



ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Доминанта



РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ НАЦИИ

Х.Э. МАРИНОСЯН

Вопрос о формировании «нации» был и остается ключевым вопросом внутренней политики любого полиэтнического государства. Особенно обостряется этот вопрос в связи с процессами глобализации, которые сегодня наблюдаются во всем мире. Однако, строго говоря, подобные процессы в той или иной степени интенсивности имели место всегда, в том числе и в истории России. Само становление российского государства и дальнейшее развитие российской империи (с петровских времен) – яркое тому подтверждение. Но помимо прочих причин, царская Россия и, кстати, СССР, распались еще и потому, что ни российская империя, ни Союз Советских Социалистических республик так и не были, подобно многим европейским странам, преобразованы в «национальные государства», население которых было политически и социокультурно интегрировано в новую историческую общность – «нацию». Несмотря на то, что политический курс на создание такой общности был обозначен изначально, что находило свое отражение и в песнях, и в литературе, и многих других советских произведениях. Например, термин «советский народ» упоминается в стихах В. Лебедева-Кумача «Если завтра война» (1938), в передовице газеты «Правда» от 21 декабря 1939 г. «Родной Сталин» и т.д. А, выступая на XXII съезде КПСС в 1961 г., Первый секретарь ЦК КПСС, Председатель Совмина СССР, в действительности – первое лицо государства, Н.С. Хрущев с особой гордостью провозгласил как о величайшем завоевании советского строя: «В СССР сложилась новая историческая общность людей

различных национальностей, имеющих общие характерные черты — советский народ».

Но на самом деле это оказалось всего лишь наивным заблуждением. Однако не только в СССР, но и в современной России до сих пор «российская нация» так и не сложилась. И подавляющее большинство людей нашей страны продолжают идентифицировать себя, прежде всего, в качестве «татар», «якутов», «чеченцев» и представителей других народов, и лишь в последнюю очередь — в качестве «россиян». Но как интегрировать полиэтническое, многоконфессиональное, мультикультурное население России в социокультурное единое целое — «нацию», не ущемляя — *что чрезвычайно важно* — при этом суверенное право народов на развитие их собственного языка и культуры в целом? Возможно ли это в принципе? И, если «да», то какой (организационно и содержательно) должна быть общероссийская система образования, чтобы, обеспечивая политическое и культурное единство РФ, она вместе с тем сохраняла бы культурный (в широком смысле слова) плюрализм в современной России?

Чтобы приступить к обсуждению этих проблем, необходимо сначала ответить на следующие «простые» вопросы: чем отличаются «нации» от «этносов» и как, какими способами формировались нации и национальные государства в Европе? Очевидно, что ответ на второй вопрос в значительной мере зависит от того, как мы ответим на первый. И вот здесь мы попадаем в концептуальный капкан: теоретически отличить нации от этносов почти невозможно. Ни общность антропометрических характеристик и языка, ни общность территории и экономической жизни, ни общие культура, самоназвание и самосознание, связывающие людей в одно антропосоциокультурное целое, не позволяют четко отличить нации от этносов.

Например, существуют этносы (поляки, ирландцы, монголы и др.), которые образовывали и имеют собственное государство, и есть общепризнанные «нации» (каталонцы, фламандцы, шотландцы или русские), у которых его нет. Пожалуй, нет ни одного характерного признака, по кото-

рому можно было бы точно различать этносы и нации. Функционалистское, или же предложенное у нас С.А. Арутюновым (а за рубежом К. Дойчем), различение по плотности информационных связей внутри этносов и наций в современных условиях тотальной информатизации тоже не работает. Как не срабатывает и широко представленная в западных исследованиях апелляция к «особому менталитету», «национальному характеру» — как и другие, она не позволяет провести четких границ ни между этносами, ни между нациями, ни, тем более, между нациями и этносами. Иначе говоря, оставаясь в пределах какого-либо одного — атрибутивного или субъективно-символического¹ — подхода точно позиционировать понятия «этноса» и «нации» нельзя.

