

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТЕХНОЛОГИИ И ДИЗАЙНА»

А.Б. Афанасьева

**Этнокультурное образование
как феномен культурного поля**

Монография

Санкт-Петербург

2014

УДК 37
ББК 74
А94

Рецензенты:

доктор культурологии, профессор кафедры этнокультурологии
Российского государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена *Т. Д. Булгакова*;
кандидат искусствоведения, доцент кафедры «Инженерная графика
и дизайн» Санкт-Петербургского государственного политехнического
университета *В. В. Лаптев*

Афанасьева А. Б.

А94 Этнокультурное образование как феномен культурного поля:
монография / А.Б. Афанасьева; Министерство образования и
науки РФ. – СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. – 188 с.

ISBN 978-5-7937-1012-1

В монографии излагаются результаты исследования в области этнокультурного образования. Анализируются данные, полученные в процессе изучения педагогической, этнологической, культурологической, психологической литературы в связи с проблематикой этнокультурного образования, выявляется его роль в культурном поле социума и личности, обобщается многолетний опыт автора в теоретическом осмыслении и практической реализации этнокультурного компонента в содержании образования.

Монография предназначена для педагогов образовательных учреждений различного профиля: преподавателей вузов, колледжей, школ, системы дополнительного образования и других специалистов в области гуманитарных наук.

**УДК 37
ББК 74**

ISBN 978-5-7937-1012-1

© ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014
© Афанасьева А.Б., 2014

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Сущность этнокультурного образования и его роль в культурном поле социума и личности	11
1.1. Этнические характеристики как основа понятийного аппарата этнокультурного образования	11
1.2. Культурологические характеристики этнокультурного образования как основа его понятийного аппарата	22
1.3. Методологические основания этнокультурного образования	33
1.4. Феномен этнокультуры как основа содержания этнокультурного образования, структура, функции	48
1.5. Понятия «среда» – «пространство» – «поле» в современной науке	63
1.6. Понятия «культурное поле социума», «культурное поле личности» в социокультурном аспекте	67
1.7. Роль этнокультурного образования в культурном поле	73
1.8. Этнокультурная компетентность и этнокультурное ядро в культурном поле личности	79
Глава 2. Этнокультурный компонент содержания образования в культурном поле социума и личности: история и современность	88
2.1. Становление этнокультурного компонента содержания образования на Руси IX – XVII вв.	89
2.2. Сложный путь этнокультурной направленности в российском образовании и культуре с конца XVII в. до начала XX в.	101
2.3. Противоречивые тенденции в развитии этнокультурного компонента в содержании школьного образования советского периода ..	125
2.4. Геополитические аспекты активизации этнокультурного компонента в отечественном образовании постсоветской эпохи (1991 – 2014)	137
2.5. Проблематика этнокультурного образования в исследовательском поле постсоветской педагогики	143
2.6. Развитие этнокультурного компонента в методическом оснащении общеобразовательного процесса	150
2.7. Диалог этнокультурных и поликультурных компонентов в образовании как средство воспитания патриотизма и этнотолерантности	160
2.8. Этнокультурное образование как средство развития креативности в культурном поле личности	171
2.9. Этнокультурное образование в формировании многоуровневой идентичности личности	176
Заключение	181
Библиографический список	183

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено изучению и систематизации феномена этнокультурного образования в историко-педагогическом, культурологическом и социокультурном аспектах. В книге рассматриваются истоки становления, развитие и организация этнокультурного образования преимущественно в российской школе, в исторической динамике прослеживаются взаимосвязи этнокультурного компонента в образовании с развитием культуры, ролью этнокультурного образования в формировании ценностных ориентиров в культурном поле личности и социума. Ключевое понятие работы – «этнокультурное образование». Оно появилось лишь в конце XX в. и сегодня стало активным элементом педагогической терминологии. Однако в его трактовке нет научного единства. Сегодня термин «этнокультурное образование» чаще всего применяется по отношению к народам малой и средней численности. Этнокультурное образование понимается как отражение национально-культурного своеобразия в содержании образования конкретного региона. По отношению к русскому народу, имеющему богатую культурную традицию, термин «этнокультурное образование» используется в основном в связи с освоением традиционной народной культуры.

В современных энциклопедиях и словарях еще нет определения понятия «этнокультурное образование». Это является показателем того, что этнокультурное образование стало новым явлением и новой проблемой педагогической науки, возникшей как отклик на актуальную социокультурную ситуацию. Автору близко определение рассматриваемого понятия, данное Т. К. Солодухиной: «Взаимодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических культур и педагогических достижений народов, есть этнокультурное образование». Оно приведено в защищенной ею докторской диссертации «Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия)» в 2005 году [93, с. 45], однако оно не исчерпывает всей полноты исследуемого явления.

Автор данной монографии в статье 2006 года в хорошо известном педагогам журнале «Музыка в школе» (и ряде других статей) опубликовал следующее определение: «Этнокультурное образование – это целостный учебно-воспитательный процесс освоения содержания этнокультуры в деятельностном опыте учащихся, осознания ими преемственности в развитии культуры этноса и суперэтноса, понимания этнокультурного многообразия, взаимодействия культур, общего, особенного, единичного в них» [8, с. 9]. Впоследствии определение приобрело вариативные интерпретации.

Представляя собой сложное междисциплинарное социально-педагогическое явление, связанное с содержанием этнокультурного компонента в образовательном процессе, феномен этнокультурного образования содержит много нерешенных педагогических вопросов. Актуальность исследования проблематики этнокультурного образования обусловлена комплексом

противоречий социального, научного и практического характера. В связи с развитием процессов глобализации, формирования планетарного сознания, распространением средств коммуникации в постиндустриальном обществе возникает опасность утраты этнокультурной идентичности отдельного народа среди других. Вопросы межкультурного взаимодействия и взаимопонимания народов приобретают геополитический характер. Проблема обостряется в силу миграционных процессов, характерных для развитых стран как внутри объединенной Европы, так и внутри Российской Федерации. В условиях межкультурного обмена и интенсивной миграции народов Азии, Европы, Америки возникают проблемы национального и конфессионального напряжения, в противовес им появилась потребность своевременного реагирования на данные проблемы и их предупреждения педагогическими средствами. Ориентир на глобализацию становится важнейшим вектором развития мировой цивилизации, влияющим не только на социально-экономические, но и на социокультурные процессы.

С одной стороны, глобализация связана с позитивной идеей целостности всего человечества как социобиологической системы, и тем самым она должна способствовать выживанию и достойной жизни человечества на общей планете Земля. С другой стороны, тенденции глобализации ведут к разрушению традиционных культурных форм. Необходимо учитывать и то, что процесс глобализации проходит под определяющим воздействием «вестернизации». В социокультурной среде она проявляется в развитии, насаждении и доминировании массовой стереотипной культуры, проникающей во все сферы жизни, деформирующей традиционные культурные эталоны и нормы, культурно-исторические и нравственные ценности, разрушающей целостность этнического пространства культуры.

Именно поэтому противоположной глобализационным процессам является тенденция роста этничности (вплоть до процессов этнической мобилизации). По мнению В. Д. Шадрикова, эти противоречия "усиливаются за счет так называемого парадокса этничности, столь характерного для всего современного мира, - когда по мере углубления интернационализации культуры возрастает уровень национального самосознания" [111, с. 89].

Система образования как часть культуры отражает происходящие социокультурные процессы. Задачи сохранения и развития национальной самобытности определены в Законах РФ "Об образовании" (1992/1996/2002/2012) и "О языках народов РСФСР" (1991/1998), в «Национальной доктрине образования до 2025 г.»; «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в РФ»; «Концепции художественного образования в РФ»; в ряде международных документов, созданных под эгидой ООН и ЮНЕСКО: «Концепция устойчивого развития», «Рекомендации по сохранению фольклора», «Шедевры устного и нематериального наследия народов мира». Сегодня перспективы развития образовательной системы в нашей стране рассматриваются в контексте

диалектики приобщения к мировым, российским и национально-региональным ценностям культуры. Проблемы их сбалансированности влияют на формирование многоуровневой самоидентификации: этнокультурной, личностной, гражданской, профессиональной. В «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в РФ» указывается, что перед российской системой образования стоят два рода проблем.

Первая проблема – организация единой и целостной системы всеобщей общеобразовательной школы с обучением на родном языке и с содержанием образования, построенном на определенной этнонациональной культуре и одновременно являющимся частью общего образовательного пространства страны. Другая проблема заключается в необходимости, наряду с собственно образовательными задачами школы, решать задачу духовной консолидации, способствующую «сплочению российского народа как единой политической нации, укреплению единства и целостности Российской Федерации» [128]. Задача сплочения полиэтничного общества в согражданство, объединяемое общими ценностями гражданского общества, вытекает из необходимости обеспечения внутренней устойчивости такого общества. Роль образования рассматривается как стратегический ресурс «устойчивого развития полиэтничного общества России и важного фактора его внутренней стабильности» [128].

Актуальность изучения этнокультурного образования связана с возрастанием значения знаний о культуре в системе образования. Такое значение зафиксировано в «Законе об образовании», в «Концепции фундаментального ядра содержания общего образования» и других важнейших документах. Так, в последнем определяются базовые национальные ценности как «хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях». В Концепции они поставлены на первое место. В содержательном плане они связаны с этнокультурой. А среди основополагающих идей формирования содержания образования назван культурологический подход. Это обуславливает социальную и педагогическую актуальность исследования проблем этнокультурного образования.

Ныне те, кто обеспокоены судьбой человечества и развитием личности, пишут о духовно-нравственной деградации общества постмодерна. Обеспокоенность педагогической и научной общественности данной проблематикой привела к разработке и принятию в 2009 г. в Российской Федерации «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», содержательное ядро которой составляют ценности культуры [40]. В реальной же жизни российского общества активно происходит процесс «вестернизации» культуры, доминирующей и захватывающей все в большей мере культурное пространство. В итоге в постиндустриальном глобализированном обществе возникает опасность утраты

традиционных ценностей, духовно-нравственных ориентиров, национальной идентичности личности.

Соотношение глобального, федерального, регионального и тесно связанного с ним этнокультурного компонентов возможно на условиях согласованности частного и общего в диалоге культур единого образовательного пространства Российской Федерации. Гуманистический и поликультурный характер образования обозначен в требованиях «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования» второго поколения, проекта «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации». Поиск параметров развития современной образовательной системы в новых цивилизационных условиях привел к появлению в конце XX в. различных подходов, идей, концепций поликультурного, этнокультурного, национально-регионального и глобального образования. Каждая из концепций по-своему рассматривает и решает проблемы плюрализма культур и отражения этого в образовании.

Педагогические подходы к проблематике этнокультурного образования характеризуются тем, что в их основе лежит идея изучения и сохранения национально-культурного достояния своего народа в образовательном процессе. В современных условиях образование не должно замыкаться на культуре одного народа. Оно должно соединить задачи воспитания этнического и общечеловеческого сознания в их диалектическом единстве. В отличие от поликультурного и тем более глобального образования этнокультурное образование имеет этнокультурную доминанту, но вместе с тем сочетает поликультурность, векторы культуры межнационального общения и устремленности к включению в мировую культуру. По определению В. К. Шаповалова, «этнокультурная направленность – это такая характеристика образования, которая показывает, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации» [112, с. 63].

Сегодня можно говорить о складывающейся теории этнокультурного образования. В её развитие внесли вклад многие российские учёные, изучавшие особенности национально-региональных образовательных, этнопедагогических и этнохудожественных систем (А. Б. Афанасьева, А. Ю. Белогуров, Е. В. Бондаревская, Т. С. Буторина, В. А. Вакаев, Г. Н. Волков, М. И. Долженкова, М. С. Жиров, И. Л. Набок, М. Ю. Новицкая, А. Б. Панькин, Г. В. Палаткина, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина, В. К. Шаповалов, Т. Я. Шпикалова и др.), а среди стран СНГ особенно важна роль ученых Казахстана (М. Е. Ержанов, С. С. Кулмагамбетова, Ж. Ж. Наурызбай, С. У Наушабаева, Ш. М. Мухтарова и др.). Здесь еще в 1996 г. была принята «Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан», где термин «этнокультурное образование» был употреблен на государственном уровне и стал определять стратегию

образования, направленную на реализацию «двух взаимосвязанных целей: этническая идентификация и государственная интеграция» [58].

В российской педагогической науке методологические подходы к проблеме этнокультурного образования впервые были осмыслены В. К. Шаповаловым в монографии и докторской диссертации «Этнокультурная направленность российского образования» (1997). Термин «этнокультурное образование» активно употребляется, а его различные аспекты освещаются в ряде кандидатских диссертаций (А. Н. Дубкова, 1999; И. В. Жуковский, 2001; А.Н. Басова, 2002; Н. Н. Жукова 2003; Е. А. Ангархаев, 2003), в докторских диссертациях Т. К. Солодухиной (на примере Республики Бурятия, 2005), Л. П. Карпушиной (на примере Республики Мордовия, 2012) и др. И хотя термин «этнокультурное образование» в российской педагогической теории стал активно функционировать лишь в последние годы, его отдельные вопросы рассматривались ранее в различных науках, изучающих этнические культуры и механизмы их трансмиссии.

Сложность явления этнокультурного образования и трудности его исследования обусловлены многоэлементной сложностью самой этнокультуры, разнообразием этнокультур, поиском различных путей включения этнокультурного компонента в содержание образования и одновременно решением задачи сохранения единого образовательного пространства России.

Как справедливо отмечает А. Ю. Белогуров, в условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции образовательная система рассматривается как эффективный механизм этнокультурной идентификации личности и как средство гармонизации межэтнических отношений [17]. Однако в настоящее время актуализируются проблемы формирования гражданской идентичности, усиления центростремительных тенденций, объединяющих этносы в суперэтническую общность. Векторы этнокультурных и поликультурных, национально-региональных, общегосударственных и глобалистических тенденций, их взаимосвязи и противоречия пересекаются в теории и практике этнокультурного образования, реализующегося в конкретных регионах страны. Необходимо также учитывать, что каждое крупное государство является полиэтничным, и в нем существуют национальные и демографические проблемы. На российской территории живет более 180 народов (по переписи 2010 г.) [94]. Малочисленные народы в большей мере ассимилируются и численно уменьшаются, численность же некоторых других народов возрастает. Статистика показывает, что население России воспроизводится в основном за счет пополнения мигрантами из стран ближнего зарубежья и рождаемости народов южных территорий. Заметно снижается рождаемость русских, украинцев, белорусов, угро-финских народностей, евреев, существенно возрастает численность народов кавказской семьи. Прирост мусульман значительно опережает рождаемость христиан. Численность народов Севера и Дальнего Востока постоянно сокращается. Анализ национального состава народов России и его динамики в течение XIX –

XX вв. по статистическим данным переписей населения разных лет сделан этнологами Т. М. Мастюгиной и Л. С. Перепелкиным [72].

С уменьшением численности этноса и развитием цивилизационных процессов уходят из быта этнокультурные традиции, произведения фольклора, даже язык. Поэтому в различных регионах полиэтничного пространства России проектирование системы этнокультурного образования имеет свои особенности. Однако общими являются проблемы знания и понимания этнокультуры своего народа, взаимосвязей с соседними этносами, вхождения в культуру суперэтноса как этногосударственной общности, в мировую культуру.

Даже для самого многочисленного народа нашей страны – русского, составляющего 77,7 % населения Российской Федерации, остро стоит проблема сохранения корневых основ своей культуры, понимания ее целостности, путей развития и взаимосвязанности с другими народами. Русская культура всегда была ядром российской культуры, притягивающим к себе представителей многих этносов. Щедро делась своими ценностями и достижениями, она вбирала их в свою орбиту и всегда, тем более в трудные годы, выполняла консолидирующую роль. Открытость русской культуры к полилогу разнородных культур обогащала всех и создала опыт многогранной суперэтнической общности. Однако в современной ситуации кризиса экономики и культуры, дегуманизации общества резко обострилась проблема сохранения и осознания отечественных традиций микро-, мезо- и макроуровня, устойчивого образа жизни, проверенных временем истоков, ценностей и взаимосвязей. Поэтому необходим поиск новых способов взаимодействия разных культур в образовательном процессе.

Таким образом, социальная и научная значимость, актуальность избранной для исследования темы связана с противоречиями социокультурной ситуации, вызовами глобализационных процессов, отражающимися и в образовании. Они определяют основные задачи этнокультурного образования: развитие этнокультурного сознания в проблематике этнической и суперэтнической самоидентификации как противовеса тенденции к глобализации; воспитание в этнокультурных традициях с развитием способности к полилогу межкультурного взаимодействия. Педагогическое решение этих задач является своего рода духовной экологией этноса в современных условиях. Для их решения необходим поиск оптимального баланса в соотношении этно- и поликультурного, суперэтнического и общемирового в образовательном процессе российской школы, что несомненно будет оказывать влияние на формирование культурного поля социума.

Анализ исследований по этнопедагогической проблематике в современной науке показывает, что в них, как правило, доминирует моноэтнический подход, углубленный в культуру и воспитание отдельного народа. В каждом конкретном этносе анализируются положительные черты, свойственные данной этнокультуре, необходимые для воспитания подрастающего поколения. Но не хватает исследовательских подходов, направленных на поиск общих

универсалий традиционных ценностей своего и других народов, роли русской и российской культуры в целом для развития данного конкретного этноса, взаимодействия старинных и современных форм передачи культурного опыта, их модификации в современном модернизированном обществе.

Необходимо также отметить, что при сравнении соотношения процентного состава населения РФ и учитывая субэтническое разнообразие русского этноса, наблюдается диспропорция между большим числом исследований в педагогике по этнокультурным традициям малых народов и гораздо меньшим удельным весом исследований по русским этнокультурным традициям в образовании. Это противоречие свидетельствует о пристальном внимании интеллигенции малых народов к своим национально-образовательным проблемам, их поддержке российской педагогической наукой, а также говорит о недооценке роли собственных корней и традиций в русской культуре и образовании.

Думается, что в современных условиях перспективна разработка принципов реализации национально-региональных аспектов в широком контексте, с доминантой сохранения культурно-образовательной целостности России. Особую актуальность приобретают сегодня работы, рассматривающие формирование в образовательном пространстве позитивного образа многонационального сообщества (города, мегаполиса, региона, страны).

Ныне социокультурная роль образования состоит в формировании мобильной творческой личности, способной к сотрудничеству и коммуникации с представителями разных этносов. Этнокультурное образование в современных условиях существует в поликультурной среде, оно должно гармонично взаимодействовать с различными компонентами образования, формируя гармоничное культурное поле личности.

Цель исследования – выявить исторические и современные тенденции этнокультурного образования в России, его динамику и особенности в условиях современной российской школы, проследить взаимосвязи этнокультурного компонента в образовании с развитием культуры, ролью этнокультурного образования в формировании ценностных ориентиров в культурном поле личности и социума.

Проблема исследования – актуальная необходимость понимания этнокультурного образования как базового явления в содержании образования, выявления продуктивного историко-педагогического опыта, оправдавших себя идей, ценностей, форм организации этнокультурного образования для формирования целостной системы этнокультурного образования в настоящее время. Исследование ориентируется на систему образования русского народа, язык которого является доминирующим на основном пространстве российского государства. В силу неопытности содержания культуры русского этноса в исследовании внимание сосредоточено на ее базовой (архетипической) основе – традиционной народной культуре.

Хронологические рамки исследования: IX–XXI вв. – от начала становления этнокультурного образования до наших дней.

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО РОЛЬ В КУЛЬТУРНОМ ПОЛЕ СОЦИУМА И ЛИЧНОСТИ

Цель первой главы – выявить сущность этнокультурного образования, его научные основы и междисциплинарный характер изучения.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач.

- Обосновать и охарактеризовать этнокультурное образование как междисциплинарную проблему современной педагогической науки, выявить специфику его понятийно-терминологического аппарата.

- Раскрыть методологические основы этнокультурного образования, сформулировать его определение, цели, задачи, педагогические принципы, подходы к проектированию и реализации.

- Охарактеризовать содержательную основу этнокультурного образования и представить его как систему.

- Рассмотреть метафорические понятия *среда – пространство – поле* в контексте проблематики педагогики, исследования культуры и этнокультурного образования, их роли в социуме.

- Определить структуру этнокультурной компетентности – результата этнокультурного образования, компонента культурного поля личности.

Исследование этнокультурного образования как сложного системного педагогического и социокультурного явления требует взаимодействия различных наук, прежде всего этнологии, педагогики, культурологии. При рассмотрении близких явлений, связанных с этнокультурой, исследователи пользуются общими понятиями. Но общепринятые термины не имеют однозначного толкования даже внутри одной из наук. В связи с отсутствием единства и неопределенностью в понимании ряда терминов необходимо обозначить подходы к трактовке понятий, связанных с рассматриваемой темой.

Сопоставляя термин этнокультурное образование с таким рядом педагогических понятий, как гуманитарное, естественнонаучное, художественное, историческое образование, религиозное образование и др., обращаешь внимание на специфику их содержательного наполнения. В самом термине «этнокультурное образование» взаимосвязаны три понятия: *этнос* (этнос), *культура* и *образование*. Ключевое понятие *культура* тесно связано как с понятием *этнос*, так и с понятием *образование*, и все они активно взаимодействуют в реальном процессе этнокультурного образования. На основе анализа научной литературы рассмотрим каждое понятие и его производные в контексте разносторонних характеристик в спектре сложного социально-педагогического феномен, каким является этнокультурное образование.

1.1. Этнические характеристики как основа понятийного аппарата этнокультурного образования

О понятиях «этнос» и «нация». Греческое слово *ethnos* (группа, род, племя, народ) обозначало у древних греков другой негреческий народ, который

отличался от них языком, обычаями, верованиями, образом жизни, ценностями и т. п. Изначально этносы описывались через особенности культуры (сам термин *культура* ещё не употреблялся). В античную эпоху появились первые описания этнокультуры скифов (Геродот). О жизни многих народов античности рассказывается в 17-томной «Географии» Страбона. Долгое время понятие *этнос* применялось при описании «отсталых» – не создавших собственной государственности народов (австралийские аборигены, южноафриканские бушмены, североамериканские индейцы и др.). В конце XIX в. объектом изучения стали не только примитивные и традиционные общественные системы, но и цивилизованные общества. В начале XX в. возникли представления об «этносе» и «этничности» как о своеобразных качествах, характеризующих ту или иную группу людей вне зависимости от ее социально-экономического развития [72], [90]. Эти представления и ныне доминируют в науке и общественном сознании.

Понятие «этнос», его содержание, объем разрабатывали в различных науках: исторической, этнографической, географической, социологической, культурологической, психологической. Как отмечает Е.А. Окладникова [151], теория этноса «в чистом виде» родилась в 1920-х гг. в трудах российского этнографа С. М. Широкогорова, затем в 1930-е гг. была развита им и Н. Я. Марром. В последующие годы в разработке теории этноса участвовали крупные российские ученые П. И. Кушнер, С.А. Токарев, Н. Н. Чебоксаров, В. И. Козлов, В. П. Алексеев, Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев, В. П. Богораз, П. Ф. Преображенский, Б. А. Куфтин и др. В 1930–1950-е гг. понятия «этнос» и «этничность» стали частью категориального аппарата американской культурной антропологии (Ф. Боас, А. Кребер, К. Уисслер, К. Клакхон Л. Уайт).

Е. А. Окладникова считает, что термин «этнос» стал спорадически использоваться в антропологии и этнографии в XVIII–XIX вв. в народоописаниях как синоним терминов племя, раса, нация [77, с. 6].

А. П. Садохин отмечает применение термина в научной литературе лишь с XIX в. в значении «народ», начиная с трудов немецкого ученого А. Бастиана [90, с. 80]. В XX в. в связи с активным развитием науки эти термины переосмысливались, а их дефиниции конкретизировались.

Научное определение понятия «*этнос*» первым сформулировал в 1920-х гг. русский этнограф С. М. Широкогоров. Он рассматривал этнос как «группу людей, говорящих на одном языке, признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традицией и отличающих его от таковых других групп» [77, с. 13].

В 1970-х гг. ведущим стало определение академика Ю. В. Бромлея: «Этнос – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая многопоколенная совокупность людей, обладающая не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (в том числе языка) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании

(этнониме)» [24, с. 58]. Для нашего исследования определение ценно социокультурной трактовкой, раскрытием понятия *этнос* через особенности культуры, включающей язык как один из основополагающих факторов культуры, и через осознание людьми единства, общности. Варианты данного определения даются многими этнологами: А. П. Садохиным, Е. А. Окладниковой, В. Г. Крысько.

Иной путь в понимании этноса предложил основоположник теории этногенеза Л. Н. Гумилев. По его определению, «этнос – естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа поведения коллектив людей, существующий как энергетическая система (структура), противопоставляющая себя всем другим таким же коллективам, исходя из ощущения комплиментарности» (подсознательной взаимной симпатии) [36, с. 500]. Это определение интересно выявлением стержневой основы жизни этноса как энергетической системы (Л. Н. Гумилев называл ее также динамической системой, что характеризует явление с точки зрения развития). Впоследствии ученый смягчил биопроцессуальный механизм определения этноса, сняв слово энергетическая [37, с. 332]. Ценность теории этногенеза Л. Н. Гумилева – в объяснении механизма появления и развития этносов в зависимости от пассионарных толчков и процессов. Особое значение Л. Н. Гумилев придает географическому ландшафту, «который кормит адаптированный этнос». По мнению ученого, человек исходно является частью биосферы, а потом становится частью созданной им социосферы – общества. Тем самым в происхождении этноса природное рассматривается как первичное, а социальное – как вторичное, а основными признаками этноса считаются психологические характеристики (самосознание, стереотип поведения, взаимоотношения между индивидом и группой). Для нашего исследования такое понимание этноса важно взаимосвязью отношения человека к природе и к обществу, а также выявлением динамики развития жизни этноса.

По определению этнолога Е. А. Окладниковой, «этнос – конкретная межпоколенная, устойчивая, исторически сложившаяся, объединенная длительным совместным проживанием на определенной территории, общим языком, культурой и самосознанием группа людей» [77, с. 9]. В данном определении важно внимание к межпоколенному характеру связи людей. В определении этногеографов А. А. Лобжанидзе, С. А. Горохова, Д. В. Заяц «этнос – это устойчивая группа людей, характеризующаяся общностью расовых признаков, языка, территории зарождения, особенностями быта, культуры, общим национальным и религиозным сознанием» [70, с. 26], важно обратить внимание на интеграцию различных признаков, в большей мере относящихся к культуре. В целом народы мира классифицируются по географической, расово-антропологической, этнолингвистической, религиозной принадлежности, по историко-этнографическим областям и хозяйственно-культурным типам. В нашем исследовании этнос понимается как исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая социокультурная

общность людей, обладающая общими особенностями культуры, самосознанием и самоназванием.

Для разработки содержательной сущности этнокультурного образования важно понимание этноса как развивающейся системы, имеющей разные уровни. С точки зрения историзма этнос имеет формы, возникающие последовательно на этапах развития человечества: племя и соплеменность в первобытнообщинном строе, народность при рабовладельческом и феодальном строе, нация в капиталистическую и постиндустриальную эпоху. На стадии первобытнообщинного строя возникали роды, в которых этнические связи обусловлены родовыми связями. Объединение родов в единые этнические группы дало племена со своими особенностями культуры (в нормах права, верованиях, языковом диалекте). Группы родственных племен складывались в соплеменности (племенные союзы). С заменой кровнородственных связей на территориально-имущественные появились народности. В новой и новейшей истории процессы внутри- и межэтнической консолидации привели к возникновению нации. «Нация – исторический тип этноса, представляющий собой социально-экономическую целостность, которая складывается и воспроизводится на основе общности территории, экономических связей, языка, некоторых особенностей культуры, психологического склада и этнического самосознания» [90, с. 310].

В зарубежной этнологии понятия *народность* нет. Нация преимущественно понимается как территориально-политическая общность, совокупность граждан одного государства. Термины *нация*, *народ*, *этнос* употребляются за рубежом как синонимы. В советской традиции народность понималась как исторический тип этноса, следующий за племенем и предшествующий нации, возникающий в результате смешения племен и образования племенных союзов. К народностям относили этносы численностью до 100 тыс. человек, не имевших государственного устройства в форме союзных или автономных республик. В наши дни к народностям относят этнические меньшинства, могущие иметь или не иметь формы национально-территориальной автономии. Не всякая народность может стать нацией прежде всего в силу своей малочисленности.

В современной России термин *нация* променяется в двух значениях. В «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в Российской Федерации» *нация* определяется как:

«а) согражданство, консолидированная (в разной степени) совокупность граждан одного государства, обладающая – при сохранении этнического, религиозного и расового разнообразия – общим самосознанием, которое включает в себя чувство общей исторической судьбы и общего культурно-исторического наследия, общность национальной культуры и (как правило) общность языка;

б) тип этноса, одна из форм человеческих общностей, складывающаяся и воспроизводящая себя на основе общности территории, экономических связей,

языка, особенностей культуры, психического склада и этнического (национального) самосознания» [128].

Ныне в политических документах термин «нация» понимается в основном в первом значении как «государственно-политическая общность» (в Посланиях Президента РФ Федеральному собранию, в документах, которые готовятся Государственной Думой). Актуальным для России является формирование российской нации и соответственно российской национальной идентичности как основополагающей для граждан страны, что отмечают многие этнологи (Л. М. Дробижева, В. А. Тишков), политики (Б. Н. Ельцин, В. В. Путин и др.). Однако на бытовом (и не только бытовом) уровне преобладает понимание нации во втором значении. В. А. Тишков неоднократно отмечал, что в России существует реальная общность россиян на основе исторических и социальных ценностей, патриотизма, культуры и языка [100]. Он же предлагает вернуться к пониманию россиян как «многонародной нации» (термин И. А. Ильина, данный в 1920-е гг.) и отмечает, что национальная идентичность утверждается через «обеспечение гражданского равноправия, систему воспитания и образования, государственный язык, символы и календарь, культурное и масс-медийное производство» [100, с. 4].

Двузначность понимания термина «нация» в гражданском и этническом смыслах осложняет и понимание проблематики этнокультурного образования, поэтому более пристально рассмотрим разные уровни этноса.

Большинство современных наций сложилось из разных этнических общностей в процессе совместной жизнедеятельности и в рамках единого государства. «Этническая общность – любая общность, которая складывается на определенной территории среди людей, находящихся между собой в реальных социально-экономических связях, говорящих на взаимопонимаемом языке, сохраняющих на протяжении своего жизненного пути известную культурную специфику и осознающих себя отдельной самостоятельной группой» (А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая) [90, с. 314-315]. По Л. Н. Гумилеву, сообщество людей, объединенных мироощущением и стереотипом поведения, создает этническую систему [37, с. 332], что совпадает по смыслу с термином «этническая общность». Однако система имеет разные уровни.

В этнокультурном образовании педагог работает с представителями различными этнических общностей и формирует у воспитуемых позитивное отношение к разным уровням этнической системы. Рассмотрим их.

Структурная иерархия этнической системы. С точки зрения структурной иерархии этническая система подразделяется на несколько таксономических уровней (рангов): субэтнический, собственно этнический, суперэтнический, мегаэтнический, метаэтнический. Ю. В. Бромлей выдвигает микроэтнические единицы (семья), субэтнические (субэтнос) и макроэтнические единицы (метаэтнос). Все эти производные этноса являются этническими системами (или общностями). В них чувство единения формируется на основе не генетического, а социального единства индивида и группы. Индивид –

носитель черт определенной этнокультурной традиции, этнического сознания, был назван в этнологии «этнофор» (В. В. Пименов, Э. К. Васильев, Л. С. Христолюбов). Он является микроэтнической единицей, наименьшей составляющей частью этнических общностей. Следующей классификационной единицей этноса является семья, которая воспроизводит основные элементы этнической культуры, затем род. Из этих микроэтнических единиц создается микроуровень – субэтнический уровень существования этноса, за ним – следующие уровни. Субэтнос является подсистемой этноса; суперэтнос – его расширенной системой, мегаэтнос и метаэтнос – это предельно расширенный уровень существования этноса.

По определению этнолога А. П. Садохина, «субэтнос – этническая система, возникающая внутри этноса и отличающаяся своими хозяйственными, бытовыми, культурными и другими особенностями» [90, с. 313]. Классическим примером в этнологии являются казаки и их разновидности (донские, терские, кубанские, причерноморские и т. д.). В фольклористике выявляются местные традиции, отличающие культуру одного региона от другого внутри единого этноса. Для формирования этнической системы необходимо самосознание общности. Поэтому в современных условиях понимание субэтнического приближено к региональному, локальному, осознаваемому как социокультурная общность: мы – вологжане, мы – архангелогородцы.

Столь многочисленный и населяющий огромную и разнообразную по ландшафту территорию русский этнос естественно делился на субэтноты. Это не только казаки, но и жители территориальных ареалов (русские поморы, живущие по берегам Белого моря, семейские Забайкалья и др.), жители областей (вологжане – жители Вологодской области, пермяки – жители пермского края и т. д.). Можно считать субэтническими региональные общности внутри этноса, объединенные территорией, исторической судьбой, культурой, самосознанием и самоназванием и, главное, ощущающие и сохраняющие свою связь с «малой родиной». В процессе этнокультурного образования в России важна проблема понимания субэтнического разнообразия русского этноса, специфики, например, южнорусского, севернорусского, западнорусского, сибирско-русского и др. Однако надо понимать, что в современных условиях региональное не совпадает с субэтническим, так как многим регионам свойственна полиэтничность. Поэтому термин «региональное» ныне более привлекателен нежели «субэтническое», он лучше отвечает реалиям современности. Но формирование чувства принадлежности к субэтносу или к своему региону чрезвычайно важно, так как оно способствует воспитанию любви к «малой родине». В системе этнокультурного образования данная проблема могла бы решаться в региональном компоненте образования.

Суперэтнос, по определению Л. Н. Гумилева, это «этническая система, состоящая из нескольких этносов, возникших одновременно в одном ландшафтном регионе, проявляющаяся в истории как мозаичная целостность» [36, с. 499]. В большой мере в новейшей истории суперэтнос интегрируется

политикой, экономикой и культурой. Типичным суперэтническим образованием считают нацию (Е. А. Окладникова, А. Д. Карнышев и др.). Суперэтнос возникает в процессе этнической миксации. В строгом смысле суперэтническая общность объединяет несколько этносов, родственных по происхождению, говорящих на близких языках и обладающих сходными чертами культуры. Бесспорными классическими примерами суперэтнуса является восточно-славянская общность, славяне в целом.

В отношении расширенных этнических систем в этнологии встречается много разночтений. Так, Ю. В. Бромлей не употребляет термин суперэтнос, а выделяет метаполитические, металингвистические, метаконфессиональные и другие общности. В его иерархии славяне – это метаэтнос [24].

Многие современные этнологи активно пользуются термином *суперэтнос*. В более широком смысле суперэтнусами называют общности этносов, не связанные генетическим родством, различающиеся по языку и культуре, но обладающие элементами общего самосознания. Это россияне, американцы, современное население большинства крупных стран: Франции, Великобритании, Бельгии, Швейцарии, Китая и т. д. Суперэтносом были жители бывшего Советского Союза (наиболее обстоятельно это показывается в монографии Л. М. Дробижевой «Духовная общность народов СССР») (1980). Такие этнические системы называют также мегаэтническими. Но в строгом смысле к мегаэтническим общностям относятся суперэтнические конфессиональные общности, исповедующие одну религию: христиане, мусульмане, буддисты, а также носители панкультурных традиций: панисламизм, паниндеанизм (Е. А. Окладникова) [77, с. 15]. Метаэтнический уровень интеграции объединяет в этническую систему мегаэтнические общности. Примерами метаэтнуса являются следующие общности: европейцы, африканцы, азиаты, а также политико-экономические союзы (Европейский союз). Причем человек одновременно принадлежит разным уровням. На субэтническом уровне он может ощущать себя петербуржцем (помором, москвичом, пермяком, терским казаком и т. д.), на этническом – русским, на суперэтническом – россиянином. Попад в Африку, он ощущает себя европейцем (на метаэтническом уровне этноса).

В данном исследовании этническая система народов России называется суперэтносом, а российская культура понимается как суперэтническая. Термин «российская нация» автор поддерживает, но почти не использует, так как двоякий смысл термина «нация» может затруднить понимание. Не каждый этнос в своем историческом развитии стал нацией. Термин «российская нация» для многих еще не столь бесспорен, как, например, русская. Русская нация складывалась, вбирая в себя различные этнические общности. Иностранцы в основном всех жителей России называют русскими. Но внутри страны живут представители разных национальностей, осознающие себя нерусскими. «Не русский я, но россиянин», – словами поэта Мустая Карима могут определять себя жители ряда регионов страны или ее мегаполисов. Возможна и

двойственная этническая идентичность (я – татарин и русский). Закономерны и двойственные характеристики: русский немец, русский еврей... Ныне в российской политике сочетается этнический плюрализм с политикой интеграции в единую суперэтническую общность. Российское самосознание больше ассоциируется у личности с гражданским, политическим сознанием.

Понимание разноуровневого состояния этноса очень важно в этнокультурном образовании. Ведь одна из важнейших задач этнокультурного образования – формирование многоуровневой идентичности личности, ее позитивной этнической идентичности наряду с гражданской, формирование чувства малой и большой Родины, понимание их взаимодействия.

Этническая идентичность. Термин «этническая идентичность» трактуется как «осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу» (А. П. Садохин). В науке нет единой типологии этнической идентичности. В книге «Этносоциология» [7] Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов выделяют 7 типов этнической идентичности: от этнической индифферентности и даже космополитического этнонигилизма к крайней форме агрессивного этнического фанатизма. Промежуточные типы: нормальная, этноцентрическая, этнодоминирующая, амбивалентная этничность

Этнологи В. С. Кукушкин и Л. Д. Столяренко указывают четыре вида этнической идентичности: моноэтническая идентичность со своей этнической группой, биэтническая идентичность (предполагает осознание своего сходства и обладание компетентностью в культурах двух народов), моноэтническая идентичность с чужой этнической группой (возникает, если чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный статус, чем своя), маргинальная этническая идентичность [63]. Маргинальность бывает конструктивная (названа так этнологом Беннетом): человек мультикультуры, посредник между культурами, но чаще существует негативная маргинальность. Человек с негативной маргинальной этнической идентичностью не владеет в должной мере нормами и ценностями ни одной из культур, испытывает отчужденность и неприятие обоих народов, поэтому ему свойственны внутренние конфликты, неприспособленность, агрессия [63].

Утрата этнической идентичности грозит человеку негативным ощущением «я – никто, безлик и безымянен», отчуждением от собственных культурных корней. Маргинальные тенденции особенно усиливаются в ситуации «культурного шока». В России последняя ситуация «культурного шока» возникла в ельцинский период перестройки с разрушением созданной в советскую эпоху экономики, привычных связей, отношений, сложившихся традиций и на смену им активным проникновением западной массовой культуры во все сферы жизни.

В противодействии процессам негативной маргинализации, разрушительной для внутреннего мира человека, лежит необходимость этнокультурного образования и в целом просвещения. Его важная задача – формирование позитивной этнической идентичности, которая предполагает

благоприятное отношение к образу своего народа, его истории, культуре, вместе с тем эта идентичность не преобладает в личности над другими видами идентичности: гражданской, семейной, профессиональной. Их гармоничное сочетание в человеке ведет к толерантным отношениям между людьми. Дисгармоничная предпочтительность же этнической идентичности перед ее другими видами может привести к признанию «прав народа» выше «прав человека», к представлениям о превосходстве своего этноса, изоляционизму или к дискриминационному отношению к другим этническим группам [63].

Границы этнической идентичности подвижны, зависят от условий: от ситуации, типа личности. Например, в обычной жизни большинство людей, соответствующих «нормальной идентичности», положительно относятся к образу своего народа, но не акцентируют внимание на своей этничности, а, оказываясь за границей, самоощущение своей этничности у них возрастает.

Этническая идентичность может уступать место суперэтнической. Так, в суровые годы войны принадлежность к советскому или российскому суперэтносу доминировала в самоощущении людей разных национальностей. Суперэтническая идентичность соединялась с гражданской и вытесняла этническую идентичность (господствовало сознание: «я как гражданин своей страны должен ее защищать»).

В настоящее время перед педагогами и родителями стоит задача с детства формировать позитивную этническую идентичность или биэтническую идентичность (актуальную для детей от смешанных браков, для мигрантов), сбалансированную с другими ее видами, среди которых чрезвычайно важна суперэтническая гражданская российская идентичность, объединяющая всех граждан страны. Не случайно в «Концепции государственной этнонациональной образовательной политики» в Российской Федерации определяются два рода проблем. Первая связана с построением «содержания образования на определенной этнонациональной культуре, представляющим собой органическую интегральную часть общей образовательной системы, равноправный элемент единого образовательного пространства в целом» [128, с. 1]. Вторая проблема связана с духовной консолидацией многонационального народа России в единую политическую нацию. «Задача сплочения этнически разнохарактерного и мозаичного общества в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества, вытекает из необходимости обеспечения внутренней устойчивости такого общества. А это требует "снятия" реальных и потенциальных угроз: преодоления национализма, ксенофобии, этнических предрассудков, представляющих опасность для стабильности государства, его единства и целостности» [128, с. 1].

Для обозначения принадлежности человека или группы людей к определенной этнической общности в обществе и в политике обычно используется термин «национальность». Он может применяться как в отношении принадлежности к нации, так и к народности (например, национальность «русский» относится к принадлежности к нации, «вепс»,

«саам» – к народности). Развитие межэтнической интеграции в новое и новейшее время обусловлено потребностями экономики. Поэтому часто употребляется и термин «народонаселение» – «сложившаяся совокупность людей, постоянно проживающих на какой-либо территории, в стране или же на всей планете» [90, с. 310]. Народонаселение представлено в этносах.

Смысловое отличие термина «народонаселение» – в суммарности и плюрализме разных этносов. Тогда как этнические и суперэтнические понятия подразумевают социокультурную общность, объединенную территориально-географическими связями и исторической судьбой. Поэтому прежде всего эти понятия входят в сферу этнокультурного образования.

Заметную роль играет этническое сознание («совокупность ментальных представлений этнической общности о своем месте в мире, включающая социально-психологические установки и стереотипы») и самосознание («осознание индивидами принадлежности к определенной этнической общности») (А. П. Садохин [90, с. 315]).

О понятии «этничность». В этнологии с конца 1960-х гг. большое распространение получил термин «этничность» (от англ. *ethnicity*), близкий термину «этническая идентичность». В современной этнологии этничность трактуют как психологический феномен. А. П. Садохин определяет этничность как «особое чувство человека, выражающееся в переживании индивидом своей принадлежности к определенной этнической группе или общности, формирующееся на осознании культурного и генеалогического единства этой группы» [171, с. 98], хотя он же в словаре дает несколько иное определение: «совокупность характерных, отличительных, культурных черт, отличающих одну этническую группу от другой» [90, с.315]. В отличие от понятия «этнос» содержание термина «этничность» отражает в большей степени не социобиологическую, а духовно-культурную характеристику группы людей. На русском языке смысл слова «этничность» мог бы пониматься как «русскость» (немецкость, китайскость).

Этничность существует в личности и обществе в латентном (скрытом) или в мобилизационном состоянии. Мобилизующим началом являются этнические ценности, они же являются интеграторами этносов. Чувство этничности переживается личностью или группой людей в процессе поиска этнической идентичности. Главным признаком этнической группы признается единство, осознаваемое людьми (т. е. этническое самосознание). Наиболее актуален поиск общности для молодого поколения в процессе социализации. Юный человек стремится определить и установить связь с близкими – «родными» людьми, которые, как он надеется, помогут ему, «чужих» же – «неродных», он опасается, так как они могут принести вред. При малейшей реальной угрозе со стороны «чужих» общностей чувство этничности мобилизуется. Нейтрализовать и снимать межэтнические предубеждения способно образование и просвещение. Так, А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая отмечают, что негативные стереотипы и этнические предубеждения

порождаются культурной замкнутостью этносов. Этнические общности с высоким уровнем образования более расположены к этнокультурным контактам, особенно в деловой сфере [90, с. 265].

В процессе исторического развития более крупные этносы включали в свой состав более мелкие этнические образования. Этнокультурные особенности носителей старых этнических традиций в процессе взаимодействия неминуемо сглаживались, порой исчезали, но все же черты старой этнической культуры сохранялись во многих, даже малочисленных этносах. Но главное – в них сохранялась ценность этнического самосознания. В малом народе чувство этничности часто сочетается с чувством суперэтничности. Например, коми, карелы, вепсы, удмурты утратили многие свои обычаи и обряды, переняв этнокультурные формы у русских. Их этнические особенности проявляются в собственных вариантах этих форм. Например, восприняв многие хореографические формы (кадриль, лансье, шен, отдельные фигуры контрданса), карелы создали оригинальные варианты народных танцев. А перенимая русские песни, поют их по-русски на свой лад со своими языковыми особенностями, не переводя их смысл («Как у наших у ворот» – «Какунаси» – по записям В. Мальми, подобное автор записывал и у ижор в Ленинградской области). Все эти народы сознают свою этничность как особость, и вместе с тем они осознают себя россиянами, а в индивидуальном опросе могут назвать себя и русскими (биэтничность в сознании).

В 1990-е гг. во всех республиках и округах бывшего СССР вместе с процессами демократизации началось возрождение этнических традиций. Проблемы этнического сознания стали не только предметом научного изучения, они активно вошли в социальную жизнь, в систему образования. Мобилизация чувства этничности привела во многих регионах к возвращению к традиционализму и культурной архаике, что имеет много положительных сторон, но может привести и к отрицательным результатам. В большей мере стали развиваться национальные мотивы в произведениях искусства, в общественную жизнь вернулись традиционные праздники и обычаи, проблемы этничности обсуждаются в публицистике, выпускается и имеет большой спрос этнологическая научная и научно-популярная литература. Усилилось внимание к этнокультурной проблематике в системе образования и в педагогической науке. В ряде регионов повысился авторитет старейшин (на Кавказе), шаманов (у ненцев, якутов, тувинцев), как было свойственно традиционной культуре этих народов. Но вместе с тем обострились этнокультурные изоляционные процессы, неприятие чужих этнических ценностей (в том числе религиозных). Процессы межкультурного размежевания отмечают на Северном Кавказе, в Средней Азии, Казахстане (Е. А. Окладникова, Г. С. Денисова, М. Р. Радовель и др.). Установление изоляционистских ценностей, «раздувание» чувства собственной этничности при неприятии «соседа» приводит к конфликтным межэтническим отношениям, а порой к межнациональным столкновениям.

Большая роль в сглаживании межэтнической напряженности принадлежит образованию. Многие исследователи состояния образования в республиках отмечают недостаточную разработанность оптимального баланса национально-региональных и федеральных интересов (А. Ю. Белогуров, В. И. Загвязинский, Т. К. Солодухина). Во многих республиках в системе образования наблюдается высокая степень возрождения этнических ценностей культуры с ориентацией в основном на традиции «титульной» национальности, без гибкого учета полиэтнического состава народонаселения. В современном мире этничность может иметь идеологическую направленность. Она создается интеллектуальной и политической элитой, воздействует через средства массовой информации, образованит. Практическим проявлением этничности становится этническое чувство. В его формировании большую роль играют институты надстройки, создаваемые политиками, учеными, деятелями культуры и образования.

Итак, рассмотрение первого корня слова этнокультурное – этно – позволяет понять специфику этнокультурного образования, его роль на современном этапе. Анализ понятия «этно» помогает ответить на вопрос: зачем нужно этнокультурное образование? Оно нужно для формирования в человеке этнического чувства, для понимания взаимодействия этнического и национально-гражданского суперэтнического самосознания личности. Осуществляется это в процессе освоения этнокультурного наследия.

Для его более глубокого понимания обратимся к ключевому понятию – культура – второму корню термина «этнокультурное».

1.2. Культурологические характеристики этнокультурного образования как основа его понятийного аппарата

Для данного исследования философско-методологической основой была избрана философская концепция культуры, разработанная М. С. Каганом. В ней культура предстает как сложная, многоуровневая, целостная система, как форма бытия, которая образуется человеческой деятельностью. Сам человек рассматривается как трехмерная био-социо-культурная система. Причем люди одновременно являются и объектами, и субъектами культуры: культура живет в людях, опредмечивается и распределмечивается в их творческой деятельности, а сами люди живут в культуре определенного социума на историческом срезе (витке) времени (М. С. Каган, «Философия культуры» [47]).

Философский подход рассматривает культуру в сопоставлении с человеком, обществом, природой – основными формами бытия. Поэтому в теории культуры возникают области исследования взаимоотношений между культурой и природой (экологическая), культурой и обществом (социологическая), культурой и человеком (антропологическая), самой культурой и ее подсистемами (собственно культурологическая область).

Этнокультура является подсистемой культуры, поэтому философская основа данного исследования базируется на культурологическом подходе. Но

так как исследование имеет педагогическую направленность, то в нем совмещается антропологический подход, исследующий способы освоения человеком основ этнокультуры, а также социологический и социокультурный подходы, поскольку освоение человеком этнокультуры и в целом культуры должно быть необходимо обществу, а этнокультурное образование социально обусловлено. В культуре вычленяются культура личности, социальной группы, человечества в целом. В течение исторического развития культуры выработались ее различные формы: религия, мораль, мифология, экономика, наука, искусство, философия, идеология, право и др. В культурологии определяется, что философия как мировоззрение выполняет роль сознания культуры, осмысляет то, что происходит в мире, природной и общественной среде. Роль самосознания культуры как саморегулирующейся системы выполняет искусство.

О понятии «культура». Понятие «культура» имеет древнее происхождение, оно полисеманлично. Этимологически оно восходит к двум семантическим значениям.

1. Значение «почитание» – от корней «культ» (у кельтских жрецов-друидов – почитание), «ур» (санскрит – свет, огонь). Данное значение свойственно философско-теологическому толкованию, встречается у Н. К. Рериха, Д. В. Пивоварова [80, с.240], значение «почитание» употребляется и в культурологии (К. М. Хоруженко [109, с. 83]). В современной трактовке ведет к толкованию «культуры как почитанию света знаний и красоты», лежащему в основе «достижений человеческой деятельности (материальной и духовной)» [54, с. 41]; свойственно аксиологическому подходу.

2. От латинского термина *cultura* – возделывание (указание этой этимологии типично для современных учебников культурологии). В античном мире в Древней Греции и Риме это понятие обозначало человекотворное, а не природное происхождение. Смысловое поле термина расширяется вариантами перевода «обработка, воспитание» [47, с. 83], «образование, развитие» [109, с. 293]. Эти толкования являются производными: обработка как возделывание природы (земли, металла), воспитание и образование как возделывание души человека. Именно в деятельностном подходе к понятию «культура» лежит большинство современных определений: «Культура – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах духовного и материального труда, в системе материальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [108, с. 292].

Ныне насчитывается несколько сотен дефиниций культуры. Культуру определяют как символическую оболочку человеческой жизнедеятельности, фиксируя ее общее отличие от биологических форм жизни, противостояние природе (натуре) того, что содеяно человеком; как мир искусственных фактов (артефактов); как систему знаков; как качественное своеобразие исторически-конкретных форм человеческой жизнедеятельности на различных этапах

общественного развития; как форму традиционного поведения, как способ жизнедеятельности отдельного индивида, группы, общества [108, с. 293], [64, с. 59]. В целом термин «культура» многозначен. Им обозначают определенную эпоху в развитии человечества; характеризуют конкретное общество или народ (этнос); степень образованности и воспитанности человека. Термин «культура» применяется для обозначения особых сфер деятельности общества, социальной группы, конкретного человека, носителя определенных типовых форм жизнедеятельности. Культуру часто понимают как совокупность «специфических человеческих способов сознательной деятельности и ее результатов» (А. П. Садохин [90, с. 182]). Термин употребляют для характеристики уровня духовной культуры, в более узком смысле – для характеристики художественной культуры. Ранее Л. Кертман выделял три основных подхода к определению культуры. В антропологическом подходе признается самоценность культуры каждого народа, тем самым в мире существует множество «локальных» культур со своими ценностями и уровнем развития. В социологическом подходе культура понимается как фактор организации жизни общества, которым создаются культурные ценности. В философском подходе культура понимается как «содержание» или «способ бытия» общества, выделяются закономерности ее развития [109, с. 87].

В современной культурологии вычлняется еще большее количество направлений в классификации определений культуры. Кратко охарактеризую каждое из них (по А. Кармину, А. Креберу, К. Клакхону, Е. Скворцовой, К. Хоруженко). Антропологические определения исходят из тезиса: культура есть совокупность предметов человеческой деятельности, противостоящих природе. Аксиологические определения рассматривают культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством. В исторических определениях культура понимается как продукт истории общества, развивающегося путем передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению, как система конкретно-исторических типов социокультурного развития. При религиозном подходе культура рассматривается как деятельность по обретению людьми веры в Бога, являющейся условием их грядущего спасения, при религиозно-философском – как синтез высших духовных достижений человечества, являющихся проявлением его деятельностной любви к Богу. Философский подход определяет культуру как высший человеческий инстинкт поиска смысла жизни, развивающий степени свободы личности. В социологических определениях культура трактуется как фактор организации общественной жизни, как совокупность идей, принципов, социальных институтов, обеспечивающих коллективную деятельность людей, как исторически определенная ступень развития общества, его творческих сил. Психологические определения указывают на связь культуры с психологией поведения людей и видят в ней социально-обусловленные особенности человеческой психики. В них акцентируется адаптация, приспособление человека к жизненным условиям,

соответствующие формы поведения. Этический смысл культуры трактуется как добровольное исполнение человеком его нравственных обязанностей и как деятельность по гармонизации природной и духовной составляющей человека. Эстетический – как осуществление красоты и наполнение гармонией всех видов человеческой деятельности.

