российская газета. — Режим доступа : <http://rg.ru/2013/10/23/mezhnacionalnye-site-dok.html>.

И. Л. Набок

Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Этнонациональный дискурс культурологического образования

Проблемы развития культурологического образования, очевидно, следует отнести к числу актуальных социогуманитарных проблем современного общества. Особую значимость и остроту здесь приобретает то, что можно назвать *этнонациональным дискурсом* культурологического образования, ориентированным на раскрытие широкого спектра этнонациональных аспектов генезиса, развития и функционирования культуры, которые затрагивают одну из сущностных характеристик процесса межпоколенческой трансляции культуры — преемственность как основу самого её существования. Современной наукой ещё не осмыслены возможные риски для цивилизации происходящей смены типа культуры — перехода от культуры письменной к культуре экранной, связанной, в частности, с бурным развитием компьютерных технологий. Говоря о нарастающем процессе формирования нового типа личности, *Homo Informaticus*, И. И. Халеева отмечает: «...Последствия могут быть самыми непредсказуемыми и опасными, и в своей совокупности должны квалифицироваться как новая глобальная угроза развитию общества — угроза интеллектуальной безопасности. *Homo Informaticus* не только с лёгкостью осваивает новые виды электронной и информационной техники и методы общения в социальных сетях, но он также утрачивает многие человеческие качества — способность сосредоточиться над осмыслением конкретной проблемы, умение критически анализировать полученную информацию, умение общения с другими людьми «напрямую», без использования технологий. Испытывать чувство ответственности за последствия своих действий». [5, с. 21–22] Заметим,

что в ситуации тотальной информатизации заметным становится явное доминирование количественных параметров информации над качественными — так, в электронной коммуникации подавляющее значение приобретают скорость и лёгкость передачи и получения информации, а не её содержание, отодвигаемое на «второй план». Именно с этим прежде всего связан и перманентный «потребительский бум» — погоня за всё новыми моделями гаджетов, имеющая чисто коммерческий рыночный смысл. В системе образования это имеет свои последствия: появляется и прогрессирует новый вид «самостоятельной работы» студента — «скачивание» из Интернета, способствующий атрофированию и памяти, и интеллектуально-аналитических способностей.

Неумеренный «прогрессизм», «культ техники» ориентирует молодёжь на модернистски пренебрежительное отношение к культурной традиции, воспринимаемой как пережитки и архаика. Между тем именно этнонациональное «измерение» культуры, отражающее историческую «горизонталь» солидарности с прошлым, со своими предками, их традициями, духовными ценностями, «образом мира» способно поддерживать преемственность в развитии культуры, обеспечивать органичность и «естественность» этого развития.

В то же время в ситуации развития глобализационных процессов, нивелирующих культурное и языковое многообразие человечества, лишаящих народы их уникального, неповторимого культурного «лица», этнокультурной специфики, отчётливо наблюдается нарастание этномобилизации, развитие этнонационального самосознания, остро осознаётся необходимость ревитализации исчезающих языков и культурных традиций. Кроме того, духовный и экологический кризисы современной цивилизации порождают своеобразную ностальгию по прошлому, по традиционной, лишённой внутренних противоречий и культурно консолидированной модели общества, огромный интерес к традиционным верованиям и знаниям аборигенных народов, не прошедших цивилизационную «мясорубку», в частности, к шаманизму с его необъяснимой в научных понятиях картиной мира и культурной практикой. Растёт убеждение в том, что этнос, этносоциум — не атавизм, не архаизм, а наиболее гармоничная и устойчивая форма человеческой общности, основанная не на противостоянии, а на паритетном взаимодействии человека и природы, их взаимоа-

даптации. Это становится особенно очевидным при обращении к коренным малочисленным народам Севера, Сибири и Дальнего Востока, создавшим в экстремальных природно-климатических условиях уникальные культуры, цивилизационные модели, обеспечивая тем самым сохранение одного из системообразующих качеств российской цивилизации — культурного многообразия, культурной многокрасочности.

Другая важнейшая сторона актуальности этнонационального дискурса культурологического образования связана с необходимостью преодоления нарастающих сегодня негативных тенденций в межэтнической и межконфессиональной коммуникации, с потребностью развития культуры межэтнических, межнациональных отношений, противостоянием ксенофобии, интолерантности, возрождению расизма и крайнего национализма [см. 3].