Поэтому, кстати, все более или менее крупные этносы (а их на планете более 3000) считают себя «нациями». Хотя наций и национальных государств, состоящих из одного этноса, почти нет: за исключением, скажем Японии или послевоенной Польши все остальные признанные нации и государства оказываются полиэтническими. Получается, что «нация» — категория конвенциональная. Не случайно еще в первой половине и середине XX века некоторые исследователи (П. Сорокин, Э. Карр, Г. Кон, и др.) либо отказывались дать точное понятийное определение «нации», либо предлагали считать его пустой дефиницией, а то и просто «продуктом веры»². Лишь наличие собственного государства или стремление его обрести («национализм») — то, что эмпирически (в общественном мнении) действительно отличает нации от этносов. По всем остальным атрибутивным признакам они совпадают.

Констатация этого обстоятельства позволила еще в 1964 г. британскому социологу Эрнесту Гелнеру заявить, что «нации это изобретение националистов», благодаря которому они проводят в жизнь свои политические идеи. В дальнейшем этот принцип осознанного политического конструирования основных европейских наций, основательно подкрепленный анализом истории становления «национальных государств» в Западной, Центральной и Восточной Европе, получил развернутое теоретическое обоснование в работах Бенедикта Андерсона, К. Дойча, Дж. Энтони Сми-

та, Майкла Шадсона, Э. Эриксона и некоторых других зарубежных и российских авторов³.

Если обобщить и суммировать их выводы, мы получим следующую картину процесса образования наций и национальных государств в Европе XVIII – XIX столетий.

Вне зависимости от того, понимаем ли мы «нации» как преимущественно антропосоциокультурные или политические (гражданские) общности, их формирование было связано со становлением и развитием гражданского общества и европейского капитализма XVII – XIX столетий, мотором которого была ускоренная модернизация всех сфер жизни европейских стран, а следствием – развитие рыночных отношений, науки, техники и возникновение европейского рационализма, под определяющим влиянием которых осуществлялась «национальная интеграция», а масштабы и качество были заданы государством.

Последнее обстоятельство в контексте нашего обсуждения имеет принципиальное значение. Интеграция этнически, конфессионально, культурно и лингвистически разнородных групп людей в некое относительно гомогенное целое первоначально осуществлялась в национальных формах: организационных формах национальных государств Западной и Центральной Европы, «бюрократическая машина» которых успешно «перемалывала» многочисленные этносы, столетиями жившие на территории этих стран.

Смещение вектора культурной самоидентификации из этнической плоскости в плоскость национальную было связано с изменениями в области языка, характера информационных связей и, в особенности, образования.

Так, распространение в Европе «печатных языков» в форме светских книг и газет заложили основу «национального сознания». Прежде всего, были созданы *унифицированные поля обмена и коммуникаций*, менее обширные, чем на латыни, но шире чем на разговорных диалектах. Ведь средневековый человек даже не мог вообразить себе такую надэтническую общность, как «нация». Его воззрения на окружающий мир и восприятие этого мира были принципиально ограничены тотальным локализмом его образа жизни и устным разговорным языком, словарный запас которого фор-

мировался в пределах этнически ограниченного круга общения. Единственным универсальным средством межкультурного общения была латынь, которую монополизировало духовенство, а единственной потенциально доступной книгой — Библия, написанная на той же латыни. И вот этот реальный дефицит знаний и информации о внешнем мире ограничивал сознание большинства людей XI — XIV веков горизонтами мифа, этнических преданий и традиций.

Но массовое распространение в XV — XVI вв. технологий печатания книг и газет радикально изменило осознание и восприятие мира, сделав психологически представимым и приемлемым такой феномен, как «нация». Говорившие на разных диалектах французского, английского, испанского и других языков и поэтому не понимавшие друг друга в разговорной речи, теперь, благодаря печатному слову, стали понимать. Эти читатели, связанные общей письменной речью, образовали в своей светской жизни зародыш «национально-воображаемого общества» — «нации».