В ряде направлений особо выделяются свойства культуры, ее составные части. Идеационные (или идеологические) определения рассматривают культуру как духовную жизнь общества, как поток идей и продуктов духовного творчества, которые накапливаются в социальной памяти. Герменевтические – относятся к культуре как к множеству текстов, которые интерпретируются и осмысливаются людьми. Семиотические – трактуют культуру как систему знаков, используемых обществом. Символические – акцентируют внимание на употреблении символов в культуре. Дидактические – определяют культуру как то, чему человек научился (а не унаследовал генетически). Генетические определения истолковывают культуру с позиций ее происхождения. В нормативных определениях культура рассматривается с точки зрения норм: в одних – как образ жизни, в других – как ценности и идеалы, в третьих – как материальные и социальные ценности людей, в том числе институты, обычаи, установки, поведенческие реакции, как нормы и запреты, регулирующие жизнь общества и обеспечивающие его стабильность. В описательных определениях перечисляются отдельные элементы проявления культуры [109].

Ныне в большинстве исследований доминируют два подхода к определению культуры – аксиологический и деятельностный.

О понятии «этнокультура». Характеристике этнокультуры более всего свойственны описательные и аксиологические определения. Пример описательного определения дает классик культурной антропологии Э.Тейлор: «культура в широком этнографическом смысле слагается из знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев, других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [109, с. 86]. Аксиологическое определение находим, к примеру, в «Этнологии» А. П. Садохина, Т. Г. Грушевицкой: «Культура этноса представляет собой историческую совокупность материальных, духовных, этнических, моральных и эстетических ценностей, созданных представителями данного этноса в процессе своего социокультурного развития» [90, с. 208]. Е. Скворцова среди различных смысловых подходов к культуре указывает этнографический подход. В нем культура рассматривается как совокупный опыт народов, сумма их знаний, обычаев, верований, искусств, морали, как набор поведенческих стереотипов и мотиваций, посредством которых осуществляется социальная коммуникация [109, с. 39]. Так как этническая культура представляет собой многоэлементную целостность, она часто описывается через перечисление: «Этническая культура включает орудия труда, нравы, обычаи, нормы обычного права, ценности, постройки, одежду, пищу, средства передвижения, жилище, знания, верования, виды народного искусства» (А. И. Кравченко [59]).

Мы видим, что в данных определениях еще не употребляется термин «этнокультура», хотя характеризуется его смысловое содержание. Термин «этнокультура» появился в научном обиходе в конце XX в. как сокращенный синоним термина «этническая культура». Не существует единственного общепринятого определения этнической культуры или этнокультуры. Видный советский этнолог Ю. В. Бромлей характеризует этническую культуру как специфический слой, определяющий уникальность и самобытность культуры [24, с. 15], ее называют архетипом национальной культуры, сложившимся еще до достижения этносом формы нации.

Нередко этнокультуру рассматривают как культуру архаичной стадии развития этноса: «Этническая культура — это культура людей, связанных между собой общностью происхождения (кровным родством) и совместно осуществляемой хозяйственной деятельностью, единством, так сказать, «крови и почвы», почему она и меняется от одной местности к другой. Местная ограниченность, жесткая локализация, обособление в сравнительно узком социальном пространстве (племя, община, этническая группа) — одна из основных черт этой культуры» (А. И. Кравченко [59]).

Вместе с тем, как отмечают этнологи (А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая), этническую культуру нельзя сводить только к архаичным, сохранившимся в традиции элементам. Этническая культура меняется медленно, но все же она подвержена исторической динамике развития. Как доказывают исследования этнографов и фольклористов, в этнической культуре не только сохраняется прежний творческий опыт, но и закрепляется новый; а при важной роли сохранения местных традиций, они не замыкаются, а взаимодействуют (А. Б. Афанасьева, В. Е. Гусев, В. А. Лапин, Б. Н. Путилов, Ф. А. Рубцов и др.).

Речевое сокращение понятия «этническая культура» в термин «этнокультура» стало активно использоваться в российской науке в конце XX в. Анализ этнологической, фольклористической, культурологической, педагогической литературы показал, что термин «этнокультура» применяется не строго. Он употребляется вместо терминов фольклор, народная культура, традиционная культура, культура этноса. Понятия эти близки, но не идентичны. Тонкие различия терминов определяются углом зрения при рассмотрении общих объектов. Отмечу, что фольклор является частью этнокультуры, поэтому их нельзя полностью отождествлять или противопоставлять (как, например, происходит на страницах книги Н. П. Матвеевой [73]).

О термине «фольклор». Исторически понимание термина «фольклор» менялось между широким (как устная история народа «примитивных эпох») и узким («древние нравы, обычаи, обряды», «народная литература») значениях (см. подробнее «Словари»: [27], [28]). На совещании при ЮНЕСКО правительственных экспертов по сохранению фольклора (Париж, 1 марта 1985 года) предложено определение: «Фольклор (в более широком смысле часть традиционной народной культуры) — это коллективное и основанное на традициях творчество групп или индивидуумов, определяемое надеждами и

чаяниями общества, являющееся адекватным выражением их культурной и социальной самобытности, фольклорные образцы и ценности передаются устно, путем имитации и другими способами. Его формы включают язык, устную литературу, музыку, танцы, игры, мифологию, обряды, обычаи, ремесла, архитектуру и другие виды художественного творчества» [28, с. 377]. В настоящее время в России преобладающим становится понимание фольклора как комплекса видов традиционного народного художественного творчества, включающего духовные и материальные (М.С. Каган, И. Е. Фадеева) либо только духовные формы (В. Е. Гусев).

Автор придерживается позиции В. Е. Гусева.

В нашем исследовании фольклор рассматривается как подсистема духовной народной художественной культуры, обладающая свойствами изустности передачи (нефиксированности), традиционности (преемственность от поколения к поколению), коллективности (в создании, развитии и жизни произведения фольклора), вариативности (неотъемлемое свойство существования фольклора), анонимности, синкретизма полиэлементной структуры, полифункциональностью, связью с бытом, трудом, обычаями народа. Рукотворные виды народной художественной культуры (называющиеся нередко «изобразительный фольклор»), включающие в себя декоративно-прикладное искусство и народное зодчество, автор определяет как народное изобразительное искусство (а не фольклор), так как оно воплощается в материальных формах. В этом разделении автор следует за В. Е. Гусевым, считающим, что народное изобразительное искусство обусловлено «различным уровнем целостности и взаимосвязи структурных элементов» [38].

Сравнивая термины «этнокультура» и «народная культура», отмечу, что в термине «этнокультура» внимание фокусируется на этническом компоненте, в понятии «народная культура» – на социальном. Социальная структура народа менялась в историческом процессе. В традиционном обществе структура проще. Трудовыми слоями народа были земледельцы, охотники, рыболовы, ремесленники, торговцы. Фольклористы записывали и исследовали фольклор именно этих слоев, а этнографы описывали прежде всего их быт. В сложившемся в XIX в. индустриальном обществе и в современном постиндустриальном структура усложнилась. Народная культура вбирает в себя традиционный пласт и современный, подразделяется на крестьянскую и городскую культуру.

Подобно делению народной культуры на традиционную и современную в этнологии XXI в. внутри этнической культуры стали выделять традиционную и инновационную составляющие (И. Л. Набок [19, с. 98]).

На наш взгляд, наиболее бесспорно и правомерно употребление термина «этнокультура» как заменителя термина «традиционная народная культура», принятого ранее в русской традиции. Актуальные для жизни нескольких поколений культурные формы, закрепляющиеся в общественном сознании и становящиеся традиционными, определяют этнокультуру. По мнению автора,

традиционность – своего рода архетипическая устойчивость, длительная во времени и распространяющаяся в широкой социальной среде и этническом пространстве, является главным качеством этнокультуры. Причем эта архетипическая устойчивость (наиболее системно воплощающаяся в базовом слое, для русской культуры – в крестьянской культуре) проникает в разные слои и обогащает культуру на всех этапах развития этноса.

Этнокультура как предмет науки и междисциплинарность ее изучения. В силу того, что общепринятого определения термина «этнокультура» не существует, а существующие определения термина «этническая культура» не универсальны, в настоящем исследовании предлагается следующее рабочее определение термина «этнокультура». ***Этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной и социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах деятельности самореализации людей как представителей своего этноса.***

Этнокультура как предмет науки связана с различными понятиями, необходимыми для ее изучения в процессе этнокультурного образования. Сама этнокультура является предметом изучения разных наук, обращающихся к исследованию жизни народов, различных областей их культуры: разных ветвей фольклористики (филологической, музыкальной, этнохореографической), этнологии (этнографии), ее различных ответвлений: этнопсихологии, этнопедагогики, этноистории, этногеографии, этносоциологии и т. д. Ныне формируется в самостоятельную отрасль науки этнокультурология. Корни всех этих наук лежат в этнографических описаниях культур разных народов.

В сущности в описаниях этнокультур происходило становление этнологии, культурной антропологии и собственно культурологии, анализирующих эмпирический опыт и постепенно формирующих систему понятий и закономерностей развития человеческой культуры. Как отмечают этнологи, возникновение этнодисциплин было стимулировано территориальной экспансией европейцев (Т. Г. Грушевицкая, Ю. Н. Емельянов, Т. М. Мастюгина, Е. А. Окладникова, Л. С. Перепелкин, А. П. Садохин). Открывая, захватывая, колонизируя новые земли, они сталкивались с народами и культурами, непривычными для них. В конце XIX в. объектом изучения стали не только примитивные и традиционные общественные системы, но и цивилизованные общества. Тем самым содержание понятия этнокультуры расширяется, в него включается не только культура «отсталых» этнических групп, но и народов индустриальных современных обществ.

Именно этнография является древнейшей наукой, описывающей этнокультурные традиции. Ее история начинается с античности, термин появился во Франции в XVIII в. (от греч. *ethnos* – народ и *graphien* – описание), где господствовал в науке о народах до конца XIX в.–начала XX в., а в России –

до последней трети XX в. Этнографическое изучение народов включает в себя описание вещественного и житейского быта, явлений материальной и духовной культуры, обычаев, обрядов, языка, религии, народного искусства, нравственных законов, умственных способностей, семейных отношений, особенностей воспитания детей. Внутри этнографии зародилась фольклористика, включающая в себя запись, систематизацию, исследование образцов народного творчества. Помимо практической этнографии, основными методами которой являются методы наблюдения и описания, полевого исследования, существует теоретическая и сравнительная этнография. Целью последней является описание и анализ жизни и культуры соседних народов, сравнительное изучение материальной и духовной культуры, типов объектов (жилища, одежды, украшений, орудий труда и др.), обычаев и обрядов на материале нескольких этносов. Этнографическая наука развивалась в диалектическом единстве практических и теоретических методов, в ней исследовались проблемы происхождения этносов (этногенез), расселения народов (этническая география). В теоретической этнографии обобщался, сопоставлялся, синтезировался эмпирический материал.

В Западной Европе теоретическую часть этнографии называли этнологией (Жан-Жак Ампер, 1830, от греч. *ethnos* – народ и *logos* – слово, наука). В настоящее время термин «этнология» вытеснил термин «этнография», хотя одни ученые продолжают считать этнологию теоретической частью целостной этнографической науки, другие, наоборот, определяют целостной наукой этнологию, в которой этнографии принадлежит роль практической, описательной части (свойственно зарубежной традиции, в отечественной – А.П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая и др.). Этнологию также определяют как часть социальной антропологии (Д. Жюлиа, Д. Фрезер), как культурную антропологию (Э. Тайлор, Г. Л. Морган, А. Кребер, К. Клакхон, Л. Уайт, Ф. Боас, М. Мид, Дж. Комарофф, Ф. Барт и др.), характеризуют как этнокультурологию (Т. М. Мاستюгина, Л. С. Перепелкин). Подробнее об этих терминах см. в учебной литературе и словарях [72], [90], [27]. Отмечу лишь, что существенное отличие американской научной школы культурной антропологии заключается в большей ориентации на человека, индивидов, в связи с чем доминирует психологический подход в исследовании этничности. В европейской же науке, в том числе и российской, доминирует ориентация на коллектив, группу и, следовательно, преобладает социологический подход.

Этнологические знания имеют не только академическую, но и прагматическую ценность. Они нужны для решения политических, экономических, социальных и образовательных проблем, в целом для выживания человечества, так как современные модернизированные общества в большинстве своем являются полиэтническими. В настоящее время этнологическая наука представляет собой сложную и разветвленную систему знаний. Этнологи выделяют в ней следующие ее разделы: этническая антропология, этническая социология, этническая психология, этническая

география, этническая история, экономическая этнология, этнодемография, этнопедагогика (А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая [90, с. 17 – 18]), также укажу этнокультурологию, этноботанику и др. Данные разделы совмещают проблематику этнологии и смежных наук, вычлняются в самостоятельные науки или в научные области. Причем отмечу, что наукам, рассматривающим культуру этносов, не свойственен этноцентризм. Так, этнология в своем «профессиональном кодексе» исходит из равноценности всех этнических групп, культур, языков, народов и исследует их в сопоставлении. Даже этническая история конкретной страны неэтноцентрична, так как рассматривает состав ее населения, формирование взаимоотношений между государством и его отдельными этническими группами (а например, истории стран или культур конкретных народов в большой мере этноцентричны).

Этнопедагогика также неэтноцентрична. Как отрасль педагогической науки она изучает народные воспитательные традиции и приемы обучения подрастающего поколения в разных этнокультурах. Ныне выделилось направление сравнительной этнопедагогики.

Каждая из вычленившихся наук изучает одну из сторон этнокультуры. Этнопсихология изучает этнические особенности психики людей, специфику национального самосознания, характера, менталитета. Этнолингвистика как особое направление языкознания исследует особенности и взаимодействие этнокультурных факторов в эволюции языка. Фольклористика изучает произведения народного творчества и их функционирование в культуре по различным аспектам. Филологи исследуют текстовую структуру в фольклоре (преимущественно жанры словесного и музыкально-поэтического фольклора), этномузыковеды – народную музыку, а также ее взаимосвязи с различными видами фольклора и со всем этнографическим комплексом, этнохореографы – особенности народных танцев. Фольклористы всех направлений обращаются к обрядовому и необрядовому фольклору, овладевают знаниями смежных наук.

В каждой из этих наук есть исследования, углубляющиеся в специфику предмета по моноэтническому принципу, и исследования, рассматривающие предмет с полиэтнических позиций. Еще в XIX в. появилась сравнительная этнография, за ней во второй трети XX в. – сравнительная фольклористика, в которых предмет изучения сопоставлялся в культурах разных народов. Приведу в пример следующие труды: В.Я. Пропп «Морфология волшебной сказки», К. В. Чистов «Зимние поздравительные песни земледельческого календаря», Ф. А. Рубцов «Интонационные связи славян», В. Л. Гошовский «У истоков народной музыки славян», К. Квитка «Этнографическое распространение пентатоники в СССР» (у славянских и соседних неславянских народов).

В последней трети XX в. стал характерен целостный подход к изучению явлений этнокультуры, также в большей мере распространился полиэтнический принцип и культурологический подход.

В русской науке этнокультура в широком смысле этого слова привлекает внимание не только этнографов и фольклористов, но и философов, социологов.

В 1970–90 гг. к изучению народной культуры применялся историко-социологический (В. С. Цуккерман, В. Е. Гусев) и философско-эстетический подходы (В. Е. Гусев, М. С. Каган, И. Е. Фадеева). В конце XX - начале XXI в. стал активно применяться культурологический подход в филологической и музыкальной фольклористике (А. Ф. Некрылова, Б. Н. Путилов, Э. Е. Алексеев), искусствоведении (И. Я. Богуславская, М. А. Некрасова). Даже в учебных пособиях фольклор стал представляться как часть культуры, во взаимосвязях разных элементов этнокультуры (например, в пособиях для вузов «Музыкальное народное творчество» под редакцией О. И. Пашиной, «Народное музыкальное творчество» А. Ф. Камаева, Т. Ю. Камаевой).

Междисциплинарный подход к изучению этнокультуры, пересечение исследовательских интересов, сочетание подходов, методов различных наук объясняются многосоставностью этнокультуры и синкретичной связью ее элементов между собой. Многоаспектность и сложность исследования этнокультуры приводят и к терминологическим неточностям.

Для уточнения терминологии необходимо проанализировать понятия, нередко употребляющиеся как синонимы, – «этническая культура», «национальная культура», «культура этноса», «отечественная культура». Это нужно, чтобы впоследствии понять, являются ли синонимами «этническое образование», «национальное образование», «этнокультурное образование».

В марксистско-ленинской традиции в характеристике индустриального общества употреблялся термин «национальная культура» как культура нации – конкретно-исторической общности, обладающей внутренними противоречиями классового общества. Анализ философской, культурологической и этнологической литературы убеждает в том, что понятие этнической культуры трактуется в широком и узком смысле. В узком смысле этническая культура совпадает с традиционной культурой. В широком значении оно отождествляется с понятиями «национальная культура» и «культура этноса». Например, в словаре «Культурология» приводится следующее определение: «Этническая культура – культура определенного этноса, творческая форма его жизнедеятельности по воспроизведению и обновлению бытия» [64, с. 97]. Здесь понятия этнической культуры и культуры этноса отождествляются. В «Глоссарии» же учебного пособия «Этнопедагогика» этническая культура отождествляется с национальной: «если нация определяется как этнос на высокой стадии развития, то национальная культура – синоним этнической культуры» [19, с. 219, также и в тексте главы И. Л. Набока – с. 104].

Ряд этнологов разграничивают понятия «этническая культура» и «культура этноса» (Т. М. Грушевицкая, В. И. Козлов, А. П. Садохин [90, с. 207]). Автор придерживается разграничительной позиции, считая понятие «этническая культура» более узким, а «культура этноса» – более широким. К этнической культуре относят явления, свойственные данному этносу, придающие ему своеобразие. Культура же этноса в целом сложнее, в ней переплетаются явления собственно этнической культуры и особенности, распространенные

среди многих этносов или свойственные всему человечеству. Для этнокультурных процессов современности характерна интернационализация и стандартизация культуры. Как отмечает А. П. Садохин, сфера этнического своеобразия неуклонно уменьшается, сохраняясь в одних областях жизни в большей, в других – в меньшей мере [90, с. 207].

Размышления над спецификой терминов позволят утверждать, что в структуру культуры этноса входят устные нефиксирующиеся традиции и профессиональные традиции, фиксирующиеся разными «языками культуры», входит культура разных социальных слоев данной этнической общности в ее историческом развитии. Культура этноса в целом вбирает в себя культурные ценности, созданные конкретным данным этносом, а также ценности, созданные представителями других этносов, получаемые в межкультурном взаимодействии и усваиваемые данным этносом. Их усвоение и освоение обычно происходит с творческой адаптацией и трансформацией внутри этноса в процессе аккультурации. В наше время культуру этноса нередко отождествляют с национальной культурой. При понимании нации в значении высокой стадии развития этноса это закономерно. Однако точнее понимать культуру этноса как всеобъемлющее явление, вбирающее в себя собственно этнокультуру (как традиционную народную культуру, развивающуюся также и в современности) и более позднюю фазу ее развития – национальную культуру, в которой этнокультурное начало развивается и проявляется как архетипическое (обогащающее разные слои культуры этническим своеобразием), а разнородные влияния перерабатываются с творческой адаптацией в соответствии своей культуре.

При понимании же нации во втором – государственно-гражданском значении термин «*национальная культура*» может не совпадать с термином «*культура этноса*». Ее точнее можно назвать культурой суперэтноса.

В научной литературе употребляется и термин «*отечественная культура*». Данный термин тоже понимается не однозначно. Сама категория Отечество трактуется двояко: в узком смысле как Малая Родина (место, где ты родился, «родная земля, где человек вырос» – по В. И. Далю) и в широком – как Большая Родина, родная страна (С. И. Ожегов, Н.М. Карамзин, В. А. Караковский, Н. А. Григорьев, Т. С. Буторина, Н. П. Овчинникова и др.). Термин «*отечественная культура*» чаще применяется как синоним национальной культуры. Но нередко он употребляется для характеристики культуры страны, суперэтноса, что, на мой взгляд, более справедливо. Так, Р. Е. Тимофеева использует термин «отечественная культура» в противоположность национальной и мировой культуре, предполагая под отечественной – российскую культуру, а под национальной – культуру народа саха [99].

Ядром российской культуры несомненно является русская культура, но российская культура шире, она вбирает в себя культуры всех народов, населяющих Россию как государство, объединяющее многие народы, ставшее всем «отчим домом», Отечеством.

Автор рассматривает *российскую культуру как суперэтническую культуру, в которой основополагающую и цементирующую роль играет русская культура*. В таком понимании справедливо употребление термина «*отечественная культура*» как синонима российской или национальной культуры в суперэтническом значении нации. Применение для характеристики русской и российской культуры термина «*отечественная культура*» можно считать правомерным в обоих случаях. По мнению автора, процесс этнокультурного образования должен выстраиваться во взаимодействии этнических и суперэтнических факторов.

1.3. Методологические основания этнокультурного образования

Образование как феномен культуры. Взаимосвязь культуры и образования подтверждена на методологическом, философском, культурологическом и педагогическом уровнях. Стало классическим определение С. И. Гессена об образовании как приобщении к ценностям культуры [33]. Диалектическая связь образования и культуры убедительно и многосторонне раскрыта в работах М. С. Кагана. Образование сегодня рассматривается как способ трансляции культуры. Взаимосвязь культуры и образования раскрывают в педагогических исследованиях А. П. Булкин, И.Е. Видт, Э. В. Онищенко, Н. В. Седова и др. В их исследованиях образование рассматривается как феномен культуры, анализируется эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе, доказывается влияние общей культуры учителя на успешность образовательной деятельности. В целом в современной педагогике образование рассматривают как категорию педагогическую и культурно-историческую, как общественное явление и как педагогический процесс.

В Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [126, с. 1]. В этом определении образование трактуется как единство процесса обучения и воспитания и как относительный результат процесса обучения.

Определение В. В. Краевского «образование – средство социальной наследственности, передачи социального опыта последующим поколениям» [60, с. 35] характеризует образование как общественное явление. В данном определении подчеркивается сущность образования, заключающаяся в трансляции культуры, его социальная функция – передача накопленного человеческого опыта от поколения к поколению. Социальная адаптация, самоопределение и самореализация человека происходят в обществе как стихийно, так и целенаправленно. Именно необходимость целенаправленного

организованного процесса управления социализацией личности обусловило создание системы образования в истории развития социума.

По определению, данному В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым, «под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, ее социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонически развитая личность)» [91, с. 13–14]. Данное определение характеризует образование как социально-исторический феномен. В то же время зафиксированность социальных эталонов в общественном сознании указывает на наличие культурной традиции и культурной преемственности в образовании, как его понимают данные авторы.

Как педагогический процесс образование представляет собой процесс восприятия, поиска и усвоения человеком определенной системы знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни, а результат усвоения выражается в уровне развития личности, ее теоретической и практической подготовке к общественно-полезной деятельности и отношениям с людьми. Педагогический процесс рассматривается в науке сквозь призму учебного и воспитательного процесса, а также деятельности педагога. Проблема их единства переросла в 1970–1980-е гг. в проблему целостности педагогического процесса, в условиях которого реализуются образовательные и воспитательные функции (Ю. К. Бабанский, З. И. Васильева, В. С. Ильин, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). С точки зрения понимания целостности процесса емким представляется определение, данное В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым: педагогический процесс – «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [91, с. 25].

Этнокультурное образование как компонент содержания общего образования. Этнокультурное образование понимается нами как содержательный компонент образования. Этнокультурный компонент определяется частичным вхождением элементов этнокультуры в образовательный процесс, в различные предметные области (язык, музыка, изобразительное искусство и др.). В системе образования этнокультурный компонент может реализоваться как содержательный компонент дошкольного, общего, дополнительного, профессионального педагогического образования.

Анализ и изучение этнокультурного образования требует обращения к категории **содержания образования**, категории меняющейся с течением времени и в соответствии с динамикой социально-культурных процессов. Само первое слово этого словосочетания – *содержание* – указывает на

содержательное наполнение образования как социально значимого опыта и ценностей поколений, которые необходимо передать следующим поколениям. Многообразие содержания этих феноменов (опыт, ценности, знания, умения, отношения, способы деятельности) отразилось в *учебных предметах и компонентах школьного образования*. Поэтому мы говорим об отдельных предметах, циклах предметов, о математическом, литературном, историческом и т. д. образовании, о базовом или дополнительном образовании, а также о национально-региональном компоненте образования.

Содержательной основой этнокультурного образования является этнокультура, которая рассматривается как сложная система, представляющая собой совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса. Главное качество этнокультуры – традиционность – архетипическая устойчивость, длительная во времени и распространяющаяся в широкой социальной среде и геокультурном пространстве.

Образование требует понимания своей содержательной специфики, цели и задач освоения, особенностей познавательной деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса и прогноза результатов. Специфика содержания этнокультурного образования – в пристальном внимании к этнокультурному слою, к многообразию этнокультур, в выявлении этнокультурного как архетипического в различных пластах культуры. Как следует из анализа этнокультуры и существующих ее определений (см. 1.2), она многоэлементна. Поэтому содержание этнокультурного образования нельзя ограничить одним элементом, а необходимо опираться на их взаимосвязь. Важнейшие элементы этнокультуры: язык, различные виды фольклора и народного искусства, религиозные, мировоззренческие, воспитательные, этические, эстетические, экологические воззрения и нормы жизнедеятельности народа. Они являются краеугольными камнями в выстраивании системы этнокультурного образования. Этнокультурный компонент содержания образования сообщает этнокультурную направленность общему процессу образованию. Подобно общему образованию этнокультурное образование требует понимания как социально-исторического и процессуально-педагогического явления. Опираясь на определение образования, данное в «Законе РФ об образовании», в настоящей работе мы рассматриваем этнокультурное образование как «целенаправленный процесс в интересах человека, общества, государства». Категория «целенаправленный» требует определения педагогической цели этнокультурного образования.

Цель этнокультурного образования: в процессуальном плане – формировать этнокультурную компетентность личности в педагогическом взаимодействии; в социальном плане – передавать опыт этнокультурных традиций, актуализировать его в современных социокультурных условиях, формировать многоуровневую идентичность личности и чувство толерантности к представителям других этносов. Реализация цели нужна для обеспечения

состояния устойчивости личности, не теряющей своих корней, и обществу для осуществления преемственности в развитии культуры, межпоколенных связей и готовности к межкультурному взаимодействию субъектов социума.

Актуальность совершенствования содержания этнокультурного образования основана на значении культурологических и, в частности, этнокультурных знаний для человека в современных условиях. Однако в науке не хватает конкретизации содержания, методов, форм организации во взаимодействии этнокультурного и общего образования.

Терминологически этнокультурное образование близко этническому и национальному образованию. В соответствии с пониманием этноса и нации в ее втором – *этническом* значении – термины *этническое* и *национальное* образование идентичны, поэтому в отношении процесса образования среди малых народов России эти термины используются как синонимы. В отношении русского этноса употребляется термин *русская национальная школа* (этническая не употребляется), что соответствует пониманию развития русского этноса во всех его стадийных фазах (от *племени* руссов в древности до стадии *русской нации*) и о сформированности русской национальной культуры, вбирающей в себя весь многослойный объем культуры этноса. В первом же – гражданском значении термина *нация* употребляются понятия *российская школа, российское образование*.

В 1990-е гг. распространилась формулировка *школа с национальным (этнокультурным) компонентом* (или с этнокультурным национальным компонентом). Строгих определений и четких границ содержания данные понятия (как и *национальная школа*) не имеют. Национальные образовательные учреждения отличаются прежде всего преподаванием языка (или преподаванием на языке) данного народа. Но этнокультурное образование в своем содержании не ограничивается изучением языка, а предполагает знакомство с культурой и историей этноса, освоение этнокультурных художественно-творческих форм и мировоззренческих ценностей. Можно охарактеризовать этот акцент в содержании образования как этнокультурологическое просвещение, предполагающее распространение знаний в сфере этнокультуры и шире культуры этноса. Помимо просвещения в процессе этнокультурного образования осуществляется воспитание личности на этнокультурных традициях. Поэтому появление уточняющего слова *этнокультурный* закономерно для характеристики школ с углубленным вниманием к познанию этнокультурных ценностей. Содержание и объем этнокультурного компонента и соответственно этнокультурного образования в образовательных учреждениях вариативны, различия обусловлены спецификой этнокультуры и педагогической интерпретацией освоения ее многомерности.

В настоящее время *этнокультурное образование постепенно формируется в специализированную предметную область*. В ней предметом изучения является этнокультура: ее части или целостность. Любая предметная область определяется предметом углубленного изучения в образовательном

процессе одной из областей культуры: языка, науки, искусства, спорта и др. Изучение этнокультуры осуществляется в интегративных занятиях и дисциплинах этнокультурного содержания (в частности, в вузе им является предмет этнопедагогика).

Этнокультурное образование входит в систему образования как компонент, сообщая этнокультурную направленность общему процессу образования. Как и в общем процессе образования, в этнокультурном образовании диалектически объединены обучение и воспитание личности, включающие в себя освоение системы знаний, умений, компетенций, совершенствование способностей, этнокультурную воспитанность, обеспечивающие личности в итоге ее развитие и социализацию.

В нашей концепции, обусловленной современными условиями «этнокультурной пересеченности местности» (особенно в мегаполисах, на окраинах России, в большинстве автономных республик, входящих в общую для российских народов страну), *этнокультурное образование* включает в себя и *поликультурное образование*. Общее в них – важная роль этнокультурологического просвещения. Однако, чтобы прояснить понимание каждого термина, отмечу их различия. *Этнокультурное образование* имеет этническую доминанту, особое внимание к одной культуре (родной или суперэтнической культуре), через постижение которой далее в сопоставлении познаются и другие культуры. *Поликультурное* же образование (многокультурное, мультикультурное образование рассматриваются в нашем исследовании как синонимы) предполагает этнокультурный плюрализм, равное внимание ко всем культурам, равноценным для изучающего их субъекта.

Так как понятие «этнокультурное образование» не имеет однозначного толкования в науке, автор сформулировал следующее его рабочее определение в качестве педагогической категории. ***Этнокультурное образование – это целостный учебно-воспитательный процесс освоения содержания этнокультуры в деятельностном опыте учащихся, осознании ими преемственности в развитии культуры этноса и суперэтноса, понимании этнокультурного многообразия, взаимодействия культур, общего, особенного, единичного в них.***

Этнокультурное образование предполагает этнокультурологическое просвещение, деятельностное освоение этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса и суперэтноса, сочетающий моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту. В современных условиях этнокультурное образование интегрирует моноэтнический и полиэтнический подходы к познанию этнокультуры.

Цель и задачи этнокультурного образования

Цель этнокультурного образования можно формулировать в широком – социально-историческом, гуманистическом и узком – сугубо педагогическом смыслах. Его цель в широком смысле – передавать личности опыт

этнокультурных традиций, актуализируя его в современных социокультурных условиях, способствовать формированию цивилизованного этнического сознания и многоуровневой этнокультурной идентичности личности, принимающей и понимающей культуры иных этносов.

В сугубо педагогическом смысле целью этнокультурного образования является формирование личности, обладающей этнокультурной компетентностью, целостным представлением о феномене и ценностях традиционной культуры, владеющей системой знаний об этнокультурах разных народов, имеющей художественно-творческую мотивацию и опыт освоения этнокультурного наследия, понимания межкультурного взаимодействия.

Процесс этнокультурного образования рассматривается как диалектическое единство обучения и воспитания, создающее условие для развития личности; его природа интегративна в соответствии с многосоставной синергетической природой этнокультуры. Процесс этнокультурного образования в специальном (педагогическом) смысле имеет следующие *задачи*.

Обучающие задачи:

- формировать у школьников систему знаний об этнокультуре;
- формировать ценностные ориентации этнокультурного характера;
- развивать и совершенствовать умения и навыки (лингвистические, художественные, коммуникативные, поведенческие) в процессе освоения различных элементов традиционной культуры;
- приобретать мировоззренческий и эстетический опыт овладения этнокультурными ценностями;
- обогащать опыт восприятия, анализа и интерпретации этнокультурного материала, осознания его образов и смыслов в исторической обусловленности, преемственности, развитии в культуре;
- стимулировать творческую деятельность этнокультурного содержания.

Воспитательные задачи: воспитывать интерес и уважение к традициям своего народа, толерантное отношение к традициям других этносов, формировать этническое и суперэтническое самосознание, многоуровневую идентичность личности, чувство патриотизма и этнотолерантности.

Развивающие задачи: развивать познавательный интерес учащихся к этнокультурному наследию, образное, аналитическое, историческое, системное мышление, интеллектуальные, художественные, творческие способности учащихся, их эстетический вкус, эмоциональную рефлексивность в процессе освоения этнокультурного наследия в традиционных и современных формах.

Здоровьесберегающие задачи: способствовать психологическому и физическому здоровью учащихся.

Принципы проектирования содержания этнокультурного образования

При проектировании содержания этнокультурного образования несомненно применимы общепедагогические принципы культуросообразности и природосообразности, принцип соответствия содержания общим целям современного образования; принцип учета единства содержательной и

процессуальной сторон обучения. Необходимо учитывать общедидактические принципы, отобранные нами из системы принципов обучения, предложенной академиком РАО В. И. Загвязинским: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип социокультурного соответствия, принцип научности и связи теории с практикой, принцип систематичности и системности, принцип сознательности и активности учащихся в обучении, принцип наглядности, принцип доступности, принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения [42, с. 39–46].

Однако особый интерес представляют специфические принципы, свойственные именно этнокультурному образованию. Анализ наиболее известных концепций позволяет привести следующие системы принципов.

В. К. Шаповалов в монографии и докторской диссертации «Этнокультурная направленность российского образования» обосновывает как принципы этнокультурного образования следующие: включение воспитанников в родную традицию; реализация конституционного права обучения на родном языке; переход от приобщения к национальной культуре к познанию и уважению культур народов совместного проживания в многонациональном государстве и принятию ценностей мировой культуры; диалог культур; диалектическое единство национального, общероссийского и общемирового в деятельности этнокультурной школы [112].

Создатели концепций современной русской школы, не пользуясь термином «этнокультурное образование», развивают и конкретизируют теоретическую разработку близкой этому феномену сферы. Так, Е. П. Белозерцев основными принципами русской школы называет принцип равных возможностей, принцип открытости системы образования, гарантирующий включение на всех этапах взросления любые доступные формы образовательной деятельности; принцип гуманизации взаимоотношений педагогов и учащихся; принцип личностного подхода; принцип организации, предполагающий включение учащихся в разновозрастные и разновозрастные коллективы; принцип «выращивания» педагогических систем и учебных заведений на местной социально-экономической основе и в русле культурно-исторических традиций. Совершенствование русской школы он видит в опоре на идеи русского космизма, соборности и идее национального дома [18, с. 61–62].

И. Ф. Гончаров основывает концепцию современной русской школы на трех принципах: принципе национального русского патриотизма, связанном с последовательным и всесторонним освоением русской культуры; принципе общероссийского государственного патриотизма, базирующемся на межнациональном российском единстве, сохранении и приумножении национальных ценностей; принципе приобщения к мировой культуре, связанной с идеей универсально-культурной, духовно-вселенской солидарности, в целом созидающей роли образования [34].

Разрабатывая концепцию этнокультурного образования в полиэтничном регионе (Бурятия), принципами этнокультурного образования Т. К. Солодухина определяет этнокультуросообразность и поликультурность, персонализацию и социальность, ориентированность, согласованность и интеграцию, пространственно-временную локализацию [93].

В статье «Концепция этнокультурного образования в РФ» Т. И. Бакланова, Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова определяют принципы отбора содержания образования: воспитательная и развивающая направленность, приоритет российских этнокультурных традиций по отношению к зарубежным в содержании этнокультурного образования; вариативность его содержания, гибкое сочетание в нем монокультурного и поликультурного компонентов; непрерывность и преемственность разных уровней этнокультурного образования; взаимосвязь осуществляющих его учебных заведений с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации [14].

Анализируя и обобщая литературу, опыт предшественников и собственный опыт в данной сфере, автор считает, что теоретико-методологические основы этнокультурного образования базируются на трёх видах принципов: 1) общепедагогических (природосообразности, культуросообразности, системности, научности, целостности педагогического процесса, единства функций образования); 2) классических принципах дидактики; 3) отражающих специфику этнокультурного образования (его содержание и организацию). Это традиционные для гуманитарных предметов принципы историзма и преемственности, народности, суперэтнической гражданственности, коллективности (соборности), а также принципы, связанные с развитием новых идей о педагогическом процессе: вариативности, междисциплинарности, интегративности, региональности, диалога культур, культуротворческой деятельности, сотрудничества семьи и школы, многоуровневости. Рассмотрим каждый из этих специфических принципов.

Принцип историзма и преемственности обусловлен историко-культурным развитием этноса и суперэтноса и, естественно, должен реализовываться в процессе этнокультурного образования на различных уровнях от общего теоретического представления к усвоению в структуре личности. В широком смысле через принцип историзма реализуется связь времен, эпох, обеспечивается преемственность культуры. В реальной жизни частным случаем принципа историзма, его проявлением в личной жизни человека является принцип нерасторжимой связи поколений. В образовательном процессе он получает конкретную реализацию во взаимодействии семьи и школы. Для проектирования этнокультурного образования необходимо учитывать принцип историзма на его различных уровнях.

Принцип народности обусловлен лежащей в основе содержания этнокультурного образования народной культурой. Он реализуется на уровне учебного материала, а на уровне теоретического представления и структуры личности – в понимании роли народных масс в цивилизационном процессе.

Принцип суперэтнической гражданской ответственности направлен на воспитание чувства суперэтнической гражданской идентичности, патриотизма, ответственности за судьбу окружающих тебя людей, твоего народа, страны. Он реализуется на всех уровнях (уровне теоретического представления, учебного предмета и материала, процесса обучения, структуры личности). Являясь общим для всей системы образования, этот принцип в концепции проектирования этнокультурного образования акцентирует связь этнического и суперэтнического, воспитания чувства любви к малой и большой Родине.

Принцип коллективности вытекает из роли коллектива и коллективного сознания в традиционной культуре, что модифицируется в процессе образования во взаимосвязь личного и коллективного. Вариантом данного принципа является *принцип соборности*, справедливо выдвигающийся в концепциях Е. П. Белозерцева, Т. И. Березиной, И. Ф. Гончарова, Т. К. Солодухиной. Солидаризируясь с данными концепциями, автор считает, что понятие «принцип коллективности» более универсально для концепции этнокультурного образования, поэтому применяет данный термин. Термин же *соборность* используется нами реже – как вариант, хотя термин *соборность* близок автору своей образностью, точно отображающей единение коллектива вокруг общей идеи, дела, что характерно для русской этнокультуры (понятие *соборность* этимологически восходит к древнейшим и по сей день существующим словам: сбор, собрание, собор).

Принцип вариативности в концепции обусловлен свойством вариативности самой этнокультуры, особенно системно проявляющимся в области народной художественной культуры. Свойство вариативности отражает творческую природу человека (оно рассматривается в психологии как общая творческая способность в структуре способностей личности), проявляется в конкретной этнокультуре в текстах, сюжетах, распевах, росписях, действиях, трактовках смыслов и образов и т. д., различающихся от близких вариантов (возникающих даже на разных сеансах записи одного исполнителя) до далеких вариантов, бытующих в удаленных друг от друга местностях. Вариативность проявляется также в самом диалоге этнокультур, вариативно модифицирующих общие элементы, образы, смыслы. В процессе же этнокультурного образования вариативность проявляется на различных уровнях: региональном, содержательном, методическом, личном.

Принципы междисциплинарности и интегративности обязательны для концепции этнокультурного образования. Этнокультурное наследие должно осваиваться в междисциплинарном изучении и, кроме того, должно дополняться внутренней интеграцией, обусловленной синкретизмом этнокультуры. Неразрывная взаимосвязь ее элементов вызывает необходимость реализации их взаимосвязей в выстраивании интегративной методики процесса этнокультурного образования на уровне процесса обучения и интеграции знаний, опыта, совместной познавательной работы чувств и разума в структуре личности.

Принцип региональности учитывает и отражает специфику проектирования этнокультурного образования в конкретном регионе с особенностями его социально-исторического становления и развития. Он реализуется прежде всего на уровнях учебного предмета и материала.

Принцип гармоничного диалога культур в пространственных и временных сопоставлениях реализуется во взаимодействии этнокультурного и поликультурного компонентов, монокультурного и всеобщего на уровнях учебного предмета и учебного материала. Он реализуется в сопоставлениях этнокультур, развивающихся в географическом пространстве и историческом времени, взаимодействующих между собой, что обуславливает необходимость осмысления пространственно-временных условий эволюции этносов. Данный принцип особенно необходим в связи с усиливающейся полиэтничностью современного мира. В структуре содержания этнокультурного образования российской школы особую роль должен играть диалог культур веками складывающейся общности народов России. Данный принцип реализуется через методы сопоставления и сравнительного анализа соответствующих элементов этнокультур, их содержания, освоение образцов, осмысление процесса взаимодействия культур, их места в пространстве отечественной и мировой культуры, их временной стадии развития.

Принцип сотрудничества семьи и школы проявляется во взаимодействии учителя, учеников и их родителей, реализуется в межвозрастных отношениях на уровне процесса обучения и во внеклассной образовательной деятельности. В самой методике процесса передачи этнокультурного опыта, традиций необходимо сотрудничество старших и младших, в широком смысле – учителей и учеников, передача мастерства от более умелых к начинающим, что свойственно этнокультурным традициям в их естественном бытовании. В реализации данного принципа важно совместное сотрудничество в творческой деятельности по принципу «мастер – ученик», «запевала – ансамбль». Также необходимо сотрудничество между самими учениками (и между учителями) – это проявление универсального феномена ученичества, свойственного всем народам, всем этносам.

Принцип культуротворческой деятельности концептуально необходим для процесса этнокультурного образования. Его специфика – в теснейшей взаимосвязи знаний и художественно-творческого опыта, в высокой степени практикоориентированности. Он в полной мере действует на уровнях процесса обучения и структуры личности, так как только через деятельностное освоение культуры реализуется процесс инкультурации, а через творческое созидание «продукта» деятельности, свою интерпретацию или свой вариант исполнения личность в полной мере развивается и присваивает культурное наследие в обретении собственных смыслов, формирующих культурное поле личности.

Принцип многоуровневости необходим в концепции, так как он позволяет выстраивать процесс этнокультурного образования как систему непрерывного образования, восходящего от более простых уровней к более сложным.

Педагогические подходы к реализации этнокультурного образования

Педагогические принципы действуют в рамках того или иного концептуального подхода.

По определению И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой, «подход – это теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей» [56, с. 89].

В современной педагогике сформулировано и используется множество подходов. Наиболее существенным методологическим основанием для этнокультурного образования является культурологический подход. Сформированный на философском уровне культурологический подход позволяет рассматривать различные явления (объекты) на широком общекультурном фоне как совокупность компонентов культуры. В формулировке И. Ф. Исаева «культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический, технологический и личностно-творческий» [91, с. 48]. В исследованиях Е. В. Бондаревской и учебном пособии Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича «Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания» обосновывается культурологический подход в учебной деятельности школьников. Он понимается как видение учебного процесса сквозь призму культуры, его осуществление в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [22].

Эти положения могут лечь в основу концепции этнокультурного образования, каждое из них проецируется на организацию данного образовательного процесса и может в нем вариативно реализовываться на основе этнокультурного содержания.

В аксиологическом аспекте применение культурологического подхода в этнокультурном образовании ставит перед учителем задачу обучения, воспитания, развития ребенка в системе этнокультурных ценностей; в технологическом аспекте – задачу создания этнокультуросообразной образовательной среды, поиска способов и приемов, необходимых для полноценного познания и освоения культуры этноса в узком и широком понимании, для гармонизации межэтнического и межкультурного взаимодействия. В личностно-творческом аспекте задача учителя – ввести ребенка в мир этнокультуры, раскрыть вместе с ним ее ценности и смыслы, научиться продолжать этнокультурные традиции, в совместном сотрудничестве способствовать развитию и саморазвитию ребенка, помогать ему освоить нормы культуросообразного поведения.

Автор монографии использует термин *культурологический подход* как всеобъемлющий, системный и считает его основополагающим для исследования этнокультурного образования с точки зрения объекта

исследования. С точки же зрения проектирования *процесса* этнокультурного образования оптимальным автор считает системно-деятельностный подход. Оба подхода взаимосвязаны друг с другом.

Культурологический подход предполагает рассмотрение культуры как *целостной системы*, а ее частей как элементов системы. Поэтому культурологический подход в современной реализации этнокультурного образования должен быть тесно связан с системным подходом.

«*Системный подход* предполагает рассмотрение объекта как сложного образования, не сводимого к сумме составляющих его частей и имеющего иерархическую структуру, в которой выделяются структурные компоненты и их функции, определяется системообразующий фактор, анализируются внешние связи», – утверждают И. А. Колесникова, Е. В. Титова [56, с. 87]. Системный подход реализуется в научных исследованиях на трех уровнях: морфологическом (когда подробно анализируются элементы системы, ее состав); структурном (позволяющим устанавливать взаимосвязи между элементами системы); функциональном, на котором система рассматривается с позиции ее внешнего аспекта (А. П. Тряпицына [104, с.79]) или функции каждого элемента, их роль в системе (В. В. Краевский [60, с. 32]).

Системный подход обусловлен тем, что основанием для проектирования процесса этнокультурного образования в авторской концепции является этнокультура, рассматриваемая как сложный системный объект, имеющий сложную структуру и функции, веер внутренних и внешних связей элементов, соподчиненных между собой как базисные и надстроечные. Морфологический уровень системного подхода предполагает рассмотрение в процессе этнокультурного образования всех элементов этнокультуры и освоение их в учебно-познавательном и творческом опыте. Структурный уровень предполагает освоение этнокультуры как системы во взаимосвязях ее элементов в целостном комплексе этнокультурного образования. На функциональном уровне рассматриваются функции элементов и этнокультурной целостности, спроецированные на процесс этнокультурного образования, место и роль этнокультурного образования в целостной системе образования. Предложенный системный подход к теоретической и методической разработке концептуальных основ этнокультурного образования базируется на комплексном освоении этнокультуры во взаимосвязях ее структурных элементов, крестьянской и городской традиций, постижении ее моноэтнической глубины и полиэтнической широты.

Исходя из структурной целостности этнокультуры, целостный процесс этнокультурного образования включает освоение всего комплекса этнокультурных компонентов с доминантой на языке и народной художественной культуре, что должно обеспечить глубокое понимание этнокультуры родного народа, а сопоставление с компонентами других этнокультур должно способствовать полиэтнической широте образования. Тем самым системный подход к этнокультурному образованию дает основание

рассматривать данный феномен в системе развития культурно-цивилизационного процесса, учитывающего полиэтничскую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль.

Взаимодействие культурологического и системного подходов, генеральных в методологии этнокультурного образования, позволяет обосновать этнокультурологический и этнокультурный подходы как вспомогательные, существующие внутри культурологического, нацеленные на специфику содержания этнокультурного образования.

Этнокультурологический подход в образовании, по мнению автора, предполагает комплексное освоение этнокультуры как системы во взаимосвязях ее элементов в учебно-творческом опыте, сравнения этнокультур между собой. Он включает в себя этнопедагогические, этнопсихологические, этнохудожественные, этноконфессиональные аспекты содержания, методы познания и освоения этнокультуры. Этнокультурологический подход может интегрировать изучение этнокультуры в системе междисциплинарных связей. В педагогике он близок этнопедагогическому подходу. Из этноподходов в педагогике наиболее разработан этнопедагогический подход. Он в узком смысле нацелен на изучение воспитательного потенциала народной педагогики как части этнокультуры, ее средств, методов, приемов воспитания и обучения.

Ныне этнопедагогический подход имеет тенденцию к расширению. В реальной учебной практике этнопедагогический подход дополняется этнопсихологическим подходом, учитывающим этническую идентичность воспитуемого, его этнопсихологические особенности. Этнохудожественный подход направлен на изучение и приобщение личности к ценностям различных видов народной художественной культуры. В широком смысле, выходя за рамки учебно-воспитательного потенциала народной педагогики до освоения потенциала всей этнокультуры, этнопедагогический подход можно рассматривать как этнокультурологический подход в педагогическом процессе (что позволяет отождествлять их в педагогике). Взаимодействие, проникновение или объединение подходов в образовательном процессе позволяет некоторым ученым рассматривать этнопедагогический подход как частный случай культурологического (Т. Б. Алексеева [1]).

Введение термина *этнокультурологический подход* целесообразно в силу его системности и содержательной точности для этнокультурного образования. Однако этнокультурологический подход, несомненно, является частным случаем более емкого культурологического подхода, его вариантом (как этнокультура является подсистемой культуры).

В педагогике также применяется термин этнокультурный подход, обычно как синоним этнокультурологического. Этнокультурный подход исследован в докторской диссертации Л. П. Карпушиной «Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования)». В данной диссертации этнокультурный подход рассматривается синонимично этнокультурологическому, связан с изучением и

освоением традиционной этнокультуры в образовательном процессе. Однако возможно более тонкое разделение в понимании данных подходов.

Автору монографии представляется, что специфика этнокультурного подхода в образовании связана с проектированием образовательного процесса с учетом исторической динамики развития культуры этноса от этнокультуры к высоким стадиям культуры. Этнокультурный подход является «мостом» между этнокультурологическим и культурологическим подходами. Он обеспечивает прослеживание в содержании образования связи крестьянской и городской традиций, роли базовых этноценностей в развитии культуры, способствует осознанию функций этнокультурного образования. Специфика же этнокультурологического подхода – в нацеленности именно на этнокультуру, являющуюся фундаментом целостной системы культуры, поэтому этнокультурологический подход лежит в основании этнокультурного и культурологического подходов.

Однако в реальной научной практике тонкие нюансы в понимании вариантов этноподходов могут привести к путанице. Поэтому автор склонен опираться именно на культурологический подход, который он рассматривает как систему подходов, связанных с трансляцией содержания культуры посредством системы образования и реализацией учебно-воспитательного процесса посредством культуросообразной деятельности.

В системный культурологический подход, по мнению автора, входят как подсистемы: этнокультурологический, этнокультурный, историко-культурный, социокультурный подходы. В этой системе взаимосвязанных подходов первые два являются базовыми, историко-культурный – сквозным, позволяющим рассматривать процессы в вертикальной динамике исторического движения, а социокультурный – результативным, отражающим влияние культуры на процесс социализации личности и состояние общества в целом, в соответствии с культурой определенного времени и места (периода, эпохи, региона, страны).

Системный подход к процессу этнокультурного образования обуславливает применение на практике также комплексного подхода. По характеристике И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой «комплексный подход ориентируется на условия и способы работы с системными объектами» [56, с. 87]. Если системный подход представляет собой общетеоретическую методологическую основу, то комплексный подход можно рассматривать как методический инструмент практической реализации. При проектировании этнокультурного образования комплексный подход обеспечивает освоение компонентов этнокультуры в комплексе с другими элементами и в их взаимосвязях, что позволяет рассматривать этнокультуру в ее целостности и формировать целостное представление о ней. Оба эти подхода способствуют организации этнокультурного образования в системе внутренних и внешних связей, взаимодействия моно-, поликультурных и собственно культурологических компонентов содержания образования. Применительно к личности проектирование процесса этнокультурного образования в условиях

системного и комплексного подходов позволяет целостно развивать личность, ее когнитивные, художественно-творческие, коммуникативные способности, эмоционально-мотивационную сферу, познавательный интерес.

В начале XXI в. в связи с социокультурными изменениями, произошедшими в нашей стране в постсоветский период, был переосмыслен комплекс вопросов, связанных с содержанием образования, обновление которого продолжается по сей день. Существенную роль в модернизации содержания образования имеют интегративный и компетентностный подходы, заявившие о себе в конце XX в. Оба они должны реализоваться при проектировании процесса этнокультурного образования.

