

Расширение “материальной базы” предмета “Гармония” за счет произведений современной отечественной музыки не только пополняет багаж знаний учащихся, но и направляет интерес будущих музыкантов-профессионалов к освоению современных национальных музыкальных ценностей.

Ю.В.Чернявская, доцент

ИНКУЛЬТУРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВО ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Конструирование этнической действительности происходит не только в общественном, но и в личностном сознании. Сложившаяся культура конструирует как этнического субъекта, так и спектр его идентичностей. Каковы механизмы вхождения человека в этническую культуру?

Отношения личности и культуры представляют собой герменевтический круг, где часть и целое неразрывны и взаимообусловлены. Знание о состоянии мира, отпечатавшись в этнокультурной картине мира, постепенно проникает в сознание человека и во многом определяет его дальнейшую жизнь: не только представления о своей или чужой общности, но и глубокую эмоциональную солидарность с «сокультурниками»; не только нормы и запреты, но и возможности выбора, образы свободы, границы «нормального» и «патологического», т.е. набор альтернатив, который не просто усваивается, но и беспрерывно развивается носителем культуры. Потому этнос не монолитен: его культура – противоречивая, колеблющаяся, динамическая сеть взаимодействий между стратами, группами и индивидами. Главные факторы непостоянства – человек и ситуация. Но, тем не менее, о культуре как таковой, да и об этносе, как вмещающем ее «сосуде», не могло бы быть и речи, если бы не существовало единства «репрезентативной куль-

туры» (Ф.Тенбрук) [1] и общих механизмов ее усвоения людьми. Впрочем, вернее говорить не о пассивном усвоении, а об активном присвоении культурно созданного образа мира людьми. Человек неустанно конструирует образ внешней по отношению к нему действительности, создавая личностную картину мира. В соответствии с ней он и строит свое поведение, вырабатывает убеждения, принимает или отвергает общекультурные нормы, творит и разрушает.

Такое присвоение происходит в единстве социализации – инкультурации. Эти процессы, резко (но при этом критериально-расплывчато) разведенные отцом теории инкультурации М.Херсковицем, в действительности настолько тесно связаны, что их разграничение представляется надуманным. Если социализация – это процесс освоения и воспроизводства социокультурного опыта социума (Ж.Пиаже), то она неизбежно приводит к инкультурации – ко все более полному вхождению человека в конкретную форму культуры. Более того, само это вхождение приводит к ддящемуся всю человеческую жизнь освоению опыта общности. Вероятно, разделяя социализацию и инкультурацию, Херсковиц пытался дистанцироваться от точки зрения Ж. Пиаже, который понимал социализацию как тотальное воздействие среды, принуждающей ребенка принять свойственные его культуре модели операций с понятиями. Безусловно, обучение таким операциям – необходимая часть социализации. Необходимая, но недостаточная. Во-первых, социализация происходит не только на когнитивном уровне, на что указывал еще Л.С.Выготский; во-вторых, она вовсе не обязательно репрессивна; в-третьих, она свойственна не только детству (и здесь мы полностью согласны с Херсковицем), а продолжается всю жизнь человека как «гражданина культуры».

В процессе инкультурации Херсковиц выделяет два периода (уровня): детство и зрелость. Если на первом уровне инкультурация обеспечивает преемственность, то на втором человек уже не пассивный инструмент восприятий, а – в терминологии

Херсковица – «игрок». Потому процесс социализации– инкультурации не производит одинаковых человеческих «винтиков». Инкультурация альтернативна, поскольку групповая цель усваивается человеком только в случае и в свете ее соответствия индивидуальной человеческой ориентации.

Каков же основной механизм социализации–инкультурации? Здесь мы принимаем точку зрения Л.С.Выготского, полагавшего, что это механизм интериоризации/ экстериоризации. Интериоризация – это переход из внешнего плана деятельности человека во внутренний, в план сознания. Внешнее действие одновременно является своеобразным толчком для производства мысли и связанных с ней операций – вербализации, абстракции, символизации и др. В этой точке преодолевается оппозиция «бытие – сознание» и «приходится оперировать понятием единого континуума бытия–сознания и рассматривать “бытие” и “сознание” лишь в качестве различных его моментов, имея в виду области, где теряют смысл классические различения объекта и субъекта, реальности и способа представления, действительного и воображаемого и т.д.» [2]. Используя термины П.Флоренского, здесь можно говорить о «синергии» как «содеятельности бытий» – внешнего и внутреннего.

По Выготскому, основные факторы преобразования вещественного в «идеальное» – орудийная структура человеческой деятельности и погружение человека в мир людей. На этом пути орудие становится артефактом, включая в себя уже не только материальное, но и идеальное, символическое содержание. Обретается оно в той посреднической функции, которую артефакт исполняет во взаимоотношениях людей. Орудие отходит от материальности, становится идеей, знаком, в котором содержится как прошлый опыт поколений (передаваемый с помощью наставника), так и цели, устремления в будущее (руководящие все более осознанными «движениями» воспитанника). Опосредованная знаком (орудием, словом и т.д.) или

знаковой системой (текстом) смягчается жесткость дихотомий «природа–культура», «я–не я», «свой–чужой».

Итак, орудие (артефакт) является посредником одновременно в двух смыслах: в первом – между человеком и природной средой, во втором – между человеком и социальной средой. Во взаимодействии этих аспектов ребенок познает и присваивает мир, делая его частью своей личности, которая требует реализации в мире. Так происходит переход от интериоризации к экстериоризации, трансформация навыка в замысел, а замысла в созидание.