Если печатные и административные языки стандартизировали основной способ массовой коммуникации, то *развитие общенациональных систем образования в XVIII — XX вв. стандартизировали культуру как ведущий способ национальной интеграции*. Распространяясь по схеме «центр — периферия», общая для всех культура шаг за шагом охватывала всю территорию стран Западной Европы, постепенно превращая их полиэтническое мультикультурное население («гасконцев», «бретонцев», «валлийцев», «пьемонтцев» и т.д.) в некое культурно однородное целое — людей, принадлежащих одной «нации». Этот процесс продолжался не одно столетие, требуя постоянных усилий и контроля государства. Но по-настоящему государство взяло на себя роль «воспитателя нации» лишь в XIX веке, когда массовое и светское начальное образование стало нормой в большинстве стран Западной Европы.

Впечатляющим примером этого является «офрануживание» инокультурных провинций во Франции XIX столетия. Еще в 1789 г. половина населения Франции вовсе не говорила по-французски. В 1863 г. примерно пятая часть французов не владела тем языком, который официально

признавался французским, а для многих школьников изучение французского было равносильно изучению второго языка. Отчет о положении в Бретани в 1880 г.⁴ содержал рекомендацию об «офранцузивании» полуострова путем создания сети школ, которые по настоящему объединят полуостров с остальной Францией и завершат исторический процесс аннексии, который всегда был готов прерваться.

С разной степенью интенсивности аналогичные процессы аккультурации происходили в Германии, царской России, а позже и в Советском Союзе. Но ни в дореволюционной России, ни в СССР процесс нацииобразования не достиг своего логического завершения, главным образом, из-за непоследовательности государственных действий.

Строго говоря, Российская империя даже не ставила цели формирования на просторах России *одной нации* (на базе великорусского этноса и общей культуры) *как политической общности* — т.е. *как согражданства*. Хотя, как справедливо отмечают А.С. Барсенков, А.И. Вдовин и В.А. Корецкий, уже в дореволюционной России формировалась такая общность, которую много позже вдруг открыли в «новой исторической общности — советском народе». Ибо в ней, как позже и в СССР, не существовало главных основ общенациональной интеграции — политической демократии и развитого гражданского общества. Но дело не только в этом. Цепляясь за имперский принцип госстроительства и будучи по существу даже не классической империей (с характерным для нее космополитизмом: *civis Romanus* — гражданин всего культурного мира), Россия так и не смогла стать европейским унитарным государством, способным организовать общее политическое и культурное пространство для равноправной жизни своих народов.

Царское правительство в реальности отказалось от политики окончательной ассимиляции нерусских народов, что в результате означало невозможность создания единой российской нации. Слишком слаба была и промышленность для того, чтобы проявить свои интегрирующие качества. Православная церковь не вела активной деятельности, а на

Кавказе и в Средней Азии она ограничилась лишь формальным присутствием. В России не было самоотжествления с метрополией и, в связи с этим, не было и юридически господствующей нации. Окраины империи обладали большими льготами. Например, по всей Сибири и на Севере не было крепостного права, на Кавказе и в Средней Азии не только в бытовой культуре, но и в административном управлении и в обеспечении правопорядка во многом доминировали народные обычаи, неправославное население было освобождено от воинской повинности. Для сравнения приведем, что в Конституции США 1787 г. было сразу закреплено — «единый народ Соединенных Штатов». Официальным языком государственного и частного делопроизводства был английский, а Луизиана, бывшая колония Франции, была принята в США в качестве штата лишь после того, как перешла полностью на английский язык.

Россия же, разделяя своих «подданных» на «великороссов» и «инородцев», но не отделив православие от государства, даже не создала *светской системы обязательного начального образования на русском языке* на всей территории империи. Более того. Первоначально создав сеть так называемых русско-«инородческих» школ, в основу которых легла педагогическая система Н.И. Ильминского (1828 — 1891), царское правительство, не желая повышения образованности формирующейся «национальной интеллигенции» за счет русской культуры, затем спешно «отыграло назад»⁵. И стало бороться с введением светских предметов в программы профессиональных школ.