В методике этнокультурного образования необходимо более глубокое внедрение принципа интеграции. Поэтому с точки зрения проектирования и методики преподавания перспективным для этнокультурного образования представляется метаметодический подход. Этот новый подход позволил теоретически обосновать характерные интеграционные тенденции, возникшие в методической науке в педагогике конца XX – нач. XXI вв. В научной литературе многосторонне освещались предшествующие этапы интегративных процессов в образовании: межпредметные связи (И. В. Кошмина, В. Н. Максимова), теоретические и практические вопросы интеграции в образовательной системе различного уровня (М. П. Воюшина, Е. О. Галицких, А. Я. Данилюк, В. А. Извозчиков, А. П. Лисеров, В. Н. Максимова, И. М. Титова, Н. А. Терентьева и др.). Как направление метаметодический подход первой разрабатывала И. М. Титова, затем – представители петербургской школы М. П. Воюшина, Е. П. Суворова и др. Он возник внутри интеграционных процессов в педагогике в противовес усиливающейся предметной дифференциации и усложненности картины мира. Его цель – создать у ребенка целостную картину мира во взаимодействии предметных методик с учетом возрастной специфики мировосприятия. Для преодоления психологических перегрузок, возникающих при многопредметном углублении, с помощью метаметодического подхода ищутся основания для интеграции, разрабатываются ее пути, приемы и технологии.

Метаметодический подход не декларируется, но активно проникает в современную музыкальную педагогику (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, О. С. Нечаева, Т. П. Науменко, В. В. Алеев, Л. В. Школяр и др.), применяется в методике интегративных уроков культурологического содержания (мировой художественной культуры, народной культуры, истории и культуры Санкт-Петербурга, москвоведения, краеведения, регионоведения), включается в методику литературы (В. Г. Маранцман, В. А. Доманский, М. П. Воюшина и др.). Он лежит в основе концепции культуротворческой школы А. П. Валицкой.

Суммируя его характеристики, можно определить, что *метаметодический подход* осуществляется во взаимосвязи частных методик различных дисциплин в педагогическом взаимодействии и реализуется внутри уроков интегративного типа на самостоятельном предмете либо в системе дисциплин, объединенных

межпредметными связями. Необходимость применения метаметодического подхода в этнокультурном образовании обусловлена целостностью этнокультуры, неразрывной взаимосвязью ее элементов и областей. Поэтому при комплексном изучении фольклора или других элементов этнокультуры взаимодействие видов народной культуры внутри одного урока (либо самостоятельной дисциплины) требует и взаимодействия методик тех предметов, на которых ранее изучалась одна из сторон этнокультуры.

Применение метаметодического подхода позволяет реализовать системный и комплексный подходы в процессе этнокультурного образования в методической конкретности. Так, метаметодическое сопряжение в структуре урока разных видов народного творчества (словесного, музыкального, хореографического, изобразительного, обрядового) создает тип интегративных занятий по народной культуре, в которых этнокультура предстает как целостная система. Тип интегративных занятий может возникать на отдельных уроках или циклах уроков внутри традиционных предметов (музыка, литература, изобразительное искусство, художественный труд, история), факультативов (фольклорный ансамбль, студия декоративно-прикладного искусства, фольклорный театр) либо в инновационных предметах, посвященных народной культуре и имеющих своей целью формировать целостное представление о ней.

Целостный педагогический процесс этнокультурного образования должен реализовываться на основе взаимодополняемости педагогических подходов. Одни подходы определяют его теоретические (общенаучные) основы (онтологический, системный, личностно-ориентированный), другие – содержательные (культурологический и его подсистемы: этнокультурологический, этнокультурный, этнопедагогический, а также антропологический, моно- и полиэтнический) и процессуально-методические основы (деятельностный, компетентностный, комплексный, интегративный, метаметодический подходы). Моноэтнический подход обеспечивает этнонациональное содержание этнокультурного образования, полиэтнический подход – его гражданско-национальное (в нашей стране – российское) содержание, включение в контекст мировой культуры и образования.

Проанализируем содержательную основу этнокультурного образования.

1.4. Феномен этнокультуры как основа содержания этнокультурного образования, структура, функции

Проектирование содержания этнокультурного образования требует анализа его фундаментальной основы. Эта основа – собственно этнокультура с ее спецификой, структурой, функциями, характерными для нее способами передачи от поколения к поколению.

Предмет данного раздела – исследование феномена этнической культуры как содержательной основы этнокультурного образования. Материалом для

такого анализа послужили работы этнологов, культурологов, фольклористов, этнопедагогов, а также научный опыт автора (этнокультуролога и педагога).

Как показал анализ культурологических и этнологических источников, этнокультура формируется под влиянием а) синтеза первичных факторов: географической среды (местоположения, специфических условий климата, почвы, рельефа, флоры, фауны), языка, особенностей освоения территории, ведения хозяйства и устройства быта; б) синтеза вторичных генеративных факторов: системы межличностной коммуникации, эволюции деревень и городов, формирования исторической памяти этноса, преобладания той или иной религии; становления определенного хозяйственно-культурного типа в экономике; создания системы образования, идеологии, влияния политических факторов; в) синтеза психологических особенностей, стереотипов поведения, привычек, ментальных установок, внешних взаимодействий с другими этносами в рамках национального государства и в процессе межэтнической коммуникации (суммировано по [64, с. 97-98]; [65, с. 113]; [90, с. 205]).

Исходя из анализа этнологических источников [24], [62], [77], [90] можно сделать вывод, что в структуру этнокультуры входят:

1. Мир материальной и духовной этнокультуры в завершенных формах человеческой жизнедеятельности. Это наиболее развернутая сфера, в которой сосредоточены основные отличительные признаки этноса. Они устойчивы и отчетливо внешне выражены в типах жилища, интерьера, особенностях орудий труда, бытовой утвари, одежды, в религии, фольклоре, произведениях искусства, круге праздников, традиционной пище (составе, способах приготовления, формах готовых изделий) и др.

2. Отношение этноса к природе и взаимодействие с ней, способы освоения действительности, навыки и технологические приемы.

3. Особенности поведения, менталитета (особенности мышления), характера, социально-психологических проявлений человека как субъекта, творца (сотворца) и носителя этнокультуры в рамках этнического (или иноэтнического) сообщества. Это нормы и образцы поведения, которые сложились в коллективе и освящены традицией, отношения, свойственные различным социальным слоям данного этноса и которые принято (или нужно обязательно) соблюдать. Сюда относятся жесты вежливости, приветствия, привычки в еде (время приема, манеры), процедурах гигиены, сна и т. д. (т. е. этнопсихологические и этноэтикетные характеристики).

4. Способы получения информации и передачи ее от поколения к поколению, трансляции (передачи) социального опыта, наработанного (приобретенного) этносом. Они сфокусированы в языке, обычаях, обрядах, этнопедагогических установках и др.

5. Идеологические установки: вера в общие идеалы, историческая память, коллективная гордость за достижения своего этноса.

Сложность структуры и внутренние связи синкретичной по своей природе этнокультуры позволяют рассматривать ее как систему, самоорганизующуюся

и саморазвивающуюся, т. е. синергетическую. Понимание этнокультуры как системы важно для проектирования процесса этнокультурного образования. Согласно авторской концепции, в основу этнокультурного образования положена этнокультура как системный объект, что обуславливает необходимость системного подхода для процесса проектирования этого вида образования. Освоение системных объектов в силу их сложности потребовало технологического подхода, основанного на применении схем.

Целенаправленное обращение к моделированию системных объектов привело автора к созданию схем и моделей, так как их применение систематизирует сложный многоаспектный материал и помогает осмыслить его в наглядной, хорошо запоминающейся форме. Анализ литературы, изучение специфики явления «изнутри» в многочисленных комплексных фольклорных экспедициях, педагогическая работа в области этнокультурного образования позволили автору еще в начале 2000-х гг. создать модель этнокультуры, в которой в схематически зримой форме выявляется ее структура и взаимосвязь всех составных элементов системы (рис. 1).

Природа

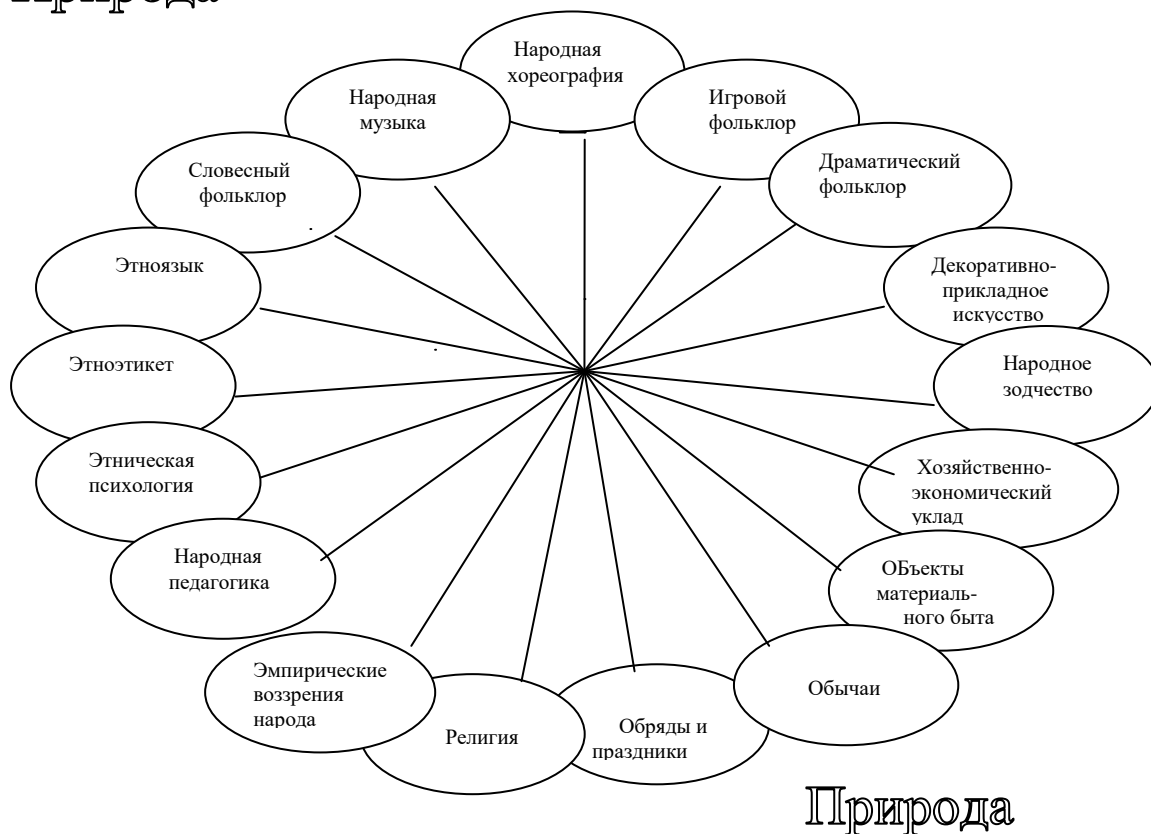


Рис. 1. Структурная модель этнокультуры

Моделирование системных объектов облегчает их понимание и усвоение в педагогическом процессе. Данная модель легла в основу авторской концепции и разработанной педагогической технологии изучения этнокультуры, сопоставления этнокультур разных народов. Более десяти лет она апробировалась автором и доказала свою эффективность.

Предлагаемая модель этнокультуры представляется кольцом, внутри которого сцеплены между собой ее составные элементы как пересекающиеся множества, подобные звеньям кольчуги, соединенным в единое целое. Последовательность звеньев продумана так, что каждое звено тесно связано с предыдущим и ведет к следующему, а в зоне пересечения возникают их общие формы. Синкретизм этнокультуры воплощен в форме кольца, пересеченности составных элементов, соединенных линиями устремления их друг к другу. Пространство этнокультуры располагается в пространстве природы. В нижней части кольца – глубинные составляющие этнокультуры: хозяйственно-культурный тип экономики (сельскохозяйственно-оседлый, скотоводческо-кочевой или ремесленно-торговый уклад), объекты материального быта (материальные предметы традиционного быта: орудия производства, утварь, одежда; пища, типы жилища, средства передвижения и др.), обычаи, обряды и праздники, религия, эмпирические воззрения народа (народная медицина, астрономия, экология, философия и др.), народная педагогика, этническая психология и этноэтикет. Они составляют базисную основу этнокультуры как системы, что объясняется их устойчивостью и медленностью изменений.

В верхней части кольца – более подвижные, постепенно изменяющиеся, разрастающиеся в разнообразных формах составляющие этнокультуры, имеющие значение надстройки в этнокультуре как системной целостности. Это – язык и народная художественная культура во всех ее видах: словесный, музыкальный, хореографический, игровой, драматический фольклор, декоративно-прикладное искусство, народное зодчество.

Системообразующими элементами являются этноязык, хозяйственно-культурный тип экономики и религия, в соответствии с которыми производится классификация народов мира в этнологии: (помимо первичной – расово-антропологической): этнолингвистическая, конфессиональная, хозяйственно-культурная классификации этносов. Можно заметить, что в модернизированном обществе увеличивается роль языка, скрепляющего этническую систему в единое целое и приобретающего доминирующее значение в скреплении суперэтнической системы. Элементы структуры являются универсалиями, существующими в этнокультурах всех народов. Их содержательное наполнение делает каждую культуру отличной от другой, имеющей неповторимый облик.

Построение моделей основано на представлениях о традиционной культуре, сложившихся в науке. В настоящее время в связи с динамичным развитием культурологии, формирующей целостное представление о культуре и рассматривающей ее как развивающуюся систему, в культуре выделяется область художественной культуры, а в этнокультуре – сфера народной художественной культуры. Термин этот вошел в русскую науку сравнительно недавно: в 1980–90-е гг. (в работах В. Е. Гусева, А. С. Каргина, В. С. Цуккермана, Ю. М. Шора). Его специфику доказал в 1990-е годы фольклорист-этнокультуролог В. Е. Гусев в монографии «Русская народная художественная

культура», предприняв опыт ее теоретического осмысления как определенной целостности в совокупности основных ее видов и форм, как своеобразного социокультурного феномена [38].

При создании модели этнокультуры в классификации народной художественной культуры автор опирается на концепцию В. Е. Гусева [38]. Подразделение на виды по комбинации структурных элементов в системе средств художественной выразительности соответствует рассмотрению морфологического уровня в системе художественной культуры. Взаимосвязь элементов слово – мимика – жест соответствует словесному фольклору. Комбинация слово – музыка – песенному (музыкально-поэтическому) фольклору. Синкретизм элементов музыка – танец или слово – музыка – танец порождает музыкально-хореографический фольклор (хороводы, пляски, танцы). Взаимосвязь элементов слово – музыка – движение – действие свойственна игровому виду, а доминирование действия – драматическому виду.

Вслед за В. Е. Гусевым мы разграничиваем фольклор и народное изобразительное искусство, что обусловлено различным уровнем целостности взаимосвязи структурных элементов. Декоративно-прикладное искусство и народное зодчество воплощаются в материальных формах, его «основными структурообразующими элементами являются различного вида материалы, подлежащие обработке» [38, с. 42]. Эти рукотворные виды в искусствоведении зачастую определяются как «изобразительный фольклор» (И. Я. Богуславская, М. А. Некрасова), тем самым фольклор и народное искусство отождествляются. Ряд исследователей в эстетике, а затем в культурологии всю народную художественную культуру характеризуют как фольклор и выделяют в нем «мусическую» и пластическую («техническую») подсистемы фольклора (М. С. Каган, И. Е. Фадеева).

Фольклор можно классифицировать по другим признакам: по функциональной приуроченности произведений фольклора к обряду – на обрядовый и необрядовый, также по половозрастному (детский, женский, мужской) и социальному признакам (крестьянский, рабочий, слободской, ямщицкий, студенческий, революционный и др.). Однако именно классификация В. Е. Гусева, подразделяющая народную художественную культуру на виды по комбинации средств выразительности, представляется наиболее перспективной как для понимания структурного комплекса самой этнокультуры, так и для проблематики этнокультурного образования, а также понимания развития человеческой культуры.

Таким образом, в данном исследовании фольклор рассматривается как подсистема духовной культуры народа, реализующаяся в нефиксирующихся формах, а народное изобразительное искусство – как подсистема материально-духовной культуры (где духовная субстанция народного сознания воплощается в материальной форме). Различные виды народной художественной культуры будут входить и рассматриваться в соответствующих предметных областях в системе образования. Кроме того, такая классификация облегчает понимание

генезиса развивающихся во времени видов профессионального искусства (каждый из которых обладает своей морфологией) и связанных с ними образовательных областей. Приведенная выше структурная модель отражает философско-культурологический подход к анализу этнокультуры. Но для данного исследования, имеющего педагогическую направленность, необходим кроме того и антропологический подход, исследующий взаимоотношения между культурой и человеком. В сложной, целостной системе культуры человек одновременно является ее объектом и субъектом, что системно раскрыто в трудах М. С. Кагана [47], [48].

В традиционной культуре с каждой из ее областей личность связана через сообщество – коллектив. Образ действий индивида обусловлен принадлежностью к группе. Индивидуальное начало проявляется через участие в групповом (семье, общине, трудовой артели, сообществе приходской церкви). В коллективном сознании кристаллизуется культурный опыт, накопленный множеством предыдущих поколений. Коллективность сознания выражается в единой для всех членов общины системе ценностей, норм, правил, хранящейся в первую очередь в коллективной, а не индивидуальной памяти.

Синтез подходов побудил нас к созданию целостной антрополого-культурологической модели этнокультуры (рис. 2).

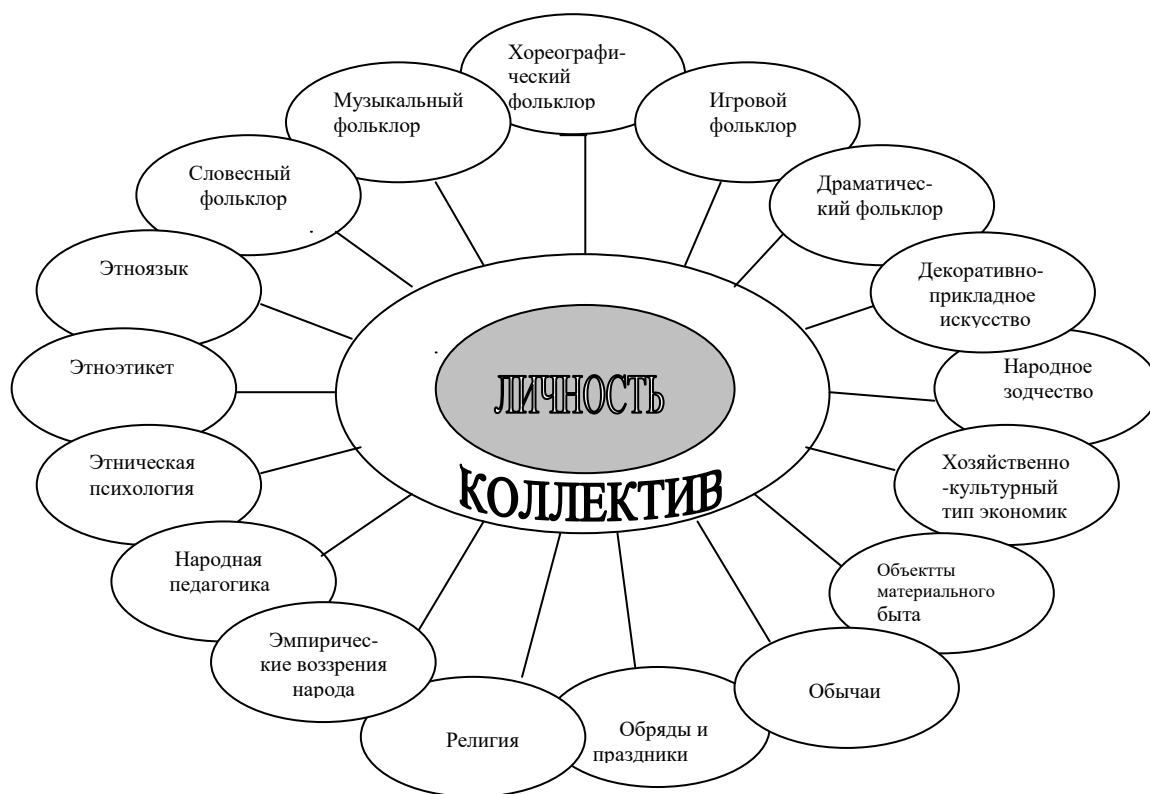


Рис. 2. Антрополого-культурологическая модель этнокультуры

С морфологической точки зрения в областях пересечения звеньев возникают полиэлементные формы, сочетающие средства выражения соседних составляющих. Так, совмещение словесного и музыкального фольклора

становится источником музыкально-поэтических песенных форм; в пересечение музыкального фольклора с хореографическим входят песни, связанные с движением, сочетающие в своей системе средств выразительности слово, музыку и хореографию (хороводные, плясовые песни и их разновидности); в единении хореографического фольклора с игровым – игровые хороводы с разыгрыванием сюжета песни в игровом действии. Совмещение языка и этноэтикета представляют вербальные (речевые выражения) и невербальные знаки традиционного приветствия, благодарности, одобрения, благопожелания.

Помимо сочетаний с соседними звеньями характерны веерные связи, соединяющие одну область со многими другими, расположенными рядом или напротив. Так, обряд (особенно праздничный – календарный или свадебный) включает в себя практически все составляющие и разворачивается на фоне объектов народного зодчества. Само же народное зодчество тесно связано с декоративно-прикладным искусством, хозяйственно-культурным типом экономики и традиционным бытом. Например, русское (особенно севернорусское) народное зодчество представлено деревянными избами и церквями, а южнорусское и малороссийское – хатами-мазанками, сделанными из замеса соломы с глиной. В кочевых же культурах формируется переносный тип жилья из материалов, характерных для хозяйственного уклада этноса: у северных народов – чум, обтянутый шкурами оленей, а у народов Средней и Центральной Азии – юрта, обтянутая войлоком из овечьей шерсти. Украшение жилища отражало традиционный быт и особенности хозяйства: резьба и роспись по дереву в русских деревнях, резьба по моржовой кости и аппликации из меха и шкур животных у северных народов, шерстяные ковры у азиатских народов. Данные примеры отражают специфику этнокультурного образования. Его проблематику составляет понимание содержания элементов этнокультуры и их связей между собой, их вариативность в различных культурах. Поэтому структурные модели помогают определить содержание этнокультурного образования, методы его проектирования и реализации.

Необходимо также учитывать, что в этнокультуре существуют и надэлементные связи. Так, законы морали и нравственности проникают во все области, а активно реализуются через религию, этноэтикет, этнопедагогику. Одни и те же формы могут жить внутри разных элементов структуры. Например, народная мифология в своей текстовой оболочке находится в области словесного фольклора, в действенной – более всего в области обрядов, а в смыслообразующей форме мировоззрения – в элементе «эмпирические воззрения народа», являясь праматерью философского и экологического протонаучного знания.

Различные элементы этнокультуры легли в основу самостоятельных форм цивилизационной культуры: экономики, различных наук (в том числе педагогики и философии), монотеистической религии, морали, этикета, системы видов искусства. Следы архетипического этнокультурного начала

прослеживаются в культуре каждого этноса в разных временных слоях, хотя нельзя не учитывать то, что динамика развития культур различна. Каждый из элементов структуры этнокультуры имеет свое содержание, реализуется в различных формах. Содержание элементов и их совокупности становится содержательной основой этнокультурного образования. Его объем, формы, условия реализации, творческое наполнение имеют историческую обусловленность.

Механизмы трансляции этнокультуры и функции этнокультурного образования. Механизмом преемственности элементов этнокультуры во временной динамике издавна является традиция. По определению БСЭ «Традиция (от лат. *tradition* – передача) – это различные элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обряды, обычаи и др.» [124]. Тем самым традиции рассматривают как форму социальной наследственности, функция которой – сохранение преемственности. В зарубежной науке традицию обычно трактуют как трансляцию (Дж. Гоулд, Д. Колб). В русской культуре традиции характеризуют как «пространственно-временную устойчивость» (Н. Е. Щуркова), «этническую доминанту, очаровывающую потомков» (Л. Н. Гумилев), как историко-культурную память (В. С. Белов). Через традицию ребенок познает свойственные этносу представления о мире, природопользовании, труде, религии, обычаи и этноэтикетные привычные правила поведения, образцы народного творчества, обряды и праздники, воплощенные в действии и символике.

Многие традиции перенимаются человеком стихийно: в семье и общественной жизни. В традиционной системе воспитания ребенок познает мир через посредство окружающей среды: восприятие природы и воздействие традиционного коллектива (семьи, общины, церковного прихода, трудовой артели, детского или молодежного сообщества вечерки, народного ансамбля, праздника, семейно-бытового или календарного обряда). Внутри коллектива проявляется и роль персонального воздействия личности на ребенка. Издавна этнокультурные традиции передавались по вертикали: от старших (родителей, бабушек, взрослых людей, молодежи, старших детей) к младшим детям и по горизонтали – от сверстников. Это наглядно видно на примере фольклора пестования и в целом детского фольклора, разносторонне проанализированного фольклористами и этнопедагогами (А. Б. Афанасьева, Н. С. Александрова, В. В. Головин, Г. С. Виноградов, Г.Н. Волков, А. Б. Измайлова, М. Н. Мельников, Г.М. Науменко, А. Ф. Некрылова, Е. С. Редькова, Е. И. Якубовская и др.). Пока этнокультура жила полноценной жизнью как синергетическая система, традиция была основным механизмом передачи этнокультурных ценностей.

В современной культуре изменились посредники трансляции этнокультурных ценностей. Сама этнокультура живет в остаточных формах

(своего рода «в осколках»), разрушаются ее многие элементы вплоть до языка. Окружающая природная и социальная среда резко меняется, механизмы естественной передачи угасают. Ребенок также познает этнокультуру через посредство среды, но в ней уже почти нет традиционного коллектива. Увеличивается роль личного воздействия на ребенка (матери, учителя, друга и т. п.). Но в доминирующей ныне городской среде семья и сообщества друзей, как правило, удалены от этнокультуры, не знают ее глубоко. Появились другие общественные институты: учреждения культуры (театры, кинотеатры, библиотеки, музеи), система средств массовой информации (телевидение, радио, печать, Интернет-ресурсы). Их воздействие на культурное поле личности огромно, и в содержание их деятельности также должен включаться этнокультурный компонент. Однако в современную эпоху информационной и техногенной глобализации с постоянно растущей в России ролью трансконтинентальных корпораций, в обществе, в быту, посредством масс-медиа меняются сложившиеся ранее традиции и ценностные ориентиры, навязывается нигилистический негативизм к своему прошлому, чужеродные псевдоценности общества потребления (индивидуализм, власть денег, господство силы, развязности поведения, ориентации на легковесное развлечение, безнравственность). С традиционным этнокультурным содержанием ребенок сталкивается редко, стихийно, обычно эпизодически.

В этих условиях усиливается роль педагога, системы образования (дошкольного, школьного, дополнительного) как трансляторов этнокультурных ценностей. Именно в системе образования (особенно в школе) последовательно и целенаправленно осуществляется процесс обучения, воспитания и развития ребенка, поэтому возрастает ответственность самой системы образования и учителя как посредника трансмиссии этнокультурного опыта ребенку.

Преимственность традиции обуславливает устойчивость целого. Сохранение элементов системы или закономерностей ее организации при изменениях, переходах из одного состояния в другое чрезвычайно важно для выживания системы как целого. Это положение крайне актуально в наши дни. Как отмечают многие ученые, в современной России разрушена «пролетарская культура» (термин П. А. Сорокина) и формируется новая культурная парадигма, в которой национальные ценности выступают цементирующей основой (А. П. Булкин, Л. М. Мосолова, Т. К. Солодухина и др.). Однако заметим, что высокая степень открытости внешним влияниям, издавна свойственная русской культуре, способной впитывать и перерабатывать иноземные ценности, всегда ранее компенсировалась другим свойством – традиционностью, что позволяло культуре развиваться и вместе тем сохранять свою самобытность. В наши же дни удельный вес традиционности резко падает, а иноземное влияние резко возрастает, с беспрецедентной широтой включается в культурную среду, что нарушает баланс самосохранения культуры как системы. Поэтому сохранение традиционных ценностей, элементов этнокультуры становится фактором национальной безопасности

страны как системного цельного организма, они должны входить и в систему воспитания граждан страны.

Ныне основными механизмами передачи этнокультурных ценностей: трудовых, нравственных, эстетических, этикетных, педагогических, знаний о культуре своего народа и опыта ее освоения являются система общего и дополнительного образования, союз семьи и школы, их воспитательные и корректирующие усилия. Естественная «прямая» вертикальная и горизонтальная трансмиссии этнокультуры в большой мере уступают место «непрямой» трансмиссии – через общественные институты, важнейшим из которых является школа.

Поэтому структурированная и одновременно целостная этнокультура должна более интенсивно входить в содержание образования. Включение одного из элементов этнокультуры в процесс образования является этнокультурным компонентом содержания образования. Включение многих элементов или этнокультуры как структурированной целостности сообщает образованию полновесную этнокультурную направленность. Ее насыщенность зависит от того, в какой мере этнокультурный материал включается в содержание процесса образования.

Порой возникают вопросы: а зачем нужна этнокультура современному человеку? Не устарела ли она и не потеряла ли свою актуальность? Зачем нужно сегодня этнокультурное образование?

Размышляя над этими вопросами, убеждаешься, что роль этнокультуры и ныне чрезвычайно важна для конкретного человека. Она обладает огромным развивающим потенциалом. Освоение каждого из ее элементов развивает человека. Издавна, благодаря этнокультуре, человек чувствовал свою связь с соплеменниками, как с живущими рядом, так и с предками (с душами умерших родственников). Современный человек, благодаря этнокультуре, не чувствует себя одиноким, а главное – ощущает себя связующим звеном между прошлым и будущим, имеет чувство опоры, выраженное в стабильных вековечных основах, особенно необходимых в сложные эпохи катаклизмов, перемен, хаоса. Вертикальные связи в наше время, пожалуй, более значимы, чем горизонтальные. Они как прочные скобы прикрепляют человека к фундаменту, а без них есть опасность, что горизонтальные вихри перемен сметут человека как представителя этнической общности. Освоение этнокультурного наследия способствует формированию чувства этничности. Причем этнокультурные ценности устойчивы, поэтому они дают человеку психологическую защищенность, душевное равновесие и здоровье. Этнокультура обладает и огромным педагогическим потенциалом, так как в процессе ее освоения человек обучается различным навыкам и умениям, испытывает ее воспитательное воздействие, развивает свои разнообразные способности.

В целом этнокультура имеет широкий спектр функций. Как правило, рассматриваются функции одного из ее элементов или подсистемы (чаще фольклора). Так, американский ученый У. Бэском выделил всего четыре

функции фольклора: развлекательную, ритуальную, воспитательную и поведенческую» [118]. Советский фольклорист П. Г. Богатырев в работах о различных видах народной художественной культуры определяет социальную, этическую, магическую, религиозную, обрядовую, церемониальную, эротическую, национальную и региональную, возрастную и социально-половую, профессиональную и сословную, праздничную и поведенческую функции» [20, с. 30–49, 297–366, 432–449]. Ряд исследователей указывают коммуникативную, дидактическую, познавательную, регламентирующую, этикетную, инспирационную, консолидирующую, организующую (в трудовых песнях), мнемоническую (в детском фольклоре) и другие функции, рассматривают внеэстетические (практические) и эстетические функции (В. Е. Гусев, Б. Н. Путилов, К. В. Чистов). Важно не количество функций, а понимание полифункциональности народного искусства и в целом народной культуры. Причем надо учитывать, что с течением времени иерархия функций может меняться. Так, доминирующая на ранних стадиях развития культуры магическая функция фольклора (особенно в обрядовых жанрах) уступает свое место эстетической (В. Е. Гусев, З. Я. Можейко, А. А. Розов, Ф. А. Рубцов, др.).

Размышления над функциональностью этнокультуры, анализ явления и его осмысления в научной литературе, проецирование функций этнокультуры на процесс этнокультурного образования позволяют автору выделить его функции, наиболее значимые для современного человека, обусловленные ролью для него этнокультуры и ее освоения. Перечислим эти функции.

Аксиологическая функция этнокультурного образования исходит из того, что этнокультура несет ценности, важные для жизни этноса и отдельного человека, что необходимо осознать каждому индивиду.

Психологическая функция этнокультурного образования базируется на понимании того, что приобщение к этнокультуре способствует защите душевного равновесия человека, находящего в этнокультурных ценностях точку опоры, вечный камень, древо жизни, к которому можно прислониться, чтобы обрести силу, спокойствие, устойчивость.

Воспитательная и развивающая функции этнокультурного образования основываются на педагогической функции самой этнокультуры, внутри которой воспитывается, обучается, развивается человек (индивид) в традициях, ориентациях, идеалах, свойственных данному этносу.

Коммуникативная функция этнокультурного образования – способствует развитию навыков общения, освоению моделей культуросообразного поведения, свойственных культуре этноса.

Эстетическая функция этнокультурного образования обусловлена приобщением человека к основам понимания мира по законам Красоты, Истины, Добра в процессе освоения этнокультурного наследия.

Социализирующая функция этнокультурного образования обеспечивает общественную консолидацию вокруг многовековых, проверенных временем традиционных этнокультурных ценностей, помогает социализации детей.

Культурологическая функция этнокультурного образования основана на необходимости познания этнокультуры как фундамента культуры и ее плодородного пласта, питающего культуру в ее различных формах во временной динамике.

Творческая функция этнокультурного образования раскрывает творческую природу народной художественной культуры и стимулирует развитие творческих способностей современного человека.

Все эти функции должны реализовываться в процессе этнокультурного образования, а их осуществление должно способствовать цельности мышления, в котором различные линии познания культуры связываются, а не живут в отрыве друг от друга.

Таким образом, в данном разделе был рассмотрен феномен этнокультуры, являющийся содержательной основой этнокультурного образования. Для проектирования процесса этнокультурного образования была выявлена совокупность элементов этнокультуры, их взаимосвязь и соподчиненность, выстроена структурная модель этнокультуры, которая лежит в основе авторской концепции этнокультурного образования.

Выявлено, что содержательная основа этнокультурного образования включает в себя приобщение к различным элементам этнокультуры, восприятие, осознание и освоение ее функций и ценностей, понимание плюрализма этнокультур и их роли в цивилизационном процессе.

Включение одного из элементов этнокультуры в образовательный процесс является этнокультурным компонентом содержания образования. Включение многих элементов или этнокультуры как структурированной целостности обеспечивает образованию весомую этнокультурную направленность. Ее насыщенность зависит от того, в какой мере, объеме и форме этнокультурный материал включается в содержание образования. Доказано, что ныне роль традиции как механизма передачи этнокультурных ценностей ослабла в общественной жизни, поэтому возросла роль этнокультурного образования в системе общего и дополнительного образования. Высказана необходимость союза семьи и школы в осуществлении этнокультурного образования.

Выявление полифункциональности этнокультуры сообщает многофункциональность процессу этнокультурного образования. Определены его функции, проистекающие из значения этнокультуры для современного человека, ее осознания и освоения.

В целом, в условиях системного подхода, предлагаемого автором к проектированию этнокультурного образования, лежащая в его основе этнокультура рассматривается как сложный системный объект, имеющий развернутую структуру и функции, веер внутренних и внешних связей элементов, соподчиненных между собой как базисные и надстроечные.

Данная структура этнокультуры является основанием для проектирования процесса этнокультурного образования. Морфологический уровень предполагает рассмотрение в процессе этнокультурного образования всех

элементов этнокультуры, освоение их в учебно-познавательном и творческом опыте, особенно в отношении народной художественной культуры. Структурный уровень предполагает освоение этнокультуры как системы во взаимосвязях ее элементов в целостной структуре этнокультурного образования. На функциональном уровне рассмотрим систему с позиции ее внешних связей.

Система содержания этнокультурного образования. Место этнокультурного образования – в предметном (в основном социогуманитарном и художественном) и внеучебном, воспитательном содержании образования. Содержание этнокультурного образования автор рассматривает на нескольких уровнях, опираясь на общую типологию пяти уровней формирования содержания образования, предложенную В. В. Краевским [60, с. 53]. Напомню, что с точки зрения проектируемого содержания это уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала (И. Я. Лернер, В. А. Сластенин характеризуют эти уровни как основные [91, с. 226]). С точки зрения реализуемого содержания (по В. В. Краевскому) – уровень процесса обучения, уровень структуры личности.

Структура содержания этнокультурного образования строится автором исходя из структуры самой этнокультуры, представленной в ее целостной антрополого-культурологической модели (рис. 2). Совокупности родственных элементов этнокультуры составляют области: *этнофилологическую* (этноязык, народная словесность), *этнохудожественную* (все виды фольклора и народного искусства, образующие подсистему этнокультуры – народную художественную культуру), *поведенческую* (проявляющуюся в традиционной хозяйственно-экономической и бытовой деятельности, обычаях, обрядах, нормах этноэтикета, этнопсихологических и педагогических стереотипах), *мировоззренческую* (наиболее полно проявляющуюся в религии, мифологии, эмпирических представлениях народа на отношения человека к природе, мирозданию, к человеку, социуму, к основам воспитания, морали).

В идеальном проекте системного этнокультурного образования каждый из элементов и каждая из областей входят в содержание образования как этнокультурный компонент. Его точнее можно охарактеризовать как этнокультурологический, так как он нацелен на изучение собственно элементов этнокультуры. Из этнокультурологического компонента в отдельный компонент целесообразно выделить этнолингвистический как наиболее важный для коммуникации. Оба они составляют содержание этнокультурного образования, понимаемое в узком смысле как связанное с освоением собственно этнокультуры (табл. 1).

Однако этнокультурное образование можно понимать и в широком смысле (табл. 2). Поэтому в табл. 2 демонстрируется учет того, что этнокультурные знания и опыт входят составной частью в иные компоненты образования, в социокультурный опыт воспитуемого, что в итоге составляет представление о содержании этнокультурного образования как системе.

Т а б л и ц а 1. Модель содержательного ядра этнокультурного образования

Компонент	Характеристика содержания компонента этнокультурного образования
1.Этнокультурологический	Лежит в основании системы, отражает внутреннюю структуру этнокультуры, определяется входящими в процесс образования элементами этнокультуры (например, этномузыкальный, этноизобразительный, этноконфессиональный) или их совокупностями (этнофилологической, этнохудожественной, поведенческой, мировоззренческой) или целостным структурным комплексом. В модели этнокультурного образования он лежит в центре пространственно-временной системы координат. В зависимости от интенсивности включения этнокультурных компонентов в содержание образования различается объем его этнокультурной направленности
2.Этнолингвистический	Вычленяется из этнокультурологического компонента как наиболее важный для коммуникации

Т а б л и ц а 2. Модель системы содержания этнокультурного образования

Компонент	Характеристика содержания компонента этнокультурного образования
1.Этнокультурологический	Представляет ядро содержания этнокультурного образования
2.Этнолингвистический	Вычленяется из этнокультурологического компонента. В современном поликультурном обществе имеет этнический, суперэтнический (в российском суперэтнотесе – русский язык), надэтнический (язык международного общения) уровни
3.Этнологический	Определяется совокупностью этнологических и этногеографических знаний о различных этносах, этнических ценностях и категориях. Этнологический компонент отражает пространственно-горизонтальную координату модели этнокультурного образования
4.Историко-культурологический	Определяется областью знаний об историческом развитии этнокультуры, ее целостности, путях вхождения в цивилизационный процесс, в систему национальной и мировой культуры. Историко-культурологический компонент отражает историко-временную координату модели этнокультурного образования
5.Культурно-региональный	В нем фокусируется внимание на локализации этнокультурного материала в конкретном регионе, требуя при его рассмотрении пересечения двух предыдущих ракурсов и обеспечивая диалогичность в сопоставлении горизонтальных этнологических связей и историко-временных пластов в развитии этнокультуры и культуры этноса
6.Этнопсихолого-педагогический	Учитывает этническую идентичность учащихся, их этноменталитет, специфику процесса инкультурации и аккультурации, освоения и присвоения ценностей этнокультуры и в целом культуры этноса

Таким образом на уровне общего теоретического представления (концептуальном) содержание этнокультурного образования как система конструируется нами в узком (табл. 1: два компонента) и широком смыслах (табл. 2: шестикомпонентная структура). В последнем этнокультурная направленность внутри процесса этнокультурного образования дополняется и входит в этнологический, историко-культурологический, культурно-региональный компоненты. Этнопсихолого-педагогический же компонент входит в профессиональное образование педагогов.

На уровне учебного предмета содержание этнокультурного образования проектируется воплощать посредством а) расширения этнокультурного компонента в содержании предметов базисного учебного плана, б) реализации принципа междисциплинарного взаимодействия, в) возможного введения специального предмета этнокультурологической направленности, а также г) введением и расширением этнокультурологического содержания во внеурочной образовательной деятельности, осуществляющейся в формах, отличных от классно-урочной деятельности: в вариативно-дополнительных организационных педагогических формах, нацеленных на образовательно-воспитательные и образовательно-развивающие задачи (экскурсии, кружки, конкурсы, праздники, концерты, выставки, фестивали и др.); в поисковой и проектной деятельности, в системе дополнительного образования в школе.

На уровне учебного материала содержание этнокультурного образования в качестве концептуальной основы выстраивается в условиях системного подхода и поэтому должно рассматриваться с трех точек зрения: морфологической, структурной и функциональной. На морфологическом уровне необходимо сформировать представление учащихся о полиэлементном составе этнокультуры, познакомить со всеми ее элементами, видами и жанрами народной художественной культуры, особенностями их «языка» (системы средств выразительности), освоить характерные образцы в художественно-творческом опыте. Эти задачи предполагают, что сведения обо всех элементах этнокультуры и опыт их освоения войдут в учебный материал разных предметов, во внеурочную образовательную деятельность, во взаимодействие семьи и школы. Причем этнокультурное наследие должно познаваться в многоуровневой системе с усложнением учебного материала, расширением сведений, углублением понимания и мировоззренческим осмыслением.

На структурном уровне в учебном материале этнокультурного содержания предполагается устанавливать связи между элементами внутри этнокультуры, осваивать комплексную природу этнокультуры как целостной системы. На функциональном уровне – выявлять функции этнокультуры в культуре, устанавливать внешние связи. «По горизонтали» целесообразно сравнивать различные этнокультуры по элементам, искать общность и этнические различия. А «по вертикали» – проследить связи крестьянской и городской традиций, связи и пути вхождения архетипического этнокультурного в профессиональную художественную культуру, в современный социум.

Системный подход может реализовываться на самом разном материале: филологическом (сказочном, мифологическом, малых жанров фольклора), музыкальном (песенном и инструментальном), игровом и др. В качестве учебно-воспитательного материала чрезвычайно показательным является материал народной хореографии и обрядовой культуры (почти невходящие в программы институционального образования). В высшей степени эффективно освоение в качестве учебного материала феномена праздника (народного, религиозного), являющегося ярким репрезентом этнокультуры, вбирающего в себя почти все ее элементы в синкретичном комплексе. Это проверено автором в ряде экспериментальных работ, проведенных им лично или руководимыми им студентами в школах Санкт-Петербурга. Морфологическое, структурное и функциональное освоение таких элементов этнокультуры сообщает процессу этнокультурного образования многоаспектность и комплексность.

На уровне процесса обучения содержание этнокультурного образования воплощается в конкретных методиках, нацеленных на освоение этнокультурного материала в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, для которого как специфические должны осуществляться принципы сотрудничества и культуротворчества. В качестве концептуальных основ подчеркну, что более всего отвечают системе этнокультурного образования

1) методики, способствующие познанию комплексной природы этнокультуры;

2) способы и приемы, которые при изучении материала объясняют проявление архетипического в поздних слоях культуры, роль этнокультурных ценностных ориентиров для устойчивости и жизнеспособности социума;

3) методы и приемы, способствующие не только освоению традиций, но и их творческому развитию в современности;

4) реализация принципа взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности.

На уровне структуры личности выявляется усвоение содержания в ходе и в результате процесса обучения. В этнокультурном образовании это проявляется в формировании этнокультурной компетентности, которая в нашем исследовании рассматривается как компонент культурного поля личности. Проблематика же культурного поля рассматривается во взаимосвязи с пространством и средой.

1.5. Понятия «среда» – «пространство» – «поле» в современной науке

В современной педагогике и в целом в научной литературе нередко в различной интерпретации стали встречаться термины *среда – пространство – поле*. Несомненно, они имеют метафорический характер, однако становятся важной частью научной терминологии на грани XX–XXI вв. В педагогике чаще всего оперируют понятиями, связанными со средой: информационная среда, образовательная или учебная среда, дидактическая информационная (или компьютерная) среда, развивающие образовательные среды, но также

встречается: информационное пространство, единое образовательное пространство, культурно-образовательное пространство, исследовательское поле и т. д. В контексте нашего исследования важно появление терминов: *культурная (этнокультурная, поликультурная) образовательная среда или пространство, культурное поле.*

Каждый человек всегда окружен физической, социальной, культурной, психической средой, погружен в нее и взаимодействует с ней. Как показывает анализ литературы, феномен среды стал активно входить в различных модификациях в современную педагогику, формируя в ней средовой подход. Например, М. П. Воюшина выявляет структуру художественной среды и ее роль как посредника между личностью и художественной культурой, Е. С. Крыжановская анализирует культуросообразную среду обучения, Л. В. Кузнецова – национально-культурную среду в общеобразовательной школе; Т.А. Барышева, И. О. Сеничева – поликультурную образовательную среду центра дополнительного образования, Ю. С. Мануйлов исследует средовой подход в воспитании, Т. В. Менг выделяет социокультурный уровень рассмотрения среды в педагогическом исследовании и т. д.

Целенаправленное формирование личности происходит прежде всего во взаимодействии семьи и школы. В современных условиях снижения воспитательного потенциала семьи школа становится важнейшей частью образовательной среды. По определению «образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [89, с. 91]. Теоретические аспекты понятия «образовательная среда», вопросы ее проектирования разрабатывались Дж. Дьюи, М. В. Клариним, Г. А. Ковалевым, Н. Б. Крыловой, Ю. С. Мануйловым, В. И. Слободчиковым, В. А. Петровским, А. В. Хуторским, С. Т. Шацким, В. А. Ясвиным и др. Суммируя представления ученых об институциональной образовательной среде, отмечу, что в ней выделяют материально-физические (природные, пространственно-предметные), социальные (большую роль в которых играют отношения людей), содержательные (включающие содержание образования от экзистенциальных ценностей, символов, идеалов, смыслов до учебных программ, пособий и др.), организационно-технологические факторы.

Этнокультурная образовательная среда предполагает погружение ребенка в этнокультуру, познание и освоение традиций, этноязыка и народного искусства, мировоззренческих ориентиров и ценностей этноса, норм поведения в различных ситуациях, в том числе и в процессе обучения. В узком смысле формирование такой среды сосредотачивается на моноэтническом компоненте. Но в широком смысле, соответствующем современным требованиям образования и социума в целом, этнокультурная образовательная среда должна проектироваться с учетом полиэтничности современного мира, и посредством знакомства с разными этнокультурами должна способствовать формированию способности к межэтническому общению и взаимопониманию.

Отмечу, что в системе образования в конце XX в. появился новый тип школы с углубленным этнокультурным компонентом, где углубленно изучается язык, культура и история одного из народов (наряду с общегосударственной программой). Но в настоящее время в связи с усилением миграции в российских мегаполисах становится доминирующим тип школы с полиэтническим составом учащихся при преобладании русского этноса, с русским языком обучения. Образовательная среда в них все в большей мере становится поликультурной и требует внимания к внутреннему вектору поликультурности – внимания к культуре народов, живущих внутри страны, и понимания их взаимодействия.

Поликультурную образовательную среду современной школы можно характеризовать полиэтничностью и многообразием культур как во взаимодействии субъектов образовательного процесса, так и в освоении ими объектов познания, в формировании и постижении картины мира.

Полиэтническое и субкультурное разнообразие учащихся в современной школе усиливает социальную неоднородность среды, заостряет проблему взаимоотношений, и в связи с этим – проблему межэтнической и межличностной толерантности школьников. Другая проблема в поликультурной среде школы – проблема формирования у учащихся одновременно этнической (отличающей школьника одной этнической принадлежности от другого) и российской идентичности, объединяющей всех (наряду с планетарной). Решение этих проблем напрямую связано с содержанием образования. Поэтому одна из важнейших задач – на основе методологии культурологического подхода выработать стратегию взаимосвязи моноэтнического и полиэтнического компонентов в проектировании содержания этнокультурного образования и его реализации с учетом вызовов современности.

В современных условиях этнокультурное образование осуществляется как целенаправленный процесс в институциональной образовательной среде – в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного, профессионального образования, а как стихийный процесс – во внеинституциональной образовательной среде – посредством семьи, друзей, СМИ и т. д.

Понятие *среда* более конкретно, нежели понятия *пространство* и *поле*, однако все они связаны друг с другом и ныне активно функционируют в научном аппарате педагогики и приобретают различную интерпретацию.

Понятие *пространство* шире и более независимо, чем понятие *среда*. Пространство может существовать независимо от человека, индивида. Термин же *среда* употребляется именно в связи с окружением ею человека, с влиянием среды на индивида или на группу, с их взаимодействием со средой.

Понятие *поле* наиболее сложно и метафорично.

Термин «поле» сам по себе многозначен и связан с термином «пространство». Так, «поле» в основном первом значении определяется как «обширное, ровное, безлесное пространство» (БСЭ). Проанализировав данные

термины по словарям, замечу, что в «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» [136] термин «поле» трактуется в определениях 28 статей (тогда как «пространство» лишь в пяти). Трактовка «поля» как части пространства типична для характеристики различных конкретных терминов поля: сельскохозяйственного, географического, военного, оптического, юридического и т. д. Специфические поля существуют в различных науках: биологии, филологии (семантическое поле), математике (алгебраическое поле), физике, астрономии, геофизике (электрическое, магнитное, электромагнитное, гравитационное, поле ядерных сил, волновые (квантовые) поля) и др.

Отмечу, что понятие «поле» из физики в социальные науки было впервые перенесено немецкими гештальтпсихологами в первой трети XX в. (К. Коффка, В. Кёлер, К. Левин). Они рассматривали психику человека как целостное «феноменальное поле», а мотивацию поведения личности связывали с его взаимодействием с «динамическим полем», возникающим между личностью и средой. В концепции К. Левина, изложенной им в книге «Теория поля в социальных науках», волевое поведение человека детерминировано внутренними потребностями и мотивами, а его «полевое» поведение вызвано влиянием внешних объектов. Человек испытывает потребность в объектах «жизненного пространства», эти объекты как бы имеют энергетический заряд («валентность» по К. Левину), вызывающий у человека специфическое напряжение, тем самым нарушается равновесие между индивидом и средой, и потребность в этих объектах обуславливает мотивы поведения человека. Термин психологическое поле применялся им для изучения психологии индивида и психологии группы. Согласно теории социального поля поведение личности или социальной группы является результатом взаимодействия сил, существующих в конкретной социальной ситуации. К. Левин пытался математически представить эту зависимость, он предложил формулу $B = f(P, E)$, где B — поведение, P — лицо, личность (ее структура и опыт), E — среда, социальное и психологическое содержание конкретной ситуации. Взаимодействие личностных «сил» и «динамических сил» среды создают «жизненное пространство» индивида, т. е. его психологическое поле [67], [95, с. 346–347].

В наше время идея поля в психологии получила развитие в трудах Р. Х. Тугушева [137]. Исследуя психологию личности, ученый пишет о взаимодействии в ней двух систем: сознательного и бессознательного, уподобляет их двум векторным полям, между которыми происходит взаимоиндуктивное взаимодействие. Используя аналогию с теорией электромагнитного поля в физике, Р. Х. Тугушев проецирует на психику человека это природное явление, условием образования которого является наличие вихрей или роторов векторного поля, возникновение колебательных волн между двумя перпендикулярно расположенными полями. По Р. Х. Тугушеву в деятельности сознания действует одно векторное психическое поле, перерабатывающее информацию, осознающее и запоминающее ее, другое же

поле функционирует в области бессознательного. Между ними происходит скрытый, интуитивный обмен информацией подобно индуцированию вихревых потоков между векторными полями. Тем самым психологическое поле прежде всего трактуется в направлении информационного поля.

В современной педагогике также укоренились термины «исследовательское», «проблемное», «информационное» поле. Недавно появился термин «духовно-нравственное поле» (В. Клепиков). С развитием культурологического подхода в педагогике естественным образом появился термин «культурное поле». Но чаще он употребляется как образное выражение, нередко – как синоним культурного пространства или среды.

1.6. Понятия «культурное поле социума», «культурное поле личности» в социокультурном аспекте

Понятие «культурное поле» встречается еще в работах А. Тойнби, однако английский ученый не исследовал данный феномен, а стал применять термин «социокультурное пространство» и осмысливал его в историко-культурном и социологическом планах. В культурологии более распространен термин «культурное пространство» [98], [19]. Оно может объясняться через понятие «поле»: «*Культурное пространство* – это поле (по аналогии с физическими полями), порожаемое взаимодействиями и воздействиями ценностей культуры и их систем» (С. Н. Иконникова [98, с. 246]). Понятие «культурное поле» наряду с понятиями «культурное пространство», «культурная среда» стало входить в педагогику недавно – на грани XX-XXI веков, оно еще не имеет четких дефиниций. В законе «Об образовании» используются термины культурного и образовательного пространства (гл. 1, ст. 2). Т. К. Солодухина работает с термином «культурно-образовательное пространство» и обосновывает его в своей диссертации [94]. Л. Н. Бережнова использует термин «культурное пространство» и дает его определение через понятие среды: «культурное пространство – это среда повседневного обитания человека» [19, с. 7]. М. П. Воюшина через понятие «пространство культуры» определяет понятие «культурное поле»: «под культурным полем мы понимаем пространство культуры, освоенное (присвоенное) личностью» [29, с. 9].