Этнонациональные аспекты образования входят сегодня в сферу интереса различных областей гуманитарного знания — педагогики, психологии, социологии, культурологии, этнологии и др. *Междисциплинарность*, т.е. взаимодействие, интеграция этих наук в рассмотрении этнического измерения образовательных процессов в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств сегодня приобретает не только актуальный теоретический смысл, но и большое культурно-практическое значение. Здесь есть и политический смысл, связанный с необходимостью сохранения в России — государстве полиэтническом и поликультурном — *единого культурно-образовательного пространства*. Речь идет, разумеется, о пространстве не однородном, гомогенизированном, но поливариантном, гибком, содержательно многообразном, этнически многокрасочном.

Рассматривая процесс исторического становления концепции этнокультурного образования в России и за рубежом, начиная с 70-х гг. XX в., петербургский исследователь А. Б. Афанасьева определяет его как «целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, сочетающий моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту» [1, с. 101]. Появление в конце XX в. других понятий — «поликультурное образование», «мультикультурное образование» претендовало лишь на некоторое расширение и даже уточнение

смысла этнокультурного образования, подчёркивая то, что освоение языка и культуры своего народа должно здесь обязательно сочетаться с уважением и интересом к языкам и культурам других народов, образующих вместе целостное культурно-образовательное пространство страны. Интересно, что в американской педагогической практике продолжает существовать возникшая ещё в 1960–1970 гг. во многом аналогичная концепция т.н. «многокультурного образования» (К. Беккет, А. Голлник, К. Кэмпбелл и др.). В то же время, здесь наметилась тенденция его замены принципиально другой моделью — «глобальным образованием», делающим акцент не на культуре своего этноса, а на «универсалиях» мировой культуры, гомогенизирующей культурное многообразие.

Важным отличием российской модели этнокультурного образования является то, что здесь особый акцент делается на этнорегиональном уровне — уровне многоэтнических регионов, на котором происходит взаимодействие языков и культур, и таким образом вырабатывается «единство в многообразии» всего общества, формируется гражданская идентичность. Именно так, например, строится этнокультурное образование в Ханты-Мансийском автономном округе, где оно рассматривается именно как *этнорегиональное*, ориентированное на культурное многообразие региона, на взаимодействие и взаимообогащение языков и культур разных народов. Большое значение здесь имеет комплексный характер такой образовательной модели, который заключается, с одной стороны, в освоении разных сторон культуры (комплекса культурных проявлений народа в его духовном, материальном и социальном измерениях), с другой стороны, в использовании разных видов деятельности ребёнка — и познавательной, и игровой, и собирательно-исследовательской (собирающие и запись образцов фольклора, традиционной предметной бытовой культуры и т.д.), и коммуникативной (языковое общение в рамках методики «языковых гнёзд»), и художественно-творческой. Последнее, на наш взгляд, имеет часто недооцениваемые особые перспективы и возможности для освоения культуры и родного языка. Исследования, проходившие в начале 1990-х гг. в Ханты-Мансийском автономном округе показали, что особенностью этнического менталитета детей — представителей коренных малочисленных народов — является особая предрасположенность к *образно-символическому мышлению*, к созданию целостной образной картин-

ны мира. Это, несомненно, является отражением синкретизма (нерасчленённостью, взаимопереплетением различных элементов, мозаичностью) традиционной этнической культуры, «разрушенного» впоследствии рациональной специализацией и профессионализацией видов деятельности. Очевидно, в перспективе развития и дальнейшей модернизации культуры традиционное, синкретичное, целостное должно продолжать своё существование в обществе параллельно с модернизированным, рационализированным, технологизированным, как источник, как фундамент культуры, обеспечивающий, с одной стороны, её этническую индивидуальность и неповторимость, с другой стороны,— преемственность, без которой не может быть подлинного развития. Именно так происходит в художественной сфере, где фольклор (если он не модернизируется и сохраняется) сосуществует с современной профессиональной художественной культурой.