Например, «Особое совещание по выработке мер для противодействия татарско-мусульманскому влиянию в Приволжском крае», созванное министром внутренних дел П. Столыпиным в 1910 г., постановило «устранить из конфессиональных мусульманских школ (мектебе и медресе) предметы преподавания общего характера, в том числе и русский язык, ограничив программу преподавания в означенных школах исключительно предметами, относящимися к изучению мусульманского вероучения, подчинив их в отношении соблюдения этого требования общему учебному надзору»⁶.

Основы наук, русский язык, культура и история в каче-

стве обязательных предметов изучения так и не были введены на всем пространстве империи, в котором даже почти поголовно неграмотное население русскоязычных территорий продолжало делить себя на «псковских», «калужских» и прочих «тутошних». В этих условиях о формировании российской нации как согражданства и речи быть не могло. К началу первой мировой войны царская Россия не была интегрирована ни экономически, ни культурно, ни конфессионально. Ее многочисленные народы, включая русских, не охваченные общей системой образования, продолжали «жить на особицу». И после Октябрьской революции 1917 г. Российская империя, так и не ставшая «национальным государством», распалась.

Пытаясь восстановить себя в прежних границах, советская Россия из конъюнктурных соображений провозгласила «право наций на самоопределение, вплоть до отделения» и определила себя как федерацию социалистических республик. Формально это открывало возможность для решения «национального вопроса»: формирования новой политической — гражданской общности через «расцвет» и «сближение» этносов (наций). Но де-факто СССР эволюционизировал от федерации к недемократическому унитарному государству. Зигзаги этой эволюции можно проследить на примере системы советского образования.

После октября 1917 г. общая миссия школы с иноэтничным (нерусским) составом учащихся, ее образовательная и интегративная функции были переосмыслены в свете новой идеологической доктрины, провозглашавшей в качестве стратегической цели создание нового высокоразвитого «советского» общества. Для многих народов бывшей империи, находившихся на разных ступенях социально-экономического развития, доктрина предлагала сокращенный сценарий ускоренного перехода в такое общество.

В структуре формируемой системы советской единой школы был выделен самостоятельный тип школ — «*национальная школа*». Организационно и содержательно она являлась частью общей системы, но отличалась спецификой

учебного плана — местом и ролью родного языка в качестве языка обучения (принцип «школа на родном языке»), использованием в содержании образования элементов национальной (этнической) культуры. Определяющим, тем не менее, было идеологическое единство содержания образования, задававшееся едиными принципами интернационализма, единством воспитательного идеала и целей обучения и обеспечивавшееся едиными принципами и критериями отбора дидактического материала из общего массива национальных культур.

В составе задач национальной школы особое место занимала функция интеграции учащихся разных национальностей в новую надэтническую социальную общность (советский народ) на базе моноидеологии, пролетарского интернационализма и общего (русского) языка. Но в силу постоянной смены приоритетов в ходе советской модернизации эта задача решалась крайне непоследовательно.

До середины 1930-х гг. приоритетной задачей советской школы (а в ее рамках и национальной) оставалась реализация обязательного начального обучения. Это было необходимой предпосылкой и условием решения главной культурно-политической задачи — осуществления всеобщей грамотности населения, которая могла быть достигнута, прежде всего, на родном языке. Отсюда целенаправленное развертывание (включая инфраструктуру) сети начальных национальных школ, принесшее к началу 1930-х гг. очевидные результаты: число языков, на которых издавались учебники, достигло 104.

В 1938 г. национальным школам вменяется задача обязательного обучения школьников русскому языку. При этом в целях ее упрощения была предпринята унификация графики — силовой перевод алфавитов родных языков, использовавших латинскую графику, на кириллицу. Все это, казалось бы, должно было существенно изменить старую «парадигму» национальной школы, расширить ее культурно-стандартизирующий потенциал, частично изменить приоритеты. Но этого не случилось. После Великой Отечественной войны И.В. Сталин решает сохранить федеративное устройство СССР. И вопреки прежним радикальным ини-

циативам «национальная школа» удерживается от немедленного перехода на русский язык обучения, сохраняет базовый принцип «школа на родном языке», получает дополнительный и крайне важный самостоятельный вектор действия («русский язык для нерусских»).