Близость этих понятий естественна. Появление понятия «поле» в современной педагогике обусловлено тесными связями педагогики с психологией, культурологией и социологией, так как целью образования является передача ценностей и содержания культуры человеку, последующим поколениям общества.

Автору близка позиция Генерального директора Музея имени Н. К. Рериха, академика РАЕН Л. В. Шапошниковой, высказанная ею об энергетике культурного поля, его роли в энерго-информационных обменных процессах взаимодействия человека, человечества и Космоса [138]. Л. В. Шапошникова развивает тем самым представление русского ученого В. А. Муравьева о

культуре как конденсате творческой энергии, преобразующей мир из хаоса в гармонию, идеи о культурно-созидательной активности человека, позволяющей продлить жизнь Земли и Вселенной в космическом балансе сил, высказанные им в 1920–е гг. В современном мире пространство культуры как никогда сложно и насыщено. Однако окружающий нас мир нередко подобен хаосу, дисгармонии, он не всегда созвучен высоким законам Красоты и Знания, создающим устойчивость мироздания. Именно ценностные ориентиры придают культурному пространству состояние поля, насыщенного взаимодействием сил и энергий. Высокие ориентиры нацеливают человека на самосовершенствование, созидание, а низменные ориентиры – на разрушение, в том числе разрушение культурного поля, превращающегося в ситуации энтропии в бескультурное пространство.

Автор монографии солидаризируется с М. П. Воюшиной, которая в 2006 г. развела термины пространство, среда и поле применительно к проблеме вхождения человека в мир художественной культуры [30, с. 5–7]. Однако культурное поле, определенное ею как «пространство культуры, присвоенное личностью», на наш взгляд, характеризует конкретное «культурное поле личности». В настоящем исследовании термин «культурное поле личности» применяется именно в этом значении. Данное понятие является культуролого-педагогическим, так как в нем взаимодействуют культура и образование в персонифицированной направленности на личность. В этом смысле «культурное поле личности» (особенно ребенка) сопоставимо с понятием сельскохозяйственного поля как конкретного пространства, возделанного для получения впоследствии урожая. В педагогическом смысле учебно-воспитательный процесс и нацелен на возделывание духовного мира ребенка.

Несомненно, культурное поле личности субъективно. Оно связано с тезаурусом личности, ее мотивами и интересами, кругозором и мировоззрением. Однако, на наш взгляд, термин «культурное поле» имеет многоплановое понимание и может реализовываться на разных уровнях. Помимо субъективного понимания, относящегося к личности, культурное поле, на наш взгляд, существует и в объективной реальности, находящейся в пространстве культуры и способствующей взаимодействию субъектов и объектов культуры. Это культурное поле социума складывается во взаимодействии многообразия субъективных полей и сил, действующих в культурном пространстве.

Размышления автора на тему культурного поля в аспекте этнокультурного образования нашли свое отражение во многих докладах и публикациях, начиная с 2005 г., параллельно с публикациями М. П. Воюшиной, Л. В. Шапошниковой, В. А. Шекалова и др. С 2006 года в РГПУ им. А.И. Герцена проходили конференции, посвященные формированию культурного поля школьника. В культурологии также появились размышления о взаимодействии культурного пространства и поля (С. Н. Иконникова). Обращение ученых к данной проблематике приблизительно в одно время симптоматично и само по

себе отражает информационную энергетику культурного поля, подталкивающую осмысление этих явлений в научном мире.

Автор размышлял и размышляет на данную тему в движении от культурного поля социума к культурному полю личности.

Понятие «культурное поле», на наш взгляд, ближе всего к сущности двух полей: сельскохозяйственного и физического. Сельскохозяйственное поле как возделанное пространство совпадает с классическим определением понятия «культура», этимология которого – возделывание. Именно в этом направлении, имеющем деятельностную основу, лежит большинство современных определений понятия «культура». Древнее же значение «почитание» ведет к ценностному пониманию культуры. Синтез обоих значений в понимании культуры безоговорочно поддерживается всеми. Несомненно, культурной является деятельность, направленная на совершенствование мира вокруг человека и в отношении самого человека. Но всякая ли деятельность человека может считаться культурной? Разрушительная, деструктивная деятельность, почитание антигуманных ценностей с точки зрения аксиологии становятся фактом антикультуры. Возделанное окультуренное поле может быть разрушено, тогда оно превращается в некое свободное пространство.

Физическая же природа культурного поля отражает состояние культуры в мире, объективную реальность культуры. Напомним определение физического поля: «поле физическое – особая форма материи; физическая система, обладающая бесконечно большим числом степеней свободы... Согласно концепции поля, частицы, участвующие в каком-либо взаимодействии (например, электромагнитном или гравитационном), создают в каждой точке окружающего их пространства особое состояние – поле сил, проявляющееся в силовом воздействии на другие частицы, помещаемые в какую-либо точку этого пространства» (БСЭ).

Проводя аналогию с физическим пониманием термина «поле», **«культурное поле социума» понимается нами как духовно-материальная социальная реальность, определяемая как пространство культуры, существующее в исторически определенной социокультурной действительности, в котором взаимодействуют объекты и субъекты культуры и проявляются (действуют) силы, влияющие на человека через систему культурных ценностей. Пространство же культуры понимается как достижимая для человека объективная реальность, обладающая историческим объемом культуры, наработанным человечеством во временном (историческом) и пространственном (географическом) измерении. С точки зрения физической природы этого социального культурного поля (кратко – социокультурного поля) в нем может сосуществовать собственно культура и «антикультура», подобно взаимодействию частиц и античастиц.**

Сопоставление культурологии и физики неслучайно. Оно обусловлено близким взглядом на мир – целостностью его осмысления (но с разных сторон). Если физика истолковывает явления природы, их закономерности и

взаимосвязь, дает естественнонаучную картину мира, то культурология создает целостную историко-культурную картину мира и изучает ее закономерности. Похож и путь развития обеих наук. Физика как ядро естествознания была частью натурфилософии, а затем стала активно развиваться в прикладных направлениях. Открытия физики XX в., особенно теории вероятности Эйнштейна и открытий ядерной физики, совершили переворот и в философском осмыслении взаимоотношений человека с природой. Физика внесла важнейший вклад в развитие планетарного мышления человека, в осознание его сложности и целостности. Культурология же выросла в самостоятельную науку из философии, этнологии и искусствоведения. В наше время, с одной стороны, она приобрела прикладные функции, в частности, вошла в педагогическую науку и практику, с другой стороны, ей свойственны предельные обобщения закономерностей развития культуры человечества.

Подобие социального культурного поля физическому обусловлено взаимодействием в самой культуре различных сил: притяжения, отталкивания, энтропии (разрушения) и др. Одной из важнейших сил, выполняющей функцию силы притяжения в культуре, можно рассматривать традиционность, особенно целостно воплощенную в этнокультуре и ее традициях. Несмотря на современные тенденции к разрушению, по сей день традиционная культура посредством своей устойчивости, повторяемости и сохранности этнических ценностей и норм обладает силой, благодаря которой человек как часть социума сознает свои исторические корни и этническую историю.

Пользуясь аналогией с физикой, можно утверждать, что в культурном поле важно действие двух сил. Центроостремительная сила направлена к центру, в нашем исследовании этот центр – культура своего народа. Объединив терминологию физики и культурологии, уточняем: центр – это «ось вращения» национально-охранительных тенденций в культуре. Центробежная сила в физике – это сила инерции, направленная от центра оси вращения. В культурном поле центробежная сила направлена от культуры своего народа к культурам других народов. Размышлениям автора созвучен взгляд культуролога И. В. Кондакова, который выделяет центробежный фактор в культуре и характеризует его как направленный «на размывание национальной специфики» [57, с. 242].

Кроме того в физике издавна существование материи рассматривается в пространственно-временной реальности. Подобно частицам физического поля люди существуют в дуалистическом единстве пространства и времени и взаимодействуют между собой и с объектами культуры в соответствии с энергией и импульсами культурного поля, частью которого они являются как субъекты культуры. Осуществляется же взаимодействие в условиях конкретной среды: природной, социальной, культурной (в том числе и входящей в нее образовательной среды). Объекты среды существуют в социокультурном поле, испытывают его воздействие и сами воздействуют на культурное поле, насыщенное историко-культурной памятью, предметами, идеями, нормами.

Термин «пространство культуры» близок понятию «культура общества». Размышляя в подобном направлении о художественной культуре, В. А. Шекалов определяет отличие понятия «художественная культура общества» от термина «пространство художественной культуры» в том, что последнее «должно быть достижимо для конкретного человека» [114, с. 12].

На наш взгляд, в идеальном – теоретическом, абстрактном плане пространство культуры безгранично и разнообразно. В нем существует множество этнокультур и культур этносов. В реальном же – практическом плане пространство культуры связано с его приближенностью к человеку.

В исторической динамике пространство культуры расширяется. Для современного человека доступное ему в реальном времени пространство культуры было бы верным характеризовать как поликультурное пространство. В постиндустриальную эпоху пространство культуры чрезвычайно расширилось с точки зрения внешних аспектов: как в полиэтническом плюрализме, так и в субкультурном разнообразии социальных групп, а также с точки зрения внутреннего аспекта – в широте возможностей обращения человека к различным историко-временным, стилистическим, национальным пластам культуры.

Современное культурное поле также чрезвычайно расширено, в нем действуют силы разного рода и разной направленности. Ныне человек в течение короткого времени может включить в сферу своего внимания явления культуры различных исторических слоев, стран, стилей, реалистических или фантастических сюжетов, древнейших или ультрасовременных фактов и артефактов. Такая степень свободы и доступности связана с небывалой ранее интенсивностью информационных и глобализационных процессов, разнообразием культурной среды.

Во взаимодействии культурного пространства и культурной среды возникает культурное поле, существующее в социальном и личностном аспектах. Культурную среду справедливо стоило бы назвать социокультурной, так как в среде осуществляется взаимодействие людей и институтов, что и является спецификой социального, социальное же неразрывно связано с культурным – материальным и духовно-ценностным миром людей. Но в понятийном аппарате нашего исследования для большей строгости мы оперируем понятиями *культурного пространства, среды, поля*.

Несомненно, в структуру культурной (равнозначно социокультурной) среды входят учреждения культуры (театры, кинотеатры, концертные залы и комплексы, цирки, музеи, библиотеки, архивы, дворцы и дома культуры, художественного и технического творчества, спортивные комплексы, этнокультурные центры субэтнических и национальных землячеств), образовательные учреждения (дошкольного, школьного, дополнительного, профессионального образования), конфессиональные учреждения (храмы разных религиозных конфессий), средства массовой информации (радио, телевидение, Интернет, масс-медиа). Помимо данных социальных институтов,

отражающих вертикальные связи воздействия культуры на личность, культурная среда образуется горизонтальными связями культуры семьи и общения со сверстниками, культурой будней и праздников, быта, досуга (в которую входят даже магазины, оформление двора, подъезда и т. д.).

Именно социокультурные институты среды могут отчасти стать средством измерения культурного поля социума. Можно замерить количество учреждений культуры и образования, тем самым мы получим количественный показатель, отражающий количество школ, библиотек, театров, музеев и т. д. в расчете на территорию (пространство, в котором возникает поле) или на одного человека.

Можно проанализировать качество культурной информации в них (ценностные ориентиры, которые декларируются и реализуются в этих учреждениях, качество программ, меру эстетического воплощения и вкуса в произведениях искусства и т. д.), тем самым мы получим качественный показатель соответствующей диагностики культурного поля. Думается, именно качественные показатели, связанные с ценностными ориентирами культуры, нацеленными на осознание Знания, Красоты, Нравственности, обеспечивают необходимую «упругость поля Культуры» (выражение Л. В. Шапошниковой), благодаря которой происходит культурное созидание и энергоинформационный обмен. Однако в полной мере невозможно измерить культурное поле социума и найти точные и неоспоримые единицы измерения, подобные метрам и килограммам в математике, ньютонам и джоулям в физике.

Природа современного культурного поля связана с пониманием ноосферы, как некой оболочки Земли, затронутой силой разума (В. И. Вернадский). Нынешняя ступень развития постиндустриальной и информационной цивилизации приводит человечество на грань дисгармонии и экологической катастрофы. Не случайно ныне обсуждаются проблемы формирования духовно-экологической цивилизации как спасительной для человека. Их проблематика актуализирует роль этнокультурного образования, так как в нем изучается гармоничность взаимодействия человека с Природой, Космосом, свойственная начальной ступени развития человечества, его мировоззрения.

Культурная среда ныне многослойна, неоднородна. Человек одновременно входит в ее разные слои и осваивает разные виды культуры: семейную, бытовую, народную, профессиональную, светскую, религиозную, научную, художественную, политическую, экономическую и др. Решающее воздействие на формирование культурного поля личности оказывает система образования (институционального и внеинституционального) как механизм социализации.

Важнейшая функция образования – передача культуры, наработанной социумом. В процессе ее трансляции формируется новая культура – культура личности, которая в свою очередь создает новый культурный продукт. Схематически этот процесс можно представить во взаимодействии личности, ее культурного поля (обозначим его КПЛ) и влияния на личность этнокультур и культур этносов (объективно существующих в пространстве культуры), которое осуществляется через культурную среду под воздействием сил

социального культурного поля, которое пронизывает все слои (рис.3). Собственно влияние культуры общества на личность, формирование ее культурного поля как результата процесса социализации в определенной социальной среде составляют социокультурный аспект рассматриваемой проблемы. В содержательной структуре культурного поля личности важное значение имеет освоение и присвоение личностью этнической, отечественной, мировой культуры, ее духовно-нравственных основ, культуросообразность поведения, отношения к людям, природе. Все эти компоненты не изолированы друг от друга, а взаимодействуют в целостной системе культурного поля.

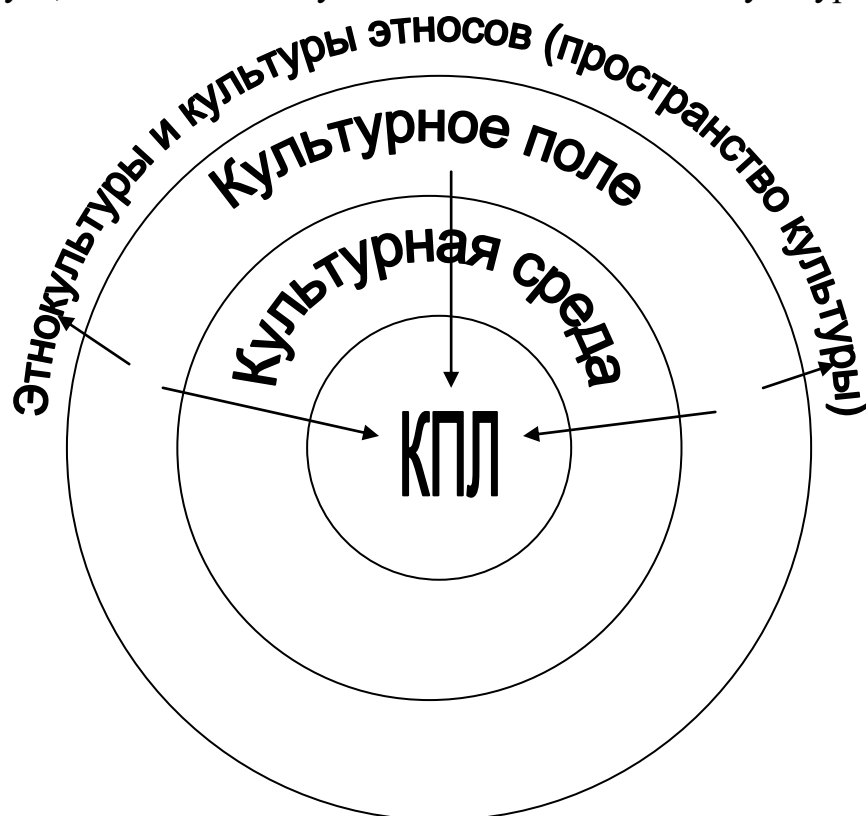


Рис. 3. Схема взаимодействия культуры и культурного поля личности

1.7. Роль этнокультурного образования в культурном поле

Для данного исследования важно определить, какое место занимает этнокультурная составляющая в культурном поле социума, в формировании культурного поля личности, в горизонтальных и вертикальных связях культуры и воздействии ее на личность, какую роль она играет в важнейшем элементе культурной среды – в системе образования. Рассмотрим место ее содержательной основы, т. е. этнокультуры, в системе культуры и пути ее развития в цивилизационном процессе. Как говорилось ранее, этнокультура является подсистемой культуры, в которой она несет архетипическое начало. В силу этого этнокультура выполняет роль базиса для культуры любого народа. Функцию этнокультуры в культуре можно определить как базисную, архетипическую. Но в процессе этнокультурного образования важно создать

условия, чтобы школьники поняли, что этнокультура – разомкнутая (незамкнутая) система, она развивается в силу своей синергетической природы, взаимодействует с этнокультурами других народов, этнокультурные ценности входят в бытовую культуру различных социальных слоев и в высокую профессиональную культуру. Важно сформировать понимание длительного пути развития культуры от архаичных пластов к современной сложной, технологичной системе и выявить линии преемственности культурных пластов. Сложность, многоаспектность, пестрота этнокультурной проблематики требует в процессе этнокультурного образования искать емкие педагогические приемы и методы, позволяющие в короткое учебное время представить и понять объемный материал. Создание моделей и схем является эффективным методом, позволяющим осмыслить теорию этнокультурного образования. В предыдущем разделе структурные модели этнокультуры помогли представить ее сложный состав и взаимосвязи элементов. Здесь предлагается модель, которая отражает процесс развития культуры и места в ней этнокультур разных народов (рис.4).

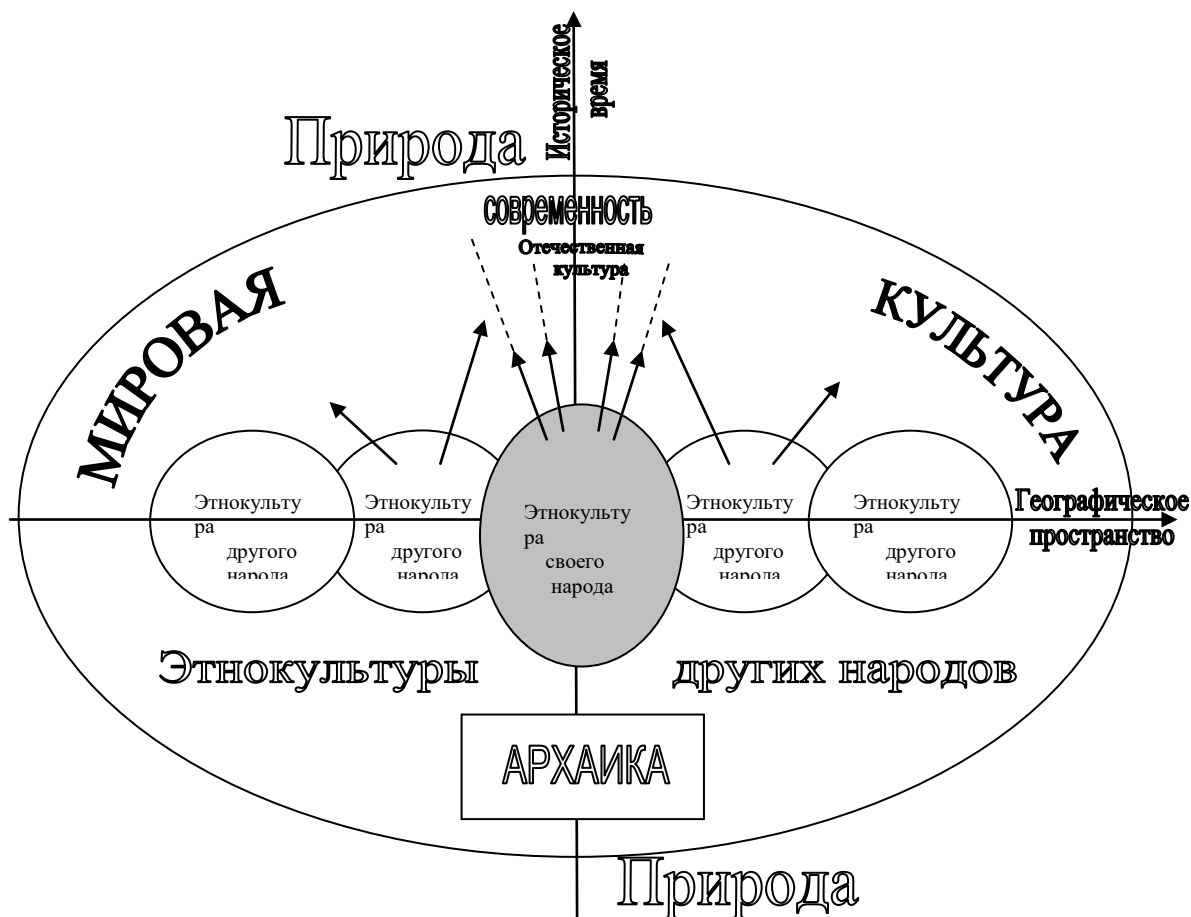


Рис. 4. Модель развития культуры и места в ней этнокультур

В предлагаемой модели этнокультуры разных народов образуют этнокультурный пласт. Плюрализм этнокультур представляется как цепь звеньев, обнимающих весь Земной шар. Внутри каждой этнокультуры ее элементы в различной мере могут быть открыты к взаимодействию и

разомкнуты во времени для развития. В плоскости горизонтали звенья этнокультуры родного народа соприкасаются с соседними этнокультурами, взаимодействуют и с другими по общим элементам. В схематическом плане путь развития культуры представляется нами в системе координат пространственно-географической горизонтали и историко-временной вертикали. В целом же культура в ее различных проявлениях располагается в пространстве природы. Этнокультурный компонент живет в сердцевине системы и прорастает в различных слоях вплоть до современности.

Для каждого человека в центре – этнокультура своего народа, из которой развивается многоаспектная отечественная культура (культура этноса, суперэтноса, национальная культура), интегрирующая и адаптирующая в себе культуры разных этносов и связанная с древом мировой культуры, вбирающим все многообразие культур. Так возникает модель развития культуры, зримо представляющая в ее пространстве место этнокультуры. Значение этнокультуры в системе культуры определяется ее корневой основой, играющей роль фундамента для культуры каждого народа и человечества в целом. Каждая этнокультура развивается во времени, одни – более динамичны (свойственно Западу), другие – более устойчивы (свойственно Востоку). Входя в пространство мировой культуры, все они вносят свой вклад (хотя и неравноценный по значению и влиянию). В потоке времени из различных областей древней культуры произросли различные формы прогрессирующей в социодинамике культуры человечества.

В подобной системе пространственно-временных координат можно представить культуру каждого слоя ее многоуровневой системы: культуру личности, социальной группы, человечества в целом. Собственно, человек познает и осваивает мир в синхронии пространственной горизонтали и в диахронии временной вертикали. Временная ось динамики культуры многосторонне исследована в современной культурологии и философии (С. С. Аверинцев, А. П. Валицкая, П. С. Гуревич, Э. В. Ильенков, М.С. Каган, Л. М. Мосолова и др.). В отношении этнических общностей взаимодействие синхронных и диахронных информационных связей лежит в основе дуалистической концепции этноса Ю. В. Бромля. Диахронные связи обеспечивают этническую преемственность, а синхронные – территориальные границы этноса. Эта двойственная (дуалистическая) природа этноса обеспечивает его единство. Но и независимо от концепции Ю. В. Бромля, а исходя из жизни и динамики движения культуры, представляя плюрализм и взаимодействие этнокультур, процесс их развития в культуре человечества, в нашем исследовании возникла данная координатная модель как некий схематический образ мира. Внедренный в проблематику этнокультурного образования он помогает освоить сложный многоаспектный материал.

Данная модель может гибко включаться в различные предметы и учебные темы, связанные с обращением к этнокультуре. Та же система координат лежит внутри системы образования и самообразования. Наиболее явно вектор

пространственной горизонтали проявляется в изучении географии, а вектор времени – в изучении истории. Однако в этнокультурном образовании оба вектора действуют в одновременности, дуалистической взаимосвязи. В их неразрывности лежит специфика этнокультурного образования, обеспечивающего познание личностью взаимодействия синхронных и диахронных информационных связей в жизни своего народа, понимание того, что этнос, как географически и исторически определенная часть биосферы Земли, несет свою культуру миру. В этом взаимодействии сфокусирован культурологический подход, имеющий основополагающее значение для данной концепции. На основе данной системы координат выстраивается координатная модель этнокультурного образования в культурном поле социума. В координатной модели развития культуры (рис.4) этнокультура живет в ее сердцевине и прорастает сквозь отечественную культуру до современности.

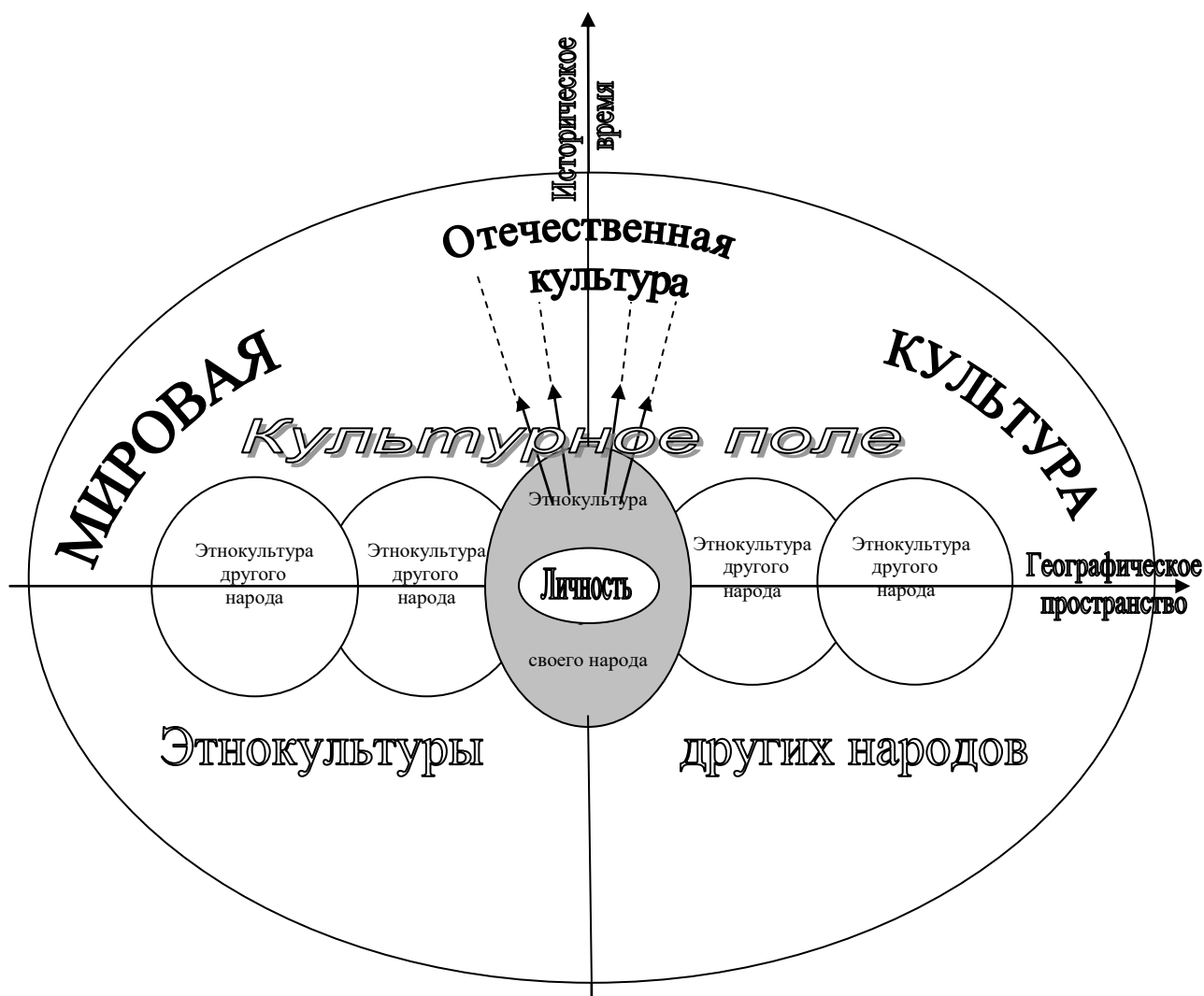


Рис. 5. Координатная модель этнокультурного образования в культурном поле социума

Схематически этнокультурное образование существует внутри этой модели развития культуры, которую в образовательном процессе постепенно

осваивает личность, двигаясь в своем познании от этнокультуры своего народа к мировой культуре. Личность ребенка находится в центре современного личностно-ориентированного процесса образования, поэтому она располагается в центре схемы (рис.5).

В предлагаемой модели наглядно отражено, как в координатах развития этнокультурного образования личность постигает культуру в развороте пространственной горизонтали и исторической вертикали. Данная система координат может рассматриваться как универсальная для познания человеком мира, для различных видов образования. Например, литературное (музыкальное, историческое и др.) образование предполагает изучение своего предмета в движении по оси времени и во взаимодействии с культурами, достижениями других народов. В математическом образовании данная система достигает абстрактно-обобщенного воплощения зависимости функции (y) от аргумента (x). В религиозном и этическом образовании вектор вертикали сообщает динамику устремленности человека к высшим духовным ценностям, а горизонтальный вектор удерживает его в реальном земном пространстве взаимоотношений с природой, людьми, этносами. Символично, что их пересечение в форме креста проходит через сердце человека. Взаимосвязь познавательных и духовно-нравственных процессов в данных координатах обеспечивает цельность мировоззрения, в систему которого входит этнокультурное образование.

В схематически-образном плане предлагаемая модель выявляет сущность этнокультурного образования, сформулированную нами в вариативной интерпретации определения: *Этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения, практического (деятельностного) освоения этнокультурного наследия (ценностей традиционной этнокультуры) и воспитания личности на этнокультурных традициях, процесс становления личности в осмыслении синхронных и диахронных информационных связей, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития своего этноса и суперэтноса в структуре развития мировой культуры.*

Подобно тому, как этнокультура играет базисную роль для культуры этноса, этнокультурное образование выполняет роль фундамента в системе образования. А в культурном поле социума и личности этнокультурное образование играет роль центростремительной силы и силы притяжения, позволяющих человеку жить с опорой на базовые традиционные ценности, проверенные многими поколениями. Своего рода консервативность этнокультурного образования, функционирующего в современном динамичном мире, обеспечивает преемственность в развитии культуры и искусства, гармоничность взаимодействия пластов культурного поля и устойчивость жизни социума. Этнокультурное образование как педагогическая система ориентируется на культуру народа, язык которого является доминирующим в изучаемом регионе. В российской традиции этнокультурное образование

опирается на традиционную культуру русского народа в контексте взаимосвязей с культурами народов, живущих в полиэтническом пространстве России, а также за ее пределами. В наше время этнокультурное образование должно гармонизовать моноэтнический подход с поли- и межэтническим. Одна из актуальных его ролей в культурном поле социума – способствовать формированию этнотолерантности, межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Чрезвычайно важна роль этнокультурного образования в формировании в культуре личности гармоничного баланса между региональным (или субэтническим), этническим, суперэтническим и полиэтническим. С одной стороны в понимании плюрализма этнокультур и ценности каждой культуры важно находить общие ценности и выявлять этническую специфику культуры. С другой стороны, важен процесс аккультурации в единый российский суперэтнос, объединенный русским языком как языком суперэтнуса, русской классической культурой, создаваемой энергией представителей разных этнических групп, общностью исторической судьбы. Язык, историю России и ее художественную культуру можно считать системообразующими элементами в современном процессе аккультурации.

Познание художественной культуры играет важную роль в процессе образования, так как произведения искусства помогают понять, как создавалась культура России. Такова и направленность культурологического образования. Но в специфике его этнокультурного компонента на примерах творчества великих мастеров важно проследить, как этническое перерастало или переплеталось с суперэтническим и как обогащало своим своеобразием русскую культуру. Показательно, как например, малоросс Н. В. Гоголь, оттолкнувшись от украинской темы в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» или в «Тарасе Бульбе», становился петербургским («Петербургские повести»), российским писателем («Ревизор», «Мертвые души»); как грек из Новороссии А. И. Куинджи или еврей И. И. Левитан воплощали в пейзажах природу России, как расцвело многоцветье национальных культур в советский период.

Как особый содержательный компонент этнокультурное образование входит во многие учебные предметы. А в качестве особого вида этнокультурное образование оформляется в образовательный модуль или предмет. Их роль в общем образовательном процессе – заострить внимание на познании корней, этнокультурных ценностей, на их продуктивном прорастании в могучем древе культуры вплоть до современности, на архетипическом как скрепляющим этнос стержне и на межэтническом взаимодействии. Эта направленность отражается в координатной модели этнокультурного образования, позволяющей представить его процесс в схематическом виде. Пространство целостного кольца схематически является культурным пространством, а этнокультурный пласт является базисной частью этого пространства. Его осваивает человек под воздействием культурного поля в процессе образования и самообразования, в процессе всей своей жизни, присваивая – вбирая его в свое личное культурное поле.

Справедливо напоминая, что поле – это такое пространство, в котором действуют силы, М. П. Воюшина определяет потребности человека в деятельности, в познании, в общении как движущую силу развития личности, становления ее культурного поля [30, с. 8 – 9]. Потребности и связанные с ними мотивации, интересы становятся источником активности человека (что многократно доказано в педагогике и психологии, в трудах В. В. Давыдова, А.В. Запорожец, В. В. Зеньковского, Г. И. Щукиной, Д. Б. Эльконина и др.). Для нашей концепции важно, чтобы в процессе становления культурного поля личности был сформирован интерес к этнокультурному пласту, потребность в его познании, сотворческой деятельности, культуросообразном поведении.

Понятие «культурное поле личности» является культуролого-психопедагогическим понятием, так как в нем взаимодействуют культура и образование в персонифицированной направленности на личность. Развивая идеи Р. Х Тугушева, можно представить культурное поле социума и культурное поле личности как векторные поля, перпендикулярные друг другу, между которыми индуцируются вихри информационно-энергетической природы. Посредством сознательного и бессознательного начал человек впитывает энергетику культуры, прежде всего духовной культуры, воспринимает, перерабатывает и тем самым присваивает знания о ней и ее ценностные смыслы, и так формирует свое культурное поле. Как и культурное поле социума, культурное поле личности нельзя охарактеризовать строгими научными единицами измерения. Но педагогическими методиками можно измерить уровень знаний, интереса к культуре, выявить спектр ценностных и нравственных ориентиров, художественных предпочтений, мотивов поведения. Все это входит в структуру культурного поля личности, которое, несомненно, включает в себя знаниевый, ценностный, мировоззренческий, мотивационный, деятельностный, поведенческий компоненты.

Не ставя задачу в данном исследовании выявить полную структуру культурного поля личности, отмечу, что собственно педагогическим внутри его структуры является общекультурная компетентность – понятие, вошедшее в современную педагогику в связи с активной разработкой компетентностного подхода. Понятие «компетентность» более узкое, чем понятие «поле», но оно более конкретное, так как *компетентность* отражает результат образовательного процесса, выраженный в знаниях и опыте, приобретенных личностью, *поле* же шире. В структуру общекультурной компетентности входит этнокультурная компетентность, что крайне важно для нашего исследования.

1.8. Этнокультурная компетентность и этнокультурное ядро в культурном поле личности

Понятие «этнокультурная компетентность»

Педагогической целью и результатом этнокультурного образования является формирование личности, обладающей этнокультурной

компетентностью. Термин «*этнокультурная компетентность*» появился в науке недавно и еще не имеет единого толкования. Среди имеющихся работ наиболее обстоятельно исследован феномен этнокультурной компетентности в докторской диссертации Т. В. Поштаревой на примере ее формирования у школьников в полиэтнической образовательной среде. Ее определение: «Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективно-му межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [81, с. 9].

Автор монографии предлагает следующее определение.

Этнокультурная компетентность личности (кратко ЭКЛ) – интегральное динамическое свойство, которое проявляется в системе знаний о родной и неродных этнокультурах, эмоционально-мотивационном и ценностном отношении к наследию этнокультур, плюрализму этнической картины мира, умениях и деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями и их сопоставления, понимании преемственности и взаимодействия культур, выражается в культуросообразности поведения, способности и готовности к диалогу и сотрудничеству в моно- и полиэтнической среде.

Существенное отличие данного определения – заострение внимания на компетентности в области родной этнокультуры, деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями, умении их сопоставлять, осознании места этнокультур в общекультурном процессе, на основе чего формируется цивилизованное этнокультурное сознание, обладающее здоровым чувством самоуважения в гармонии с чувством этнотолерантности.

Термин «этнокультурная компетентность» относится к личности в целом. В педагогическом процессе он относится к учащимся и к педагогу. Этнокультурная компетентность педагога входит в структуру общей профессиональной компетентности педагога как подсистема в систему.

Специфика понятия «этнокультурная компетентность», применяющегося в нашем исследовании, – в ориентации на традиционный пласт культуры. Введение термина необходимо, так как он отражает педагогический результат этнокультурного образования. Объем современного этнокультурного образования должен включать в себя моноэтническую и полиэтническую направленность. Поэтому в структуру этнокультурной компетентности должны входить инкультурные (ориентированные на внутреннюю глубину познания этнокультуры и на процесс инкультурации как процесс вхождения в культуру своего народа), а также поликультурные параметры (нацеленные на познание других культур в их различных элементах и умение сопоставлять их), что отражается и в авторском определении термина (см. выше). Взаимосвязь инкультурных и поликультурных параметров необходима в культурном поле личности, живущей в современном мире, потому что это обеспечивает

межкультурное взаимопонимание. ЭКЛ является элементом общекультурной компетентности. Понимание своей этнокультуры, национальных ценностей расширяет образованность человека: он видит в культурах этносов общее, особенное и единичное.

Структура и диагностика этнокультурной компетентности

Процесс формирования этнокультурной компетентности предполагает освоение личностью комплекса этнокультуры, понимание этнокультуры родного народа в элементах и целостности, сопоставление ее с другими этнокультурами, что должно способствовать позитивному межэтническому и межкультурному взаимодействию и толерантным отношениям.

Этнокультурную компетентность можно рассматривать с нескольких позиций. С точки зрения открытости (или замкнутости) этнокультурная компетентность может быть моноэтнической и полиэтнической. Однако в современном социуме этнокультурная обособленность невозможна и неперспективна, поэтому моноэтническая компетентность необходима, но недостаточна в процессе этнокультурного образования. Данный процесс в перспективе выстраивается в движении от моноэтнической к полиэтнической этнокультурной компетентности.

С точки зрения охвата структурной сложности этнокультурную компетентность можно рассматривать как:

а) предметно-специализированную (этнофилологическую, этномузикальную, этнохореографическую и другие – частную, связанную со знаниями и опытом овладения одним из элементов или одной из областей этнокультуры),

б) комплексную (направленную на несколько областей, размыкающую рамки одной монокультуры),

в) целостную (охватывающую все или почти все области этнокультуры, размыкающую рамки одной культуры, свободно сопоставляющую разные этнокультуры).

С точки зрения направленности освоения этнокультурная компетентность подразделяется на инкультурную, направленную вглубь изучения этнокультур (этнокультурологическая компетентность) и интеркультурную, направленную на межкультурное, межличностное взаимодействие (коммуникативная, социальная этнокомпетентности). С точки зрения содержания этнокультурного образования, исходя из содержания его компонентов, в структуре этнокультурной компетентности можно выделить ряд компетенций. Собственно этнокультурную компетентность справедливо было бы назвать этнокультурологической, так как она нацелена на выявление знаний и опыта в области этнокультуры. Однако термин *этнокультурологическая* предполагает глубину познания этнокультуры, претендует на научность изучения, его можно применять в специализированном вузовском образовании.

Термин же *этнокультурная компетентность* – шире, он более обиходный, чаще применяется. Но первую ступень компетентности точнее определять как осведомленность (например, в диагностике дошкольников).

Собственно этнокультурную компетентность можно детализировать на специализированные компетенции соответственно элементам этнокультуры – на этнолингвистическую (связанную с уровнем освоения языка) или этнофилологическую (объединяющую знание и владение языком и опыт освоения словесного фольклора), этномузыкальную, этнохореографическую, этноизобразительную, этноконфессиональную (религиозную), этноэтикетную (связанную со знаниями особенностей норм поведения, обычаев этноса) и др.

При диагностике разрабатываются тесты и задания на знания и деятельностный опыт в каждой из этих компетенций.

Для выявления комплексной этнокультурной компетентности наиболее характерны этнохудожественная (относящаяся к различным видам народной художественной культуры в их комплексе) или художественно-творческая компетенция. При диагностике выясняется уровень владения ими.

Поведенческая этнокультурная компетенция выявляется в педагогически подготовленных или тренинговых ситуациях, а также методом наблюдения в стихийных жизненных ситуациях.

Этнокультурный компонент входит в этнологическую, историко-культурологическую, культурно-региональную компетенции. Для педагогов же профессионально значимой является и этнопсихолого-педагогическая компетенция, позволяющая педагогу учитывать этноменталитет обучающихся.

Чем большим числом компетенций и глубиной уровня их постижения владеет индивид, тем выше становится уровень его целостной этнокультурной компетентности как интегрального свойства, обеспечивающего готовность к этнокультурной деятельности и межкультурному взаимодействию.

Личность может владеть видами компетентности на разном уровне: низком, среднем, высоком. Уровни можно также характеризовать как допустимый, достаточный, оптимальный (пользуясь распространенной ныне в педагогике терминологией). В таком случае нулевой уровень (т. е. отсутствие этнокультурной компетентности, полная некомпетентность) является недопустимым уровнем.

Владение этнокультурной компетентностью очень важно для педагога. Она входит составной частью в его общекультурную компетентность и, соответственно, в профессионально-педагогическую компетентность учителя. Последняя исследовалась в педагогике с различных позиций (в работах Е. В. Бондаревской, И. А. Колесниковой, М. И. Сидоровой, Г. С. Сухобской, Е. Г. Татура, Е. В. Титовой, А. П. Тряпицыной, В. Ю. Штыкаревой и др.). Аспект этнокультурной компетентности педагога исследован еще недостаточно. Известны работы Н. Г. Арзамасцевой в отношении социальных педагогов в вузе, С. Б. Серяковой – педагогов дополнительного образования.

Ориентируясь на свойственные педагогике дефиниции, автор данной монографии определяет **профессионально-педагогическую этнокультурную компетентность учителя как профессионально-личностную характеристику педагога, отражающую готовность и способность**

педагога осуществлять этнокультурное образование. Средний уровень этнокультурной компетентности личности обеспечивает достаточный уровень готовности педагога, а высокий уровень этнокультурной компетентности должен обеспечить оптимальный уровень готовности педагога к деятельности в области этнокультурного образования. Уровень этнокультурной компетентности определяется по совокупности критериев и показателей.

Когнитивно-познавательный критерий свидетельствует об уровне *знаний* о народной культуре разных видов и регионов, ее морфологии, структурных связях, функциях, включает в себя знания о полиэлементном составе этнокультуры, содержании элементов и их особенностях в разных этносах, видах и жанрах художественной этнокультуры.

Этот критерий также можно назвать *знаниевым* или *информационным*.

Аксиологический (ценностно-ориентационный) критерий свидетельствует об отношении к ценностям этнокультуры и осознание их ценностной природы.

Эмоционально-мотивационный критерий включает эмоциональную отзывчивость, отклик при восприятии произведений традиционной художественной культуры, интерес к явлениям этнокультуры, потребность, желание и стремление узнать их глубже и в более разнообразных формах.

Художественно-операциональный критерий свидетельствует о наличии опыта в области художественной этнокультуры и качестве его развития – степени владения разными видами фольклора и народного искусства.

Поведенческий критерий отражает опыт в области норм этноэтикета и межкультурного взаимодействия.

Наивысший критерий этнокультурной компетентности – *творческий*, он интегральный, проявляется в умении творить в рамках традиции, создавать свой вариант на основе глубокого знания и свободного владения традиционными формами, региональной этнической спецификой, а также в навыках сотворчества и сотрудничества с представителями иных этносов.

Для определения уровня этнокультурной компетентности выделяются основные количественные показатели, обязательные при проведении диагностики и требующие методики замеров в количественном выражении, а также вспомогательные, отражающие качественные характеристики, которые можно фиксировать методом наблюдения и описания, без данных замеров. В зависимости от возраста личности, ее направленности, осваиваемой программы критерии оценки уровня будут варьироваться. Нельзя предъявить общие количественные требования в оценке уровня компетентности к детям, находящимся на разных ступенях обучения, занимающимся в системе общего или дополнительного образования, студентам разных специализаций.

Так, при определении уровня этнокультурной компетентности среди школьников начальной школы ответ первоклассника, называющего две народные песни, может определяться как соответствующий среднему уровню, а такой ответ третьеклассника (изучающего по программе уроков музыки для 3-го класса тему о музыкальном фольклоре и уже приобретшего

этномузыкальный опыт за время дошкольного и школьного обучения) – лишь низкому уровню.

Т а б л и ц а 3. Структура диагностики этнокультурной компетентности

Критерии этнокультурной компетентности	Теоретические характеристики (в чем выражается критерий)	Практические характеристики (чем определяются показатели оценки)
Когнитивно-познавательный (знаниевый или информационный)	Степень освоения системы знаний об этнокультуре разных видов и регионов: ее морфологии, функций, структурных связей	Степень адекватности (правильности) и полноты объема знаний (минимальная, средняя, максимальная)
Эмоционально-мотивационный	Эмоциональный отклик, интерес к явлениям этнокультуры, потребность больше узнать и освоить образцы в процессе образования и самообразования	Фиксация отклика по знаку (нравится, не нравится) и осмыслению (почему?), интереса (пассивный, эпизодический, постоянный, активный); мотивации (неустойчивая, спонтанная, устойчивая)
Аксиологический (ценностно-ориентационный)	Понимание ценностей этнокультуры, отношение и осознание их ценностной природы	Признание ценности видов, элементов, нравственных, идейно-смысловых основ этнокультуры, способность обосновать свое отношение и понимание этнокультурных ценностей)
Художественно-операциональный	Наличие деятельностного опыта в области этнохудожественной культуры и качество его развития, степень владения разными элементами этнокультуры	Фиксация опыта по знаку (умеет, участвует, делает – не делает) и дифференциация по качеству (степень развитости умения: интонационная чистота и выразительность пения, красота, точность координации движения, логичность и артистизм рассказывания сказки, правильность, красота выполнения рукотворного изделия, разработанность деталей и т. д.
Поведенческий	Деятельностный опыт культуросообразного поведения, соблюдение норм этноэтикета, объективная и толерантная позиция в ситуациях межкультурного взаимодействия	Наличие опыта, степень его развития в быту, на празднике, в обряде, во взаимоотношениях со сверстниками, с людьми старшего и младшего возраста
Творческий	Опыт творчества в этнокультурной традиции, в региональной специфике, в сотрудничестве с представителями иных этносов	Создание вариантов текстов, напевов, хореографического движения, драматургических поворотов действия на основе знания и владения традиционными формами; творческая коммуникация

Если ребенок занимается в фольклорном ансамбле и диагностируется уровень сформированности этнокультурной компетентности в итоге (или процессе) занятий, его уровень при знании (назывании) даже трех песен может считаться низким (если на занятиях осваивалось 10–12 песен). Также в отношении знания сказок, праздников, музыкальных инструментов, особенностей костюмов, игр. В каждом конкретном случае диагностика и точное содержание показателя, его количественная оценка варьируется с учетом конкретной группы испытуемых, задач экспериментальной работы, цели и программы формирующего эксперимента.

Однако можно выявить общие критерии и показатели оценки с качественной стороны. В *табл. 3* представлена разработанная автором модель структуры диагностики этнокультурной компетентности (*табл. 3*).

Этнокультурное ядро в культурном поле личности

Этнокультурная компетентность входит как педагогическая составляющая также в структуру этнокультурного ядра личности. В структуру ядра входят и свойственные культурному полю силы, среди которых важны силы любви, привязанности, интереса, мотивации к познавательной и творческой активности, направленные в данном случае на сферу этнокультуры. В этнокультурном ядре личности формируется чувство этничности, любви к культуре своего этноса и суперэтноса, интереса к этнокультурам других народов. А взаимодействие этнокультурного ядра с культурным полем личности способствует формированию многоуровневой идентичности, преодолению этноцентризма в сознании школьника, осмыслению традиций своего народа не только с любовным, но и с критическим отношением и с пониманием места культуры этноса и суперэтноса в мировой культуре.

Данные силы входят в процесс этнокультурного образования, так как они способствуют этнокультурному развитию ребенка, приобщению его к этнокультурному и в целом культурному наследию. Организация процесса этнокультурного образования прежде всего должна быть сфокусирована на формировании и совершенствовании этнокультурной компетентности, так как уровень ее сформированности влияет на готовность человека к социокультурной жизни и осмыслению своей роли в ней. В большой мере через систему образования целенаправленно и последовательно осуществляется организационно-управляемый процесс формирования культуры личности.

В понимание многоуровневой идентичности личности входит ее этническая и субэтническая идентичности наряду с суперэтнической (национально-гражданской) и планетарной. В процессе этнокультурного образования человек должен осознать себя частью своего народа, который взаимодействует с другими народами, живет в своей стране и в огромном мире. Позитивная этническая идентичность предполагает благоприятное отношение к образу своего народа, его истории и культуре. Глубокое же знание истории, культуры народа, страны – основа здорового чувства патриотизма.

В современном динамичном, незамкнутом обществе важно, чтобы в культурном поле ребенка сформировалось этнокультурное ядро. Его многослойная структура отображается в схеме (рис. 6).



Рис. 6. Структура этнокультурного ядра личности

В этнокультурном ядре личности взаимодействуют четыре структурных этнических компонента: 3 внутренних – субэтническое (или региональное, локальное), этническое, суперэтническое начала взаимодействуют с внешним – полиэтническим. Причем полиэтнический (или его частный случай – иноэтнический) компонент тесно взаимодействует со всеми внутренними слоями ядра, и он также открыт внешним воздействиям. В целом же этнокультурная составляющая в культурном поле личности взаимодействует с надэтническим – универсальным, общечеловеческим, планетарным началом.

Этнокультурное ядро личности играет важную роль в процессе самоидентификации и самореализации человека. Его формирование связано с развивающейся в современной психолого-педагогической науке «Я-концепцией». В этой концепции «Я» не идентично личности. Как пишут А. П. Садохин и Т. Г. Грушевицкая: «это некий психологический феномен, характеризуемый внутренним единством, близкий к понятию самосознания, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других» [90, с. 176].

Сбалансированность всех слоев этнокультурного ядра в осознании своего внутреннего «Я» гармонизирует личность, сообщает ей позитивное ощущение себя в мире. Ныне же в эпоху катастрофического давления западной массовой культуры, «вестернизации» сознания возникает ситуация отчуждения от собственных культурных корней, особенно опасная для подрастающего поколения. Поэтому в наши дни возрастает актуальность этнокультурной проблематики в образовании.

Этнокультурная составляющая лежит в «сердцевине» культурного поля личности. Взаимодействие субэтнического (или регионального), этнического и суперэтнического слоев в этнокультурном ядре личности обеспечивает силу притяжения, ощущаемую человеком как силу любви к малой и большой Родине, лежащую в основе чувства патриотизма. Взаимодействие же всех слоев ядра с полиэтнической составляющей способствует воспитанию этнотолерантности. Этнокультурное ядро формируется в процессе становления личности, что проявляется в интересе к этнокультурному пласту, потребности в его познании, сотворческой деятельности, культуросообразном поведении, осмыслении вхождения этнокультурного пласта в профессиональную культуру, знакомстве и сравнении культур разных народов. Взаимодействие разных этнических слоев ядра проявляется с разной силой у разных людей, но оно всегда обуславливает многоуровневую идентичность личности: субэтническую и этническую, суперэтническую – российскую для гражданина нашей страны, надэтническую – планетарную. Освоение этнокультурных ценностей и понимание этнокультурных процессов лежат в основе этнокультурного образования. Оно существует и функционирует внутри структуры целостного процесса образования. Как и целостный процесс образования, этнокультурное образование рассматривается автором как диалектическое единство обучения и воспитания, создающее условие для развития личности.

В соответствии с многосоставной и синергетической природой этнокультуры природа этнокультурного образования интегративна. Сущность этнокультурного образования направлена на понимание личностью синхронных – пространственно-горизонтальных информационных связей (человек и природа, человек и семья, сообщество людей, мой народ и другие народы) и диахронных – вертикально-исторических временных связей, обеспечивающих прорастание этнокультуры в культуру этноса, суперэтноса и сохранение этнокультурного как архетипичного в различных слоях культуры.