Эта, казалось бы, простая схема далеко не так проста. Например, до сих пор достаточно слабо разработан концепт экстериоризации. Остается невыясненным и то, каким образом социогенез общности может перейти в онтогенез личности и т.д. Кроме того, отношения «взрослый – ребенок», как правило, трактовались исследователями в самом прямом смысле, благодаря чему создавалось впечатление, что социализация и инкультурация связаны только с детством индивида. На самом деле процесс инкультурации продолжается всю жизнь. Более того, из виду упускался чрезвычайно значимый момент: «взрослый» – не обязательно отец, учитель, старший брат. Роль «взрослого» – скорее, роль социокультурной среды, ее законов, правил, ценностей, текстов культуры и т.д. Кроме того, поданный в виде такой немудреной схемы механизм интериоризации/экстериоризации по удачной аналогии В.П.Зинченко чем-то напоминает школьную задачу: «Из трубы А в трубу Б переливается вода» [3]. Таким образом можно еще объяснить циркуляцию нажитого социумом знания, но невозможно – его изменение, модификацию, инновативные «взрывы» (по Ю.М.Лотману). На самом деле этот процесс несоизмеримо сложнее, и не случайно Зинченко характеризует его как драму развития.

Рассмотрим его на примере прямого взаимодействия «взрослый – ребенок», каковым представляет его ведическая

образовательная традиция. Обучение в ней носит характер ритуального воссоздания священных текстов. Производится оно с голоса учителя и содержит три компонента: точное произнесение слов гимна или ритуальной формулы; тщательное повторение строго определенного физического действия и, наконец, построение в уме строго востребованного зрительного образа. Если учесть, что процесс обучения тянулся как минимум двенадцать лет, то «можно убедиться в том, что брахманический ритуал, заставляя ученика воспроизводить одновременно речевые, физические и ментальные компоненты деятельности учителя, обеспечивал воспроизводство его (т.е. учителя) личности в ученике с поистине изумительной полнотой, ибо эти три параметра (слово, физическое действие, мысль)... описывают любое человеческое действие – и их совокупность, деятельность – полно и всесторонне» [4]. Однако ситуация вовсе не так проста. Ученик мог недостаточно усвоить материал, либо неверно увязать компоненты (например, представить себе иной образ), или восстановить «недостающее слагаемое за счет особо интенсивного восприятия редуцированного целого» [5]. Во всех этих ситуациях в самой сердцевине процесса интериоризации/экстериоризации появляется своеобразный зазор, в котором, по нашей мысли, начинается конструирование нового облика реальности. В силу перманентности этого процесса культура во всех своих многочисленных повторениях и воссозданиях никогда не тождественна себе самой. А если учесть то, что культура даже в самых традиционных ее вариантах не стационарное целое, а сеть изменяющихся знаков, представлений, ценностей и принципов связи между ними, которые, в свою очередь, тоже постоянно трансформируются и модифицируются, то аналогия со школьной задачей оказывается несостоятельной [6].

Картина усложняется еще и тем, что механизм интериоризации/экстериоризации функционирует не только на уровне «явной», но и на уровне «скрытой» культуры. Образ мира

проникает в сознание человека не путем естественного познания действительности «как она есть», а опосредованно, с помощью символических значений, запечатленных в «ткани культуры» – в словах языка, в колыбельной матери, в сакральных, торжественно-невнятных формулах запретов и объектах поклонения и т.д. Механизмами такого освоения являются не только прямое подражание, густо замешанное на авторитете родителя, учителя, старших сверстников, но и своеобразное заражение. В этом случае ребенок неосознанно перенимает не только действия, но и содержащуюся в них невысказанную семантику поведенческих «жестов», не только слова, но и заложенный в них этнокультурный контекст.

Приведем пример. Немецкого ребенка сызмальства воспитывают в рамках строгого директивного режима и в то же время в постоянно подогреваемом мифологиями и идеологиями сознания собственной высокой значимости. Это оказывает двойное влияние. С одной стороны, немец охотно подчиняется законам, правилам, нормам, исходящим от вышестоящих (именно в этом Э.Фромм усматривал одну из причин распространения нацизма). С другой стороны, из-за обостренного чувства собственного достоинства бытие немца – при всей сключенности в достижении общих задач – во многом обособленно, отдельно. Так, известно, что после второй мировой войны пленных немцев размещали на открытом, хотя и огороженном пространстве. Солдаты добывали строительные материалы и строили себе крохотные землянки на одного человека. Примечательно, что им не приходило в голову объединить усилия и строительные материалы и создать более комфортное помещение, где они жили бы сообща. Здесь для нас важно то, что немецкий военнопленный вовсе не думал о более удобном, на наш взгляд, варианте. Имплицитно присутствующее культуре содержание – культивация отдельности – оказывало свое влияние на подсудном уровне.

Внерефлексивная приверженность определенным культурным моделям связана с тем, что такое содержание в значительной мере защищено от пристального взгляда пристрастностью, естественностью, контекстуальностью культуры этноса. Многие определяющие содержания культуры не означаются вербально, в противном случае их можно было бы проанализировать и подвергнуть сомнению. Тогда в культуре не было бы того подспудного, безусловного, абсолютного содержания, которое во многом управляет ею, и чем менее означено, тем более сильно.

1. *Репрезентативная* культура – не действия и их результаты, а предвещающие их "эфемерные" факторы – мотивы, побуждения, интенции, верования, убеждения и т.д.

2. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – 2-е изд. – М., 1992. – С.58–59.

3. *Зинченко В.И.* Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания // Мир психологии. – 1999. – №1. – С.97–104.

4. *Семенцов В.С.* Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток – Запад. Исследования, переводы, публикации. – М.: Наука, 1988. – С.14.

5. *Там же.* – С.15.

6. *Метафора «сети»* и призвана отображать гипертекстовый, полифонический характер связей элементов культуры.