Для национальной школы выстраивается модель, предполагающая собственное целостное, не компонентное содержание образования, исходно опиравшееся на родной язык и культуру. Согласно этой модели, начальное звено национальной школы было полностью на родном языке. Среднее звено выстраивалось на двуязычной и бикультурной основе, а старшая школа — полностью на русском языке и культуре.

Для научно-методического обслуживания такой модели в 1948 г. был создан научно-исследовательский институт национальных школ АПН РСФСР (с 1968 г. в системе Министерства просвещения РСФСР), имеющий свои региональные структуры в большинстве автономных республик. Для развития национально-русского двуязычия сотрудниками данного института (носителями родных языков) разрабатывались методики преподавания гуманитарных дисциплин на базе сопоставительного анализа. По мнению некоторых специалистов, реализация такой модели содержания образования способствовала интеллектуальному развитию и социализации детей сформировавшихся в родной культуре, обеспечивала им необходимую конкурентоспособность.

Ситуация принципиально меняется в конце 1950-х. Воодушевленный идеей скорейшего построения коммунизма, Н.С. Хрущев приходит к выводу, что наступило время подумать не только о конкретных сроках наступления «светлого будущего», но и о слиянии наций, как это предусматривает сама цель коммунизма. Вместо сталинской формулы «расцвет национальных по форме и социалистических по содержанию культур» Хрущев и главный идеолог страны Суслов выдвинули новую формулу: «Расцвет и сближение наций». Из этой формулы намеренно была исключена «национальная форма» Сталина, т.е. национальный язык, как главный признак любой национальной культуры. Причина ясна: когда произойдет «слияние наций» через «сближение», то и язык будет для всех один — русский. Первой ступенью к сли-

янию наций и созданию единой коммунистической нации и является новая социальная общность — «советский народ».

На базе этой идеологической новации началась школьная реформа 1958 г., целью которой был отказ от базового принципа национальных школ «школа на родном языке». Право выбора школы (русской или национальной) и языка обучения было передано родителям. В условиях поддерживаемого политически русскоязычия высшей школы эта норма вызвала массовый переход национальных школ на русский язык обучения. Следствием было понижение статуса родного языка до уровня обычного учебного предмета, его вытеснение на периферию сферы образования как одной из важнейших публичных сфер. Так в школах союзных республик с преподаванием на родном языке утвердилась *модель двухкомпонентного содержания образования*.

Она апробировалась с середины 1960-х гг. и обеспечивалась в полном объеме учебниками, подготовленными и изданными республиканскими издательствами. Такая модель, при безусловном идеологическом единстве содержания, позволяла реализовывать принцип унификации содержания школьного образования в Советском Союзе через внедрение единых учебников, изданных для русскоязычных школ, и выстроенных на русской и мировой культурах.

Расширяя общегосударственный компонент и сокращая национальный, оставив за последним родной язык и литературу с элементами «своей» истории и географии, эта модель, естественно, оказалась не в состоянии удовлетворить «национальные интересы» этносов, всегда жаждавших полного культурного суверенитета. И это в последней трети XX века значительно обострило противоречия по оси «этнос — государство».

В целом же, несмотря на жесткую критику и отказ от этой модели в 1990-е, *она объективно может рассматриваться как инструмент реализации в рамках социалистической модернизации на базе идеологии интернационализма политической программы формирования из разнородного полиэтнического социума единой гражданской нации — «советского народа»*.

К сожалению, эта программа недооценивала принцип национально-культурной автономии народов СССР. В итоге

родной язык в качестве языка обучения сохранился к концу 1980-х гг. в Российской Федерации лишь у 18 этносов, в том числе в звеньях выше начальной школы — лишь у четырех (Башкортостан, Татарстан, Тува и Якутия). По данным переписи 1989 г. русский язык как родной указали 28% нерусского населения РСФСР и 60% — как второй язык (в СССР соответственно 13% и 49%). Именно поэтому одним из главных требований республиканских элит в конце 1980-х гг. стало требование возврата к принципу «школа на родном языке».

В 1990-е гг. уже в постсоветской России этот принцип был возрожден. Но было допущено столько ошибок и перегибов, что сегодня в РФ проблема формирования нации как согражданства стоит почти также остро, как и в Российской империи.