Выводы по первой главе: был рассмотрен понятийно-терминологический аппарат исследования, уточнены и даны рабочие определения основополагающим для данного исследования понятиям *этнокультура*, *этнокультурное образование*, *этнокультурная компетентность*, *культурное поле социума*, *этнокультурное ядро личности*. Уточнены термины *фольклор*, *культура этноса*, *отечественная культура*. Сформулирована цель и задачи этнокультурного образования, его принципы, подходы, основы содержания, необходимость формировать многоуровневую идентичность личности.

ГЛАВА 2. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРНОМ ПОЛЕ СОЦИУМА И ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Любое явление имеет свою историю, без рассмотрения которой представить в полной мере данное явление не представляется возможным. Этнокультурное образование и этнокультурный компонент его содержания формировался постепенно. Этнокультурная направленность образования складывалась исторически и отражала процессы, происходившие в культуре данного этноса. В прежние эпохи можно было говорить лишь об этнокультурном компоненте в образовании. Целостный же процесс этнокультурного образования складывается на наших глазах. Для его проектирования в современных условиях надо знать, какие достижения в данном направлении были в прежние эпохи и какой положительный опыт мы можем использовать ныне. Поэтому рассмотрим путь этнокультурного образования на примере России в исторической ретроспективе, в контексте диалога культуры и образования.

Являясь одной из областей человеческой культуры, образование отражает ее характерные тенденции, сложившиеся в конкретный исторический период в конкретной стране. Этнокультурный компонент в образовании также отражает эти тенденции. Важнейшая функция образования заключается в трансляции культуры, передаче накопленного человеческого опыта от поколения к поколению. Данная функция первостепенна и в этнокультурном образовании, решается она в диалектической взаимосвязи процессов обучения и воспитания. Нельзя обучать этнокультурным ценностям, не оказывая воспитательного воздействия, также невозможно решать воспитательные задачи без освоения в процессе обучения системы знаний об этнокультуре, ее художественного, мировоззренческого и поведенческого опыта, отраженного в ней.

На основе анализа культурологической (И. В. Кондаков, Д. С. Лихачев, А.М. Панченко, Л. А. Рапацкая и др.) и историко-педагогической литературы, источниковедческих материалов (опубликованных в четырех томах «Антологии педагогической мысли», документальных источников по истории отечественного образования) был выявлен противоречивый путь становления и развития этнокультурного образования в России и охарактеризованы его этапы.

2.1. Становление этнокультурного компонента содержания образования на Руси в IX – XVII вв.

Первым этапом в проблематике этнокультурного компонента образования можно считать древнерусский период. Обращаясь к этой эпохе, мы еще не можем говорить об этнокультурном образовании в современном понимании. Процесс обучения и воспитания (т. е. образования) был растворен в жизнедеятельности этноса, он постепенно складывался аутентично содержанию эталонов культуры, которая также складывалась и развивалась.

В истории культуры термином «Древняя Русь» обычно обозначают исторический период от первых упоминаний поселений древних восточных славян (VIII в.) до середины XVII в. В истории же педагогики этот длительный период обычно делят на этапы, связанные с особенностями становления русской государственности: Древняя Русь и государство Московское (или Московия, Московская Русь). Обратимся к истории с целью охарактеризовать процесс становления первоисточков этнокультурного образования и вклад данного периода (подробнее автор исследует его в монографии 2009 г. [9]).

Становление древнерусской школы, ее развитие в русском государстве исследовано в историко-педагогической литературе (Т. К. Ахаян, Т. С. Буторина, З. И. Васильева, С. И. Гессен, А. Н. Джурицкий, Г. Ф. Каптерев, О.Е. Кошелева, Д. И. Латышина, Л. Н. Модзалевский, А. И. Пискунов, Г. А. Праслова, З. И. Равкин, И. А. Свиридова, В. В. Смирнова, В. Я. Струминский, А. Н. Шевелев и др.), ценные материалы опубликованы в «Антологии педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV – XVII вв.». Однако древнерусский период является наименее изученным в истории образования. Очевидно, в силу недостаточности источниковедческих материалов и противоречивости их интерпретации оценка древнерусского образования отличается у разных авторов. Для нашего исследования важен этнокультурный аспект образования. Задача данного раздела – кратко выявить, как складывалась в этот период специфика этнокультурной направленности образования, связанная со спецификой развития древнерусской культуры.

В истории педагогики древнерусский период подразделяют на киевский (X–XIII вв.) и московский (XIV–XVII вв.), разделяемые временем татаро-монгольского нашествия и формированием центра духовного возрождения Руси в Московском княжестве. В культурологии и искусствоведении чаще всего выделяют три периода в развитии культуры Древней Руси: X–XIV вв., конец XIV–XVI вв. (русское Предвозрождение), «бунташный» XVII в. – переходный в истории русской культуры от Средневековья с его каноничностью, этикетностью к истории Нового времени (характеристики Л. А. Рапацкой), путь «от Руси к России» по выражению Л. Н. Гумилева. Мы разделяем данную периодизацию, исходящую из стилевых особенностей развития древнерусской культуры.

Несомненно, XIII – XIV вв. были трудными для культуры Древней Руси и, соответственно, для сохранения и развития образования. Поэтому возникает вопрос, прерывалась ли линия этнокультурной направленности образования или она была непрерывной? Поиски ответа на этот вопрос, представленные ниже в данном разделе, основанные на анализе широкого круга источников, показывают, что этнокультурная направленность образования не прерывалась, отражая специфику развития древнерусской культуры. Линия эта сохранялась в каждом княжестве раздробленного государства во взаимодействии народных и церковных традиций образования, а в полной мере она сохранялась в северной Руси. Надо учитывать, что северную Псковско-Новгородскую Русь Л. Н.

Гумилев рассматривает как единую линию развития древнерусского этноса, продолжающую свое развитие одновременно со складывающейся в Московской Руси новой его ветвью – русским этносом («От Руси к России»).

Несмотря на различия во внутренней периодизации культуры Древней Руси, в искусствоведческих науках, истории, культурологии (Б. Д. Греков, М.Н. Громов, Д. С. Лихачев, В. В. Мавродин, А. М. Панченко, Б. А. Рыбаков и др.) все исследователи отмечают единство древнерусской культуры, ее общую линию развития, обусловленную доминантной ролью религиозного мировоззрения, неотделимостью высокой культуры от православия, что проявлялось и в системе образования. Средневековую культуру Руси А. Я. Гуревич характеризует как «культуру безмолвствующего большинства», Л. А. Рапацкая – как «культуру религиозно-художественного монолога», отмечает как отличительное свойство «отсутствие светского искусства» [87, с. 6 – 7]. Образная выразительность этих характеристик отражает доминирование религиозной специфики культуры, свойственной в том числе образованию. Но точнее говорить не об отсутствии светской культуры, а о ее подчиненности нравственно-православной духовности. Это доказано на примере развития литературы (В. П. Адрианова-Перетц, Д. С. Лихачев), мирских (а не только монастырских) школ (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, А. И. Пискунов и др.), а также посредством выявления теснейшей связи языческих и христианских традиций в культуре быта (В. О. Беляев, Л. М. Ивлева, Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Понырков, А. А. Розов, Б. А. Рыбаков, В. И. Чичеров).

В культуре Древней Руси образование еще не было прерогативой государства. В дохристианский период оно входило как педагогическая составляющая в саму культуру, которая представляла собой этнокультурный комплекс. Можно сказать, что культурное пространство, среда, поле в архаическом и традиционном обществе почти совпадают. Культурная среда практически соответствовала этнокультурным традициям социума, формирующим культурное поле человека. Как свидетельствуют труды по этнопедагогике и этнографии детства (Г.Н. Волков, А. Б. Измайлова, А. Н. Мельников, М. Мид, Г. Н. Науменко и др.), во все времена образование ребенка начинается в семье как первый этап его социализации. Традиции воспитания и обучения в русской педагогике уходят вглубь истории и базируются на воспитании в крестьянской семье. Этнокультура развивалась, жила полноценной жизнью и входила в сознание ребенка с малолетства. Внутри этнокультуры формировалась и была ее частью народная педагогика. Они неразрывно взаимосвязаны. Основными средствами народной педагогики были ценности этнокультуры: традиции, обряды, предметы и особенности быта, религия, нормы общения и поведения, язык, произведения народного творчества в различных видах художественной культуры и др. Процесс воспитания в кругу семьи происходил естественно и органично, в совместных действиях детей и взрослых, что описано в этнографической, фольклористической, этнопедагогической литературе (А. Б. Афанасьева, Г. Н.

Волков, А. Б. Измайлова, О. Капица, А. Н. Мельников, Г. Н. Науменко, Е. И. Якубовская и др.). Исходя из анализа литературы и изучения автором этнокультуры «изнутри» в многократных фольклорных экспедициях, можно реконструировать процесс обучения и воспитания, присущий традиционной культуре. Данные фольклористики и этнографии убеждают в том, что в традиционной семейной педагогике дети обучались многим необходимым знаниям, умениям, навыкам, приобретали опыт трудовой, нравственной, эстетической, обрядовой, религиозной культуры, а сельская община корректировала воспитательные усилия семьи. Внутри народной культуры, в многосторонности жизненных норм и «образовывался» человек.

Общие воспитательные традиции народной педагогики были свойственны не только крестьянам, но и городским сословиям: ремесленному, торговому, даже княжескому (отражено в трудах А. Ф. Некрыловой, А. М. Панченко и др.). И, как свойственно этнокультуре, традиции воспитания были устойчивы в течение многих веков, передаваясь посредством методов подражания, примера старших, соблюдения норм, регулирующихся системой запретов и одобрения действий. Народная педагогика имела, прежде всего, воспитательную направленность, причем это свойственно всем этническим общностям, что отмечают исследователи различных культур (Р. М. Абдуллаева, К. Алаас, Г. Н. Волков, М. Мид и др.). Обучающая функция в большей мере проявлялась в выработке трудовых, производственных навыков в каком-то роде деятельности.

С принятием христианства в X в. языческая парадигма религии в культуре сменилась на православную. В сознании людей новые христианские представления соединились с языческими традициями, образовав «двоеверие», как определяли его в XIX–XX вв., а с конца XX в. данный тип сознания характеризуют как «народное или бытовое православие» (В. И. Жегулина, А. Ф. Некрылова, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко, А. А. Розов). Правомерность именно данного термина определяется синтезом веры, объединяющей в единое целое мировоззренческие основы сознания людей. Благодаря православной вере, вошедшей в культурное поле личности, в воспитательных традициях произошло усиление духовно-нравственных основ, близких народной педагогике и усиленных восприятием христианского мировоззрения: доброты, трудолюбия, миролюбия, милосердия, совестливости, почитания старших, ценности семьи, устремленности к высоким идеалам, осознания смысла жизни.

В Средневековье закономерности этнокультуры и ее педагогическая составляющая входили в жизнь всех слоев населения. В народном воспитании прежние дохристианские традиции патриархально-общинного уклада взаимодействовали с христианскими канонами. Воспитательным потенциалом обладают произведения фольклора: пословицы, сказки, былины, песни, хороводы... Ориентиры высоких воспитательных идеалов косвенно можно найти во многих памятниках древнерусской литературы. В «Повести временных лет», опирающейся на летописные и фольклорные источники, что доказано Д. С. Лихачевым, можно проследить идеи воспитания интереса к

истории своей страны, чувства патриотизма, высокого качества владения литературным и ораторским словом. В «Поучении Владимира Мономаха», пронизанном гуманистической и патриотической направленностью, прослеживаются этические идеи миролюбия, совести, терпимости, моральной дисциплины. Анализ источников и комментариев к ним убеждает, что произведения древнерусской литературы обладают большим воспитательным потенциалом. Однако воспитательное значение они прежде всего имели для читающей феодальной знати и монастырского люда. Огромную же воспитательную роль оказывали просветительская деятельность священнослужителей, наставления христианской этики из творений отцов церкви, покаянных псалмов, церковных книг, читаемых в храме всем прихожанам. Поэтому высокие идеалы православия входили в систему воспитания человека Древней Руси как стойкий этнокультурный компонент.

Целенаправленно же нормы поведения, воспитания, устройства семьи и быта средневековой Руси обобщены в своде законов XV – XVI вв. «Домострой», имеющем педагогическое значение для многих поколений русских людей.

Собственно же образование как приобретение и освоение системы знаний, соответствующих своему времени, можно было получить прежде всего в церковных школах, монастырях. Чрезвычайно велика была роль православия в распространении грамотности. Обучиться чтению и письму можно было также в мирских школах, у частных лиц, порой в семье (на это указывают большинство исследователей истории педагогики).

Сведения о систематическом обучении в Древней Руси, впервые в педагогической историографии проанализировал историк литературы Н. А. Лавровский в работе 1854 г. «О древнерусских училищах» (именно так они назывались, от глагола *учить*, термин *школа* латинского происхождения не был распространен). На основании изучения русских летописей Н. А. Лавровский доказывает широкое распространение училищ (своего рода начальных школ), связанных с церковью. А сопоставляя данные летописных источников со сведениями о византийской и западноевропейской школах, ученый утверждает, что в древнерусских училищах изучали чтение, письмо, грамматику, счисление, пение. Однако в оценке состояния школьного дела в Древней Руси на протяжении XIX–XX вв. не утихали споры. Их историографический анализ убедительно дала М. В. Захарченко [43]. Исследователь выявляет взгляды «оптимистов», высоко оценивающих достижения в образовании древнерусского периода (И. В. Киреевский, Н. А. Лавровский, митрополит Макарий, М. Д. Хмыров, С. Миропольский, Н. А. Лебедев), и «критиков», «скептиков», дающих негативную или осторожную оценку (Н. Г. Чернышевский, Л. Н. Модзалевский, Е. Е. Голубинский, П. Ф. Каптерев). Характеризуется объективно-исторический подход к данной проблеме исследователей XX в. В. Я. Струминского, О. Е. Кошелевой, Л. В. Мошковой, А. В. Карташова, доказывающих высокий уровень просвещения в Древней Руси соответственно своей эпохе. В их работах прослеживается развитие школьного

дела от государственной инициативы (при князе Владимире, далее при Ярославе Мудром, Владимире Мономахе) к заботе о нем Церкви, расцвет в Киевской Руси и угасание систематического образования в Московский период.

Для нашего исследования важно выявить не столько качество образования в Древней Руси, сколько его этнокультурную направленность. В школьном образовании этнокультурный аспект проявлялся более всего в освоении родного языка. Элементарный уровень предполагал умение читать и писать на нем. В монастырских и церковных училищах язык этот был книжный, «высокий», свойственный церковному богослужению, церковной и светской древнерусской литературе. В монастырских училищах развивалась и система профессионального художественного и гуманитарного образования. Обучение мастерству обеспечивало последовательное развитие отечественной литературы, архитектуры, живописи, музыки, истории.

В диалоге культуры и образования (отвечающего на культурные запросы общества) этнокультурное начало как многоэлементная целостность преобладало в самом функционировании культуры. Сохранение и развитие народного творчества, книжного дела, читательской и художественной культуры, несмотря на периоды лихолетья, позволяет говорить о преемственности этнокультурной направленности образования. Хотя ряд исследователей утверждает, что, например, линия просвещения, начатая в Киевскую эпоху, прерывалась (Л. Н. Модзалевский, Е. Е. Голубинский). Однако большинство ученых отмечают, что грамотность на Руси сохраняла стойкую тенденцию развития [115].

Сведения об образовании как о просвещении отражены в памятниках самой этнокультуры. О распространении грамотности свидетельствует эпический фольклор. В былинах и героических сказках многократно встречаются данные о том, что богатыри читают и пишут. Это относится как к героям Киевского цикла (Илье Муромцу, Добрыне Никитичу, Алеше Поповичу, Святогору, князю Владимиру и др.), так и к героям Новгородского цикла (Садко, Василию Буслаеву). По данным русского эпоса, социальный круг грамотных людей широк: князья, дружинники, выходцы из крестьян (характерный пример – Илья Муромец), купцы, корабельщики (в былинах «Садко», «Глеб Володьевич»), не только мужчины, но и женщины (мать Добрыни – Амелфа Тимофеевна, турица-матушка в былине «Василий Игнатъевич и Батыга») (подробнее см. в монографии автора [9]).

Широкое распространение древнерусской письменности среди разнообразных слоев населения доказали археологические находки берестяных грамот XI – XV вв. Как важнейший исторический источник берестяные грамоты были оценены уже их первооткрывателем А. В. Арциховским в 1951 г. Исследования А. А. Зализняка и В. Л. Янина выявляют, что грамотных было много не только в среде знати и духовенства; но и среди представителей низших социальных слоев, переписку между собой вели не только мужчины, но и женщины. Ныне найдена тысяча грамот, особенно много – 959 – в Новгороде

[116], [123]. Исходя из данных литературы, известно, что бересту использовали в основном как материал для частной переписки и личных записей (а более ответственные письма и официальные документы писались, как правило, на пергаменте). Поэтому в содержании берестяных грамот ярко отражается бытовая культура той далекой эпохи. В этих древних документах преобладают деловые письма (взыскание долгов, торговля, расписки, купчие, заказы на иконы, завещания, судебные протоколы, челобитные крестьян), нередко встречаются бытовые указания (от жены к мужу, от мужа жене), поучения, наставления по домашнему хозяйству, записи молитв.

Массовое распространение грамот и разнообразие их текстов свидетельствует о том, что процесс обучения, основанный на родном языке, не прерывался и был хорошо поставлен. Его высокая результативность отражается в массовой грамотности и свободном владении словом, что документально доказано среди горожан. Причем именно интенсивным развитием городской культуры объясняют распространение письменности исследователи данного периода О. Е. Кошелева и Л. В. Мошкова (а не только принятием христианства, как обычно считают) [115].

Особый интерес для нашего исследования представляет фольклорный материал: шутки, загадки, заговоры (например, от лихорадки – грамота № 930, заклинание против молнии – грамота № 292), которые можно считать первыми записями произведений народного творчества [123]. Есть в берестяных грамотах сведения о рационе древних новгородцев, их одежде, ремёслах, а также о сфере человеческих взаимоотношений, родственной и дружеской заботе, любви, гостеприимстве, конфликтах. Тем самым, на основе анализа берестяных грамот (как свидетельств образования) можно точно судить о многих явлениях материальной и духовной древнерусской этнокультуры.

В берестяных грамотах имеются и записи учебного характера (азбуки, склады, школьные упражнения, детские рисунки). Было обосновано предположение, что средневековые новгородцы начинали постигать грамоту в семь лет. Этот факт отразился в житиях святых, в которых шла речь об их обучении грамоте на "седьмом году" [123].

Все это свидетельствует о том, что горожане обучались азбуке с детства, а письма входили в их повседневную жизнь как средство общения и в своем содержании отражали специфику этнокультуры древнерусского периода: язык, словесный фольклор, обычаи, нормы этноэтикета, что входит в этнокультурный компонент образованности человека. Важно то, что множество людей стремилось к образованности для практических жизненных целей. В итоге из окружающей среды каждый человек включал в свое культурное поле народную и профессиональную культуру, а этнокультурный компонент образования впитывался в процессе жизнедеятельности во взаимосвязи семейных, церковных, общинных или светских традиций и целенаправленного обучения. В берестяных грамотах зафиксированы и диалектологические различия разных регионов. Грамоты из Пскова, Смоленска, Звенигорода Галицкого, Твери,

Витебска также несут информацию о древнем говоре данных регионов [123]. Можно сказать, что эти данные отражают региональное разнообразие древнерусского этноса и показывают отличия живой разговорной речи от литературной. Действительно, отмечается, что берестяные грамоты, насыщенные бытовой лексикой, не несут на себе, как правило, следов литературной «шлифовки» стиля, книжного влияния с установкой на высокую тематику и соответствующий отбор слов [116]. Таким образом, открытие берестяных грамот расширило современные представления об этнокультурных особенностях Древней Руси в ее бытовом слое, об их отражении в образовании.

Этнокультурная направленность образования складывалась во взаимодействии народной, церковной и мирской традиции. Их общими свойствами можно считать духовно-нравственную основу, назидательность, воспитательную доминанту, практико-ориентированный характер обучения. Данные свойства, связь ценностных ориентаций народной и церковной педагогики, в целом ориентация на культуру своего этноса, ее каноничность, традиционность, роль примера, образца для подражания, бережное отношение к самобытному наследию, на наш взгляд, является этнокультурной спецификой в образовании. Она сложилась именно в древнерусский период и развивалась «изнутри»: в своей культуре, в соответствии с внутренними потребностями человека, без «насилия» сверху.

Одновременно системе древнерусского образования изначально был свойственен и принцип взаимодействия культур, так как сама культура активно впитывала и адаптировала греко-византийскую традицию (говоря современным языком, наблюдался диалог культур, межкультурная коммуникация). Взаимодействие со скандинавской традицией в культуре, начиная с периода становления Древней Руси, доказывает А. Н. Кирпичников, исследующий культуру северной Руси на основе археологических раскопок Старой Ладogi. Грамоты, написанные на неславянских языках (карельском, латыни, греческом, немецком – новгородские грамоты; смоленская грамота на руническом древнескандинавском) свидетельствуют о связях с этими этносами древних Новгорода и Смоленска. Причем взаимодействие этнического и иноэтнического начал прослеживается как в отношении внешних для Руси этносов, так и для внутренних. И исходя из взаимодействия этнических общностей внутри Руси, Л. Н. Гумилев обосновывает евразийскую сущность формирования русской культуры как ее специфическую основу [37].

Показателен опыт древнерусских миссионеров. Так, Стефан Пермский еще в XIV в. нес свет православной веры среди коми-зырян с учетом этнокультурного компонента: он обращал язычников в христианство на их родном языке, сам изучил язык, создал алфавит и письменность народа коми. Данный пример показывает, что уже в древнерусский период складывается характерная черта русской культуры – учитывать этнокультурные особенности народов, вовлекаемых в орбиту российской государственности, способствовать подъему культуры малых народов России, особенно в сфере письменности.

Видимо, изначальная открытость (а не замкнутость) культуры к опыту и взаимосвязям разных этносов влияла и на традиции воспитания в Древней Руси. Смысловая идея взаимосвязи национальных и общечеловеческих черт в воспитании человека содержится еще в памятниках древнерусской литературы XI – XIII вв. («Поучения» В. Мономаха, К. Туровского), в сборниках «Пчела», «Златоструй», включающих идеи античных философов о воспитании, в трудах средневековых мыслителей XV–XVI вв. Е. Премудрого, М. Грека, И. Федорова, в педагогическом трактате XVII в. «Школьное благочиние»[113].

В целом в древнерусской культуре происходил процесс аккультурации, основанный на взаимодействии исконных древнерусских и привнесенных с процессом христианизации греко-византийских традиций, а позже (особенно с конца XVI в. и на протяжении XVII в.) – западно-европейского опыта, что глубоко исследовано в медиевистике (литературоведческой, музыковедческой, искусствоведческой), рассмотрено в историко-археологической науке, фольклористике, обобщается в культурологии, философии. В педагогической традиции также реализовывалось взаимодействие национального и инонационального опыта.

Тенденции секуляризации культуры в XVII в. отмечают многие искусствоведы и культурологи (А. Я. Гуревич, Л. А. Рапацкая и др.). Процесс обмирщения происходил в России как «изнутри», так и под влиянием европейской культуры Нового времени, он сказывался во всех областях культуры. Постепенное развитие культуры «изнутри» завершало период средневекового искусства Руси. Внутри религиозной специфики художественного мышления в профессиональном искусстве усиливались процессы психологизма, творческого самовыражения, эмоционального воздействия (начавшиеся с конца XIV в., постепенно развивающиеся и достигшие расцвета в XVI – начале XVII в.). В житийной и исторической литературе развивался стиль «абстрактного психологизма» (термин Д. С. Лихачева), архитектура периода Предвозрождения отражала крепнущее самосознание россиян и объединение земель в единое древнерусское государство (Л. А. Рапацкая), в живописи сформировалась новая форма многочинного иконостаса (конец XIV–XV в.), во фресках и иконах – идеал самоуглубления (XV в.), назидательности и нравоучения (XVI в.) (М. В. Алпатов, Г. К. Вагнер). В церковной музыке с конца XV в. появляется многораспевность (путевой распев), развившаяся к концу XVI в. в новые виды распевов (большой, демественный), в возникновение самобытного троестрочного пения, а в XVII в. демественного многоголосья (М. В. Бражников, Т. Ф. Владышевская, Н. Д. Успенский). Интенсивное развитие певческого искусства, вероятно, также отразило и впитало в себя процессы музыкального развития народной песни. Именно к XVI в. фольклористы относят появление жанра лирической песни, обращенной к внутреннему миру человека (с интенсивными внутрислоговыми распевами в протяжной лирике),

развитие исторических песен, повествующих о конкретной личности (В. Е. Гусев, И. И. Земцовский, Б. Н. Путилов).

Переходный XVII в., как пишет Л. А. Рапацкая, стал завершающим этапом истории русского средневековья [87, с.112]. Черты светского мироощущения проявляются в XVII в. в новых жанрах и формах художественной культуры. С усложнением профессиональной художественной культуры развивалось профессиональное образование, которое, по-видимому, влияло и на общее образование. Историки педагогики отмечают, что продолжали свое развитие школы для детей мирян при монастырях (число которых возрастало), школы мастеров грамоты. Но оценка их деятельности и уровня образования в них различна. Некоторые историки дают высокую оценку (отец Макарий, С. И. Миропольский, В. О. Ключевский), другие – низкую (П. Ф. Каптерев, П. Н. Милюков). Педагогической науке советского периода чаще свойственны характеристики в русле советской идеологии, относящейся к церковной и крестьянской традиции как к ушедшему и более невостребованному прошлому. Лишь с конца XX в. педагогика активно обращается к древнерусскому этапу в поисках идей, актуальных для нашего времени (А. В. Бородина, О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова, А. Н. Шевелев). Ныне необходимо шире вводить в историю педагогики данные медиевистов (А. А. Зализняк, Д. С. Лихачев, А. М. Панченко и др.) о высоком для своего времени уровне образованности людей, массовом характере просвещения, подчеркивать связь народной и церковной традиций в этнокультурной направленности целостного процесса образования человека Древней Руси, акцентировать идеалы воспитания духа.

XVII век стал переломным для древнерусской традиции, в том числе в сфере образования. Разделение в ее оценке началось именно в XVII в. с церковной реформы патриарха Никона. Связанная с правкой богослужебных книг и обрядов реформа, проводившаяся в течение 1654–1667 гг., повлекла противостояние разнородных социальных, политических, идеологических сил. Протест ряда представителей высшего духовенства (наиболее ярко воплощенный в творчестве протопопа Аввакума), поддержанный в массах, против западно-ориентированной позиции и жестокость решений Никона, поддержанного царем Алексеем Михайловичем, привели к расколу церкви. Непримируемость к оппонентам, властность натуры Никона, не способного к компромиссу, разделила общество. В целом в середине XVII в. в Москве появились и стали играть определенную роль три новые группы, оказывающие влияние на московскую жизнь, т. е. излагая мысль в категориях данного исследования, в культурном поле столицы появились новые силы. Это киевские схоластики, греко-византийские ученые монахи и западно-европейцы протестанской веры, в основном немцы. Были и представители католических иезуитов. Все они оказывали влияние на окружение царя Алексея Михайловича, затем Софьи, Петра и в целом на горожан. В итоге, как пишет С. Ф. Платонов, русское общество разделилось на «два лагеря: людей старозаветных и новых. Одни отворачивались от новых веяний, как от

"прелести бесовской", другие же всей душой ...мечтали "прелесть бесовскую" ввести в жизнь, думали о реформе» [134]. В светских кругах, единых в идее о необходимости реформ и развития просвещения, спорили о путях и сути преобразований. Противостояние ярко отразилось в борьбе грекофильского («старомосковского») и западнического («латинствующего») направлений в литературе (что глубоко изучено в литературоведении Д. С. Лихачевым и А. М. Панченко). В целом же в царствование Алексея Михайловича наметились два основных течения общественной мысли: «одно - национально консервативное, направленное против реформ как в церковной сфере, так и в гражданской ... Другое направление было западническое, шедшее навстречу греческой и киевской науке и западной культуре» Причем, как отмечает С. Ф. Платонов, идеалы западников были неопределенны, было видно только, кто из борцов за реформы больше тянется «к грекам и киевлянам, как Ртищев, или кто дружит больше с немцами, как Ордин-Нащокин» [134].

Таким образом, в XVII в. впервые в истории России обострилось противоборство почвенников и западников, многократно повторяющееся впоследствии на крутых поворотах истории.

Данные тенденции отразились и в образовании. Этнокультурные основы во взаимодействии семейно-общинных и церковных традиций в образовании в полной мере унаследовало старообрядчество, стойко сохраняющее многовековые самобытные традиции в сложнейших условиях опалы и изгнания [61]. Традиции народной педагогики сохранялись в деревне (вплоть до XX в.). В городской же культуре возникла потребность в новом уровне образованности, в том числе светской, научной, профессиональной, что повлекло ориентацию на уровень европейской научной мысли и образования. Появились новые формы: братские школы в Юго-Западной Руси (промежуточный тип учебного заведения между школой мастеров грамоты и иезуитским коллегиумом), греко-латинские школы в Москве, типографская школа (с 1679 г.), православная Киевская Академия (учреждена в 1633 г.), Славяно-Греческая (позже Славяно-Греко-Латинская) Академия (1687 г.) в Москве (описанные П. Ф. Каптеревым, А. Н. Шевелевым и др.).

Таким образом, несмотря на мрачные события древнерусской истории (татаро-монгольское нашествие, междоусобные войны князей, войны с тевтонскими рыцарями, опричнина, смутное время, польско-литовская интервенция, во время которых разрушались культурные ценности и истреблялось население), сохранялась единая направленность и преемственность в обучении. Неспешное, но постоянное развитие древнерусской книжности, певческого искусства, иконописи, системы образования, удовлетворяющей потребностям социальной жизни, торговли, делопроизводства, профессиональной художественной культуры свидетельствует о наличии этнокультурной направленности образования, что отразилось в непрерывности развития культуры русского этноса. Особенностью древнерусского периода является явное доминирование этнокультурной

однородности в культурном поле личности, его относительная (в сравнении с последующими эпохами и с современностью) непротиворечивость. Понятия культурного пространства, культурного поля и среды почти совпадали в воздействии на человека. Расширение культурного поля шло неспешно и, в основном, ненасильственно (даже столь важное явление как христианизация распространялась в большинстве посредством убеждения, примера, а не посредством крестовых походов, как на Западе). Этнокультурное ядро личности формировалось прежде всего через семью, бытовую культуру, православную веру. Причем внутренние слои ядра были однородны как для представителя крестьянской культуры, так и городской, для людей разных социальных слоев. Субэтническое проявлялось в региональных особенностях этнокультуры, диалекта, дорогих сердцу каждого индивида, этническое объединяло людей в общих традициях, религиозных и семейных обрядах, праздниках, художественной культуре, духовно-нравственных ценностях, нормах воспитания и обучения. Суперэтнический уровень в сознании человека, видимо, возникал редко, в периоды мобилизации внутренних сил для сохранения общего государства (как, например, в борьбе с татаро-монголами, тевтонскими рыцарями или польской интервенцией).

Образование входило в этнический слой формирования этнокультурного ядра личности. Этнокультурный аспект в школьном образовании, ставящим перед собой обучающие задачи, воплощался прежде всего в изучении родного языка – древнерусского литературного, а также религиозной профессиональной культуры (включающей книжную, музыкальную, изобразительную традиции).

Неспешность развития сменилась в XVII в. большей динамикой. Усложнение культурного поля в XVII в. ввело в действие противоречивые силы. Охранительные центристские силы взаимодействовали с центробежными, устремленными к западной культуре. Однако показательно, что переработка западно-европейского опыта в художественной культуре и отчасти в образовании была успешной на протяжении всего XVII в., активность изменений проистекала с учетом этнокультурных традиций. А поспешная и, как пишут ныне исследователи, малопродуманная, скоропалительно-поверхностная церковная реформа, затрагивавшая устои мировоззрения глубоко религиозных людей, вызвала общее раздражение (Ю. Ю. Булычев, С.А. Зеньковский, И. А. Кремлева, А. М. Панченко).

Приверженцы старых обрядов боролись за сохранение в неприкосновенности православной веры, ее обрядов как символов веры, защищали веру, поставленную под угрозу нововведениями, ориентированными на иноземные, новогреческие образцы (Н. Н. Покровский). Современные ученые вскрывают глубокие причины неприятия реформы вероисповедного и светского национального, политического свойства, связанные с недовольством правительством разных слоев русского общества. Усиление сосредоточения власти в руках монарха, централизация церковного управления повлекли обиду бояр, потерявших прежнее влияние на верховную власть. Анализируя все слои

общества, И. А. Кремлева пишет, что политика правительства оставляла купцов беззащитными в конкуренции с иностранным купечеством; стрелецкое войско было урезано в правах и вытеснялось регулярным войском; росло недовольство реформами посадских людей и крестьянства [61].

Отстаивание своей культуры выражало основу русского самосознания, стремление сохранить свое национальное лицо. Споры вокруг реформы церкви (с ее поддержкой верховной властью и жестким неприятием духовного сопротивления людей, отстаивающих самобытные основы, предпочтением у власти иноземных образцов и их насильственное введение, вплоть до проклятья и расправы с нежелающими подчиняться, неумение прислушаться к оппонентам) стали поворотным моментом в русской истории, повлиявшим и на процесс образования. Раскол как распад «нечто цельного на одинаковые по изначальной природе части», расщепление широких народных слоев на «сторонников русской церковной старины и сторонников реформированной по греческим образцам обрядности» повлекли далее в истории к отчуждению между «европеизированным дворянским верхом и простым народом, остававшимся верным традиционной культуре, восходящей к старомосковским временам», к расколу «европеизированного города и традиционной деревни, представителей рационалистического западного просвещения и религиозно-мистической традиции Православия» [125]. С раскола русской церкви линия постепенно и органично складывавшегося этнокультурного образования ломается, становится дискретной, а цельность этнокультурного ядра личности, свойственная древнерусскому человеку, деформируется.

В целом с точки зрения этнокультурного аспекта развитие процесса образования на Руси в период IX – XVII вв. можно охарактеризовать как естественно-поступательное, эволюционное и гармоничное, реализующееся во взаимодействии народной, церковной и школьной традиций. При четкой ориентации на религиозные ценности и культуру своей страны русская педагогическая традиция не была замкнутой: ей свойственна тенденция к взаимодействию культур, которое происходило, принимая новые веяния и перерабатывая их по-своему. В диалоге культур этнокультурное начало взаимодействовало с поликультурным: греко-византийским и западно-европейским (стремясь адаптировать их в собственной системе), взаимодействие центростремительной и центробежной сил в социальном культурном поле уравнивало друг друга (хотя в XVII в. эти силы резко сталкивались в культурных полях различных личностей).

Для современного состояния образования древнерусский период чрезвычайно важен с точки зрения его духовно-нравственной направленности, серьезности отношения к жизни. Для древнерусского человека это связано с идеей спасения души как главной цели человеческого бытия, для современного же человека эта направленность важна как путь духовного восхождения к идеалу, к самосовершенствованию. Очень важен свойственный древнерусскому периоду принцип уважения к традициям своей культуры, их бережное

сохранение. Принцип диалога культур также актуален ныне. Важно отметить, что тенденция открытости к другим культурам реализовывалась в России всегда, хотя в разной мере. В исторической ретроспективе она прослеживается на многих этапах развития философско-педагогических взглядов в России.

2.2. Сложный путь этнокультурной направленности в российском образовании и культуре с конца XVII в. до начала XX в.

Становление общественного и научного интереса к этнокультурной направленности образования неотделимо от развития российского образования в целом, от его особенностей в различные исторические периоды.

Цель раздела – выявить и охарактеризовать этапы в истории российского образования конца XVII – начала XX вв. с точки зрения его этнокультурной направленности, рассмотреть, как этнокультурная направленность образования с течением времени становилась предметом общественного и научного интереса, обособлялась в специальную область научно-педагогических размышлений и поисков. Анализ культуры и образования данного периода основывается на широком круге культурологических и историко-педагогических материалов. Критериями анализа являются наличие и мера вхождения элементов этнокультуры в образовательный процесс, отношение к его этнокультурной направленности. Итак, обратимся к истории.

Последовательное – линейное развитие русской культуры и образования сменилось коренной ломкой в годы правления Петра I. Ориентир на европеизацию русской жизни повлек введение широкого круга реформ во всех областях культуры. Полоса реформ, как пишет А. М. Панченко, рачленила единую до того русскую культуру (синкретическую «культуру-веру») на собственно «культуру» и собственно «веру», т. е. на светскую и религиозную культуру [78, с. 53–54]. Причем религиозная часть культуры «уходила на периферию национально-исторического развития, а новообразовавшаяся секулярная, светская культура укоренялась в центре культурной и общественной жизни»; на место «красоты» ставится «польза»; «традиционный для Древней Руси приоритет слова, словесного этикета ...отходит на второй план перед авторитетом вещи, материального производства, естественных и технических наук», отмечает культуролог И. В. Кондаков [57, с. 227–228].

Как известно по многим историко-культурологическим (Б. А. Бродский, И.Ф. Кефели, Л. А. Рапацкая и др.) и историко-педагогическим источникам (Т. С. Буторина, З. И. Васильева, С. И. Гессен, Г. Ф. Каптерев, Д. И. Латышина, А. И. Пискунов и др.), образовательная реформа Петра I перевела преимущественно частное семейное дело обучения и воспитания ребенка в масштаб государственной политики в целях обучения для военной, особенно морской службы, а также для гражданской и духовной сферы. Именно в Петровскую эпоху была создана школа как государственное учреждение. Замыслам Петра I была нужна практически ориентированная школа специализированно-прикладного характера. Возникла сеть светских учебных

заведений: циферные и гарнизонные школы, математических и навигационных наук, артиллерийская, инженерная, медицинская школы, частная общеобразовательная школа. Появилась возможность обучения за границей.

Главным средством реформы было «заимствование» (термин Н. М. Карамзина). Для преподавания дисциплин приглашались иностранцы, которые вели занятия, как правило, на своем (т. е. иностранном) языке. Например, в созданной в 1701 г. в здании Сухаревой башни в Москве школы математических и навигационных наук преподавали англичане. Обучение многим предметам в созданной Петром гимназии при Академии наук в Петербурге велось на латинском и немецком языках. Резко поменялся стиль взаимоотношений учителя и ученика в процессе обучения, внутренняя жизнь школы. Господствовала «беспощадная строгость», «многие недоросли не являлись в школу, самые жесткие меры употреблялись против них, вплоть до отправки на галерные работы», «за побег из школы грозила смертная казнь», «дядька, находившийся в каждом классе, при малейшем беспорядке сек учеников хлыстом» (о Сухаревской школе); «провинившихся учеников ставили коленями на горох, наказывали плетью, даже сажали на цепь» (о Славяно-греко-латинской академии) [13, с.74], [45, с. 133 – 137].

Тем самым можно говорить об отрицании преемственности этнокультурной направленности образования (свойственной предыдущему периоду), вплоть до невнимания к такому важному этнокультурному компоненту, как этноязык. В воспитании и обучении сменились ценностные ориентиры. Новые образовательные учреждения ориентировались на западно-европейские образцы, на практическую, профессиональную деятельность. Можно сказать, что отношение к этнокультурной направленности образования у властных структур было негативным. Этнокультурный аспект не ценился, не входил в содержание образования, позиция сохранения традиций была не в моде. В воспитании идея спасения души как смысла жизни человека, созвучной устремлениям личности изнутри нее, сменился идеей служения государству, поставленной сверху, декларируемой царской властью, контролируемой чиновничьим аппаратом. Но, как пишет И. В. Кондаков, «установленный Петром приоритет государственной службы... означал... абсолютизацию бюрократической вертикали, основанной на произволе самодержавия» [57, с. 232]. А разрушение традиционных норм в частной и общественной жизни, связанное с «эмансипацией личности в сфере умственной и чувственной, в общении и деятельности» способствовало пробуждению «сластолюбия, стяжательства, карьеризма» (кн. М. М. Щербатов, И. В. Кондаков [57, с. 230]).

Размышления о формировании личности Петра (на основании многочисленных исторических источников: Н. М. Карамзин, В. О. Ключевский, Н. И. Костомаров, В. В. Мавродин, С. Ф. Платонов и др.) приводят к мысли, что его этнокультурное ядро было в сильной степени деформировано. Субэтническое начало, формировавшееся в детстве культурой Московской Руси, было размыто, в нем не было любви к русским традициям, что связано,

как пишут историки, с особенностями воспитания и внутрисемейными конфликтами между его матерью Н. К. Нарышкиной – второй женой царя Алексея Михайловича и родом его первой жены – Милославскими. По характеристике И. И. Костомарова, С. Ф. Платонова, Петр не получил систематического образования, какое было у царских детей (Федора, Софьи). Н. М. Зотов учил его с пяти лет чтению, письму, а начала арифметики, истории, «прочие сведения приходят случайно, усваиваются мимоходом», Петр был далек «от богословских тонкостей», «от пут придворного этикета». С 10 лет он с матерью живет в селе Преображенское, имеет много свободы [53], [134]. Свою самостоятельность он реализует в военных «потешных» забавах и самообразовании. Огромное влияние оказали на него голландцы Ф. Тиммерман (начавший учить пятнадцатилетнего Петра арифметике, геометрии, фортификации, пользованию астолябией) и Карштен-Брант (учивший Петра управлять ботом с парусами). Специфика образования, в котором не было богословия, а была ориентация на военную и корабельную практику, привычка к иноземцам – его учителям, а затем товарищам по делам и развлечениям (шотландец П. Гордон, швейцарец Ф. Лефорт), быт любимшейся ему Немецкой слободы, где проживали друзья-иностранцы, сформировали в Петре иноэтничный слой с идеалом протестантской западноевропейской культуры. А суперэтничный слой этнокультурного ядра деформировался на трансформирование страны по европейскому образцу с пренебрежением к российским традициям. Неслучайно А. И. Герцен называет Петра I «первым «русским немцем». Иноэтничный образец стал определяющим в личном культурном поле Петра, и, став царем, обладая абсолютной властью, он активно воздействовал на социальное культурное поле, деформировал этнокультурное ядро своих приближенных и в целом дворянского сословия.

Можно сказать, что если в предшествующем XVII в. реформы носили характер «прививки» западноевропейской культуры на русской почве, то в XVIII в. – своего рода «пересадки кожи и жизненно важных органов». Коренная смена ориентиров в развитии русской культуры позволяет многим характеризовать эпоху Петра I как революционную. А. С. Пушкин пишет: «Петр I – одновременно Робеспьер и Наполеон (воплощение революции)» [86, с. 585]. Он характеризует последствия петровских преобразований: «Связи древнего порядка вещей были прерваны навеки; воспоминания старины мало-помалу исчезали. Народ, упорным постоянством удержав бороду и русский кафтан, доволен был своей победою и смотрел уже равнодушно на немецкий образ жизни своих бояр» [86, с. 125].

Многие исследователи XIX–XX вв. считают петровские реформы противоречивыми, неоднозначными, неоправданными. Показательна характеристика предпетровского и петровского времени, данная Н. М. Карамзиным: «Царствование Романовых, Михаила, Алексея, Феодора способствовало сближению россиян с Европою как в гражданских учреждениях, так и в нравах от частых государственных сношений с ее

дворами, от принятия в нашу службу многих иноземцев и поселения других в Москве. Еще предки наши усердно следовали своим обычаям, но пример начинал действовать, и явная польза, явное превосходство одерживали верх над старым навыком в воинских Уставах, в системе дипломатической, в образе воспитания или учения, в самом светском обхождении... Сие изменение делалось постепенно, тихо, едва заметно, как естественное возрастание, без порывов и насилия. Мы заимствовали, но как бы нехотя, применяя все к нашему и новое соединяя со старым. Явился Петр... и все переменялось! Целью было не только новое величие России, но и совершенное присвоение обычаев европейских... страсть <к ним> преступила границы благоразумия» [50, с. 32]. Он осуждает Петра и в методах насаждения образования: в чем состоит Просвещение? – «В знании нужного для благоденствия: художества, искусства, науки не имеют иной цены. Русская одежда, пища, борода не мешали заведению школ. Государство может заимствовать от другого полезные сведения, не следуя ему в обычаях». Указывает на определившийся разрыв единого дотоле этнокультурного организма: «от сохи до престола, россияне сходствовали между собою некоторыми общими признаками наружности и в обыкновениях, — со времен Петровых высшие степени отделились от нижних, и русский земледелец, мещанин, купец увидел немцев в русских дворянах, ко вреду братского, народного единодушия»; «многие гибли за одну честь русских кафтанов и бороды: ибо не хотели оставить их и дерзали порицать монарха. Сим бедным людям казалось, что он, вместе с древними привычками, отнимает у них самое Отечество» [50, с. 33 – 34].

Приведу цитату историка С. Ф. Платонова: «Петру как деятелю Карамзин предпочитал другого исторического деятеля – Ивана III. Этот последний сделал свое княжество сильным государством и познакомил Русь с западной Европой безо всякой ломки и насильственных мер. Петр же насильствовал русскую природу и резко ломал старый быт. Карамзин думал, что можно было бы обойтись и без этого. Своими взглядами Карамзин стал в некоторую связь с критическими воззрениями на Петра» [134]; здесь С. Ф. Платонов имеет в виду историков XVIII в.: кн. М. М. Щербатова, И. Н. Болтина, Н. И. Новикова, критикующих реформы Петра и его пренебрежение отечественным опытом, указывающих на отрицательные результаты реформ, сильно сказавшиеся в «развращении нравов». Осуждение насильственных методов и аморальных результатов петровских преобразований (И. В. Кондаков, В. В. Мавродин, С. Ф. Платонов, А. М. Панченко и др.) свидетельствует об оценке его деятельности с позиции морали, столь важной для воспитательно-педагогического аспекта.

Игнорирование этнокультурных оснований в образовании приводило к отрыву от национальной почвы. Вместе с тем петровские реформы привели к усложнению структуры системы образования и разнообразию образовательных учреждений, к изменению культурной среды, расширяющей возможности самообразования. В разных типах образования этнокультурный аспект проявлялся по-разному. Естественно, в систему изучения гуманитарных наук

входил родной язык с грамматикой. Древнерусские традиции образования стойко сохранялись у старообрядцев. В полной мере этнокультурное воспитание и обучение продолжало развиваться в русле народной педагогики в крестьянской среде. Этнокультурный компонент образования сохранялся в духовных епархиальных школах, начало которым было положено в XVII в. и которые продолжали развитие в XVIII в. Однако и здесь было много нововведений. Так, С. Яворский реорганизовал Славяно-греко-латинскую академию по образцу западно-европейских учебных заведений, в ней даже был создан театр [13, с. 63]. В городской жизни этнокультурная направленность могла иметь место в семейном воспитании (чаще в провинции), в частном обучении. Однако здесь она имела субъективный характер, зависела от традиций семьи или личных интересов частного педагога. В общественной же жизни (особенно столичной) господствовали требования европеизации городской культуры. Поэтому особое внимание уделялось обучению правилам хорошего тона на западноевропейский манер, освоению внешних стереотипов западной культуры, обучение иностранному языку, танцам, чему в большой мере способствовал институт гувернерства. Государственные же школы создавались по подобию западно-европейских.

Детальное сравнение разных типов образования, школ, учебных программ с точки зрения этнокультурного компонента, несомненно, имеет научный интерес, однако оно является предметом специального изучения. В данном разделе вскрываются лишь характерные тенденции исследуемой проблемы.

Резкость перемены ориентиров привела и к деформации в духовной жизни. С Петровской эпохи началось обособление господствующего класса от народа, пренебрежение основной части дворян и правящей элиты к национальным традициям, достижениям, ценностям, наследию этнокультуры, к народу, доминирование западной ориентации и идеалов, преклонение перед всем иноземным, стала усиливаться резкость различий в культуре города и деревни. Эта эпоха осмысливается в культурологии как «раздвоение единого», «раскол культурной целостности», появление «бинарной оппозиции» модернизаторов и традиционалистов, конфронтация между «просвещенным» меньшинством и консервативно настроенным большинством, причем если западнические идеи шли «сверху», то почвеннические настроения шли «снизу», совпадая «с настроениями народных масс и большинства провинциального помещичьего дворянства, уходя корнями в традиционную, патриархальную культуру Древней Руси» (И. В. Кондаков: [57, с. 231]).

Весь XVIII в. отмечен поиском путей в построении новой системы светского образования, соответствующей эпохе Просвещения. Россия переживала активный процесс аккультурации. Анализ научной историко-культурологической и педагогической литературы (Т. С. Буторина, З. И. Васильева, И. В. Кондаков, А. М. Панченко, А. И. Пискунов, Л. А. Рапацкая и др.) позволяет выявить тенденции и последствия освоения западноевропейской культуры, ее «переваривание» российским сознанием и системой образования.

Так, традиционная древнерусская аскетичная строгость приспособлялась к привнесенной светской фривольности. Простонародная грубоватость и наивность соединялась с аристократичной утонченностью. Мерилом образованности и воспитанности считалось умение выражать свои мысли в изящном слоге, литературным русским или иностранным языком, обладать навыками западно-европейской культуры: светскими манерами, умением танцевать зарубежные танцы, фехтовать, ездить верхом.

Все это свидетельствует о дискретности этнокультурной направленности образования в эту эпоху. Русская культура проходит путь «ускоренного развития», которое «позволило освоить чужой многовековой опыт в гораздо более сжатые сроки» [32, с.173], что вслед за Г. Д. Гачевым доказывают Т. С. Георгиева, А. М. Панченко, Л.А. Рапацкая. В русской художественной культуре впервые приоритетными становятся светские жанры и формы, сложившиеся в европейском искусстве предшествующих столетий. Появляются дворцовая архитектура, Академия наук, общедоступный театр, музей (Кунсткамера), библиотеки, парки, парковая скульптура, светская музыка, живопись. Являясь элементами культурной среды, они воздействовали на культурное поле горожан. Сплав нового мышления с прежним отечественным опытом привел к появлению феномена «российской» или «русской европейскости». Как пишет культуролог Л. А. Рапацкая о художественной культуре: «Русская европейскость» поражает уникальным синтезом привнесенных и национальных средств художественной выразительности на всем протяжении XVIII в.» [87, с. 175]. Можно сказать, что в образовательной системе проходила европеизация светского образования, причем в первой половине XVIII в. преобладало «онемечивание», а в екатерининскую эпоху – «офранцузивание». Эти процессы побуждали русских людей, ряда ученых и общественных деятелей задуматься о сохранении национальных оснований культуры и образования.

В елизаветинскую эпоху великий русский мыслитель М. В. Ломоносов обосновал принципы русского образования в педагогических работах «Проект регламента московских гимназий» и «Проект регламента академических гимназий». Он написал их в связи с учреждением Московского университета и гимназий при нем (одна для детей дворян, другая – для разночинцев, в ней могли обучаться и крепостные, получившие увольнительные свидетельства от своих помещиков). Его идеи о воспитании и обучении молодежи основывались на демократизме и гуманизме. В русской педагогике им изначально закладывалась идея о гармонии общечеловеческих и национальных ценностей. Целью воспитания М. В. Ломоносов считал формирование человека-патриота, обладающего «высокой нравственностью, любовью к науке, трудолюбием и бескорыстным служением на благо Родины» [71], [79, с. 17]. В трудах ученого явственно мысль о воспитании молодежи в традиционных для русской культуры ценностях: воспитывать «мудрость, благочестие, воздержание, чистоту, милость, благодарность, великодушие, терпение, незлобие, простосердечие, постоянство, дружелюбие, послушание и скромность» [71,

с.103]. Для выявления этнокультурной направленности образования важна высказанная ученым идея о воспитательном значении русского языка, изучение которого способствует не только распространению грамотности, но и формированию патриотизма, уважения к национальной культуре [71, с. 57]. Наряду с М. В. Ломоносовым его ученик Н. Н. Поповский выразил мысль о том, что наука для своего развития «требуется языка народного» (имеется в виду родной язык). Он первым в Московском университете призвал науку философию «выражаться по-русски», а не исключительно по-латински, что было свойственно в ее преподавании [13, с. 72].

Во времена правления Екатерины II при ее непосредственном участии составлялись образовательные проекты. Они были обращены к городскому и деревенскому населению, однако реализоваться начали только в городах.

Несмотря на то, что проекты создавались под влиянием австро-германской системы и идей французских философов-энциклопедистов, в них можно усмотреть ряд этнокультурных аспектов. Во-первых, уже понимается большая роль русского языка в образовании: «Русское письмо и язык, надо стараться, чтобы знали, как можно лучше», – писала царица [13, с. 128]. Во-вторых, прослеживаются воспитательные идеалы, свойственные русской культуре: в изречениях, направленных на формирование благонравия (например, в «Гражданском начальном учении», написанном ею для внука Александра).