В то же время решающим звеном образовательной системы, безусловно, является *педагогическое образование*, подготовка учителей и воспитателей. Здесь мы имеем дело с *этнокультурологическим образованием*, основанном на этнокультурологии как важнейшей составляющей и направлением культурологической науки. Здесь, на наш взгляд, возникает множество проблем, связанных с тем, что стандартизация образования в недостаточной мере учитывает как этнорегиональные особенности и условия, так и описанные выше потребности освоения единого в своём этническом многообразии культурно-образовательного пространства. Этнокультурная невоспитанность и массовая этнологическая безграмотность в таких многонациональных, полиэтнических странах как Россия приобретают значимость важнейших социальных факторов. Это осознаётся и во многих других странах. Не случайно, например, в большинстве этнографических и исторических музеев США и Канады существуют специальные программы повышения этнологической (культурно-антропологической) квалификации полицейских и других работников правоохранительных органов. Стоит ли в этом контексте говорить о значимости *этнологической образованности* учителей, осуществляющих процесс трансляции культуры в обществе, обеспечивающих реализацию такого фундаментального, системообразующего свойства культуры как преемственность? Между тем, *этнология (этнография)* как предмет практически отсутствует в государственных образо-

вательных стандартах высшего образования. Переход на многоуровневую подготовку ситуацию не изменил, а наш взгляд, даже усугубил ситуацию.

Разумеется, дело ещё и в том, что сегодня этнологическое знание переживает глубокий методологический кризис, в том числе в отношении научной интерпретации своих фундаментальных категорий — этнос, нация, этничность, этническая идентичность [см. 4]. Последняя категория сегодня приобрела особенно важный смысл, так как непосредственно затрагивает одну из острейших теоретических и одновременно социально-практических и политических проблем — *соотношение этнической и гражданской идентичностей*, возможности и условия их гармонизации или, наоборот, противопоставления. Сегодня эта категория нередко политизируется. Политический смысл здесь связан с опасением этнического сепаратизма, разрушения целостности и неделимости страны и её культурно-образовательного пространства. На практике несовершенство методики построения компонентов образовательных программ, приведшее в некоторых регионах к нарушению пропорций, к дисбалансу в соотношении национально-регионального и федерального компонента (в пользу первого) *привело не к совершенствованию методики*, не к исправлению ситуации в нужном русле, а к «отмене» Министерством образования и науки *компонентного принципа* образовательных программ. Национально-региональный (этнорегиональный) компонент теперь «интегрирован» в Федеральный. Но на практике это привело к тому, что, например, преподавание родных языков коренных малочисленных народов Севера повсеместно в северных регионах *перестало быть обязательным*, и существенно сократилось. И только инициатива региональной власти и их финансовые возможности могут противостоять этой тенденции. В то же время возможности у регионов очень различаются, что приводит к определённому неравенству в решении этих вопросов для разных регионов, разных народов.

Но вернёмся к *этнокультурологическому образованию*. В контексте вышесказанного здесь многое зависит именно от научного решения принципиальных вопросов. Это касается, в частности, проблемы идентичности, научного обоснования процесса развития гармонизации (а не противопоставления, которое осуществляется «без всякой науки») этнической и гражданской иден-

тичности. Этническую идентичность можно рассматривать как определенное состояние, достигнутое в процессе «идентификации», и означающее постепенное перенесение индивидом на себя (освоение, интериоризация — перенесение «внутри») качеств общности, в которой индивид формируется как личность. Есть еще одна очень важная сторона идентичности и идентификации. Речь идет о том, что идентичность — это не только *сознание* идентичности. Известный этносоциолог Л. М. Дробижева вычленяет в идентичности три основных взаимосвязанных компонента: *когнитивный (познавательный), эмоциональный и регулятивный (поведенческий)* [2, с. 11]. Этническая идентичность, таким образом, понимается как: а) факт самосознания индивида и группы, связанный с осознанием единства и отличия от других (подобных групп и индивидов) по соответствующему набору признаков (язык, стереотип поведения и прочие качества, приписываемые этнической общности); б) переживание человеком своего тождества с определенной этнической группой; в) поведение, соответствующее этническим установкам, т.е. интересам и ценностям этнической общности.

Чрезвычайно важен здесь вопрос о возможности смены этнической идентичности. Но ответ на этот вопрос напрямую зависит от того, что до сих пор является предметом дискуссий в этнологии — понимания природы этноса и этничности, спора «примордиалистов» и «конструктивистов», который «раскол» отечественное этнологическое научное сообщество на два лагеря в самом главном, фундаментальном вопросе этнологической науки, своеобразном «основном вопросе этнологии», касающемся объективных оснований этноса — его укоренённости /конструируемости.