Стремительный распад СССР обладал такой силой инерции, что сначала РСФСР, а затем и РФ оказались на грани развала из-за мощного всплеска этнонационализма и «регионализма» в бывших республиканских автономиях, краях и областях. В условиях острейшего социально-экономического кризиса первой половины 1990-х гг. Борис Ельцин фактически занимался покупкой лояльности региональных политических элит федеральному Центру («Берите суверенитета столько, сколько сможете»), которые тут же превратили эту самую лояльность в ликвидный политический товар: получение льгот и преференций в обмен на демонстрацию поддержки.

Юридически формула «преференции в обмен на лояльность» была закреплена в Федеративном договоре 1992 года, росчерком пера превратившем РФ из централизованной в «договорную» асимметричную федерацию⁷, где Центр и субъекты поменялись ролями. Теперь уже бывшие автономии стали стремиться и небезуспешно ограничить компетенцию центральной власти.

Особенно ярко эта тенденция воплотилась в законах «О языках народов РСФСР» (1991 г.), «О языках народов РФ» (1998 г.), «Об образовании в Российской Федерации» (1992 г., 1996 г., 2002 г.) и соответствующих подзаконных

актах, которые фактически дезинтегрировали единое образовательное и культурное пространство страны: тот самый принцип, который в этих законах был продекларирован. Между тем, в условиях федеративного государственного устройства эта норма (единство образовательного и культурного пространства РФ) выступала в качестве важного критерия, регулирующего межсубъектные отношения и обозначающего предельные границы субъектных притязаний.

С одной стороны, Закон гарантировал учащимся получение общего образования на родном языке в объеме основного (право выбора языка обучения закреплялось за школой, ее учредителями) и их интеграцию в национальную и мировую культуру. *Но в нем не нашло отражения то важное обстоятельство, что в условиях России роль основного ретранслятора ценностей мировой культуры и роль культурного интегратора в целом выполняет русская культура.* С другой стороны, и это главное, Закон разделил содержание общего образования на три самостоятельных блока («компонента»), выражающих интересы государства, субъектов федерации и местного самоуправления.

Согласно Закону, эти компоненты являются предметом независимой компетенции соответствующих субъектов, и распределение компетенции между ними носит «исчерпывающий» (т.е. изменяемый только законом же) характер. При этом какого-либо специального механизма согласования интересов сторон (при их несовпадении), способного обеспечить необходимое равновесие сил, в Законе предусмотрено не было. Это был существенный недостаток Закона. Установленный законом независимый статус отдельных компонентов означал практически полный перевод этнокультурного содержания обучения на региональный уровень. Реально государство перестало выступать в качестве субъекта, облеченного правом и обязанностью регулировать этнокультурные аспекты содержания образования.

Очевидно: введенный Законом новый (субъектный) принцип организации содержания образования, лишенный механизма согласительных процедур, не мог служить устойчивой основой общенациональной интеграции России, надежной базой для обеспечения единства образовательного

пространства Российской Федерации. Наоборот. Механистический характер этой модели, независимость и содержательная разделенность ее компонентов, отсутствие внутренних взаимосвязей между ними, их субординации и соподчинения, приоритетности целого по отношению к части и многое другое открывало возможности для «легитимного» расщепления ранее гомогенной материи содержания образования на разнородные составляющие.

«При отсутствии в Законе играющего интегративную роль целостно сформулированного общего воспитательного идеала, диктуемого едиными условиями страны и времени, при отсутствии общего понимания разности культур и потому обязательности организации их диалога, компонентная модель по сути не только содержала в себе предпосылки, но в определенной степени инициировала развитие тенденций дезинтегративного, автономистского характера. В Закон по существу оказалась заложена не логика сотрудничества, а логика конфронтации, что прямо противоречило общим требованиям к построению содержания образования, постулированных самим Законом»⁸.