В-третьих, с 1760-х гг. аппаратом власти впервые начала осознаваться как задача государственной политики специфическая роль школы в нерусских губерниях империи. Современным языком роль эта охарактеризована «не только как инструмент просвещения, но и как инструмент духовной интеграции полиэтничного российского общества» [128, с. 2]. Само появление такой идеи связано с тем, что расширялась территория Российской империи и в ее состав входило все большее число этносов. С XVIII в. появляются школы с изучением родного нерусского языка. Например, М. Х. Гатауллина указывает: в XVIII в. в Казанской и Оренбургской губерниях «в 20-ти русских учебных заведениях велись уроки обучения татарскому чтению и письму» [31, с. 16]. Таким образом изначально организация школьного образования на окраинах России строилась на принципе билингвизма родного нерусского и русского языков (как языка межнационального общения). В целом же, как отмечают этнологи (Т. М. Мастюгина, Л. С. Перпелкин), национальная политика Российской империи складывалась как цивилизаторская по отношению к малым народам [72]. В сфере развития их культуры входила организация школьного образования.

Свою роль в изменении отношения к этнокультурному наследию в части общества сыграло становление в России в первой половине XVIII в. науки этнографии, когда несколькими географическими экспедициями был собран и систематизирован обширный материал о различных народах Российской империи. Труд С. П. Крашенинникова «Описание земли Камчатки» (1755 г.) является лучшей для того времени этнографической монографией в мировой научной литературе, на что указывают многие этнологи. В отличие от других

стран в отечественной этнографии описывались не только народы, по европейской традиции называемые примитивными, имеющие архаическую культуру, но и особенности традиционной культуры русского народа – доминирующего титульного этноса. Это было связано с возрастанием интереса к истории своего народа, культурам народов своей страны.

Для нашего исследования становление этнографии в России важно как осознание этнокультуры как ценности, произошедшее сначала в умах прогрессивных ученых-географов, путешественников, первооткрывателей новых земель, а затем постепенно входящее в научное и общественное сознание. Появление этнографических материалов имело общественный резонанс и не могло не повлиять на изменение отношения к этнокультурному компоненту в образовании (особенно географическом, филологическом).

Важное значение в осознании этнокультурного наследия и его роли в обществе, в культуре имело учреждение в 1771 г. при Московском университете Вольного российского собрания. В его задачи входило изучение России с ее народами, «исправление и совершенствование русского языка» [13, с. 146], составление словарей, обзор рукописных и книжных фондов. В Петербурге в 1789–1794 гг. под руководством Е. Р. Дашковой был издан «Словарь Академии Российской», содержащий толкование свыше 40 тысяч слов русского языка. Сама Е. Р. Дашкова в своей педагогической работе «О смысле слова «воспитание» пишет, что «школьное или классическое воспитание выполняется совершенным познанием природного языка» [3, с. 288]. Наряду с родным языком она указывает на освоение латинского и греческого, необходимых для «почерпания красот и высоких мыслей, которых бы мы на нашем языке не имели, если б из древних латинских и греческих классиков оных не заняли» и для изучения немецкого, английского, французского языков, нужных «для сообщения с иностранцами» (там же). Тем самым Е. Р. Дашкова четко сформулировала парадигму лингвистического образования, в которой этнокультурный компонент сочетался с поликультурным европейским.

В целом XVIII в. в России ставил и решал задачу просвещения широких городских слоев, особенно дворянского сословия. С точки зрения этнокультурного компонента развитие процесса образования в России XVIII в. можно охарактеризовать как прерывистое и дисгармоничное. Система образования в этот период строилась на принципе поликультурности с сильным вектором устремленности в классическую европейскую традицию, с большой ролью немецкого и французского влияний и недооценкой отечественных традиций. Пользуясь современной терминологией, можно сказать, что принцип диалога культур (понимая условность термина применительно к той эпохе) в образовании реализовался с сильным перекосом в иноземное влияние и заимствование. Однако на протяжении XVIII в. этнокультурный компонент в образовании претерпел существенную эволюцию от его отрицания в Петровскую эпоху до значительного повышения роли русского языка и его

изучения, а также до появления в образовании вектора внутренней поликультурности (между культурами этносов внутри России). Последнее проявилось в организации школьного образования с учетом этнических интересов некоторых национальных меньшинств, с изучением родного нерусского и неродного русского языков. В науке же возникла этнография как отрасль изучения этнокультур, и возможность знакомства с описаниями этнокультур народов России сыграла положительную роль в развитии академического образования.

Таким образом, анализ образовательного процесса в России XVIII в. выявил дискретность этнокультурной направленности образования, нарушение ее преемственности в Петровскую эпоху, отражение общих центробежных тенденций «европеизации» культуры России, малую значимость в образовании этнокультурного компонента, прошедшего путь от отрицания к осознанию. Вместе с тем усложнение структуры образования в XVIII в. (по сравнению с древнерусским периодом) привело к разнообразию типов обучения и программ, поэтому этнокультурный компонент в них не был идентичным.

Кроме того, процесс образования человека не исчерпывается овладением образовательными программами. Культурное поле личности образуется во взаимосвязи институциональных и внеинституциональных форм. Поэтому выскажу идею о том, что незначительность этнокультурного компонента в институциональном образовании (проявляющаяся в изучении родного языка и отчасти богословия) компенсировалась функционированием этнокультурных традиций, сохранившихся в жизни социума. Если в обучении наукам преобладали европейские ориентиры, то в воспитании в семье, бытовой культуре продолжали существовать традиции этнокультуры. Церковные, празднично-обрядовые, трудовые, художественные традиции в различной мере сохранялись в разных слоях общества, взаимодействующих между собой. Эти традиции естественным образом входили в культурное поле личности и воздействовали на воспитание и становление человека.

В бытописательной и исторической литературе нередко свидетельства вхождения народного искусства в городской быт XVIII в.: звучание народных песен на улицах, вождение хороводов на народных гуляниях и даже на балах, празднование святок, масленицы, в которых участвовали цари, в том числе Петр I (В. О. Ключевский, Д. С. Лихачев, А. Ф. Некрылова и др.).

Этнокультурные традиции активно входили и в процесс формирования русской светской художественной культуры, складывающейся на протяжении XVIII – начале XIX столетий во взаимодействии отечественного и западно-европейского опыта. Этнокультурное начало проявлялось в интенсивном развитии русской литературы, музыки, живописи в сюжетах, опоре на народные выражения, интонации, мелодии. Однако обращение к народной культуре было в большей мере свойственно комической сфере. Приведу в пример синтезирующий все виды искусства жанр оперы. Так, в музыкальном языке и в литературном либретто, написанных в конце XVIII в. на бытовые

сюжеты комических опер «Ямщики на подставе» Е. И. Фомина, «Санкт-Петербургский Гостиный двор» М. А. Матинского, разнообразно претворяется народный говор и песенный жанр. А в серьезных операх – *seria* (например, «Орфей» Е. И. Фомина) музыкальный, литературный, художественный язык ориентирован на итальянский театр. Самобытным симбиозом русской и западной традиции стало возникновение широко распространенных в быту жанров канта и песни-романса, нового явления серьезной музыки – духовного концерта (объединившего строгость русской хоровой церковной традиции и сложность европейской полифонии). Эти явления художественной культуры вошли в культурное поле горожан разных социальных слоев.

Старинные этнокультурные традиции сохранялись в быту русских деревень и городов и оказывали свое влияние на воспитание детей и молодежи. Даже царских детей приучали к труду, типичному для русской жизни, что известно по описаниям жизни царевичей и царевен в XVIII – начале XX в. Так, царские дети и внуки копали грядки и выращивали овощи на приусадебном участке, как крестьянские дети, о чем известно из бытописательной литературы, например, судя по переписке Екатерины II с Гримом, где повествуется об успехах юного Александре I [14, с. 132]. Царские дочери вышивали подобно санным девушкам. Сам Петр I сажал картошку и капусту на своем огороде, когда жил во дворце в Стрельне, а царица Мария Федоровна много времени уделяла уходу за цветами в загородной резиденции в Павловске (что известно посещающим эти достопримечательности петербуржцам и туристам). Все слои населения участвовали в религиозных обрядах и церковных праздниках – части этнокультуры. В XVIII – XIX вв. горожане, в том числе дети участвовали в общенародных празднествах: в святочных гаданьях, игрищах, в «хождении на Иордань» (в Петербурге вся царская семья в крещенское водосвятье выходила из Зимнего дворца на Неву через Иорданский вестибюль, в честь чего он и был так назван), в масленичных и троицких гуляниях. Многие дворяне сталкивались с этнокультурными традициями по жизни в деревне в родовых поместьях. Там часто они воспитывались в детстве, впитывали песни, сказки от крепостной дворни (таково, как известно, детство знаменитых просветителей XVIII в. А. Н. Радищева, Н. И. Новикова).

Таким образом, этнокультурный компонент мог различными путями входить в сферу воспитания и образования человека через внеинституциональные образовательные пути. Однако в общественной жизни преобладали иноземные ориентиры и пренебрежение к собственной культуре, к старине. Поэтому прогрессивные мыслители критикуют отрыв от корней современной им системы воспитания и образования (Н. И. Новиков), ставят проблему возврата древнерусских традиций воспитания (кн. М. Шербаков «О повреждении нравов в России») или проблему воспитания борца за идеалы гражданской добродетели (А. Н. Радищев «Крестцы» в «Путешествии из Петербурга в Москву»). Противоречивость образования русского дворянина ярко воплотил Д. И. Фонвизин в своих пьесах «Недоросль», «Бригадир», а

«непонимание перелома в положении русского дворянства» в них (с точки зрения обязательности обучения и службы) в педагогическом аспекте проанализировал В. О. Ключевский [53, с. 341 – 363].

Развитие научно-педагогического интереса к проблемам этнокультурной направленности образования в России XIX в. – начале XX в.

Осознание недостаточности роли этнокультурного компонента в культуре и образовании произошло в XIX столетии. На протяжении XIX в. в трудах прогрессивных мыслителей и практиков отношение к этнокультурному компоненту в образовании развивалось как стремление сформировать собственную образовательную систему, отличную от западноевропейской, и наполнить ее содержанием, отвечающим национальной специфике. На смену идеям эпохи Просвещения в начале XIX в. в культуре России пришла «необходимость формирования общерусского национального сознания» (характеристика И. А. Бирич, О. Г. Панченко [79, с. 17]), «проблему национальной самоидентичности» (культуролог И. В. Кондаков [57, с. 242]). Интерес к прошлому, осознание роли народа в историческом процессе, споры о будущем России и путях ее развития обсуждались в различных слоях общества. После победы над Наполеоном в Отечественной войне 1812 г. и участия в военных кампаниях 1813–1815 гг., в ходе которых большая часть населения воочию познакомилась с европейской жизнью, вопиющее положение крепостных крестьян, злоупотребления и произвол властителей, их преклонение перед Западом приводили в негодование передовую дворянскую интеллигенцию (вспомним «Горе от ума» А. С. Грибоедова, стихи А. С. Пушкина, письма А. Чаадаева, споры декабристов, деятельность тайных обществ, кружка Н. В. Станкевича). Реформирование образования обсуждалась в двух аспектах: а) в отношении усиления внимания к русской культуре в образовании (в этом проявляется понимание в то время этнокультурного компонента); б) в необходимости широкого просвещения всех слоев общества.

Одним из первых задачу формирования национального самосознания почувствовал Н. М. Карамзин и стал решать ее посредством введения исторических знаний в культурное поле личности. Свои представления об истории Н. М. Карамзин излагал еще в 1789 г. в «Письмах русского путешественника», затем в исторических повестях «Марфа Посадница», «Наталья – боярская дочь». Его концепция истории сложилась в «Записке о древней и новой России» (написанной по просьбе великой княгини Екатерины Павловны и представленной Александру I в 1811 г.). Сказанное им в «Записке»: «Более ста лет находясь в школе иноземцев ...мы стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России. Виною Петр» [51, с. 35] свидетельствует об озабоченности господством полиэтнического (европейского) над этническим (русским) в этнокультурном ядре личности дворянина (в терминологии данного исследования). Показателен общественный резонанс выхода в свет «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, 12 томов которой (обозревающие период с VI в. по середину XVII в.) появились

с 1818 по 1829 гг. Известны восторженные отклики современников: А. С. Пушкина, А. П. Вяземского, В. А. Жуковского, М. М. Сперанского, из которых следует, что осмысление истории России способствовало подъему национального самосознания [86, с. 67].

Тенденция усиления этнокультурного компонента в образовании понималась передовой общественностью в национально-гражданском смысле. В «Записке» 1811 г. Н. М. Карамзин анализирует состояние образования. Он сетует: несмотря на то, что Александр I «употребил миллионы для основания университетов, гимназий, школ», мало пользы в выписанных из Европы профессорах, «ученики не понимают иноземных учителей, ибо худо знают язык латинский, и число их так невелико, что профессеры теряют охоту ходить в классы. Вся беда от того, что мы образовали свои университеты по немецким <образцам> [51, с. 66]. Он считает, что образование больше должно ориентироваться на потребности России, специализацию (а не «всеобщность»), на знание русского языка.

Показательны размышления А. С. Пушкина. В записке, созданной по просьбе Николая I в 1926 г. и названной «О народном воспитании», речь идет об образовании дворян. Великий поэт вскрывает многие проблемы обучения, главная из которых «Россия слишком мало известна русским» [85, с. 48]. Он критикует систему домашнего воспитания, пишет о необходимости преобразований «воспитания общественного». Им ставится цель образования: «Изучение России должно будет преимущественно занять в окончательные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству»; предлагаются пути ее решения: «Историю русскую должно будет преподавать по Карамзину», «сверх ее истории, ее статистика, ее законодательство требуют особенных кафедр» [85, с. 42 – 49].

В начале XIX в. появляются размышления о понятии «народность», одном из ключевых для этнокультурного образования. Н. М. Карамзин еще не употребляет его, применяет термин «народный дух». Он пишет в 1811 г.: «Петр не хотел вникнуть в истину, что дух народный составляет нравственное могущество государств, подобно физическому, нужное для их твердости. Сей дух и вера ... есть не что иное, как привязанность к нашему особенному, не что иное, как уважение к своему народному достоинству», «любовь к Отечеству питается сими народными особенностями» [51, с. 32]. В 1820-е годы о народности говорят в обществе, в литературной критике (А. А. Бестужев, В. К. Кюхельбекер и др.), на что А. С. Пушкин откликается в заметке «О народности в литературе». Он вскрывает неопределенность ее понимания: один «полагает, что народность состоит в наборе предметов из отечественной истории», «другие видят народность в словах, т. е. радуются тем, что, изъясняясь по-русски, употребляют русские выражения», дает свое определение, отличающееся этнологичностью и комплексностью: «Климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию, которая более или менее отражается в зеркале поэзии. Есть образ мыслей и чувствований, есть тьма

обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [85, с. 38-40].

Народность вошла в официальную идеологию николаевского времени, была выражена в программе министра просвещения С. С. Уварова, обосновавшего триаду охранительных основ России: православие, самодержавие, народность. Углубленно изучать народность начали в 1830–40-е годы славянофилы (А. С. Хомяков, братья Киреевские, братья Аксаковы). Они понимали ее как специфику и роль этнокультурных традиций, этнопсихологии (не употребляя этих современных терминов), рассматривали значение национальных особенностей «русской души» (ценностей, представлений) в различных областях общественной жизни, в том числе и в просвещении. Их идеи о самобытном историческом развитии России опирались на православие (в нем они видят основу народной нравственности) и соборность (коллективность) сознания, которые противопоставляются преобладанию в западной культуре индивидуализма, рационализма, поиску пользы и выгоды, превосходству материальных ценностей над духовными.

Впервые эти идеи были изложены А. С. Хомяковым в статье «О старом и новом» (1839). Человек энциклопедических знаний и цельного мировоззрения, он ценил нужность плодов западного просвещения, но критиковал безоглядное подражательство («признавая просвещением всякое явление западного мира, всякую новую моду $\langle \rangle$ в мысли или в быте, <мы не осмеливались> спросить у Запада, все ли то правда, что он говорит?»), считал, что успешное развитие возможно только в сочетании мудрого консерватизма традиций «старого» и прогрессивных изменений «нового». Его предостережения актуальны и ныне. В аспекте этнокультурного образования важно, что А. С. Хомяков большое внимание уделял знанию законов языка как живому выражению человеческой мысли, знакомству с основаниями христианства (православия) и великими очерками мироздания, считал, что решающим для воспитания является уклад семьи, что «разумное просветление духа человеческого» есть образованность.

Идея живого «цельного знания», в котором неразрывно связаны разум и чувства, впервые сформулирована В. Ф. Одоевским, выступавшем против материальной односторонности познания (в книге «Русские ночи»). Она была воплощена им в художественной форме в сказках для детей; далее развивалась И. В. Киреевским, А. С. Хомяковым как идея воспитания цельности духовной жизни человека, в сознании которого слиты знания и вера в идеал, рассудок и сосредоточенность сердца, связанные с православием и духом русского народа, живущего с молитвой и нравственным законом совести. Славянофилы утверждали особенности старинной русской жизни в настоящем, вводя в социальное культурное поле ее идеалы (в публикациях собранных П. В. Киреевским народных песен, трудов православных старцев, изданных И. В. Киреевским, в сказках и «Детских годах Багрова-внука» С. Т. Аксакова, деятельности его сыновей Константина и Ивана Аксаковых, например, в стихах "Возврат" с призывом: "пора домой" в Московскую Русь, пьесах, историко-

археологической работе, литературно-критических статьях). Таким образом, в трудах славянофилов были сформулированы идеи, которые впоследствии стали принципами этнокультурного образования: идеи о значении народности, соборности (коллективности), роли семьи, взаимосвязи разума и чувства, истории и современности в процессе образования.

Славянофильская тенденция возникла как противовес западнической тенденции (начатой П. Я. Чаадаевым). К ней тяготеют русские революционные демократы, представляющие «радикально-модернизаторскую» (термин И. В. Кондакова), «революционно-освободительную» (в терминологии марксистско-ленинской философии) линию в культуре России (А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Н. Чернышевский, Н. А. Добролюбов). Они также развивали идею народности, которую вслед за А. Н. Радищевым связывали с чувством гражданственности: писали о необходимости воспитывать не только частную, но и гражданскую добродетель, сочувствие к бедным, к нуждам народа, они верили в русскую общину, ее социальную роль в будущем.

Впрямую заговорил о русской школе К. Д. Ушинский. В противовес сложившейся в реальной практике школе, напоминающей классическую немецкую гимназию, К. Д. Ушинский предлагает создать образовательную модель, основывающуюся на двух ведущих постулатах: народности и педагогической антропологии. В труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867–1869 г.) ученый закладывает фундамент нового направления в науке – педагогической антропологии – как особого взгляда на мир детства, не менее ценного и важного, чем мир взрослых [105]. О роли же народности (понимаемой как национальные особенности) говорится практически во всех его педагогических сочинениях.

В статье 1857 г. «О народности в общественном воспитании», сравнивая различные системы воспитания в Европе, США, России К. Д. Ушинский доказывает зависимость системы воспитания от национального идеала, особенностей культуры, менталитета – «характера народа», делает вывод, что невозможно создать компелитивную систему без их учета. Он пишет о взаимодействии различных факторов в воспитательном процессе, в том числе внешкольных этнокультурных факторов: «школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего слагается историческая жизнь народа, составляет его действительную школу, перед силой которых сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния» [106, с. 244–245]. К. Д. Ушинский формулирует главную – гуманистическую цель: «Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра», а ключом к воспитанию добра в сердце человека он указывает любовь к Отечеству [106, с. 252]. Свои теоретические идеи К. Д. Ушинский воплощает в практике.

Там, где он работает, старается усилить этнокультурный компонент в соответствии с возможностями своего времени. Например, будучи инспектором классов Смольного института благородных девиц (1859–1862), вводит новый учебный план, главными предметами которого становятся русский язык и русская литература [87], [89]. Пути духовного и нравственного воспитания ребенка он разрабатывает в созданных им книгах для детей «Родное слово» и «Детский мир», которые можно рассматривать как первые опыты учебно-методической литературы в этнокультурном образовании. Книги строятся по принципу постепенного расширения культурного поля ребенка, что отвечает его антропологической идее. По книгам К. Д. Ушинского ребенок осваивает письменное слово посредством освоения окружающего его мира: от образов близких вещей, предметов быта, знакомых явлений природы к человеку и Богу. «Родное слово» (1864–1870) предназначалось для первоначального обучения русскому языку, здесь широко представлен русский фольклор: пословицы, поговорки, скороговорки, загадки. Хрестоматия «Детский мир» (1861) адресована для преподавания в 3–4 классах. Отобранному материалу свойственна художественность (это стихотворения, басни, сказки, рассказы В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, А. В. Кольцова, И. С. Никитина и других русских писателей, в том числе самого К. Д. Ушинского), научная познавательность (в нем много сведений по естествознанию, географии, истории), духовно-нравственная тематика.

Тем самым в мир ребенка в этнокультурном компоненте содержания входят вечные ценности. Это ценности Красоты (через произведения народного и профессионального искусства), Истины (посредством приобщения к научным и религиозным знаниям о мироздании), Добра (посредством текстов, нацеленных на воспитание нравственных чувств, любви к ближнему, совести, сострадания, трудового усердия, стремления к высокому духовному идеалу).

В целом же педагогическое воплощение идеи народности, повышенное внимание к этнокультурной направленности образовательного процесса, высокая мера вхождения в него элементов этнокультуры позволяют рассматривать наследие К. Д. Ушинского как поворотный момент в истории российской педагогики. С этого момента можно говорить об этнокультурном компоненте в содержании образования. Он был осмыслен и приобрел научно-методическую форму в деятельности великого русского педагога.

К. Д. Ушинский указал путь введения этнокультурного компонента в образование другим этносам. Его учебные книги стали образцом для создания учебников родного языка в Грузии (Я. С. Гогешвили), в Азербайджане (М. А. Эльханов, М. Г. Рушди), в Болгарии [45], [121] и т. д. В дореволюционной России первая часть «Родного слова» выдержала около 150 изданий (хотя нередко в 1870–1880 гг. книги К. Д. Ушинского были под запретом). Это свидетельствует о востребованности этнокультурного компонента в начальный период обучения. Это было связано и с тем, что после реформы 1861 г. в России начался рост начальных школ и активный процесс обучения в них

крестьянских детей. Возникла широкая сеть государственных, земских, церковноприходских, воскресных, частных начальных школ с 2-х и 3-х летним обучением, в содержание образования которых входило обучение чтению и письму, началам арифметики, богословия, церковного пения, а целью было «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» (по «Положению о начальных народных училищах» 1864 г., «Правилам о церковноприходских школах» 1884 г.).

Средняя ступень образования была представлена классическими, реальными и женскими гимназиями с 7–8-летним обучением и реальными училищами (с 6–7-летним обучением). Этнокультурный компонент мог входить в изучение русского языка, литературы, истории, географии в плане изучения культуры русского народа. Но многие ученые, публицисты, педагоги были обеспокоены соблюдением гармонии в соотношении общекультурного, мирового и самобытного в образовании, так как практически школа во многом была европеизирована, копировала систему западного образования. Со второй половины XIX в. многие прогрессивные деятели ищут новые пути в развитии образования. Принцип народности К. Д. Ушинского в сочетании с идеей «общечеловеческого воспитания» Н. И. Пирогова плодотворно развивал в средней школе В. Я. Стоюнин, преодолевавший засилье «европейскости» и классицизма в программах учебных предметов. В его трудах «О преподавании русской литературы», «Заметки о русской школе», руководствах для теоретического и исторического изучения русской литературы раскрыто важнейшее воспитательное значение отечественной словесности, осмыслены исторический путь русской школы, роль тесной связи школы с семьей и обществом в воспитании просвещенного человека и гражданина.

Этнокультурный компонент внедрял в образование сподвижник и продолжатель К. Д. Ушинского В. И. Водовозов. В составленную им «Книгу для первоначального чтения в народных школах» он вводит познавательные материалы по истории, географии России, ее природе и промыслах; создает для школьников «Рассказы из русской истории», расширяет круг литературных произведений в изучении русской словесности.

Большой вклад в развитие этнокультурного компонента образования внес Л. Н. Толстой, реализовавший в теории и практике свою концепцию. Знакомство в 1860 г. с опытом западноевропейских школ произвело на великого русского писателя негативное впечатление, разочаровав формализмом, педантизмом, отсутствием творческой свободы для учащихся. С 1859 г. до конца жизни (с перерывами) Л. Н. Толстой, говоря современным языком, разрабатывает, организует и проводит собственный педагогический эксперимент по обучению и воспитанию крестьянских детей в Яснополянской школе, обосновывает идею свободного воспитания, создает концепцию развития на этнокультурных традициях (особенно ярко воплотившуюся в обучении литературе и музыке). Как известно из истории педагогики, в Яснополянской школе преподавались чтение, письмо, чистописание,

грамматика, закон божий, рассказы из русской истории, арифметика, элементарные сведения по природоведению и географии, рисование и пение [6], [45], [46]. Занятия проходили в форме свободных бесед учителя с учениками. Важным методическим вкладом в педагогику являются созданные Л. Н. Толстым «Азбука», «Новая азбука», четыре «Русские книги для чтения», в которые он вводит фольклор и сочиненные им для занятий литературы сказки, в сюжетах которых с ситуациями бытового и этнокультурного содержания фокусируются идеи воспитания нравственности. Его рассказы и сказки воплощают мысль, сказанную писателем в статье «О воспитании»: «И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [101, с. 451]. Новаторством отличалась созданная им система музыкального воспитания, в основе которой лежал народно-песенный репертуар и его ступенево-ладовое осмысление. Развивая идеи К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстой считал, что России нужна школа, базирующаяся на началах, исходящих из особенностей детской природы и потребностей русской культуры. Результаты его деятельности очень эффективны: дети в Ясной Поляне охотно и прилежно учились по всем предметам, проявляли познавательную и творческую активность, самостоятельность, обладали высокими нравственными устоями, прекрасно пели. В статье «О воспитании» еще в 1909 г. Л. Н. Толстой среди приоритетов в образовании назвал этнографию своего и других народов наряду с религией и нравственностью. Следом за ними по значимости он поставил в ряд историю, математику, физику и другие науки. Великий писатель и мыслитель подчеркивал, что без первых трех предметов образование превращается в набор случайных знаний. Провидческая мысль о важнейшей роли этнографического компонента в системе образования была осознана лишь в конце XX в.

Развитию массовой народной школы была посвящена деятельность современников Л. Н. Толстого: С. А. Рачинского, П. Ф. Каптерева. Вслед за яснополянским мыслителем педагогическая концепция С. А. Рачинского была направлена на духовно-нравственное воспитание крестьянских детей с опорой на этнокультурную самобытность мышления, связанного с близостью к природе, народным православием, сказочностью образного мира, метафоричностью сознания. С. А. Рачинский воплощал свои педагогические идеи в школах села Татево и близких ему деревнях Смоленской губернии, обобщил их в «Заметках о сельской школе». В его школе дети учились грамоте преимущественно по церковным книгам, уставному письму с печатными церковно-славянскими буквами, арифметике. Для продолжающих обучение Рачинский ввел начала геометрии, физики, истории и географии. Он предложил модель «преображения народного сознания с уровня мифологического, коллективного на личностно-религиозный уровень», включающего «индивидуально-нравственную ответственность за свое бытие» [79, с. 21].

Глубокий знаток мира ребенка, П. Ф. Каптерев исследовал широкий круг проблем педагогической и возрастной психологии, семейного воспитания,

педагогической антропологии, истории педагогики. Для этнокультурного образования важно развитие им идеи о том, что педагогическая деятельность первоначально должна осуществляться на основе национального идеала, а затем трансформироваться в деятельность по достижению идеала общечеловеческого. Данная идея является характерной чертой становления этнокультурного образования в России, строящегося на взаимосвязи почвенного этнокультурного и поликультурного, универсального мирового начал, говоря языком современной педагогики, на принципе гармоничного диалога культур. Ценны его идеи о роли краеведческих знаний в образовании, высказанные им в последние годы жизни в Острогжске, где он увлекся историей Воронежской губернии. «Мы не знаем обыкновенно по личному наблюдению своего отечества, не знаем нередко даже не очень далеких окрестностей своего родного гнезда. Книжность и отвлеченность слишком еще чувствительны во всем складе нашего образования, учебные прогулки и образовательные путешествия нам кажутся еще какой-то несерьезной затеей... мы не замечаем, что, признавая наглядность на словах, в теории, отказываемся следовать ей на деле, на практике» [49, с. 536]. Эти идеи были новаторскими в педагогике постреволюционных лет, стали развиваться лишь в конце XX в.

В начале XX в. в педагогике обсуждаются проблемы необходимости усиления самобытности русской школы, например в статье «К вопросу о национализации русской школы» К. Я. Грота (1990), в статьях К. В. Ельницкого «Воспитание патриотического чувства в учащихся» (1891), В. Н. Сороки-Росинского «Путь русской национальной школы» (1916), «Национальное и героическое в воспитании» (1915). Этнокультурный компонент содержится внутри теории развивающего обучения В. П. Вахтерова, теории свободного воспитания К. Н. Венцеля. Они размышляют о взаимодействии европейского универсализма и национальной специфики (но К. Н. Венцель тяготеет к идеям всеобщности и в конце жизни приходит к созданию космической педагогики).

Идеи самобытности и взаимодействия систем образования развивались также в философских взглядах на образование. Так, в статье 1868 г. «Грамотность и народность» К. Н. Леонтьев пишет о необходимости выровнять в образовании перекосящий от универсального европейского к сохранению национальной самобытности, раскрывающейся в истории русского народа, его быте и психологии. Философ противопоставляет «русскую почву» западной, молодых петербургских нигилистов, оторванных от народной жизни, и московских славянофилов, явившихся «на защиту «народной святыни», на защиту церкви, общины, народных нравов и преданий». «Обязательная грамотность у нас тогда только принесет хорошие плоды, когда помещики, чиновники, учителя, т. е. люди англо-французского воспитания сделаются все еще гораздо более славянофилами», – утверждает К. Л. Леонтьев [132]. Идеи его актуальны и ныне: «Корни у нас свои. Если же недоросшее до полного руссизма общество примется менять некстати самые корни эти, то уже тогда «бесцветная вода» всемирного сознания будет поливать не национальные

всходы, а космополитические». Национальное своеобразие «должно быть нам дороже всего... потому, что общая нравственность и общая наука не уйдут от нас; а национальное своеобразие легко может уйти у славян в XIX веке!» Философ предостерегает: грамотность – «лишь средство. Одни надеются укрепить <ею> в народе чувство религиозное и нравственное; ...другие, напротив, имеют в виду рано или поздно всучить простолюдину Бюхнера или революционные книги». Он не смешивает грамотность с развитием ума и талантов. Пишет с наблюдательностью о русском мужике: «Он умен, тонок, предприимчив; в нем много поэтического и музыкального чувства; местами он неопрятен, но местами очень чист и всегда молодец», в образовании «надо дорожить этим своеобразием и не обращаться с ним торопливо, дабы не погубить своей исторической физиономии» [132].

В трудах русского мыслителя В. С. Соловьева обосновывается взгляд на воспитание с позиций единства традиций и прогресса. В работе «Оправдание добра» он пишет, что старшее поколение должно передать новому поколению все положительное, что добыто человечеством в прошлом, и одновременно развить способность и готовность приближения к высшей нравственной цели. Тем самым традиционность обеспечивает корни истинной жизни, а прогрессивность вырастает из них. Великий философ пророчески предупреждал об опасности их разделения: «Если действительно распалась связь времен, то что значит прогресс? Кто прогрессирует? Разве дерево могло бы действительно расти, если бы его корни и ствол существовали только мысленно, и лишь ветви и листва пользовались настоящей реальностью?» [92, с. 496]. Ученый обращает внимание на взаимодействие личного, национального и общечеловеческого. «Все, что производилось ценного в истории, имело всегда троякий характер: 1) личный, 2) национальный, 3) универсальный. Всякое историческое творчество коренится в личных силах и дарованиях, обуславливается национальной средой и приводит к результатам всечеловеческого значения» [27, с. 139]. Сказанное о создании культурных ценностей выражение актуально и для их освоения в процессе образования.

Философско-педагогическая концепция сложилась у оригинального и противоречивого мыслителя В. В. Розанова. В отличие от рассмотренных выше замечательных педагогов, всю душу и силы отдающих детям, В. В. Розанов, будучи с 1882 г. по 1893 г. учителем истории и географии в гимназиях и прогимназиях, тяготился службой. Размышления о том, что претит ему в образовательной системе, привело его к идеям реформирования школы, изложенных в книге «Сумерки просвещения» (1899). Для нашего исследования наиболее значима в ней статья «Беспочвенность русской школы», вскрывающая основной недостаток системы – отсутствие философии национального образования и воспитания, «вне традиций своего народа, вне смысла своей религии, вне целого движения двухтысячелетней истории» [88].

Максималист в своих педагогических взглядах, он, вместе с тем, справедливо оценивает "Семью как истинную школу" и обосновывает «Три

главные принципа образования» (эти названия статей характеризуют смысл идеи). Все три принципа новы для той эпохи и актуальны сегодня. Первый – принцип индивидуальности, сохраняющий и развивающий индивидуальность ученика и учителя (вот где заложены основы современного личностно-ориентированного подхода в образовании). Второй – принцип целостности, при котором «всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею», т. е. знания не должны быть раздроблены в разорванности впечатлений, а должны быть связаны отысканием причин и следствий, которые в многообразии явлений позволяют увидеть порядок, единство и взаимосвязь. Несомненно, в этом принципе проецируется целостный подход, сформулированный в XX в. Третий – «принцип единства типа»: все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, ... были бы непременно одного типа, а не разнородны или противоположны» [88]. Предполагается, чтобы в обучении ребенка впечатления исходили из источника одной исторической культуры, той, где они развились. В. В. Розанов считает, что если знания пришли из различных исторических культур, то у ребенка не смогут сформироваться вера, убеждения, потребности, и он будет «индифферентной сумкой», в которую можно вложить разрозненные знания как набор учебников по разным предметам. Принцип этот справедлив в необходимости доминирования в обучении определенной исторической культуры, в современной терминологии – принцип культуросообразности. В нем уже можно увидеть непосредственную потребность в основах этнокультурной направленности образования, базирующегося на познании культуры своего народа от корневых истоков до ее многообразных проявлений.

Тем самым в трудах педагогов и философов второй половины XIX – начала XX вв. намечаются свойственные будущему этнокультурному образованию принципы историзма и нерасторжимой связи поколений, гармоничного диалога культур как взаимодействия этнокультурного и универсального компонентов, принцип культуросообразности,

Поиски самобытного пути российского образования в философско-педагогических взглядах отражали общую тенденцию усиления внимания к этнокультуре на протяжении всего XIX в., особо с пореформенных 1860-х гг. Осмысление этнокультурного аспекта ярко воплотилось в профессиональной художественной культуре России. Разнообразие связей дворянского сословия с этнокультурой во множестве примеров отразилось в бытописательной и художественной литературе (например, в «энциклопедиях» русской жизни «Евгении Онегине» А. С. Пушкина, «Войне и мире» Л. Н. Толстого, романах А.С. Тургенева, С. А. Гончарова, творчестве Н. А. Некрасова, Н. В. Гоголя, М.Е. Салтыкова-Шедрина, Н. С. Лескова, В. Г. Короленко и др.). Впечатления этнокультурных традиций отразились в творчестве многих художников (А. Г. Венецианова, П. А. Федотова, И. Н. Крамского, В. Г. Перова и др.). Впитанные с детства народные и церковные интонации, сюжеты, обряды синтезировались

в авторском стиле многих композиторов-классиков (М. И. Глинки, А. Н. Даргомыжского, композиторов «Могучей кучки» и др.). Народная тема воплощалась уже вовсе не в комических сюжетах, как в XVIII в., а в серьезных. Героико-историческая опера «Жизнь за царя» и сказочно-эпическая опера «Руслан и Людмила» М. И. Глинки определили две магистральные линии в развитии русской оперной школы (М. П. Мусоргский, А. П. Бородин, Н. А. Римский-Корсаков, П. И. Чайковский). На протяжении XIX в. складывается классический этап в развитии русской культуры. А период рубежа XIX – XX в. И. В. Кондаков характеризует как русский культурный ренессанс [57, с. 331].

В этот период в культуре России наблюдается наиболее активный интерес к этнокультурным традициям, их эстетизация. Это ярко проявилось в различных видах искусства и производственно-художественной деятельности. Архитекторы обращались к элементам древнерусского зодчества в своих творениях (Третьяковская галерея, здания Исторического музея, городской думы в Москве, творчество архитекторов А. А. Семенова, В. О. Шервуда, Д. Н. Чичатова и др.). Художники воплощали сказочные, героико-эпические и бытовые сюжеты, использовали приемы стилизации в живописи (творчество В.М. Васнецова, И. И. Билибина, Н. К. Рериха, Б. М. Кустодиева, В. А. Гартмана, Ф. А. Малявина). Реалисты отображали картины народной жизни в жанровых и исторических полотнах (И. Е. Репин, В. И. Суриков, В. Е. Маковский, Г. Г. Мясоедов, И. М. Прянишников и др.). Композиторы разнообразно претворяли фольклорные и церковные истоки в своем творчестве (Н. А. Римский-Корсаков в сказочных операх; симфонических и хоровых произведениях, М. П. Мусоргский в исторических народных драмах «Борис Годунов», «Хованщина», цикле «Картинках с выставки»; А. П. Бородин в эпическом размахе инструментальной музыки и оперы «Князь Игорь»; П. И. Чайковский, А. А. Аренский, М. А. Балакирев, А. К. Лядов, А. К. Глазунов, С. В. Рахманинов, И. Ф. Стравинский в своей симфонической, хоровой, фортепианной, оперной, балетной музыке).

Этнокультурное начало живо проявлялось в искусстве не только как архетипическое, но и как живое, современное. В этот период народная культура активно живет, развивается, входит в жизнь всех слоев, становится модной. Традиции этнокультуры стойко сохранялись в семье и праздничном быту. Обряды, песни, традиционные нормы поведения, труда, быта, праздники – все это жило, передавалось из поколения в поколение и развивалось. Общинность сознания сказала и в создании кооперации, возникшей в начале XX в. «снизу», основываясь на экономической целесообразности и активности наиболее мобильных пассионарных натур, выдвинутых из гущи жизни.

На основе народных традиций и промыслов возникают производственные коллективы, изделия которых пользуются большим спросом. Это «Тенишевские мастерские» с развитым кружевоплетением, производство знаменитых шалей в Павловом Посаде, жестяных подносов в Жостове в традициях народной росписи. Народные промыслы активно развиваются и

становятся популярными по всей России (гжельская посуда и пластика – своего рода «крестьянский фарфор», изделия мастеров Палеха и Хохломы – «крестьянское золото» миниатюр и росписей шкатулок, предметы из резной бересты, глиняные игрушки из Филимонова, Городца, Каргополя и т. д.).

Активно развивались историческая наука и науки, изучающие различные области этнокультуры. Еще в 1846 г. было учреждено Русское географическое общество, в котором находилось отделение этнографии. Его председатель К. М. Бер разработал программу всестороннего изучения России, ее географии, природных богатств и народов. Сменивший его Н. И. Надеждин активно реализовывал программу «Об этнографическом изучении народности русской». С конца XIX в. чаще организовывались экспедиции, регулярно и в большем объеме публиковались труды по этнографии и филологической фольклористике (большое значение имели работы Д. Н. Анучина, М. М. Ковалевского, Н. Н. Миклухо-Маклая, И. П. Сахарова, И. М. Снегирева, А. В. Терещенко, П. В. Шейна, этнопсихолога Г. Г. Шпетта, периодическое издание «Записки русского императорского географического общества»). Сформировалась как научное направление музыкальная фольклористика. Помимо издания сборников народных песен с нотными расшифровками появилось теоретическое осмысление музыкального фольклора (Н. М. Лопатин и В. П. Прокунин, А. М. Листопадов и др.). Научная достоверность собираемых и расшифрованных материалов усилилась с появлением фонографа (первые записи на валиках произведены в экспедициях по Вологодской области Е.Э. Линевой).

Подлинная народная музыка впервые зазвучала с концертной сцены. Из фольклорных экспедиций начали привозить народных исполнителей: Н. Е. Ончуков познакомил петербуржцев с северно-русскими былинами в исполнении братьев Рябининых. Появились новые формы трансформации крестьянской культуры в городе. В конце XIX в. В. В. Андреев создает ансамбль балалаечников, переросший затем в оркестр народных инструментов. В 1911 г. фольклорист М. Е. Пятницкий создает хор народной песни. Эти новые формы объединяли в своей стилистике традиции крестьянского исполнительства и репертуара, городской структуры академического оркестра и хора, пропагандировали народное искусство в России и за рубежом (ансамбль балалаечников выступал даже в Японии и Америке).

Происходили постепенные процессы демократизации. По замыслу Александра III в 1880-е гг. стал общедоступным «Русский музей», преобразованный из Михайловского дворца в постоянную экспозицию русского изобразительного искусства, был основан Этнографический музей, демонстрирующий искусство народов России. Основу коллекций обоих музеев составили приобретения царской семьи и подарки ей. Так, с одной стороны, возникло движение, предвосхищающее тезис «Искусство принадлежит народу» в рамках «окультуривания» широких масс образцами академического искусства через систему образования и социокультурную среду, выставочную, концертную и театральную жизнь. С другой стороны, возник колоссальный

интерес к народной культуре и процесс ее эстетизации в формах высокого искусства, динамично развивающегося, пропагандирующего национальную специфику в крупных городах России и Западной Европы (выставки русского искусства, постановки русских опер и балетов в европейских театрах, «Дягелевские сезоны» в Париже, гастроли музыкантов, новых форм симбиоза крестьянской и городской культуры). Этнокультурная специфика способствовала широкому признанию русского искусства (отмеченному и присуждением премий, например, П. И. Чайковскому в Оксфорде), его влиянию на европейское искусство (к примеру, известно воздействие творчества М. П. Мусоргского на мелодический стиль К. Дебюсси, поисков русских художников-авангардистов на европейское изобразительное искусство). Этнокультурный элемент входил в моду в широком быту различных слоев. Даже великосветские балы в Петербурге в годы правления Александра III порой проходили в костюмах из русской истории (например, времен Алексея Михайловича), царица и все дамы появлялись в сарафанах, а мужчины в боярских нарядах. И не случайно памятник Александру III задуман и выполнен П. П. Трубецким в духе русского могучего богатыря, каким и был царь, много сделавший для развития русской экономики и культуры той поры, давший толчок активному самобытному росту страны, продолжавшемуся и после его кончины.

Сопоставление историко-педагогического, философского и культурологического материала показывает, что вторая половина XIX в. отличается гармоничным развитием, в котором идея национального своеобразия пронизывает все сферы социального культурного поля, в котором центроостремительные силы приобретали все большее значение. Общественный подъем, все возрастающая роль идеи народности в культуре, распространение самобытных педагогических концепций – все это способствовало небывалому престижу профессии учителя в пореформенной России, и лучшая часть интеллигенции «пошла в народ» просвещать сельское население, учить крестьянских детей. Исходя из анализа прогрессивных педагогических концепций, содержания учебного процесса и учебных книг можно сделать вывод, что к концу XIX – началу XX в. этнокультурный компонент стал активнее входить в изучение русского языка, литературы (особенно в начальных классах), в преподавание предмета «Пение», его религиозная составляющая воплощалась в уроках «Закона Божьего». Стали широко издаваться учебные книги и вспомогательная литература, например, сборники народных песен для школ, сборники русских народных сказок.

Укажу также, что на окраинах России совершенствовался процесс образования в нерусских школах, в которых решалась задача гармоничного соотношения этнического и общегосударственного компонентов. Важность этой задачи, всегда существующей в России, показывает тот факт, что «на рубеже первого и второго десятилетий XX в. проблемой нерусских школ империи занимался лично премьер-реформатор П. А. Столыпин, искавший способ превратить этнонациональное образование из источника центробежных

тенденций, разрушающих государство, в инструмент консолидации полиэтничного российского общества» [128], [130].

В целом этнокультурный компонент содержания образования вырос и расширил свою область от включения родного языка (актуальной проблемы XVIII в.) до включения в учебный процесс отечественной литературы, истории, географии, образцов народной художественной культуры, вхождения религиозного компонента, в целом проблемы формирования национального самосознания. Можно утверждать, что в конце XIX– начале XX в. в различных педагогических концепциях (Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, В. Я. Стоюнина и др.) наметился путь российского образования, сочетающий всеобщность и этнокультурную самобытность. Усиление этнокультурного компонента в образовании отразило социокультурные тенденции эпохи, причем сама этнокультура жила многоцветной полноценной жизнью, и процесс поиска своего пути в образовании отличался естественностью и органичностью. Идея создания русской национальной школы, обоснованная в 1860-е гг. К. Д. Ушинским, активно обсуждалась на рубеже XIX–XX вв. В этот период публикуются работы, отражающие обостренный интерес к созданию самобытной школы: статьи В. Я. Стоюнина, В. В. Розанова, К. Я. Грота, В. Н. Сороки-Росинского и др. Обсуждались проблемы национального воспитания (в работах молодого П. П. Блонского, П. И. Ковалевского).

Таким образом, в разделах была рассмотрена история развития общественного и научного интереса к проблемам этнокультурного образования в дореволюционной России, был выявлен ее противоречивый путь и охарактеризованы его этапы, связанные со спецификой развития культуры.

Период до XVII в. включительно с точки зрения этнокультурного компонента в образовании охарактеризован как естественно-поступательный, аккумуляционный, основанный на принципе гармоничного диалога культур, в котором этнокультурное начало гибко взаимодействовало с поликультурным (византийским и западно-европейским).

Период XVIII в. с точки зрения этнокультурного компонента в образовании в России характеризуется как прерывистый, аккумуляционно-дисгармоничный. На протяжении столетия этнокультурный аспект эволюционировал от его отрицания в Петровскую эпоху до значительного повышения роли русского языка в образовании и его изучения, а также до изучения родных языков в национальных школах в полиэтничном пространстве империи. Но в системе образования принцип диалога культур реализовался в дисгармонии с ущемлением этнокультурного начала и сильным перекосом в иноземное влияние классической европейской традиции, с большой ролью немецкого и французского опыта и недооценкой отечественного опыта.

Период XIX – начала XX в. характеризуется как поступательно-поисковый. Осознание в начале XIX в. проблемы необходимости формирования национального самосознания и преодоления копирования европейского опыта в образовании повлекло развитие научно-педагогической

мысли и поиск моделей обучения и воспитания, устремленных к гармоничному диалогу культур как равноправного взаимодействия этнокультурного и универсального начал. Этому периоду свойственен путь постепенного формирования собственной образовательной системы, отличной от западноевропейской и наполненной содержанием, отвечающим национальной специфике, сочетающей всеобщность и этнокультурную самобытность.

На протяжении данного периода осознание этнокультурного компонента в образовании усиливалось соответственно усилению его роли в культуре России. В трудах прогрессивных деятелей культуры и образования формулировались, развивались, реализовались в экспериментальной практике идеи народности, соборности, гражданственности, историзма, связи поколений, взаимодействия культурно-универсального (всеобщего) и национального; духовно-личностного и общественного, целостности разума и чувства в процессе познания, учет особенностей детской природы и потребностей русской культуры. Сложилось собственно этнокультурное содержание: включение в процесс образования изучения родного языка (в том числе в нерусских школах российских окраин), отечественной литературы, истории, географии, религии, издание и возможность использования вспомогательных учебных материалов с образцами народной художественной культуры. Был высказан и обоснован идеал русской национальной школы. Философско-педагогические идеи XIX в. подготовили почву для образовательного процесса, имеющего рельефную этнокультурную направленность. Однако развитое этнокультурное содержание, его осмысление и реализация экспериментальных педагогических концепций (К. Д. Успенский, Л. Н. Толстой, С. А. Рачинский и др.) не стали широким достоянием.

В целом же на протяжении всей дореволюционной истории России характерна следующая закономерность. Если этнокультурный компонент в образовании был представлен недостаточно, то он компенсировался функционированием самой этнокультуры в быту, которая могла входить в культурное поле личности посредством внеинституциональных форм образования. Постепенно же усилением во второй половине XIX в. роли этнокультуры в художественной культуре и социокультурной среде, ее более глубокое осмысление в науке оказывало серьезный воспитательный эффект на подрастающее поколение и воздействовало на формирование личности, включающей этнокультурную составляющую в процесс своего становления.

2.3. Противоречивые тенденции в развитии этнокультурного компонента в содержании школьного образования советского периода

Последовательное развитие поискового пути самобытной системы образования нарушилось революционными катаклизмами российской истории. Система образования как часть культуры новой – советской России в очередной раз претерпела реформационную ломку.

Цель данного раздела – выявить тенденции, этапы, характерные черты в развитии этнокультурного компонента содержания образования в советской школе. Как известно из истории педагогики, в послереволюционный период произошло «становление основных постулатов советской педагогики, но в те времена они еще не представляли собой жесткого канона» [6, с. 7]. Главной задачей советского образования тех лет было создать единую массовую школу, добиться всеобщего образования, на первых порах начального.

В русской школе проблематика этнокультурной направленности отошла на второй план. Начиная с 1920-х гг., из отечественной педагогики исчез термин «русская национальная школа» и проблема самобытного русского воспитания (так как эта проблема в дореволюционной традиции была тесно связана с религиозным духовно-нравственным воспитанием). В атеистической и идеологизированной советской школе эта проблематика стала не актуальной. Наркомпрос в 1918 г. утвердил «Положение о единой трудовой школе», в ней не допускалось вероучение и соблюдение традиционных обрядов. Место религии в советской культуре заняла марксистско-ленинская пролетарская идеология, философская основа базировалась на материализме и классовой теории.

Вместе с тем, анализируя особенности этого нового типа школы по монографии П. П. Блонского «Трудовая школа» (1919), статье Н. В. Чехова «Типы русской школы в их историческом развитии» (1922) [6, с.123 – 135], трудам С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Н. К. Крупской и др., можно сделать выводы, что советская школа активно развивала новые идеи, наследовала передовые идеи классиков педагогики, но новаторский опыт часто вступал в противоречие с реальностью, идеологическим или чиновничьим диктатом. Черты этнокультурного компонента в ней были явственны, но утрированы. Этнокультурный компонент в предметах учебного плана был представлен (в изучении русского языка, литературы, истории России, географии, пения), но с меньшим разнообразием, так как многие сферы гуманитарных предметов были идеологизированы, представления о культуре потеряли целостность, утонченность, стали односторонними. Было опорочено многое в дворянской и даже крестьянской культуре: «или мы до сих пор лелеем идеалы деревенщины?» с осуждением восклицает П. П. Блонский [6, с. 304]. Основной ориентир был на пролетарскую культуру, интернационализм, в этнокультурных истоках – на производственно-трудовую артель.

Теперь все школы были трудовыми. Труд, который в самой этнокультуре является ценностью, в новой школе стал производительным, обязательным, общественно необходимым. Коллективность, свойственная общинному типу этнокультурного сознания русского крестьянина, была абсолютизирована. В естественном балансе личного и общественного в этнокультуре перевес теперь оказался на стороне общественного – коллективного. Значение идеи воспитания чувства коллективизма чрезвычайно возросло. В воспитательном процессе стала доминировать общественная социализация. В этот период в советской педагогике была сформулирована и разработана теория воспитания личности в

коллективе (наиболее полно у А. С. Макаренко, важный вклад в ее развитие внесли также Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, позже – В. А. Сухомлинский, И. П. Иванов и др.). Взаимовыручка как ценностная характеристика этнокультуры модифицировалась в школе как взаимопомощь и помощь шефов (производственных и общественных организаций).

Этнокультурный же компонент в школьном образовании малых народов активно развивался. Именно для учебных заведений с родным (нерусским) языком обучения стал употребляться термин «национальная (или этническая) школа». Как пишет крупный исследователь этнонациональной образовательной политики России М. Н. Кузьмин, «в СССР была создана письменность для более чем 40 ранее бесписьменных языков, записаны памятники народных культур, созданы и изданы учебники на 104 языках (к 1934 г.), организована массовая подготовка учителей коренных национальностей, наконец, создана система начальных школ с обучением на родных языках и с содержанием образования на этнонациональной культурной основе (сориентированной, впрочем, строго в духе официальной государственной моноидеологии)» [130].

Советская власть ставила задачу всеобщего обучения и решала ее во всех уголках страны. Начавшееся еще в царское время создание школ с обучением на «материнских языках» в 1920-е гг. приобрело огромное разнообразие. По сведениям М.Н. Кузьмина, «согласно школьной переписи 1927 г., преподавание в начальных школах РСФСР осуществлялось на 48 языках коренных этносов России, причем во многих случаях через эту школу проходило более 90 % учащихся данного этноса: татары, чуваша, коми, чеченцы, ингуши, карачаевцы, калмыки и др.» [130]. По ленинской идее можно было свободно выбирать язык обучения, был провозглашен отказ от принудительного обучения русскому языку, так как В. И. Ленин пропагандировал тезис о том, что человек сам должен выбрать язык межнационального общения, обусловленный его личными интересами [68, с. 294–295].