Трудно согласиться с тем, что идентичность при этом не имеет никаких внутренних оснований, никаких внутренних опор, что она сводится только к культуре, языку, внешнему виду, образу жизни и т.д., которые в разной степени, действительно, сменить можно (т.е. «сменить культурную принадлежность»). Очевидно, ответ на этот самый сложный вопрос еще впереди.

Таким образом, этнокультурологическое образование ещё нуждается в серьёзном научном обосновании. И это касается прежде всего того, что можно назвать смыслом и целью образования — формирование личности духовно суверенной и одновре-

менно социально ответственной, личности с развитой этнической и гражданской идентичностью.

Автору данной статьи довелось создавать в Институте народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена в середине 1990-х годов первую в России *кафедру этнокультурологии* и соответствующую задачам и особенностям подготовки учителей из числа коренных малочисленных народов Севера концепцию профессионального этнокультурологического образования будущих педагогов-северян. При разработке данной образовательной программы мы исходили из следующих принципиальных установок:

- образование северян должно быть подлинно университетским и включать в себя развитый этнорегиональный компонент;
- в качестве одной из основных функций образования учителей-северян должна быть признана функция *сохранения и развития традиционной этнической культуры* (культуро-экологическая) и обеспечения ее взаимообогащающего диалога с иными, современными моделями культуры;
- такое образование должно быть многопрофильным — адекватным реальному синкретизму, целостности этнической культуры и поэтому построенным на интеграции различных областей знания;
- образование учителей-северян должно их ориентировать на формирование целостного культурно-образовательного пространства, на *интеграцию собственно образовательной и культурно-просветительной деятельности* (в частности, музейной, досуговой, информационной и т.д.);
- образование учителей-северян должно учитывать возможность их многопредметной деятельности в условиях малокомплектной северной школы;
- содержание и методика образовательного процесса должны учитывать особенности менталитета, специфику мироотношения северян, в частности, их особую склонность и способность к художественно-эстетическому, образно-символическому освоению культурного пространства.

В соответствии с этими требованиями модель этнокультурологического образования, реализуемая в Институте народов Севера основана на содержательной интеграции четырех предметных сфер: *культурологической, этнологической, исторической и филологической*. Логика освоения этих предметных областей строилась с учетом мирового, общероссийского и этнорегиональ-

ного масштабов. Принципиально важным оказывается то, что все годы обучения в специалитете осуществлялось преподавание родных языков и дисциплин художественно-фольклорной специализации (по выбору: декоративно-прикладное искусство и художественные промыслы народов Севера; музыка и музыкальный фольклор народов Севера; фольклорный театр народов Севера). Здесь чрезвычайно важно и существенно дополнение теоретического освоения культуры — художественно-творческим, образно-эстетическим. К этому следует добавить музейную подготовку, подкреплённую соответствующей музейной практикой. Этнокультурно-логическое образование даёт возможность целостного понимания и освоения культуры, путей и средств её трансляции учителем, без чего практически невозможна реализация упомянутой выше *культуро-экологической функции*.

Следует отметить, что реализация данной программы в рамках пятилетнего специалитета имела очень позитивные результаты, переход же на многоуровневую подготовку, бакалавриат с сокращением одного года обучения не мог не сказаться на реализации указанной *многопрофильной, многопредметной* образовательной модели.

Этнокультурологическое образование педагогов, на наш взгляд, не только актуально, но может иметь интересные и общественно полезные перспективы дальнейшего развития.

Литература

1. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки / А. Б. Афанасьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — 2008. — Вып. 68.
2. Дробижева, Л. М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность / Л. М. Дробижева // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. — М. : Ин-т социологии РАН, 2006.
3. Набок, И. Л. Педагогика межнациональных отношений: учеб. пособие для студентов вузов / И. Л. Набок. — М., 2010.
4. Тишкова, В. А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии / В. А. Тишков. — М., 2003.
5. Халеева, И. И. Социальный дискурс в междисциплинарных процессах / И. И. Халеева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. — Вып. 6 (717).