Национальные республики в составе РФ, разумеется, воспользовались несовершенством закона: установили собственные «государственные» стандарты для национальной школы, и, снизив ее связи с русским языком и русской культурой, выстроили содержание образования на собственной культурной основе. В итоге к настоящему времени в учебный процесс оказались включены 75 языков народов России, из них 30 функционируют (в разном объеме) в качестве языка обучения. Школы с обучением на родном (нерусском) языке и с родным языком как учебным предметом в 2002/ 2003 учебном году составили 25,6% всей школьной сети Российской Федерации. В совокупности через них прошли 13,5% учащихся⁹.

Показательна и динамика роста построения собственной системы национального (этнического) образования, свидетельствующая о настойчивости и последовательности республик. В общей сети образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) школы с родным языком обучения составляют более 40%, Республики Башкортостан – 45%,

Республики Татарстан — 60%, а Республики Тыва — 80%. Для этих школ в субъектах РФ разрабатываются и издаются учебно-методические комплекты, включающие учебник, программу, минимум содержания образования и требования к уровню подготовки учащихся по предметам регионального (национально-регионального) компонента¹⁰.

Все это можно было только приветствовать, если бы республиканские этнические элиты ограничивались требованием культурной автономии республик в составе РФ. Но уже более пятнадцати лет они претендуют не только на культурный, но и политический суверенитет: требование, реализация которого возможна только в конфедерации и невозможна в федеративном государстве.

В итоге вслед за провозглашением политического суверенитета почти всеми «национальными» республиками в составе Российской Федерации были приняты законы о языках. Они (вместе с декларациями о суверенитете) стали юридической основой для проведения дискриминационной этнической политики на территории национально-государственных субъектов РФ и *спровоцировали процессы, ведущие к разрушению единого коммуникативного пространства России*. В этих законах, по сей день не отмененных, «государственными» на территории субъекта федерации провозглашаются, как правило, два языка — язык «коренной нации» и русский язык. А иногда «огосударствуются» три языка, как, например, в Кабардино-Балкарии. Это означает, что документооборот в этих республиках ведется не на одном, а на нескольких «административных языках». Более того, в большинстве случаев республиканские законы о языке включает статьи, легитимизирующие льготы и преференции по этноязыковому принципу для представителей так называемых титульных этносов.

Одновременно оформились и укрепились тенденции регионализации и партикуляризации образования, повлекшие за собой серьезные изменения в образовательных программах и курсах гуманитарных наук (история, политология, социология, философия) в республиках, краях и областях России. Эти изменения касаются, прежде всего, так называемого регионального компонента образования, под

видом которого зачастую проводится псевдонаучное обоснование верховенства того или иного «титulyного» («коренного») этноса. С 1991 г. в национальных республиках РФ выросло целое поколение ученых и педагогов, сделавших свою карьеру на обосновании тезиса об исторической, политической, этнической исключительности «своего» народа и противопоставлении местной истории, местных традиций и обычаев Российскому государству, русскому и другим народам. Активизировался и набирает силу процесс переписывания истории народов России, искусственного замыкания в себе этнонациональных историографий и других отраслей обществоведения, в результате чего говорить о едином образовательном пространстве на сегодня не приходится.

Прежде всего, необходимо понять, что, невзирая на социальную и экономическую стабилизацию, на изъятие из Конституций республик в составе РФ положений о политическом суверенитете, этнический национализм у нас не только не ослабел, но и обрел новые формы. Стоило только, после событий в Беслане, Президенту России лишь упомянуть о российской нации как согражданстве, а Институту национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ представить общественности проект Концепции государственной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации, как «национальная интеллигенция» республик сразу же квалифицировали их как «возвращение к имперскому прошлому», покушение на язык, традиции и культуру многочисленных народов России¹¹.

Если временно вынести за скобки сепаратистские устремления республиканских этнополитических элит, преследующих цель трансформировать РФ в конфедерацию независимых государств, то озабоченность республиканских культурных элит понять можно, поскольку в демократически устроенных федеративных «национальных государствах», помимо «нации сограждан», связанной общими системами культурных и политических ценностей, могут сосуществовать и развиваться нации иного — неполитического — типа: так на-

зываемые этнонации, суверенитет которых определяется их лингвистической и культурной автономией.