Русская интеллигенция активно способствовала развитию культуры и образования народов СССР, формированию местных профессиональных кадров, национального самосознания, поддерживало образование, науку, национальное искусство. Все это свидетельствует о патерналистской политике России по отношению к малым народам, воплощении идеи культурного выравнивания и помощи братским этносам, что проанализировано на разных этапах истории этнологами Т. М. Мастюгиной, и Л. С. Перепелкиным [72].

Итак, первый период этнокультурного компонента в советской школе можно датировать 1917–1937 гг., охарактеризовать в русских школах как усеченный (по сравнению с дореволюционным периодом), а в нерусских школах – как активно развивающийся (так как здесь наблюдалась высокая динамика развития, во многих этносах начинающаяся с нулевого уровня).

Второй период в этнокультурном образовании начинается в 1937–1938 гг., что обусловлено Решением пленума ЦК ВКП (б) в октябре 1937 г. и Постановлением ЦКВКП(б) и Совнаркома от 13 марта 1938 г. «Об

обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». С него начался второй этап советской языковой политики. Национальные школы русифицировались, большинство местных языков малых народов ушли из учебных планов (остались в школах союзных республик и ряде сельских школ автономных республик РФ), русский язык был введен как обязательный [6]. Как пишет М.Н. Кузьмин, «постановление утверждало русский язык не только как язык межнационального общения, но и (что особенно важно отметить) как язык приобщения к русской культуре: он вводился со второго класса в суммарном объеме 40 часов в неделю. Одновременно в РСФСР для всех нерусских школ вводились единые унифицированные учебные планы в городском и сельском вариантах. В тех же целях начался процесс перевода алфавитов с латиницы на кириллицу» [130].

Данная мера была жесткой, однако она была вызвана активным строительством многонационального государства, индустриализацией, ощущением надвигающейся войны и соответственно необходимостью хорошего знания объединяющего всех русского языка, нужного для общения в многонациональном трудовом или воинском коллективе. Русификация образования была связана и с полным переходом ко всеобщему основному семилетнему образованию с конца 1940-х и в 1950-е гг. Образовательные программы изучались по учебникам для русской школы, для лучшего усвоения материала в национальных школах было произведено увеличение часов на обучение русскому языку.

Начало третьего периода – 1956 г. – обусловлено хрущевской оттепелью. В эти годы и далее обучение на местных языках развивается, но в основном на территории РФ в сельских школах. Так, по данным М. Х. Гатауллиной, в этот период национальные школы с обучением родным языкам сохранялись в селах Татарии, Башкирии, Тувы, Якутии, Чувашии [31]. В городах существенно преобладало полное обучение на русском языке. В республиках сохранялись национальные школы, этнокультурный компонент которых заключался только в изучении родного языка как дополнительного учебного предмета. По «Закону о школе» 1958 г. (Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР») родители решали, какой тип школы избрать для ребенка. Необходимо учесть, что все высшее образование происходило на русском языке, и именно через него осуществлялась диалектическая связь достижений мировой и отечественной культуры, лежащая в основе российского образования XX в. Поэтому обучение в русской школе имело больше перспектив. В итоге, к концу 1980-х гг. «обучение на родном языке сохранили лишь 18 коренных этносов, из них в объеме выше 4-классной начальной <школы> - лишь 4 (татары, башкиры, якуты, тувинцы). В остальных случаях произошло вытеснение родного языка и культуры из содержания общего образования» [130].

Среди факторов русификации образования: также назовем интенсивность урбанизации и широкое распространение русского населения почти во всех

республиках РСФСР (его доминирование статистически доказано в анализе Т. М. Мастюгиной, Л. С. Перепелкина). Русские вместе с другими народами активно строили города, промышленные и культурные объекты, представительство же других этносов в республиках было пестрым, и русский язык был естественным языком, объединяющим людей в официальных и бытовых ситуациях. Речь на национальных языках звучала прежде всего в семьях и общении родственников.

Несомненное достижение советского периода – то, что на всей территории России и СССР была сформирована общедоступная народная школа с разносторонним нравственным, физическим, умственным, эстетическим воспитанием детей, общим политехническим образованием, соответствующим состоянию науки того времени. В системе образования работало множество педагогов, самоотверженно и творчески воплощающие созидательные задачи обучения и воспитания. Многие из формируемых ценностей входили в систему этнокультурных ценностей: любовь к Родине, труду, справедливости, добру, красоте, причастность личности к жизни коллектива, к служению общему делу, приоритет общественных ценностей над личными, духовных ценностей над материальными – они выделяются разными этнологами и этнопсихологами [62], [63], [90]. Эти позитивные тенденции актуальны для сегодняшнего состояния образования и не должны быть утеряны.

Однако педагогический потенциал этнокультурного наследия использовался в образовании недостаточно.

Наряду с позитивными тенденциями, обращенными в строительство «светлого будущего» для всех народов, осуществлением вековой мечты, формировались и внедрялись негативные тенденции «очернения» прошлого России дореволюционного периода, насаждалась жесткая антирелигиозная позиция, атеистическое воспитание с идеей борьбы с религиозными воззрениями, замалчивался созидательный положительный опыт этнокультурных ценностей, политизировалась культура и образование, недостаточно ясно понимались специфика и менталитет народов страны.

В естественной жизни русского и нерусского населения была утрачена органичная преемственность в освоении этнических ценностей, кристаллизующихся в фольклорных, религиозных, обрядовых традициях, была нарушена крепкая ранее связь поколений. Жесткая подгонка традиционного уклада к новым нормам социалистической жизни без прежней роли народных праздников, церковных институтов и обрядов на Руси (а также уменьшение роли религии у мусульман, иудеев, шаманства у народов Севера и Дальнего Востока) ослабляло этническую идентификацию, нарушало традиции, передачу духовного опыта предшествующих поколений, подрубало корни формирования культурного поля как личности, так и социума.

Социалистическая культура была нацелена на коммунистический интернационализм, пропагандировалась профессиональная отечественная и западная культура, массовая советская культура (песни, кинофильмы),

созвучная идеалам строительства нового общества, старые же этнокультурные традиции были насильно разрушены, особенно интенсивно в русской культуре. Прежде всего была разрушена целостность этнокультуры, затем угасало многоцветье ее элементов. Религия, ее ритуалы и атрибуты, старинные традиционные обряды и праздники были запрещены (лишь в годы войны И. В. Сталин обратился к церкви как инструменту духовной опоры и консолидации народа). Обрядовые праздники народного календаря (в котором православные праздники были тесно связаны со следами языческих традиций) были заменены общегосударственными политизированными праздниками, имеющими свои ритуалы: демонстрации трудящихся, парады, концерты, массовые песни и танцы, спортивные построения.

Провозглашенный тезис о стирании границ между культурой города и деревни стал реализовываться за счет стирания культуры деревни и уподоблению ее городской. По многолетнему собственному экспедиционному опыту и изучению фольклорно-этнографической литературы (Э. Е. Алексеев, В. Е. Гусев, А. М. Мехнецов и др.) замечу, что естественная преемственность в передаче традиционной культуры нарушилась даже в деревне, так как старинное деревенское стало у молодежи не в моде. Исчезали из обихода старые песни, костюмы, обряды. В наибольшей сохранности существовали обряды, исполнявшиеся пожилым поколением: похоронный обряд, как вечный, необходимый для перехода человека из реального мира в потусторонний, рекрутский при проходах в армию, фрагменты календарных обрядов. Молодежь же ориентировалась на новые формы. Из старых в праздничном быту сохранялись только поздние частушки, пляски, кадрили, танцы. Старинный свадебный обряд с причетами и величаниями быстро вытеснялся комсомольскими свадьбами. Войны, революция, раскулачивание, коллективизация разрушали устои традиционной жизни. Несмотря на изломы истории, деревня выжила, но пестрая, многолюдная русская деревня потеряла силы, жизнь в ней обескровливалась, а традиционная этнокультура угасла (хотя ее фрагменты сохранились по сей день). Отмечу, что южнорусская традиция сохранилась лучше, чем северная и среднерусская. Это можно объяснить тем, что на юге сохранились большие многолюдные села, тогда как в других регионах, где условия жизни труднее, а урожаи беднее, деревни постепенно пустели (особенно после хрущевских 1960-х гг., когда крестьяне получили паспорта и могли уезжать на учебу и работу в города).

В социокультурной же среде города из всей целостности этнокультуры была востребована народная художественная культура, но не в подлинном, а в парадном, приукрашенном виде, в основном оптимистического содержания. Этнокультурный аспект был нужен власти в виде глянцевого открытки, красиво оформленной визитной карточки, представляющей страну. Ею стали профессиональные ансамбли песни и пляски, народные хоры, художественные промыслы. Они поддерживались государством, но представляли народное искусство не в его подлинности, а в виде обработок, приукрашенной

модификации, специально сочиненном профессионалами репертуаром «в народном стиле». Производство художественных промыслов было подчинено плановой системе. В русле этого профессионального «фольклоризма» (термин введен в 1980-е гг. В. Е. Гусевым) поддерживалась и развивалась система художественной самодеятельности вместо стихийного народного творчества. Каждый человек мог приобщиться к исполнительскому творчеству, в том числе к игре на народных инструментах, пению, танцу в определенной студии системы дополнительного образования, но в окультуренных формах в основном репродуктивного (а не созидательного) плана, под руководством профессионала, деятельность которого контролировалась.

Анализ учебников 1960–70-х гг. показывает, что этнокультурные материалы входили в содержание предметов гуманитарного и художественного циклов. Однако количественно его было мало, преобладали широко распространенные образцы фольклора (например, сказки «Колобок», «Теремок», «Курочка Ряба»; «Морозко», песни «Во поле береза стояла», «Дубинушка»), недаром их называют хрестоматийными. Представлению фольклорного материала в учебниках были свойственны поверхностность и политизированность. Так, обычно старинные песни характеризовались односторонне как песни о несчастной доле трудового народа. Порой в учебниках встречались ошибки. Например, песни «Уж я сеяла ленок», «А мы просо сеяли» печатались в учебнике литературы с подзаголовком «Трудовые песни», тогда как они являются хороводными. Можно предположить, что неточности педагогической литературы связаны с недостаточной ролью этнокультурной составляющей в социокультурной среде и изолированностью специалистов, углубленно изучающих фольклор, и составителей учебников, их некоординированностью между собой.

К положительным качествам отнесу взаимодействие в содержании учебного комплекса для русской школы моно- и полиэтнического материала в этнокультурном компоненте образования. На уроках русского языка в учебный процесс включались пословицы, поговорки, фрагменты сказок. В содержание уроков литературы, по каким бы программам они не велись, всегда были включены несколько русских народных сказок и сказки других народов. В содержание уроков музыки (называемых тогда уроки пения) входили народные песни. Дети знакомились с фольклором русского народа и узнавали некоторые характерные мотивы, сюжеты, свойственные другим этносам. Издавались сказки разных народов, с которыми дети могли знакомиться в семейном или индивидуальном чтении, а также по инициативе учителя на уроках внеклассного чтения. Тем самым в характеристике этнокультурного компонента 1960–70-х гг. можно говорить о принципе диалога культур: русской, мировой, братских народов СССР.

Анализ школьных учебных пособий советского времени по литературе и музыке (так как именно в них встречаются этнохудожественные материалы в системе образования) позволяет выделить в положительную сторону учебно-

методический комплекс по «Музыке» для 3-го класса авторского коллектива, руководимого Д. Б. Кабалевским по программе трехлетней начальной школы (он же для 4 класса четырехлетней начальной школы). Комплекс создавался в самые благополучные для советского государства годы (с конца 1960-х до начала 1980-х гг.). Толчок, полученный в эпоху хрущевской оттепели, реализовывался в духовной жизни общества в последующие за ней годы многими позитивными начинаниями и перспективными проектами. Концепция программы Д. Б. Кабалевского отражала характерные тенденции советской культуры и образования тех лет и вместе с тем была новаторской. Этнокультурный компонент фрагментарно входил в содержательную область уроков музыки в 1-м, 2-м, 6-м классах в виде обращения к отдельным народным песням. Содержание же уроков музыки в 3-м классе было целостно выстроено на этнокультурном принципе. Такой цельности и оригинальности в те годы не было ни в одной программе ни по какому предмету.

Каждый урок программы Д. Б. Кабалевского для всех классов основан на организации музыкального материала по тематическому принципу. Последовательность тем подчинена обобщенным музыкально-эстетическим идеям, сквозными нитями связывающим уроки в четверти, а четверти в годы изучения музыки как вида искусства. Тема 1-й четверти 3-го класса называется «Музыка моего народа». В процессе изучения темы школьники узнают новые для них жанры русских народных песен: знакомятся с лирической протяжной песней «Вниз по матушке, по Волге», с трудовой песней «Дубинушка», солдатской – «Солдатушки, браво, ребятушки», с частушками, хороводной песней «Светит месяц», с городской – «Тонкая рябина». Дети осваивают эти фольклорные образцы в певческой деятельности.

Постепенно география представлений детей о народной музыкальной культуре расширяется от пограничных с Россией к более удаленным народам. Во 2-й четверти, имеющей тему «Музыка народов моей страны», дети познакомились с песнями и танцами народов, живущих в республиках СССР. Они пели самые характерные для данных этнокультур песни: грузинскую «Сулико», азербайджанскую «Цып, цып, мои цыплятки», латышскую «Вей, ветерок», белорусскую «Перепелочку», украинскую веснянку «Выйди, выйди, Иванько». Постигали особенности танцевальных наигрышей: белорусской «Бульбы», украинского «Гопака», кавказской «Лезгинки», молдавянски. В 3-й четверти по теме «Музыка народов мира» школьники узнавали музыку народов Западной Европы, Азии, Африки, Америки. В 4-й четверти обобщался материал, объединенный темой «Между музыкой моего народа и музыкой разных народов мира нет непреходимых границ». Школьники осваивали фольклорные истоки и, в большей мере, их воплощение в профессиональном творчестве композиторов разных национальных традиций.

Революционный прорыв концепции Д. Б. Кабалевского состоит в более внимательном обращении к народной музыке и последовательности изучения. Школьники в течение всего учебного года постигали музыку народов разных

стран, расширяя границы изучения от родной народной культуры к охвату всех континентов Земного шара. Этот принцип этнокультурного образования не декларировался в те годы, но он был воплощен в программе и реализован на практике в изучении одной из областей человеческой культуры – музыки.

Данный подход соответствовал актуальной для социализма идее дружбы народов, он способствовал воспитанию чувства интернационализма и этнотолерантности. Этнокультурная всеохватность программы отразила характерные тенденции: взаимосвязь национального и интернационального с устремленностью к мировой культуре, осмысление фольклорных истоков как основы для профессионального искусства.

Однако программа отразила и характерные негативные тенденции эпохи: отбирался материал самый известный, лежащий на поверхности, бытующий в городской культуре; игнорировалась старинная обрядовая и религиозная культура русского народа. Количество фольклорных образцов невелико – по одному образцу на изучаемый жанр. Нет многих значимых жанров: отсутствует обрядовый и эпический фольклор. Нет еще этнографического и комплексного подхода в презентации материала. При изучении 3-го фортепианного концерта С. В. Рахманинова обращается внимание на связь главной партии с лирической песней, но ничего не говорится о роли знаменного распева в мелодике, о роли колокольного звона в целом для творчества великого русского композитора. Все эти идеи уже были осмыслены в музыковедческой науке, но они были еще принадлежностью элитарного сознания музыкантов-знатоков, внедрять эти знания в массовое образование посредством учебника, проходящего цензуру, было, видимо, еще слишком смело, рано.

Данные недостатки обусловлены тенденциями времени и, возможно, личными склонностями авторов. Внимание и упор на проработку фольклорных истоков в профессиональное искусство нежелези разнообразие самого фольклора, вероятно, было ближе композитору Д. Б. Кабалевскому и большинству педагогов, воспитанных на академической музыке.

Издавна в сознании большинства сложилась неоспоримость приоритета городской культуры над крестьянской. Провозглашенный в советскую эпоху ленинский тезис о стирании границ между культурой города и деревни в итоге обернулся стиранием культуры деревни, так и не дошедшей до городской (даже по бытовому комфорту условий жизни как составляющей культуры). Многие горожане и в наше время свысока относятся к народной традиции, в том числе среди них представители академической школы. Однако виднейшие, наиболее талантливые деятели русской культуры всегда ценили народное искусство. Еще М. И. Глинка говорил, что «музыку создает народ. Мы, композиторы, ее только аранжируем». Уважительное отношение к корневым основам – необходимое качество культуры личности. Поэтому авторам программы прежде всего было важно доказать ценность фольклора, и они акцентировали роль народных напевов для творчества композиторов, включение фольклора в поток мировой музыкальной культуры и в целом в логику системного представления детей о

музыкальном искусстве. Например, посредством песни «Во поле береза стояла», «Уж как по мосту-мосточку» школьники проникали в сложный звуковой мир симфонии, оперы (знакомились с финалом 4-й симфонии и фрагментом оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского, где звучат эти напевы). Однако авторы не ставили задачу раскрыть богатство и разнообразие хороводного жанра, к которому принадлежат эти песни.

Естественно, педагогика откликается на изменение культурного поля (что мы наблюдали в данной главе в ходе нашего анализа). В обществе постепенно менялись представления о фольклоре и этнокультуре. Еще с конца 1960-х гг. наметилась тенденция интереса к подлинному этнографическому (а не к стилизованному или широко распространенному «общерусскому») материалу и в целом к этнокультурным традициям. Активизировались полевые исследования, во многих художественных вузах формировались и выезжали филологические и музыкальные фольклорные экспедиции. Начали реставрировать некоторые разрушенные ранее церкви, возник интерес к русской иконе (сопровождаясь их выставками), древнерусским храмам, появились туристские маршруты по историческим достопримечательностям русской культуры. В 1970-е гг. произошел всплеск в развитии различных ветвей научной фольклористики и этнографии. Фольклористы стали вывозить народных исполнителей из глубинки, и горожане слышали аутентичный фольклор на этнографических концертах.

Среди художественной интеллигенции возник большой интерес к крестьянской теме, вызвавший неofольклорную волну в музыкальном и изобразительном искусстве и «деревенскую прозу» в литературе. Причем она ярко зазвучала как в творчестве «почвенников», приехавших в центр из провинции или живущих в ней (В. А. Гаврилин, Н. М. Рубцов, Ф. А. Абрамов, В. М. Шукшин, В. Г. Распутин и др.), так и в произведениях типичных горожан и даже элитарных эстетов (С. М. Слонимский, Р. К. Щедрин, Б. И. Тищенко и т.д.). Эпическая тема с важной ролью православной веры, эпизодами древней истории, тема жизни простого человека из глубинки стала воплощаться в живописных полотнах (И. С. Глазунов, К. А. Васильев), в театре и киноискусстве. Все эти темы не «спускались сверху», произведения могли не одобряться государственными чиновниками и официальной критикой, но они возникали, имели большой интерес у публики, получали общественное признание, влияли на умы молодежи и общества, способствовали формированию широкого культурного поля с этнокультурной составляющей.

В конце 1970-х гг. в Москве возникли молодежные фольклорные ансамбли под руководством Д. Е. Покровского и В. М. Щурова, (затем в Ленинграде под руководством А. М. Мехнецова и И. В. Мациевского), участники которых не только вели концертную работу, но занимались экспедиционной и научной деятельностью. Их активное развитие в 1980-е гг. привело к массовому движению детских и молодежных фольклорных коллективов. Деятельность фольклорных ансамблей, опирающихся на

аутентичную традицию, повлияла на профессиональные и самодеятельные народные хоры и ансамбли песни и пляски, в которых репертуар и его представление стало более разнообразным и ориентированным на реальную традицию, а не только на стилизацию. С участием молодежных фольклорных ансамблей стали создаваться научно-популярные кино- и телефильмы о народной культуре, показывавшиеся в начале 1980-х гг. на телеэкране («Поклонилась земля кузнецу»). Снимались документальные и научно-популярные фильмы об этнокультурных традициях разных народов, живущих во всех уголках нашей страны, демонстрировавшиеся на кинофестивалях Фольклорной комиссии народов СССР. Звукозаписи, киноленты могли использоваться в учебном процессе. Так постепенно в социокультурной среде создавались условия для расширения и более полноценного формирования этнокультурной составляющей в культурном поле личности.

Рост центростремительной силы в культурном поле социума постепенно начинает отражаться в образовании (наиболее ярко – в формировании этнопедагогики, активно развивающейся в республиках). В русской педагогике этнокультурный компонент реализовывался в содержании школьных учебных предметов (но был незначителен и жанрово ограничен), эпизодически в формах внеклассной воспитательной работы, в системе дополнительного образования. Наиболее яркое воплощение этнокультурное содержание получало в проведении школьных фестивалей дружбы народов, на которых каждый класс представлял культуру одной из республик СССР с песнями, танцами, костюмами (например, в 352-й школе Московского района Санкт-Петербурга в 1962 г., итоговый смотр проходил во Дворце культуры им. Ильича).

В подготовке школьных учителей к реализации этнокультурного компонента играли роль специализированные предметы «русский фольклор» у филологов, «русское народное музыкальное творчество» и «музыка народов СССР» в музыкальных училищах и вузах на теоретико-композиторском, порой и на дирижерско-хоровом факультетах (не везде), «народное декоративно-прикладное искусство» на художественно-графических факультетах педвузов и Академии художеств. В музыкально-педагогических училищах предмет по фольклору был введен лишь в 1980-е гг. Более развернуто, но в стилизованных эстетизированных формах «фольклоризма» этнокультурный компонент был представлен на созданных в советскую эпоху отделениях, готовящих специалистов, пропагандирующих народное искусство: в училищах и институтах культуры на отделениях народного пения (народного хора), народных инструментов, народной хореографии, в художественно-промышленных училищах. Комплексный подход начал развиваться в образовательной программе музыкально-этнографического отделения (этномузыкологии), созданного в начале 1980-х гг. в Ленинградской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова и готовящего исследователей аутентичного фольклора и руководителей фольклорных ансамблей.

В школах и педагогических вузах внимание к этнокультурной проблематике было более активным в республиках, о чем свидетельствует ряд защищенных диссертаций, первое издание этнопедагогической концепции Г. Н. Волковым – по чувашской традиции, распространение этнопедагогического опыта малых народов. В русской же педагогике внимание к этнокультурному аспекту было на периферии проблематики. Но внимание к этнокультурному компоненту усилилось в целом в социокультурной среде, в системе дополнительного образования, что было связано с развитием наук, изучающих этнокультуру, концертно-выставочного фольклоризма и возможностями их влияния на формирование социального и личного культурного поля.

Таким образом этнокультурный компонент в образовании советского периода можно охарактеризовать в целом как нелинейный, находящийся на периферии внимания, в центре которого были идеи интернационализма.

Анализ истории культуры, системы образования, соответствующей литературы, научного и жизненного опыта позволяет выделить основные тенденции и этапы развития этнокультурного компонента в образовании советского периода:

1917–1937 гг., характеризующиеся интенсивным развитием этнокультурного компонента образования малых народов СССР;

1937–1956 гг., в которые этнокультурный компонент у всех народов России был в сильной тени суперэтнического;

1956–1980-е гг., они представляли собой продолжение второго этапа, но с 1970-х гг. последовательно развивается процесс усиления внимания к этнокультурному компоненту в социокультурной среде, что постепенно начало отражаться в образовании.

Можно наметить характерные тенденции развития этнокультурного компонента содержания образования в советской школе в третий период.

Во-первых, в СССР активно развивалась патерналистская тенденция национальной политики, проявляющаяся в выравнивании культурно-образовательных интересов народов, населяющих нашу страну.

Во-вторых, произведенный анализ учебников 1960–70-х гг., показывает, что представлению этнокультурного материала в них были свойственны политизированность («песни о несчастной доле трудового народа»), ограниченность содержания и жанрового состава, фрагментарность.

В-третьих, внедрялась тенденция доминирования идеи интернационализма. Эта идея воплощалась не только в языковой политике «русификации», но и в преобладании интернациональной направленности содержания, унификации системы образования. Взаимодействие национальных интересов с интернациональными и, порой, подчинение им изначально и более всего реализовывалось в русской культуре в силу ее открытости, толерантности, позиции «старшего брата», помогающего во всем «младшим» – меньшим по численности народам. В русском образовании активно формировалось сознание общегосударственной гражданственности,

всеобщности, связей народов внутри страны, тогда как этнокультурное начало затушевывалось. Суперэтническое и наднациональное давлело над этническим.

Эти тенденции способствовали формированию единого культурно-образовательного пространства, что является важной проблемой для каждой страны. В годы строительства социализма в нашей стране преобладала тенденция к унификации, что сказывалось в общегосударственных учебных планах, программах, учебниках. Это было связано с доминированием унификации во всех сферах общественной жизни в СССР и с задачей формирования «новой исторической общности – советский народ», которая должна была стать и духовной общностью. Несмотря на утопичность задачи, несомненно, высокая идея строительства нового общества, отвечающая многовековым чаяниям и мечтам народов разных стран, связывала разные этнические общности большой многонациональной страны в единую метаэтническую систему. Подобно тезису об искусстве можно было бы сказать и об образовании: «национальное по форме, социалистическое по содержанию». Все это отвечало задачам социалистического строительства и отражало его характерные закономерности.

Конец советской эпохи обычно характеризуется как годы «горбачевской» перестройки (1985–1991). Далее период истории России определяется как постсоветский период. В нем выделяют «ельцинский» период (1991–2000), период первого «путинского» правления (2000–2008), периоды правления президента Д. А. Медведева (2008–2012) и нынешнего президентства В. В. Путина. Время начала XXI века по настоящее время можно характеризовать как современный период.

2.4. Геополитические аспекты активизации этнокультурного компонента в отечественном образовании постсоветской эпохи (1991–2014)

Горбачевская перестройка конца 1980-х гг. и далее распад Советского Союза в ельцинскую эпоху, образование на бывшей территории СССР группы национальных государств, демократические реформы внутри страны повлекли за собой процессы двоякого рода. Во-первых, это центробежные тенденции, интенсификация этнического сознания как на постсоветском пространстве, так и внутри России. Во-вторых, развал СССР (который ныне многие политики и, в частности, В. В. Путин называют величайшей геополитической катастрофой XX в.) привел к исчезновению двуполярного мира и формированию бесполюсного мира с центром силы во главе со США. Окончательное снятие «железного занавеса» в России привело к тому, что на отечественную культуру все в большей мере стали влиять процессы глобализации в русле «вестернизации» и распространение информационных технологий, что сказалось и на системе образования. Данное явление противоречиво. Оно несет как положительные факторы, так и отрицательные. Это стало предметом острой полемики по вопросам культурно-цивилизационных перспектив глобализации.

Многие этнологи и философы пишут об объективности глобализационных процессов, однако отмечают их отрицательные последствия, ведущие к угрозе суверенности государств, их деконструкции, монопольного управления наднациональными структурами мировым сообществом (Всемирным банком, транснациональными корпорациями), перераспределению ролей в мировой экономике, экологической опасности постиндустриального общества потребления, критикуют абсолютизацию идеи индивидуализма, практику двойных стандартов (Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин, В. И. Стрельченко).

В сфере культуры отмечают унификацию образа жизни, стиля поведения, взглядов, вкусов, моды, что в итоге ведет к устранению национальных культур, их специфики, выступающей основой разнообразия человечества. А в сфере образования к отрицательным последствиям глобализации относят принципы идеологии либерализма, ведущие к «нравственно-этической деградации, обострению межличностных конфликтов и др.» [52, с. 233]. Изменение скорости передачи, продвижения и обновления информации в современную эпоху в небывалой степени усилило возможности влияния сообщества глобализаторов на сознание личности, массы, на общественные процессы. Колоссально увеличилась роль СМИ и особенно телевидения в манипуляции сознанием человека и общества, деформации их мировоззрения, что, несомненно, меняет культурное поле личности и социума. В целом философы, культурологи и педагоги предупреждают об угрозах глобализации и связанной с ней унификации духовного «продукта» существованию национальных систем образования, что особенно усилилось в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство («Болонский процесс») и наращиванию международных инициатив в этом направлении (С. Г. Кара-Мурза, Ч. С. Кирвель, М. Л. Лезгина, В. И. Стрельченко и др.).

Процесс развития современного общества несомненно связан с закономерным сближением стран и народов, усилением их взаимодействия, вместе с тем он несет угрозу стирания этнического и культурного своеобразия за счет унификации жизни по чуждым стандартам.

Противоречия глобализации обострили актуальность этнокультурного образования, которое рассматривается как возможный инструмент их разрешения, и определили в нем два противоположных вектора развития. Первый – углубление в моноэтническую культуру, возврат к ее корневым основам. Это отразилось в педагогике в активном развитии интереса к этнонациональной и региональной специфике содержания образования, этнопедагогической проблематике. Второй вектор устремлен к полиэтническому и даже глобальному образованию. Оба направления имеют право на существование, свои причины и путь развития. Однако сразу отмечу, что, на взгляд автора, наиболее важной проблемой современной педагогики в области этнокультурного образования является поиск «золотой середины».

Первый вектор имеет давнюю педагогическую традицию учета национального фактора в обучении и воспитании ребенка. В советский период

в педагогике выполнялось немало исследований, обращенных к национальным культурным традициям в сфере образования, особенно в отношении малых народов. В годы перестройки и постсоветский период общая политизированность жизни в России активизировала национальные движения, что отразилось и в образовании: в изменении его содержательной составляющей, в углубленном изучении различных аспектов этнопедагогики как корневой основы воспитания ребенка.

В педагогической науке было защищено большое число диссертаций, исследующих особенности обучения и воспитания на этнокультурных традициях, в большой мере представлены работы по этнонациональной педагогике малых народов. Во многих республиках РСФСР были приняты концептуальные документы об этнокультурном образовании: в Татарстане, Башкортостане, Карелии и др. В них большое значение уделено возрождению национального самосознания личности, процессам изучения родного языка и создания в школах культурно-национальной среды. Активизация национального компонента в образовании становилась важным фактором формирования культурного пространства в регионах и, несомненно, оказывала влияние на культурное поле личности.

Такие тенденции периода 1990-х гг. отчасти повторяют опыт послереволюционной России. Именно в России еще в 1920-е гг. были провозглашены и воплощались в жизнь ленинские идеи широкого обучения на местных языках (начавшегося еще в царское время), создание национальных письменностей, отказ от принудительного обучения русскому языку, свободный выбор языка, обусловленный личными интересами и «потребностями экономического оборота страны» [68, с. 294–295]. Даже западные ученые называют нашу страну «пионером концепции обучения на материнских языках», что отражено в документах ЮНЕСКО об обучении на языках малых народов в 1950-х гг. (О. В. Чернова [110, с. 150]).

В 1990–2000-е гг. рост этнического фактора происходил во всех российских республиках, но в большой мере он фокусировался в них на культуре «титульной» нации, в связи с чем возникает тенденция к «замыканию». Данная тенденция связана с двумя факторами, которые отражают реакцию с одной стороны на активизацию процессов глобализации, а с другой – на доминирование идей интернационализма и русификации в советскую эпоху, что было вызвано объективными процессами индустриализации и урбанизации в стране. В связи с этими факторами проявляется так называемый «парадокс этничности» (по выражению В. Д. Шадрикова), свою роль играют и внутренние процессы социально-экономического характера. По данным социологов и этнологов ориентация на традиционные ценности прошлого более свойственна малым народам России, тогда как для русского населения характерно устремление в европеизированное будущее, ценности гражданского общества ставятся выше, чем ценности развития языка и культуры (по материалам Е. А. Окладниковой [77, с. 30]).

Тенденция к «замыканию», по-видимому, обусловлена также информационной усложненностью современного поликультурного пространства. Российские этнологи С. А. Арутюнов, Н. Н. Чебоксаров, И. А. Чебоксарова указывают, что в условиях возрастания количества и разнообразия информации социальная адаптация личности к проявлениям современной цивилизации усложняется. Как отмечает А. А. Сусоколов, проявление «информационной ограниченности человека» становится основой его поиска исторически устоявшегося круга общения, меньшего по численности, более близкого и понятного [96]. Этим «спасательным кругом» помимо семьи, друзей является этнос. порой этот процесс способствует и этническому изоляционизму, что тормозит развитие современного российского общества.

Ряд исследователей (А. Ю. Белогуров, Г. С. Денисова, М. Р. Радовель, Л. Л. Супрунова) справедливо ставят вопрос о том, что сводить национальный компонент содержания образования до нужд определенной республики и конкретно взятого народа неправомерно. Анализируя процессы в ареале Северного Кавказа, они наблюдают сепарацию содержания образования на республиканских и муниципальных уровнях, что характеризуется пристальным вниманием к социально-культурным ценностям своей этнической группы вне взаимодействия с другими этнокультурными общностями [17], [41].

Таким образом, одностороннее углубление в моноэтническую традицию приводит к «замыканию» воспитуемых в рамках определенных этнокультурных ценностей, что приводит к усложнению и дисбалансу целостного культурно-образовательного пространства России. В силу объективных причин полное образование на языках малых народов маловероятно (в силу малочисленности этих этнических общностей). Однако поддержка и пропаганда этнокультурных инициатив приветствуется: создаются показательные школы (например, вепсская школа-интернат всего на 50 детей в поселке Винницы Ленинградской области), школьные музеи, краеведческие курсы, организуются выставки, фестивали народного искусства (например, фестиваль финно-угорских народов, ежегодно проходящий в различных регионах России, в 2014 – в городе Чайковский Пермского края), выделяются этнокультурные заповедники (например, «Вепсский лес» в Подпорожском районе Ленинградской области), регулярно по радио ведутся передачи о различных народах России и т. д. Однако в 2000-е гг. стало все более осознаваться понимание того, что современный человек живет в условиях многообразия культур, и все в большей степени стали распространяться идеи поликультурности, осознание необходимости взаимодействия этнокультурного, регионального и поликультурного компонентов в современном образовании.

Принцип регионализации сложился в современной системе образования в связи с децентрализацией, возникшей в процессе социально-экономического и демократического реформирования в России (также как и в других областях: политике, экономике, художественной культуре). В связи с децентрализацией для построения содержания общего образования стал характерен принцип

вариативности. В этнокультурном образовании вариативность тесно связана с национально-региональным фактором, с разнообразием подходов к решению образовательных задач. Как указывает В. К. Шаповалов в монографии «Этнокультурная направленность российского образования», политико-рефлексивные установки региона и центра сходятся на том, что в новых условиях образование должно в своей структуре, содержательном, типологическом и управленческом аспектах отражать фактор региональности [112, с. 21]. Социализирующая функция образования, призванная поддерживать процесс воспроизводства социального опыта, добиваться оптимальной адаптации к современным общественно-цивилизационным и культурным реалиям, закреплять в сознании нового поколения ценностные ориентиры жизни, приобрела национально-региональный оттенок.

В понимание и разработку механизмов проектирования национально-регионального компонента образования большой вклад внесли исследования У. Ш. Атангулова, А. Ю. Белогурова, Т. С. Буториной, А. В. Даринского, Л. К. Ермолаевой, А.П. Лиферова, Л. М. Мосоловой, В. Н. Никитенко и др.

Принцип регионализации выступает важным фактором развития образовательной стратегии в сегодняшней России, причем вариативность его реализации в различных областях страны очень разнообразна. По мысли А. В. Даринского, при столь значительных региональных различиях невозможно осваивать абсолютно одинаковое для всех территорий содержание образования. В реализации данного принципа нужен взвешенный баланс, так как он может иметь положительные и отрицательные последствия. С одной стороны, он позволяет этнорегиональным образовательным системам развиваться в соответствии с присущими региону геоэкономическими и социокультурными особенностями. Регион выступает устойчивым социально-географическим объектом, в котором система образования конкретизируется через особенности региональной культуры и способы адаптации этнических ценностей для решения новых задач в современных условиях. С другой стороны, доминирование принципа регионализации может привести к нарушению целостного российского образовательного пространства.

В связи с активизацией и даже политизацией этничности актуализируются процессы построения образовательной системы, открытой идеям и процессам поликультурного образования. С ним связан второй вектор развития этнокультурного образования. Рассмотрим его. Поиск в конце XX века новых универсалий многонациональной целостности привел к употреблению в российской педагогической науке близких по смыслу терминов «поликультурное образование» (М. Л. Воловикова, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Р. Садыкова, Л. Л. Супрунова), «мультикультурное» (Г. В. Палаткина, Р. Х. Кузнецова), «многокультурное» (Г. Д. Дмитриев, М. Л. Воловикова) образование. Их концепции направлены на достижение общей цели – формировать толерантную личность, способную на основе диалога активно взаимодействовать с представителями других культур.

Мультикультурное образование (*multicultural education*) в зарубежной педагогике представляют К. Беннет, Дж. Бэнкс, Д. Голлник, К. Кэмпбелл, С. Ньето, Д. Садкер и М. Садкер, П. Тидт и А. Тидт, Е. Р. Холлинс, Ф. Чинн и другие. В начале XXI века стало развиваться и новое направление – педагогика межнационального общения (Р. Х. Гасанов, А. Н. Джурицкий, И. Л. Набок).

Концептуально многокультурное образование в основном сложилось к началу 90-х гг. XX в. В России в большей мере распространен термин «поликультурное образование», нежели мультикультурное и многокультурное. В Международной энциклопедии образования поликультурное образование определяется как важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [119].

Автор данной монографии применяет термин «поликультурное образование» и рассматривает его как идентичный терминам «мульти-» и «многокультурное образование» (в силу их лингвистической общности) и считает специфическим для них равнозначность, равноценность плюралистического многообразия культур (в отличие от термина «этнокультурное образование», имеющего этническую доминанту).

Нельзя не отметить, что внутренние стержни поликультурного и даже глобального образования были издавна свойственны российской педагогической традиции, правда, в основном не в масштабе всей планеты, а в масштабе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока. Русская традиция никогда не была узкой и моноэтнической, ей была свойственна открытость и тенденция к всеохватности, реализующаяся в разной мере в исторической ретроспективе. Наиболее полно в России идеи глобального образования просматриваются в теории русского космизма, основанной на мировоззренческом принципе цельности и единства (В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский). Они особенно ярко воплощены в философском учении Николая и Елены Рерихов «Живая Этика», их идеях «благодетельного синтеза» (понимаемого как единение культур), «Мира через культуру».

Практика и теория русского образования XX в. никогда не были ограничены только лишь национальным опытом, они всегда в различной мере стремились соединить гуманистические традиции мировой культуры с отечественным культурно-педагогическим наследием и отразить многообразие народов и их культур. Тем самым формировалось поликультурное образовательное пространство, в культурном поле социума всегда была велика роль поликультурного вектора (в советскую эпоху усиленного принципом интернационализма). Тенденции глобального образования наиболее рельефно проявились в возникновении в школах России в 1970-е гг., независимо от западной концепции, предмета «Мировая художественная культура», его активном развитии в годы перестройки, теоретическом и методическом

обосновании и оснащении на рубеже XX–XXI вв. (Н. И. Киященко, Л. М. Мосолова, Л. М. Предтеченская и др.). Данные тенденции наблюдаются также в курсе «Новейшая история» в учебно-методических комплексах перестроечных лет (О. С. Сороко-Цюпа и А. О. Сороко-Цюпа; А. А. Улунин, Е. Ю. Сергеев и др.). Идеи поликультурности ярко прослеживаются в концепции педагогики диалога культур, разработанной в трудах С. Б. Библера и его последователей.

Развитие поликультурных тенденций активизировалось в 2000-е гг. и вылилось в создание в 2010 г. документа Министерства образования и науки РФ «Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации». Данная Концепция разработана с учетом национальных (общегосударственных), национально-региональных и этнокультурных потребностей многонационального народа России. В ней сбалансированы этнокультурные и общегражданские интересы. Среди принципов образования названы как общие – поликультурные принципы: сохранение целостности культурного и образовательного пространства России; гуманистический, светский и поликультурный характер образования и др., так и этнокультурный принцип – приобщение подрастающих поколений к традиционному духовному наследию и профессиональной национальной культуре народов России.

Содержание образования согласно этой Концепции выстраивается во взаимосвязи четырех подсистем культуры:

«– этнокультурная, или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы;

– национально-территориальная, или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации;

– общероссийская (национальная), или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации;

– мировая, или обеспечивающая человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества» [135].

Тем самым конструируется многоуровневая идентичность личности. Утверждается, что «российская цивилизация полиэтнична, поликультурна, полилингвальна, однако русская культура является ее центральным компонентом и играет главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны» [135, с. 2].

2.5. Проблематика этнокультурного образования в исследовательском поле постсоветской педагогики

Процессы, происходившие в годы перестройки и в начале постсоветского периода в нашей стране, круто изменили социокультурную ситуацию, повлекли за собой изменения в системе образования, дали толчок активному развитию педагогической науки. Именно в эти годы этнокультурное образование

сформировалось как новое направление в педагогике. Его появление в полной мере отвечает фундаментальному принципу образования – принципу культуросообразности. Если в доперестроечное время изменения в содержании образования шли постепенным эволюционным путем (с 1960-х, вслед за хрущевской «оттепелью», до брежневских и постбрежневских 1980-х), то в эпоху перестройки резко нарушилось соответствие прежней системы образования изменившемуся состоянию культуры, что и повлекло необходимость перемен, модернизации, обновления содержания образования, появления новых дисциплин, программ, учебных пособий, введения новых компонентов содержания, форм, приемов, методов, технологий в образовательный процесс. Анализ широкого круга фольклорных, педагогических и культурологических материалов, а также реальных свидетельств эпохи позволил определить три новые тенденции в отношении этнокультурного компонента образования.

Во-первых, изменилось осмысление роли этнокультуры в образовании как части культуры общества. С конца 1980-х гг. в образование постепенно стал в большем объеме входить этнокультурный материал, в педагогике стало активнее развиваться этнопедагогическое направление, сформировался этнопедагогический подход. Как итог в конце 1990-х гг. был введен в вузовский учебный план предмет этнопедагогика.

Во-вторых, в учебный и внеклассный школьный педагогический процесс стали включаться новые пласты этнокультуры (сведения о религии, обрядах, народных праздниках), ранее замалчивающиеся и вовсе не участвующие в системе образования, отчасти сохраняющиеся в семейном воспитании.

Третья тенденция – появились новые подходы к изучению, презентации, освоению областей этнокультуры, особенно фольклора. Первым сложился комплексный подход. Он начал реализовываться ранее в исследовательской и сценической деятельности фольклорных ансамблей, в годы перестройки он стал актуальным для педагогической, а также музейной практики.

В годы перестройки большой общественный резонанс приобрели историческая наука, этнография, фольклористика. В научном и обыденном сознании все в большей мере фольклор стал пониматься как часть традиционной культуры и как комплексное явление. В «Словаре» 1993 г. В. Е. Гусев утверждает, что «преобладающим становится обозначение термином фольклор комплекса словесных, словесно-музыкальных, музыкально-хореографических, игровых и драматических видов народного творчества» в противовес узкому пониманию фольклора как устной народной словесности, характерному прежде [28, с. 378]. В связи с этим изменилась установившаяся в педагогике традиция обращения к этнокультуре лишь как к словесному или музыкальному фольклору, что привело к качественному скачку в использовании этнокультурного материала в учебном процессе.

В годы перестройки в педагогику стали смелее входить новые тенденции, сформированные и востребованные в социокультуре. В образовательной

парадигме в 1990-е гг. впервые четко обозначилась культуродигма. Это было связано с тем, что в мировоззренческой области общественного сознания была изъята коммунистическая идеология, и если, к примеру, на телевидении ее место заняла нигилистическая, негативистская публицистика, реклама, идеология зарубежных боевиков, то в образовании ее место заняла культурологическая проблематика. Сама наука культурология получила небывалый всплеск развития, вошла как предмет в вузовский процесс педагогического образования. В РГПУ им. А. И. Герцена был создан факультет философии человека, готовящий преподавателей мировой художественной культуры, а впоследствии культурологов. Во весь голос заговорили о необходимости гуманизации и гуманитаризации образования, что отразилось во всех концептуальных документах и «Законе об образовании 1992 г.». В педагогику вошел культурологический подход, возникла концепция культуротворческой школы (А. П. Валицкая), стал вводиться региональный и вариативный компоненты в образование, чаще всего связанные с содержанием культуры. Повысилось и внимание к этнокультурному компоненту.

В российской педагогике проблема этнокультурного образования впервые системно была рассмотрена в докторской диссертации Т. К. Солодухиной «Этнокультурное образование русских школьников в полиэтничном регионе (на примере республики Бурятия)» (2005) [93].

Частные вопросы приобщения к различным видам художественной народной культуры входили и входят в педагогическую область филологии (обучение языку и литературе) и педагогику искусства (в большей мере – музыкального и изобразительного). В современной педагогике искусства в этой сфере свойственно развитие регионального подхода. Так, проблемы этнохудожественного образования на материале этнокультурных региональных традиций рассматривались в докторских диссертациях М. И. Долженковой («Развитие этнохудожественного образования на основе региональных социально-культурных традиций», на примере Тамбовской области), М. С. Жирова («Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры»). Работы, посвященные проблемам эстетического воздействия этнокультуры на личность, ее художественного освоения, часто строятся на взаимодействии искусствоведческих и педагогических аспектов (Т. С. Комарова, О. В. Костейчук, Г. Б. Соколова и др.). Многие исследования раскрывают различные конкретные вопросы приобщения детей к народной культуре и воспитания учащихся средствами фольклора (М. В. Абдрахманова, Т. Ю. Артюгина, А. М. Барсова, Л. С. Вакуленко, Т. И. Головки), народной песенной и инструментальной музыки (М. К. Бурьяк, В. В. Васильева, Е. Г. Трудкова, А. М. Трудков, В. С. Чардынцев), народной игрушки (Н. С. Александрова, Е. А. Ефимова, Н. Д. Шоломицкая), народного декоративно-прикладного искусства (И. Н. Антоненкова, Г. В. Артаева, Е. Г. Вакуленко, Е. И. Винокурова). Ряд работ посвящен методике работы в детских фольклорно-этнографических коллективах (Е. Б. Макушина).

В этнохудожественном образовании в начале XXI в. начала теоретически осмысливаться и методически решаться новая проблема – проблема полихудожественного развития ребенка средствами народного творчества (О. Л. Морева, Н. С. Ширяева). Кроме того, этнохудожественное образование стало рассматриваться как фактор социально-культурной адаптации личности (Л. И. Васеха). Актуализировалась проблема формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей социального и гуманитарного профиля (она рассмотрена на примере современного классического университета М. И. Алдошиной). В начале XXI в. была поставлена новая проблема – формирование этнокультурной компетентности педагогов и учащихся: социальных педагогов в вузе (Н. Г. Арзамасцева), педагогов дополнительного образования (С. Б. Серякова), учащихся в полиэтнической образовательной среде (Т. В. Поштарева). Подробнее исследовательское поле проблематики этнокультурного образования прослежено автором в монографии 2009 г.[9].

Несомненно, в педагогической теории и практике прямо и косвенно отражаются общественные преобразования, происходящие в жизни страны. Еще в последней трети XX в. внутри педагогической науки сложилось направление этнопедагогике, предметом изучения которой стали традиционные воззрения народа на воспитание. Первым предложил и ввел в науку термин «этнопедагогика» Г. Н. Волков («Этнопедагогика чувашского народа», 1966), ставший классиком в разработке ее методологии (напомню, что термин «народная педагогика» и ее сущность впервые разработал фольклорист Г. С. Виноградов в своей одноименной книге еще в 1928 г.).

В годы перестройки и постперестройки разработка данной проблематики усилилась в двух направлениях: как исследование собственно этнопедагогической культуры, ее социально-философских и культурологических аспектов (И. А. Арабов, В. Ф. Афанасьев, В. А. Вакаев, И. Л. Набок, Г. Ю. Нагорная и др.) и как поиск вариантов этнопедагогизации образовательного процесса (С. П. Беловолова, Л. Н. Бережнова, Т. И. Березина, И. И. Валеев, А. Г. Козлова, Т. Г. Палаткина и др.).

Появилось новое направление в педагогической науке – обоснование и развитие принципа регионализации, в условиях которого практически реализуются этнопедагогические и этнокультурные образовательные системы (А. Ю. Белогулов, Л. С. Беляева, Т. И. Буторина, Э. И. Николаева, А. Б. Панькин, Г. А. Смирнов, Х. Тхагапсоев, Ж. Т. Тумунов и др.). Этнокультурные аспекты образования развиваются в создании организации национальных школ.

В последнее время немало диссертаций и публикаций посвящается этнопедагогическим проблемам, пересекающимся с различными направлениями этнокультурного образования. Наиболее разработанной областью в этнопедагогике является исследование семейных педагогических традиций разных народов и их актуализация в современном социуме (К. Алаас, Р. М. Алиев, Н. М. Ахмерова, Г. М. Баринава, А. А. Григорьева, Н. А. Лызлова, Л. Ф. Иванова, Т. В. Колчина, Л. А. Рябова, К. Б. Семенов, Э. И. Сокольникова

и др.). Это не случайно, ведь именно народные традиции семейного воспитания лежат в основе этнопедагогике. В отношении русского этноса их обобщение дано в докторской диссертации и монографии А. Б. Измайловой «Русская народная педагогика: Воспитание ребенка младенческого возраста» (2001).

Актуальна проблема взаимосвязи этновоспитания в семье и образовательном учреждении, взаимодействия учителя с семьей (А. Ю. Аксенова, И. И. Македон, В. Н. Черкасова и др.). В этом направлении важна серия работ по теме «Воспитание этнотолерантности подростка в семье», созданных коллективом авторов под руководством А. Г. Козловой в 2005 г.

Социально-философский анализ этнопедагогике русского народа представлен в докторской диссертации и монографии В. А. Вакаева (2003). Теоретические аспекты этнопедагогике рассмотрены И. А. Арабовым, Г. Ю. Нагорной, Г. А. Станчинским. Методология этнопедагогике раскрывается чаще всего на примере конкретного этноса с различной степенью сопоставления с педагогическими воззрениями разных народов. Так она раскрывалась в трудах основоположника направления Г. Н. Волкова (на примере чувашского народа с выходом в сравнительную этнопедагогике), развивалась в трудах В. А. Иванова (немецко-чувашская этнопедагогике), И. А. Чурикова (мари), Л. И. Краева (Коми), Л. С. Беляевой (саамы), Ш.-Х. Арсалиева (чеченского народа), Е. Е. Хатаева (народов Северного Кавказа) и др. Народная педагогическая культура в практике управления современной школой рассматривается в докторской диссертации Т. И. Березиной (на материале истории Сибири).

Широко освещается в кандидатских диссертациях проблематика освоения различных видов, жанров, ценностей этнокультуры, их роль в образовательных системах народов России или различных регионов территориально обширного русского этноса: А. Н. Байчорова (Карачаево-Балкарский песенный фольклор), С. Н. Басхамджиева (эпос ойрайт-калмыков «Джангар»), М. М. Мамхягова (праздничные обряды адыгов), Н. Н. Жукова (культура старообрядцев (семейских) Забайкалья), С. П. Беловолова, Н. М. Боаги, И. Л. Борзенко (республики Алтай), Н. А. Бондаренко (славян), Н. П. Башкатова, В. Н. Быковский (казачества), Н. Г. Баженова (Амурского казачества). Освещаются этнопедагогические основы сохранения и развития традиций народного декоративно-прикладного творчества в системе образования: С. К. Ткалич (у народов Крайнего Севера), Т. А. Брюханова (Башкортостана), педагогические проблемы обучения русскому языку в формировании этнокультурных ценностей: Н. М. Бадмахалгаева (у старшеклассников Калмыкии), родному языку: Ф. Р. Асадулаева (в республиках Северного Кавказа), традиции народного этикета в воспитании и социализации детей: А. Б. Аргюнова (карачаевцев), А. Т. Битарова (горских народов Северного Кавказа), Т. Г. Васильева (якутов), традиции народной экологии в воспитании эмоционально-ценностного отношения к природе: О. Н. Васина, Ю. Ф. Виноградов и др.

Нередко в кандидатских и докторских исследованиях раскрывается проблема влияния этнокультурных традиций разных народов на нравственное

воспитание детей (А. Ю. Аксенова, И. В. Абрашина, Г. И. Батурина, Е. В. Белоусова, Р. М. Белалов, Т. А. Блюзова, К. А. Лисова, Н. А. Матвеева, А. В. Нестеренко, Л. Х. Салимова, Г. Ф. Суворова. М. Г. Тайчинов), реже – на их трудовое (Л. Г. Андреева, А. В. Борчук, И. Г. Фрейтаг) и физическое воспитание (Х. Х. Баймурзин, Н. А. Тиханович, Н. И. Синявский, Н. К. Шамаев). Проблематика социально-культурной роли обрядов освещается в некоторых кандидатских диссертациях (например, «Традиционная празднично-обрядовая культура Белгородчины в современной социокультурной среде региона» О.Я. Жировой, «Народная празднично-обрядовая культура в содержании подготовки специалистов по социально-культурной деятельности и народному художественному творчеству» А. С. Московкиной, в диссертациях Л. И. Васека, Е. В. Великанова, Г. А. Романова).