Именно этот суверенитет следует всячески укреплять и поддерживать, не забывая о формировании «российской идентичности», которая, прежде всего, связана с политическими ценностями и политическими стандартами совместной жизни народов России. Разумеется, высокая степень культурной стандартизации также необходима. Должен быть общий государственный язык (остальные языки должны получить статус региональных) и единая национальная символика, должна сложиться общая — надэтническая — культура, общие традиции и главное — общее положительное отношение к надэтническому институту сограждан — государству. «Мы — граждане российского государства». *Именно такой уровень политико-правовой и социокультурной идентификации людей разной этнической принадлежности в одно «воображаемое сообщество» — «нацию» должен стать доминирующим.*

Стратегия достижения этой цели связана с развитием в России политической демократии, институтов гражданского общества, рыночной экономики и, конечно, общенациональной системы образования. Сохраняя в своем составе «национальные школы», эта система должна быть содержательно единой и выстраиваться на основе «образовательных округов», территориальные границы которых не должны совпадать с границами субъектов Федерации. Образовательное пространство России надо унифицировать.

Прежде всего, *необходимо создать общероссийские программы гражданского образования и воспитания для взрослых, детей и молодежи. Во-вторых, ввести эти программы в систему федеральных государственных стандартов образования.* И, наконец, осуществив этнически независимую экспертизу, *привести в соответствие с федеральными образовательными стандартами учебные пособия и программы образования национальных республик России,* где на протяжении последних лет явно доминируют националистические тенденции. Эти меры являются абсолютно необходимыми — в противном случае нам не удастся воспитать истинных патриотов России.

Примечания

- ¹ В этом случае категории «этнос» и «нация» определяются через социально-психологическое понятие «идентичности», выглядывают, т.е. субъективно-символически.
- ² См., напр.: *Тишков В.* О нации и национализме. Полемические заметки // Свободная мысль. 1996. № 3. С. 34.
- ³ Подробнее см.: *Смит Э.* Национализм и модернизм. Критический обзор современных теорий наций и национализма. М.: Практис, 2004.
- ⁴ См.: *Шадсон М.* Культура и интеграция национальных обществ // Международный журнал социальных наук. 1994. № 3 (6). С. 89.
- ⁵ «Рекомендуемое и даже навязываемое нами татарам русское образование весьма ловко обращается ими против наших ... патристических упований», — писал в 1886 г. Н.И. Ильминский министр просвещения. Опасения по поводу развития культуры и пробуждения национального самосознания татарского народа он емко выразил в одной фразе: «Фанатик без русского образования и языка сравнительно лучше, чем по-русски цивилизованный татарин, а еще хуже аристократ, а еще хуже человек университетского образования».
- ⁶ *Сафиуллина Р.Р.* Инструмент полицейско-охранительной политики? // Звезда Поволжья. 2004. № 43. С. 4.
- ⁷ В мировой практике принято делить федерации в зависимости от путей возникновения на две группы. Так называемые договорные федерации (США, Швейцария, Австралия) возникли в результате договора между равноправными субъектами, делегировавшими федеральному центру определенные полномочия. В таких федерациях субъекты первичны, а федерация вторична, и, в принципе, может быть аннулирована с согласия ее учредителей. Другую группу составляют федерации, созданные «сверху», т.е. решением центральной власти, наделяющей территориальные единицы определенными полномочиями. Такие федерации отличаются более высокой степенью централизации управления, но главная их особенность состоит в том, что федеральный центр, в конечном счете, оставляет за собой право создавать и упразднять самоуправляющиеся территории, а также менять их границы.
- ⁸ *Кузьмин М.Н.* Научное обоснование Концепции государственной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации. М., 2004. С. 8.
- ⁹ Там же. С. 9.
- ¹⁰ Анализ учебных изданий, имеющих гриф органа управления субъекта РФ. Предварительные результаты, подготовленные Институтом национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ. М., 2004. С. 2.
- ¹¹ См., напр.: *Сафиуллина Р.Р.* Инструмент полицейско-охранительной политики? // Звезда Поволжья. 2004. № 41, 42, 43, 44, 45, 46.