Определяются пути решения проблемы воспитания на этнокультурных традициях среди сельских школьников (А. Н. Ардашев, Т. В. Анисенкова, Е. В. Бондаренко, П. П. Пивненко) и городских детей и подростков (А. А. Байченко). Рассматриваются и вопросы преемственности национально-регионального компонента в системе «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа» (М. В. Абдрахманова – в Стерлитамаке, Л. С. Балкарова – на материале Кабардино-Балкарской Республики).

Большой пласт работ посвящен педагогическим проблемам осмысления и освоения национальных традиций народов малой и средней численности, населяющих Россию. В исследование разнообразных аспектов образования в национальных регионах России, становления и развития принципа регионализации образования в педагогической теории и практике внесли существенный вклад докторские диссертации И. А. Бажиной, Ф. Ф. Харисова (Татарстан), А. А. Белогурова, А. А. Ивановой, М. Ю. Айбазовой (на материале народов Северного Кавказа), С. П. Беловолова (Алтая), В. И. Баймурзиной, И. И. Валеева (республики Башкортостан), Х. Х.-М. Батчаевой (карачаевцев), А. Л. Бугаевой, Л. В. Кузнецовой, Д. Н. Латыпова, В. И. Матиса, Р. Е. Тимофеевой, И. С. Портнягина, А. Н. Яковлева (народов Севера), Н. О. Товуу (этнота тыва), Ж. Т. Тумунова (агинских бурят) и др.

Различным этнопедагогическим проблемам малых народов России посвящены многие кандидатские диссертации, авторы: Р. А. Алиханова, Ш.-Х. Арсалиев, Р. Я. Юсупова (по традициям чеченского и вайнахского народов), А. Г. Бесаева, И. И. Бирагова (осетин), Д. К. Алиева, А. Б. Аргуянова, З. Х. Боташева, Х. Х. Боташева, К. Б. Семенов, А. Н. Байрамукова, А. А. Байчорова, М. Х. Богатырева (карачаевцев, черкесов, ногайцев), Р. М. Абдулаева, С. Т. Алиева, В. Н. Цатуров (Дагестана), Л. И. Аттаева (Кабардино-Балкария), Н. В. Бородин (адыгов), А. Т. Битарова, З. С. Бузоева (в целом Северного Кавказа), Н. Г. Айварова, И. Ш. Александрова (мари), А. Н. Дубкова (коми), И. В. Александрова (Карелии), К. Алаас, М. И. Баишева, М. И. Борисов, Т. Г. Васильева, С. А. Возняк, М. Н. Егоров, Н. А. Корякина, Р. С. Никитина, Г. С. Попова, С. К. Ткалич, В. Н. Черкасова, О. А. Шабурова (народов Крайнего

Севера: саха, якутов, эвенов, ненцев, нанайцев), А.Н. Балгазина, Н.Ф. Сагоякова (хакасов), Г. П. Айдарова, Б. И. Беляева, Х. Х. Боташева, Д. А. Шарманджиев, З. Ц. Чокаева (калмыков), Н. Н. Андреева (чувашей), О. Ю. Овчинникова (Удмуртии), Г. Р. Антропова, А. Р. Еникеева, А. Г. Курзенева, Н. Г. Хайруллина (Татарстан), Т. А. Брюханова, З. Ф. Мубинова, Л. А. Яхина (Башкортостан), Т. Б. Будаева, О. К. Степанова (Бурятия), С. С. Бусыгина (еврейского этноса), А. С. Шаалы (тувинского этноса), М. Э. Бутенко (мусульман России) и др.

В целом можно говорить о многоаспектности и разнонаправленности исследований по этнопедагогической проблематике в современной науке. Анализ этих работ показывает, что в них, как правило, доминирует моноэтнический подход, углубленный в культуру и воспитание отдельного народа. В каждом конкретном этносе анализируются положительные черты, свойственные данной этнокультуре, необходимые для воспитания подрастающего поколения. Но не хватает исследовательских подходов, направленных на поиск общих универсалий традиционных ценностей своего и других народов, роли русской и российской культуры в целом для развития данного конкретного этноса, взаимодействия старинных и современных форм передачи культурного опыта, их модификации в современном модернизированном обществе.

Необходимо также отметить, что при сравнении соотношения процентного состава населения РФ и учитывая субэтническое разнообразие русского этноса, наблюдается диспропорция между большим числом исследований по этнокультурным традициям малых народов и гораздо меньшим удельным весом исследований по русской этнокультуре. Это противоречие свидетельствует о пристальном внимании интеллигенции малых народов к своим национально-образовательным проблемам, их поддержке российской педагогической наукой, а также говорит о недооценке роли собственных корней и традиций в русской культуре и образовании.

В последние годы резко актуализировалась проблема этнотолерантности (А. Ю. Аксенова, А. Б. Афанасьева, А. Г. Козлова, Н. В. Кузнецова, Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, М. Ю. Мартынова, А. С. Роботова, Г. У. Солдатова, П. В. Степанов, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец и др.). На локальном материале рассматриваются проблемы развития школы с полиэтническим составом учащихся. Так, региональные особенности анализируются в диссертациях З. Б. Абдуллаевой (на примере начальной школы Республики Дагестан), А. К. Абрамяна (на примере русско-армянских классов), Б. А. Айбазова (русского и карачаевского народов), В. И. Бондаренко (на примере "открытой" школы в поликультурной среде дальневосточного региона) и др.

С возникновением проблемы вынужденной миграции и беженцев, а также в связи с резким увеличением миграционных потоков возникло новое направление – мигрантская педагогика. Ее основы разрабатывает ростовская школа ученых под руководством Е. В. Бондаревской. Проблемы педагогической поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном

образовательном пространстве решаются в докторской диссертации О. В. Гукаленко. Ведется работа по обеспечению преемственности этнокультурного образования в системе «Детский сад – школа – вуз», проводящаяся под руководством профессора Т. И. Баклановой научным коллективом МГУК.

2.6. Развитие этнокультурного компонента в методическом оснащении общеобразовательного процесса

Цель данного параграфа – рассмотреть то, что было сделано в педагогике в области методического оснащения для практической реализации этнокультурного компонента. Отмена жесткой цензуры и унификации образовательного процесса, его диверсификация, введение вариативности в учебные планы – все это способствовало реализации творческих педагогических концепций, появлению альтернативных учебных пособий и программ. Анализ широкого круга учебников с точки зрения этнокультурного материала показывает, что этнокультурный компонент содержания усилился, что особенно заметно в материалах, адресованных начальной школе, но воплощается он с разной степенью объема, глубины изучения, с разными подходами в различных областях образования и зависит от авторской позиции составителей учебников по конкретному предмету.

Прежде всего этнокультурный компонент был усилен на основном уровне базисных гуманитарных учебных предметов в содержании учебных материалов. В области «филология» – предметах «русский язык» и «литература» этноматериалы стали встречаться чаще. В программах по «Русскому языку» Т. Г. Рамзаевой, Л. Ф. Климанова; Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной язык понимается как одна из важнейших частей этнокультуры. Он является «средством общения и воздействия, хранения и усвоения знаний, сосредоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личного самосознания» [83, с. 56]. Акцентируется, что «История языка неотделима от истории народа как носителя этого языка. Язык в своём развитии тесно связан с устным народным творчеством, литературой... Ознакомление учащихся с совокупностью сведений о языке – это не самоцель обучения языку, а возможность приобщить детей к истории языка, к культуре русского народа, к культуре других народов, это естественный путь развития интереса к родному языку и потребности познавать его» [83, с. 84]. Как показательный пример приведу учебники по русскому языку для начальной школы Т. Г. Рамзаевой, где активно используются пословицы, поговорки, высказывания писателей о языке.

В образовательной области «литература» с 1 класса ребенок встречается с фольклорными материалами. Почти во всех букварях встречаются русские народные скороговорки и загадки. Более всего развит этнокомпонент в «Букваре» Н. М. Бетеньковой и В. Г. Горецкого: скороговорки пронизывают весь корпус, русские пословицы и поговорки выделены в раздел, включены прибаутки и небылицы, кроме того введены материалы религиозного

содержания. Дети узнают об Иисусе Христе, Рождестве, о древнем смысле слова «спасибо». Эти страницы букваря иллюстрированы в народном стиле. Все это отражает комплексность подхода авторов в презентации материала.

Содержание наиболее употребительного в практике комплектов учебников «Литературное чтение» для начальной школы УМК «Школа России» и «Перспектива» (в 1990-е гг. М. В. Головановой, В. Г. Горецкого, О. Ю. Шараповой, в 2000-е – Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, Л. А. Виноградской, М. В. Головановой и др.) выстроено с учетом исторической вертикали (от произведений устного народного творчества через классику к современной профессиональной литературе) и этнокультурной горизонтали (помимо отечественной литературы фольклорный, мифологический, современный разделы включают произведения других народов). Так расширяются представления детей об определенных жанрах литературы, сравниваются их особенности в разных национальных традициях. Данный комплект учебников отражает стремление к культурологическому подходу построения содержания. Однако самого этнокультурного материала крайне мало, он ограничен двумя русскими народными песнями и несколькими сказками разных народов.

Иной подход наблюдается в достаточно распространенной программе для начальных классов по литературе Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой (УМК «Школа 2100»). Их учебники выстроены в форме эвристических бесед, с учетом психологических особенностей восприятия школьниками читаемого материала. Основная цель комплекта учебников Р. Н. Бунеева – формировать интерес к процессу чтения, развивать читательские умения. В содержание учебных материалов входят стилистически разнообразные тексты, увлекательные фрагменты произведений, побуждающие детей к дальнейшему знакомству с ними. Однако фрагментарность знакомства с литературными произведениями является серьезным недостатком комплекта, у детей не возникает целостного впечатления о художественном произведении. Этнокультурный же компонент практически не раскрыт авторами. В их учебниках почти нет фольклорных текстов, редкое обращение к этнокультуре нацелено на осмысление взаимодействия культурных пластов. Например, даны фрагменты былин, особенности их языка изучаются в сопоставлении с фрагментами «Руслана и Людмилы» А. С. Пушкина. В материалах учебников – фрагменты рассказов И.С. Тургенева «Певцы», В. Г. Короленко «Слепой музыкант», при их изучении ребенок должен задуматься о роли народной музыки в жизни человека.

Среди программ можно выделить также «Литературное чтение. Родное слово» Г. М. Грехневой и К. Е. Кореповой; а также «Литературное чтение» УМК «Гармония» О. В. Кубасовой. Но по данным учебникам учителя реже работают (автору в ходе педагогического эксперимента они не встретились). Включение фольклорных произведений в текстовый материал авторы обосновывают тесной связью их содержания с родной природой и народным бытом, чётким выражением этических и эстетических представлений народа, структурной простотой, в силу чего фольклор удобен для первоначального

знакомства с филологическими понятиями, позволяет доступно ввести начальные представления о речи, языке, его истории. включить ребёнка в словесную творческую работу [83, с. 214]. Данные обоснования справедливы в целом для обращения к фольклорным материалам в начальной школе.

В учебных материалах по литературе для средней школы этнокультурный пласт также представительство, но незначительно. Так, двумя народными песнями открывается учебник по литературе Г. Д. Маранцмана для 6-го класса. В целом изучение литературы по замыслу авторов осваивается в осуществлении масштабного культурологического подхода. Включение этнокультурного пласта в содержание учебника является прологом для изучения тем, посвященных отечественной литературе, сопоставляющейся с мировой классикой. По учебникам разных авторов к фольклору обращаются в 5–7 классах, вспоминают основы и углубляют изучение поэтики былин и народных песен (лирических, исторических, хороводных).

Таким образом в предметной области «филология» этнокультурный аспект присутствует в виде словесного фольклора с разной степенью объема, глубины изучения, с разными педагогическими подходами в процессе изучения школьниками учебных материалов.

В социогуманитарном цикле предметов этнокультурный компонент также расширил свою сферу, особенно заметно в начальной школе. В годы перестройки в начальной школе со 2-го класса был введен предмет «Окружающий мир». В программах А. А. Плешакова, О. Т. Поглазовой и В. Д. Шелина [83, с. 80] акцент сделан на современном состоянии России (УМК «Школа России»). Этнокультурный компонент включен в темы «Твой родной край, родные места твоей семьи», «Твоя Родина – Россия, одно из крупнейших государств мира», «Просторы и природные богатства России», «Россия – многонациональное государство», «Народы, населяющие Россию». «Флаг и герб России», «Государственные праздники». Как видно из тематики, учитывается этнический уровень, преобладает суперэтнический уровень.

В отличие от этих программ более широкое знакомство с этнокультурой предлагается в программе «Окружающий мир» Н. Ф. Виноградовой (УМК «Начальная школа XXI века»). Она представлена в следующих разделах: «Народное творчество: пение, танцы, сказки, игрушки»; «Ориентировка в понятиях» (семья, родители, город, село, страна, фольклор, народное творчество, профессия): 1-й класс; «Народы нашей страны»: изучаются названия, особенности труда, культуры, быта народов (2-й класс). В программе 3-го класса «Человек среди людей» школьники знакомятся с отдельными фактами развития разных народов (на примере России): жизнью в древности, их трудом, бытом, культурой, верой, особенностями внешнего вида, древними городами. Россия изучается как Отечество для многих народов, воспитывается дружеское отношение к людям разной национальности, уважение к любому народу, его культуре, истории, языку. Подобные цели, но в исторической проекции, имеет курс Н. И. Ворожейкиной «Наша Родина и современный мир.

Прошлое и настоящее». По мнению автора, «введение школьников в мир истории целесообразно осуществлять на близком ученикам материале – истории Отечества, родного края, подобно тому, как приобщение к языку начинается с овладения родной речью» (83, с. 136]. В начальной школе лишь подступают к изучению истории. Вводные курсы представляют собой также «Введение в историю» для 3–4 классов Е. В. Саплиной и А. И. Саплина, «Родная история» Д. И. Латышиной: Ч. I. «Живая Русь» 2 (3) класс; Ч. II. «За веком век» 3 (4) класс. В них дети получают сведения о быте и этапах развития культуры своей страны.

Сравнение данных учебников показывает, что этнокультурный аспект наиболее системно представлен в пособиях Н. Ф. Виноградовой, а также Д. И. Латышиной. В них дети знакомятся с разными элементами этнокультуры, причем в моноэтническом и полиэтническом ракурсе. Однако данные учебники редко встречаются в практике. В школах Санкт-Петербурга в основном учатся по учебникам А. А. Плешакова, по УМК «Школа России». В последние годы для УМК «Перспектива» А. А. Плешаков в соавторстве с М. Ю. Новицкой создал учебники «Окружающий мир», где этнокультурный компонент усилен.

В средней школе предметную область «история» российские школьники осваивают в моно- и поликультурном аспектах по новым программам и иным нелинейным подходом (в доперестроечное время дети изучали историю линейно от древнего мира в 5-м классе до истории XX в. в 10-м классе). В первом семестре они изучают мировую историю, во втором – отечественную. Осваивая огромный по насыщенности материал (с 5-го по 9-й класс изучается история от древних цивилизаций до XX – XXI вв.), школьники узнают историю различных народов мира: Европы, Азии, Америки, Африки. В ходе ряда тем они знакомятся с культурами разных этносов в широком понимании термина, вбирающего культуру традиционного, индустриального и постиндустриального общества. Такая всеохватность и объективность изложения материала свойственна именно российскому образованию. Однако при большой насыщенности предмета на изучение отечественной культуры отводится мало часов и, как правило, знания детей о ней крайне неглубоки.

Этнокультурный аспект присутствует в изучении отдельных тем географии, особенно относящихся к экологии и расселению народов.

Расширился этнокультурный компонент в изучении иностранного языка, что связано с усилением страноведческого подхода в его преподавании.

В негуманитарных предметах естественно-математического цикла этнокультурный компонент незначителен. Однако в начальной школе фольклор может эффективно включаться даже в уроки математики. Так, в статье Е. В. Шаталовой и А. П. Тарасовой «Использование малых форм фольклора в обучении математике» [НШ–1998–1]доказывается, как учитель, владеющий фольклорным материалом, знающий загадки, пословицы, поговорки, скороговорки, считалки, сказки, быстрее добивается успехов в обучении, в развитии логического мышления детей. Методика применения фольклора на

уроках математики разработана С. И. Волковой и С. А. Тихомировой и изложена в дидактическом пособии «Математика в сказках», В. Ф. Ефимовым в работе «Этнические сведения при изучении математики» [НШ – 1994 – 6].

Наиболее существенные изменения произошли в содержании предметов художественно-эстетического цикла. На уроках изобразительного искусства и художественного труда педагоги в большей мере работают по программам В. С. Кузина и Б. М. Неменского. В них преобладают специфические задачи развития ребенка в сфере художественно-изобразительной деятельности. Этнокомпонент входит в ряд тем. По программе «Изобразительное искусство» (Авторы – В. С. Кузин, Е. В. Шорохов, Э. И. Кубышкина, С. П. Ломов и др.) предлагается иллюстрирование русских народных сказок («Колобок», «Маша и медведь» и др.), проведение бесед и освоение разных видов русского народного декоративно-прикладного искусства в рисовании и лепке из пластилина с усложнением учебных задач от класса к классу. В программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» этнокомпонент входит в контекст мирового искусства в панораме произведений архитектуры, скульптуры, живописи, графики, декоративно-прикладного искусства [84].

Однако в 1990-е гг. появились программы, в которых содержание этой образовательной области существенно перерабатывалось в целях познания народной культуры средствами данного предмета внутри имеющегося учебного плана. Особенно много в этом направлении сделано Т. Я. Шпикаловой. По ее программе «Основы народного и декоративно-прикладного искусства на уроках изобразительного искусства. 1–4 классы» (1997) дети знакомятся с особенностями городецкой и хохломской росписи, рисунками гжельской керамики, орнаментами народной вышивки и кружева, с дымковской глиняной и богородской деревянной игрушкой; филимоновскими свистульками, с декоративно-прикладным искусством Жостово, Полхов-Майдана, других прославленных центров народных художественных промыслов, архангельскими и тульскими печатными пряниками. В ее программе предложено познавать декоративно-прикладное искусство в переключках со словесным фольклором. и разными видами народного творчества. В русле направленности интегративного подхода создано оригинальное учебное пособие «Изобразительное искусство с интеграцией мифологии и фольклора» для 1-го класса Л. В. Неретиной (2004).

Уроки художественного труда на этнокультурной базе разработаны И. П. Фрейтаг. В ее пособии «Основы трудового обучения на материале традиционной культуры Русского Севера. 1–5 классы» (1991) содержание базируется на материальной области народной культуры. Однако автор представляет ее комплексно, включает материал археологических и исторических исследований, образцы словесного, музыкального и обрядового фольклора. Так создается возможность интеграции элементов этнокультуры на уроках, хотя чаще она выражена фрагментарно. Ценность педагогической концепции И. П. Фрейтаг – в методике погружения детей в процесс и суть

выполняемой ими работы с пониманием значения вещей для людей, живших в старину. Например, дети шьют кукол точно таким же способом, как делали это их предки; создают макеты хозяйственных сооружений (дома, сарая, мельницы, колодца). В методическом оснащении предмета – и учебные пособия И. П. Фрейтаг, Л. Л. Аникиной «Что умеют мастера. Детям о традиционной культуре Русского Севера. Вып. 1–3» (2004). Некоторые педагоги расширяют этнокультурный компонент, включая в уроки труда в основной школе резьбу по дереву, тиснение по металлу (например, в программе А. С. Хворостова «Декоративно-прикладное искусство в школе» [1988]).

Ярче всего тенденции комплексного представления и овладения этнокультурным материалом реализовались в музыкальной педагогике.

Благодаря тому, что Д. Б. Кабалевский допускал вариативность реализации своей программы на практике, открытость к изменениям позволила активно развивать ее прогрессивные идеи, откликаясь на веяния времени, коллегам, ученикам мастера и творческим педагогам-практикам. В годы перестройки стало очевидно, что ряд тем устарел. Началась корректировка программы по линиям углубления содержания отдельных тем, изменения и расширения тематики уроков, разнообразия методических приемов и подходов. Это коснулось и народно-песенного материала. Появились учебники для школ, в которых народная музыка представлена широко, с новыми педагогическими задачами (подробнее [9]). Один из лучших – учебник «Музыка. 3-й класс» Т. В. Надолинской, А. В. Лушкиной, Н. А. Любомищенко, изданный в Таганроге в 1998 г. В нем авторы следуют за программой Д.Б.Кабалевского в тематике, опираются на материал ее хрестоматии, но развивают ее: включают календарный и свадебный циклы, расширяют круг произведений народной и профессиональной музыки, имеющей фольклорную основу, включают новые темы уроков, дают новые типы заданий (сопровождать пение игрой на каком-либо народном инструменте, в различных ритмах, водить хоровод разными фигурами, сочинить колыбельную или частушку).

Новые современные задачи вводить и развивать этнокомпонент в его комплексной природе, тенденция интереса к подлинному народному материалу ярко выразились в учебнике 3-го класса «Музыкальное искусство» В. О. Усачевой, Л. В. Школяр (УМК «Начальная школа XXI века»). Впервые в школьный учебник привлекаются расшифровки аутентичных записей песен с особенностями диалекта (с северным цоканием) и подголосочной полифонии (хотя и не указывается местность записи), сопоставляются северно-русский и южнорусский стили в музыке и прикладном искусстве (представляются севернорусские вышивки и южнорусский костюм). Имитация поездки в фольклорную экспедицию позволяет современным детям окунуться в мир русской деревни.

Тенденция усиления этнокультурного компонента в образовании ярко прослеживается в учебно-методическом комплексе по музыке для 1–4 класса Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной (УМК «Школа России» и «Перспектива»). Он проявляется в тематике: «Россия, Родина моя», «О России

петь – что стремиться в храм», «Гори, гори ясно, чтобы не погасло», изучающихся по концентрическому принципу на новом материале в каждом классе. Вводится пласт религиозной музыки, новые фольклорные материалы, обрядовый фольклор. Прослеживаются связи и жизнь корневых пластов в профессиональном искусстве XIX–XX вв. Учебный материал концентрируется на образцах отечественной и западно-европейской традиции как наиболее важных в истории музыки и в духовном становлении нашего соотечественника.

В целом анализ учебного материала показал, что в 1990–2000-е гг. этнокультурная составляющая усилилась, появились программы, основанные на углубленном изучении русского народного искусства, в целом в учебниках прослеживается ориентация на культурологический и комплексный подходы.

В 2010-е гг. наметился новый этап в методическом оснащении этнокультурного компонента: в нем появилась тенденция расширения полиэтнической направленности. Наиболее ярко и системно поликультурная направленность воплощена в новой образовательной системе «Диалог», созданной петербургской методической школой РГПУ им. А. И. Герцена. Данная система исходит из стратегии сохранения культурного многообразия и единства культуры, нацелена на «подготовку подрастающих поколений к функциональному сотрудничеству в составе полиэтнических гражданских сообществ регионального, российского, международного масштаба» [135]. Ее девиз: «Мы разные, мы равные, нам интересно вместе!» [23, с. 2]. Ключевым понятием данной образовательной системы является понятие «диалог». Он реализуется как диалог культур регионов, стран; национальностей, диалог культур разных эпох; социальных групп; диалог народной и профессиональной культуры; диалог искусств, стилей; произведения искусства и ученика, диалог научного и художественного познания мира; диалог предметов, участников образовательного процесса: учителя, учеников, семьи. Этнокультурный диалог активно ведется на страницах учебников литературы (М. П. Воюшина и др.), музыки (А. Б. Афанасьева и др.), технологии (А. Н. Мисюкевич) и практически всех предметов [23], [11]. Культурное поле ученика расширяется посредством включения разнообразного материала культуры во все без исключения учебные предметы и виды деятельности, а также за счёт включения ученика в культуротворческую и культуро-исследовательскую деятельность.

На рубеже XX–XXI вв. этнокультурный компонент вышел на уровень специализированного предмета, причем в целостной ориентации. В музыкально-педагогической среде разработаны новые предметы на интегративной основе. Это экспериментальные программы «Русское народное творчество. 2–5 классы» Н. С. Ширяевой, «Уроки фольклора. 2–3 классы» Е. С. Родинской, «Русский фольклор. 1–8 классы» Л. Л. Куприяновой, «Фольклор. 1–8 классы» Л. Д. Назаровой. Эти предметы сначала возникли в рамках факультативов, затем в ряде школ были введены в вариативную часть учебного плана как самостоятельные дисциплины. Их методическое оснащение было опубликовано в течении 1990–2000 гг. Включение такого предмета позволяет

всем детям систематично (1 час в неделю) обращаться к традиционной культуре на протяжении определенного срока. Данным предметам в различной мере свойственны комплексный, интегративный, целостный подходы. Дети на уроках осваивают фольклор во взаимосвязях различных видов и жанров народного творчества, что способствует формированию целостного представления об этнокультурных традициях. Этнокультура познается ими как многомерная структура в интеграции элементов. В методике же Л. Д. Назаровой комплексность уступает место арт-терапевтическим задачам: дети в начальной школе долго «впеваются» в звук, развивая дыхание, голос, что способствует оздоровительному эффекту (свойственному урокам фольклора и в других методических системах).

В конце XX – начале XXI в. появились новые интегративные предметы и учебники к ним, разработанные филологами-фольклористами и историками: «Введение в народоведение. 1–2 класс» М. Ю. Новицкой, «Народоведение. 1–4 классы» А. А. Басаргиной, К. Л. Лисовой, Г. Ф. Суворовой; «Народоведение. 8–11 классы» А. С. Жулевой. В них доминирует культурологический подход в осмыслении феномена этнокультуры, преобладает филологическая и историческая основа материала, разомкнутая к взаимодействию с другими областями народной художественной культуры. В целом наблюдается устремленность авторов к целостной ориентации. Эти предметы могут реализоваться как в классно-урочной, так и в факультативной форме.

Активно разрабатывался историко-культурный компонент содержания образования, включающий этнокультурные материалы. Для основной школы был разработан новый предмет «История отечественной (или русской) культуры», к нему создали учебники авторы: Т. И. Балакина (1993); Ю. С. Рябцев, С. И. Козленко (1990–2000 гг.); Л. Г. Березовая, Н. Л. Берлякова (2002); Г. С. Георгиева (1999); Л. А. Рапацкая (2005). В основе курсов лежит культурологический подход. Отечественная культура изучается от этнокультурного пласта, знакомящего школьников с бытовой культурой разных социальных слоев (крестьянской, княжеской) к художественной культуре России. Данный предмет предлагается для углубленного изучения культуры этноса в широком контексте параллельно с учебным предметом «история» и компенсирует недостаточное внимание к теме культуры в курсе истории.

На грани XX–XXI вв. стал активно обсуждаться этноконфессиональный элемент этнокультурного образования. Ожесточенные споры велись вокруг первой программы и учебного комплекса «История религиозной культуры» для 1–11 классов А. В. Бородиной. В нем впервые для школьной ступени образования углубленно изучался ранее замалчивающийся аспект роли религии в российской культуре с учетом ее поликонфессиональности, но с акцентом на роль православной традиции, культуuroобразующей для истории России. Вызвавший бурную полемику данный предмет имеет несомненные достоинства, так как среди многих задач решает важнейшую задачу воспитания нравственной культуры. В итоге с 2010-х гг. был введен в учебный план во

втором семестре 4-го класса и первом семестре 5-го класса предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России» («Основы религиозных культур и светской этики») в шести модулях, посвященных разным ветвям религии (православной, мусульманской, иудейской, буддисткой), изучению «Основ религиозных культур народов России» или светской этики. К каждому модулю создано учебно-методическое сопровождение, модуль предполагает вариативный выбор (по согласованию родителей и школы).

Чрезвычайно интересна концепция предмета «Истоки» («Источниковедение»), разрабатываемая с 1995 г. профессорами А. И. Кузьминым, А. В. Камкиным и коллективом авторов как система занятий с дошкольных лет на весь школьный учебный период (1–11-й классы). Содержание предмета и воспитательной программы объясняется системой категорий и ценностей. Как пишут авторы, «Имя и род, дом и семья, Вера и Надежда, икона и храм, песня и праздник, любовь и милосердие – эти и иные темы курса присоединяют ребёнка к коренным устоям российской цивилизации, помогают ему стать "своим"» [129]. Данный предмет начал реализовываться в Вологде, а ныне появился в школах разных городов.

Такие специализированные предметы выводят этнокультурное образование на уровень вида образования. Однако данный вид находится еще только на пути своего становления.

Этнокультурная составляющая занимает определенное место и в новых предметах краеведческого и регионального содержания, появившихся в годы перестройки. В образовательном стандарте утвержден предмет «Художественное краеведение», который может реализоваться в региональном компоненте учебного плана. В Санкт-Петербурге широко ведется «История культуры Санкт-Петербурга» по различным программам. Изданы разнообразные учебные пособия и методические материалы. Но вопросы этнокультуры крайне редко входят в их содержание (хотя должны входить в историю заселения данной территории и взаимодействия этносов).

В целом анализ учебников по предметам различных образовательных циклов выявляет тенденции усиления этнокультурного компонента в их содержании, особенно филологического и художественно-эстетического циклов. Включение этнокультурного материала имеет разную направленность в различных предметах, внутри же предмета в разных учебниках различен его объем и глубина изучения.

Для высшей школы разработана концепция углубленного изучения русской художественной культуры (Т. И. Балакина, Л. А. Рапацкая), народной художественной культуры (Т. И. Бакланова, А. С. Каргин, Е. Ю. Стрельцова). Создаются различные модели этнокультурной подготовки (будущих социальных педагогов – Н. Г. Арзамасцева, Д. Е. Иванов, педагогов начальных классов и учителей музыки – А. Б. Афанасьева, Н. С. Ширяева, учителей технологии – Б. И. Беляева, преподавателей дополнительного образования: М. И. Долженкова, Т. К. Солодухина, в целом этнопедагогической культуры

учителя – С. Н. Вельгушева, В. А. Николаев, Г. В. Палаткина и т.д.). Возникают модели этнокультурной подготовки на основе разработки и внедрения программ дополнительных спецкурсов, выполненных в национально-региональном аспекте (П. А. Алапаев, Р. М. Белалов, М. Г. Харитонов и др.).

Складывается и специализированный подход к проблеме подготовки педагога в сфере этнокультурного образования (педагога-этнокультуролога). Так, в Институте народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена для студентов-северян создана целостная концепция этнокультурологического образования, которая реализуется в рамках специальности «Учитель традиционной культуры и истории народов Крайнего Севера». Специальность «Народное художественное творчество» появилась в некоторых художественно-творческих вузах и факультетах, ее программно-методическое обеспечение разрабатывается в МГУК коллективом под руководством Т. И. Баклановой, в Мурманском ГПУ и др. В Петербургской консерватории открылось отделение этномузыкологии. Система подготовки здесь совмещает ориентированность на целостный подход и углубление в музыкальную область этнокультуры. Но все же выпускники этих специальностей готовятся в основном к преподаванию в системе дополнительного образования (также к концертной и научной работе).

В целом в течение рассматриваемого 25-летнего периода этнокультурный компонент содержания образования приобрел новое качество. Он реализуется более углубленно и разнообразно, с включением ранее не используемых элементов этнокультурной целостности на основном уровне базисных учебных предметов, в некоторых школах – на занятиях регионального и вариативно-дополнительного компонента учебного плана. В процессе обучения гуманитарным и художественно-эстетическим предметам появляется тенденция к комплексному познанию и овладению этнокультурным материалом, в связи с чем применяются комплексный, интегративный подходы. Возникли специализированные предметы, полностью посвященные этнокультуре в целостном ее рассмотрении или в углублении в специфику одного ее элемента при открытости к взаимодействию с другими элементами этнокультуры. Специализированным предметам в различной мере свойственен культурологический подход в его этнокультурологическом варианте (при котором феномен этнокультуры рассматривается в совокупности и взаимосвязях ее элементов) и художественно-творческое освоение материала.

Таким образом педагогическая наука создала условия для осуществления процесса этнокультурного образования на качественно новом уровне. Постсоветский период можно охарактеризовать как период становления этнокультурного образования как системного процесса. На рубеже XX–XXI вв. произошло теоретическое осмысление необходимости усиления этнокультурного компонента, стало создаваться его методическое оснащение. Вместе с тем современное культурное поле чрезвычайно расширилось, и в нем активизировались центробежные силы. В него включены различные пласты культуры разных эпох и народов мира. В социокультурной же среде как

никогда в предыдущие эпохи усилилась ориентация на иноземные, более всего американские ценности и на поверхностный слой массовой культуры, пропагандирующей как неотъемлемый атрибут глобализации, в чем огромное влияние оказывает система масс-медиа. В связи с этим в молодежном (и даже детском) социуме резко усилилась тенденция отрицания, незнания прошлого, неуважения к традициям, ориентированность на массовую культуру и западные стереотипы. Данный процесс особенно актуален в современную эпоху для русской культуры, так как сама этнокультура основательно разрушена, живет в осколках. Поэтому прежде всего система образования должна взять на себя основную функцию компенсации этнокультурной недостаточности, существующей в социокультурной среде. Функционирование этнокультурной составляющей необходимо в каких-либо ее элементах для сохранения целостности культуры этноса как сложной системы, так как иначе разрушение элементов системы приведет к разрушению самой системы. Поэтому система образования должна стать противовесом, в большой мере формирующим важную этнокультурную составляющую в культурном поле личности.

Проблема этнокультурного образования может решаться различными путями: через этнопедагогизацию учебного процесса, его регионализацию, углубление этнокультурологического и этнохудожественного содержания образования. Все эти пути пересекаются между собой и реализуются в учебном процессе конкретного региона.

2.7. Диалог этнокультурных и поликультурных компонентов в образовании как средство воспитания патриотизма и этнотолерантности

Цель последних параграфов – отразить практические исследования автора в области воздействия этнокультурного образования на культурное поле личности. Обратим внимание на некоторые направления в формировании качеств, играющих важную роль в культурном поле современного человека: патриотизма, этнотолерантности, креативности.

Как известно, патриотизм имеет социальную и психологическую обусловленность, рассматривается как чувство человека и как принцип его социального поведения. В БСЭ дается следующее определение: «Патриотизм (от греч. *patriótes* – соотечественник, *patris* – родина, отечество), любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам». В «Энциклопедии социологии» «патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы родины и своего народа» [198]. Исходя из определений, можно сделать вывод о том, что чувство патриотизма базируется на чувстве причастности к социокультурной общности. Сама же социокультурная общность имеет иерархическую структуру: от семейного социума к родовому, этническому,

региональному, суперэтническому – гражданскому. В связи с этим возникают и этнокультурные типы патриотизма. Содержание этнического патриотизма – любовь к своему этносу, его культуре. Региональный патриотизм связан с любовью к своему региону, к своей малой Родине, гражданский патриотизм – любовь гражданина к своей стране. Причем в традиционной культуре региональный патриотизм часто совпадает с этническим (у малочисленного коренного народа, компактно проживающего именно в данном регионе), или совпадает с субэтническим (субэтноты выделяются внутри большого многочисленного этноса: южнорусский, севернорусский, казаки, поморы, архангелогородцы и др.). В современных же условиях регион часто насыщен полиэтническими взаимодействиями, и именно чувство региональной общности связывает представителей разных этносов в единую социокультурную общность.

Подобные процессы социокультурного единения происходят и при формировании гражданского патриотизма в масштабе страны, так как большинство крупных современных стран полиэтничны, и в моноэтнических странах проживают люди разных национальностей. Причем единого критерия определения монационального государства нет: по критерию президента *Freedom House* Эдриана Каратницки, государство моноэтнично, если в нем более двух третей населения принадлежат одной этнической группе (данные сайта «*The Atlas Society*»: <http://ru.wikipedia.org/wiki>). В России же распространен другой критерий – государство моноэтнично, если более 90 % населения составляет основную этническую общность [133]. Проблема патриотизма возникает и в моноэтнических, и в полиэтнических государствах.

Патриотизм – сложное явление общественного сознания. Как и чувство человеческой любви, патриотизм связан не только с гордостью за свою Родину и самоотверженной преданностью ей, но, наш взгляд, и с другими чувствами, среди которых – сострадание, горечь утрат, переживание за судьбу, будущее Родины, чувство ответственности за нее. Любовь к Родине – к родной земле, природе – как к живому существу издавна входила в этнокультурные традиции разных народов. Она более всего подобна любви к матери, не случайно в русской традиции типичны выражения «мать-сыра земля», «Родина-мать».

В современных условиях мировой глобализации и вестернизации чувство патриотизма как безусловная нравственная общественная ценность стала оспариваться и даже низвергаться. С одной стороны, в наши дни появился термин «колбасный патриотизм» как любовь к стране (Родине), если она хорошо тебя кормит (платит, обеспечивает), тем самым характеристика патриотизма приобретает безнравственный характер. С другой стороны, чувство патриотизма противопоставляется космополитизму, вплоть до лозунга, провозглашенного Б. Расселем «Защити свой разум от патриотизма» [27, с. 90]. Историк М. Левитинский называет утопистами левого толка (имея в виду коммунистический интернационализм) тех, кто старается доказать, что у человека чувства патриотизма не должно быть, что интеллигент «должен в

равной мере любить все человечество» [62, с. 85]. Подобно этому в наши дни можно назвать утопистами правого толка ряд российских политиков, финансистов, бизнесменов прозападной ориентации (А. А.). Находятся и сторонники знаменитого итальянского режиссера Ф. Дзеффирелли, высказавшего: «Патриотизм – антигуманная вещь. Он ограничивает свободу и любовь человека, а душа должна летать, не зная никаких границ» (газета «Известия» – 2007. – 5 окт. – с. 9).

В СМИ и кинопродукции последних лет также наблюдается кризис патриотической темы, тесно связанной с воспитательными задачами. Если в советские времена большинство телевизионных программ и кинофильмов были ориентированы на воспитание позитивного отношения к своей стране, на интеллектуальное, духовное и физическое развитие человека как члена гражданского общества, то и идеалом в педагогике провозглашалось воспитание всесторонней гармонически развитой личности, необходимой обществу. Ныне же в телепрограммах и кинофильмах доминирует развлекательность и антипатриотизм, ведущий к ослаблению традиционного национального государства в пользу глобального постиндустриального унифицированного общества.

В подавляющем большинстве искусство, ныне окружающее ребенка в стихийном быту, – массовое западное, а не отечественное. В этом можно убедиться, слушая и анализируя музыкальные программы радио «Россия» и «Маяк» (наиболее популярные каналы в радиотрансляции). Поп-музыка (в основном иностранная) заполняет большинство программ на радиоволне FM. Зарубежная массовая музыка звучит как фон в магазинах, на улицах, в бассейнах, на катках и т.д. В огромном количестве зарубежные образцы массовой культуры предлагаются в магазинах масс-медиа-продукции, отечественные мультипликационные и кинофильмы в них не рекламируются, их не видно при входе в магазин, надо специально их искать и спрашивать. Та же картина наблюдается в кинотеатрах. Отечественные кинофильмы в прокате встречаются гораздо реже западных и, как правило, им отдается время дневных сеансов, а прайм-тайм занимает продукция Голливуда. В итоге дети мало общаются с отечественным искусством, плохо его знают и не успевают полюбить. Засилье же западного массового искусства представляет серьезную опасность нивелирования национального своеобразия культуры, ее стандартизации и способствует антипатриотизму. Так в современном культурном поле социума нарушается органичный баланс центробежной и центростремительной сил, необходимый эволюционному развитию культуры, влияющий на культурное поле личности.

Сменились ценностные ориентиры: пропагандируется корысть, культ силы и денег в различных ток-шоу, телевикторинах, киносериалах. В исторических экскурсах очернительство прошлого России стало нормой, «бросить камень» в свою страну стало модой. С утратой идеалов утрачиваются и высокие цели. Вплоть до провозглашения целью образовательного процесса подготовку

квалифицированного потребителя, способного пользоваться тем, что уже создано (в противовес человеку-творцу советской системы образования, что объявляется ее недостатком). Те, кто обеспокоены судьбой России, пишут о духовно-нравственной деградации общества постмодерна, нацеленного прежде всего на потребление материальных благ, а не на духовные ценности. И среди духовно-нравственной проблематики в сфере социальных отношений важное место занимает проблема формирования патриотизма.

Вопросы патриотического воспитания, несомненно, ставятся государством перед современной системой образования. Этим вопросам была посвящена Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», начатая в 2001–2005 гг., продленная на 2006–2010 гг., а затем на 2011–2015 гг. Ее введение обосновано осознанием необходимости формирования «патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации». Патриотизм как базовая ценность рассматривается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009). Ценностное содержание патриотического воспитания реализуется через изучение школьниками «истории России, российских народов, своей семьи, рода; жизненного опыта своих родителей, предков; традиционных российских религий; произведений литературы и искусства, лучших образцов отечественной культуры; периодической литературы, СМИ, отражающих современную жизнь; фольклора народов России; общественно полезной и личностью значимой деятельности; учебных дисциплин; других источников информации и научного знания» [40, с. 13].

Однако серьезной проблемой является расхождение между заявленными ценностями и отсутствием сплачивающей общество общегосударственной идеологии, объединяющих идей, между задачами, выдвигаемыми перед институциональным образованием, и практикой внеинституционального – стихийного – образования, той среды, в которой живет ребенок. На наш взгляд, одной из самых сложных проблем содержания патриотического воспитания в современной образовательной практике является гармонизация моноэтнического и полиэтнического подходов в процессе образования. Воспитание любви к малой Родине должно гармонично сочетаться с воспитанием любви к своей стране, ее культуре и истории. Закономерно, российская культура позиционируется прежде всего через русскую культуру с учетом диалога с культурами разных народов страны. Поэтому при формировании патриотизма необходимо рассматривать роль русского народа как государство- и культуuroобразующего, но так же надо уделять внимание вкладу других народов в созидание культуры России, в строительство и защиту ее государственности как общего дома. Рассматривая произведения искусства, выявлять, что обусловлено этническим своеобразием, а что является общим для разных народов или что выражает специфику России.

Этнокультурное образование в поликультурной среде может быть эффективным средством воспитания толерантности и патриотизма. В научном

и педагогическом опыте автора многократно доказано, что при сравнении образцов искусства разных народов важно нацеливать школьников на выявление общих смыслов, нравственных ориентиров и ценностей. В своей научной и практической работе автор разрабатывает технологию сравнительно-сопоставительного анализа этнокультур разных народов на основе созданных им структурной модели этнокультуры и структуры содержания этнокультурного образования. Сравнение в географическо-пространственной горизонтали этнокультур по их элементам, жанрам, смысловым идеям содержания, ценностным ориентирам позволяет выявить общность в культурах разных народов и вместе с тем показать их этнокультурные различия. Именно духовно-нравственные ценности, сложившиеся еще в традиционной культуре, объединяют многие народы между собой. Сравнение же культур в историко-культурной вертикали показывает их общность и различия в историческом развитии, специфику и меру вклада в сокровищницу мировой культуры.

Наиболее системно педагогические технологии реализуются в создании учебно-методических комплектов.

В поликультурном пространстве современного мира наиболее востребованы технологии диалогического процесса обучения. Учёные РГПУ им. Герцена разработали инновационную образовательную систему «Диалог», методическая концепция которого уже реализуется на ступени начального уровня общего образования [23]. Сравнительно-сопоставительная технология как основа реализации диалога культур лежит в основе многих предметов УМК «Диалог». Например, на уроке литературы дается задание сравнить пословицы разных народов и найти в них общий смысл: «Добра желаешь – добро и делай» (русская), «Что посеешь, то и пожнёшь» (русская), «Скажешь «джан» – услышишь «джан» (армянская), «Как крикнешь, так эхо и отзовется» (дагестанская). Подобный принцип реализуется и при изучении сказок разных народов России и мира (по учебникам М. В. Воюшиной в данном УМК).

Данную технологию автор статьи разрабатывает в практике работы с полиэтническим музыкальным фольклором и классическим музыкальным искусством (в учебниках «Музыка» А. Б. Афанасьевой, В. А. Шекалова, О. Е. Камыниной). Внимание детей нацеливается на познание многообразия звукового мира и сравнение национальных традиций, на выявление общего и особенного. Например, на уроках музыки при знакомстве с колыбельными школьники осваивают не только характерные русские образцы («Сон да Дрема», «Баю-баю зыбаю, отец пошел за рыбою», «Котя, котенька, коток»), но и татарскую, удэгейскую, колыбельную коми. Дети «открывают» для себя их общность (обусловленную жанром): покачивающиеся движения мелодии, характерная поступенность. Вместе с тем школьники постигают особенное, свойственное данному этносу – пентатонику в татарском и удэгейском фольклоре в противовес натурально ладовой основе русских и коми колыбельных. Вертикальные историко-культурные связи прослеживаются в сравнении аутентичных образцов (например, колыбельной в исполнении

вологодской крестьянки) с собственным освоением народных и современных колыбельных песен и восприятием профессиональных оркестровых (в «Восьми русских народных песнях для оркестра» А. К. Лядова) или оперных образцов («Колыбельная Волховы» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Садко»).

Технологии сопоставления материала «по горизонтали» географического пространства и по «вертикали» историко-культурных связей реализуются при освоении других жанров на уроках музыки: закличек, хороводов, плясок, обрядовых песен. Большой интерес детей вызывает, например, обсуждение пьесы П. И. Чайковского «Святки». Представление о святках формируется у них в основном на крестьянском материале: дети поют русские колядки, украинские щедровки. Знакомство же с вальсовой музыкой «Святок» Чайковского позволяет детям сделать открытие о том, что святки раньше отмечали и в городе, по всей России праздновали святые вечера от Рождества до Крещения: деревенские вечерки с хороводами, играми, ряжеными «превратились» в городские балы с танцами и карнавалами.

Разнообразие декоративно-прикладного искусства дети осваивают на предмете «Технология». Знакомство с праздниками и обрядами народов, их этнокалендарем способствует формированию многоликой современной картины России и мира у детей, которым предстоит обучаться по УМК «Диалог» [11]. Через сопоставление дети понимают, что нравственные ориентиры есть у каждого народа, и они близки всем людям. Тем самым полиэтнический компонент связывается с гуманистической направленностью образования, необходимой для социализации ребенка, способствует воспитанию этнотолерантности. Однако при понимании многообразия необходимо личности освоить нормы культуры, причем специфические этнокультурные нормы не должны вступать в противоречие с цивилизационными нормами, нормами социального поведения.

Проблема формирования патриотизма связана и с проблемой формирования российской гражданской идентичности. Важно понять, что в личности может складываться не только этническая (русский, дагестанец, якут), но и биэтническая идентичность (например, русский еврей, русский татарин). В жителе России одновременно объединяется этническая и суперэтническая – российская идентичность, а также региональная идентичность, причем доминанты идентичности могут смещаться в течение жизни или в ее различных обстоятельствах. В классическом искусстве в этом плане показательны творчество Н. В. Гоголя (вошедшего в литературу малороссийским писателем, а затем ставшего выразителем петербургской и российской жизни) или И. И. Левитана (иудея по происхождению, яркого представителя русской пейзажной школы). Интересен жизненный путь И. К. Айвазовского – армянина по происхождению, выдающегося марениста русской живописной школы. В Санкт-Петербурге и в своих зарубежных поездках он достойно представлял Россию и русскую живопись. А живя в основном в Феодосии, более всего чувствовал себя феодосийцем, был патриотом своего родного города и

способствовал его развитию и славе. Иван Константинович открыл здесь школу искусств и художественную галерею, построил новое здание для музея древностей, вкладывал свои средства в водоснабжение и благоустройство города и края. Сам участвовал в археологических исследованиях и поддерживал их, способствовал охране памятников Крыма. Любовь к Феодосии всю жизнь воплощалась им в творчестве и в делах во имя ее процветания.

Еще одна проблема связана с формами, технологиями и методами воспитания патриотизма и толерантности. Эти нравственные ценности педагог не может транслировать детям, если сам он не «горит» ими. Нельзя быть их бесстрастным посредником. Надо вовлечь ребенка в информационно-эстетическое культурное поле, насыщенное идеями и смыслами патриотизма и этнотолерантности, вызвать ребенка на душевный отклик, вовлечь в диалог. Только эмоционально-интеллектуальное восприятие и сопереживание поможет ребенку обрести чувство патриотизма или толерантности как духовно-нравственное качество личности, способное воплотиться в поступке. Поэтому среди методов, направленных на формирование сознания личности, важны методы, направленные не только на мыслительные процессы, но и на эмоциональный мир человека. Это методы примера, убеждения, беседы, диалога и дискуссии, создания проблемных ситуаций ценностного выбора, погружения в эпоху, аутентичную ситуацию.

Организационные формы воспитания патриотизма и этнотолерантности разнообразны. Среди них урочные и внеурочные формы: уроки (истории, родного языка и литературы, музыкального и изобразительного искусства, технологий, краеведения, обществознания и др.), факультативы, лекции, беседы, игры (в том числе военно-спортивные), конкурсы, праздники, фестивали, экскурсии, клубы, студии патриотической направленности, коллективные творческие дела, создание сайтов и электронных журналов и др. Ныне активно развиваются технологии проектной и поисково-исследовательской деятельности. Важно, чтобы они были востребованы в жизни, имели бы общественный резонанс. Включенность школьников в проекты, связанные с историко-культурными явлениями, социальными проблемами, объединяет всех участников, создает в школе диалогичную среду, насыщенную духовной энергией, воспитательным содержанием, синтезом идей, образов, видов деятельности.

Диагностировать уровень патриотичности сложно. Однако в практике экспериментальной работы были созданы опросники – анкеты. В одной из них выявлялся уровень этнокультурной компетентности (знания школьников об этнокультуре: песнях, сказках, танцах, праздниках, обрядах и т. д.). В других – общекультурной и историко-культурной компетентности. В них вопросы были направлены на выявление знаний школьников а) об исторических событиях и политических деятелях; б) о героях истории России; в) о деятелях культуры: науки, литературы, музыки, живописи; о культурных достопримечательностях (прежде всего Санкт-Петербурга и России).

Помимо анкет, выявляющих знания, важны деятельностные проявления детей. Это прежде всего их участие в студиях этнокультурной направленности, в социально-значимых проектах. Например, в 323-й школе Санкт-Петербурга работает клуб «Патриот», включающий в себя три студии: «Домовята», «Родословы», «Рекруты». В его программу входит изучение основ этнокультуры в моноэтническом и полиэтническом направлениях, освоение исторического прошлого России. Содержание занятий синтезирует и раскрывает идеи авторских образовательных программ: Т. Н. Кочетковой «Патриот», программы студии этнокультурного развития «Родники» А. Б. Афанасьевой, в школе также существовал фольклорный ансамбль. Ребята исследуют историю и традиции своей семьи, города, страны. Постепенно формируется этническая (через внимание к традициям семьи, предков), региональная (через приобщение к культуре города) и российская идентичность. Истории и культуре России адресованы конкурсы и брейн-ринги, мероприятия, посвященные героям и победам российской армии, посещение мемориалов военной славы, культурно-исторических достопримечательностей.

С 2006 г. в школе активно развивается форма фестиваля, каждый год под новым девизом [10]. Являясь своеобразной педагогической технологией, фестиваль проектируется как система способов, методов, средств, форм для решения культуротворческих задач. Во всех его видах сочетается поисковая исследовательская деятельность с художественно-творческой, состязательной, реализуется взаимодействие школы с семьей. И во всей работе прослеживается идея «Единства в многообразии» веками складывавшейся общности народов России. Как итог фестиваля важны создание «Национальных энциклопедий», презентаций, участие в конкурсах танца, песен, игр, рукоделья, традиционных кушаний, театрализаций. В содержании материалов всех фестивалей и конкурсов прослеживается этническое разнообразие и вместе с тем понимание того, что все мы живем в общей стране – России. Последовательно соблюдается и принцип взаимодействия поколений как принцип, необходимый для сохранения культурно-исторической памяти народа. В подтверждение приведу высказывания школьников, свидетельствующие о воспитании чувства патриотизма. «Фестивали помогают нам любить свой народ, свои традиции, узнать больше о культуре своих народов, узнать больше о своей семье. Фестивали нужны и для того, чтобы дети, которые сейчас подрастают, тоже научились любить свою семью, уважать традиции своего народа, любить Родину!» (Татьяна А.). «... Родная школа привила мне любовь к моей семье и к Родине. Я горжусь своими родителями и горжусь тем, что родился в России. Я – Россиянин!!!» (Александр Ш.).

В течение ряда лет под руководством автора монографии студентами и магистрантами проводились педагогические исследования, посвященные различным аспектам изучения проблемы формирования этнокультурной и общекультурной компетентности школьников и студентов (будущих педагогов), их толерантности и взаимосвязи данных процессов. Для решения

этих проблем был разработан диагностический инструментарий по этнокультурной и общекультурной компетентности, включающий анкеты и ряд заданий, отобранные и модифицированы методики диагностики толерантности. Данные методики были апробированы в исследованиях студентов и магистрантов А. З. Бедретдиновой, О. В. Браговой, А. П. Василевич, Е. А. Грузиной, Н. А. Ивановой, Н. Н. Струментовой.

В большинстве работ проблемы исследуются на базе начальной школы. За пределы возраста младших школьников выходит работа студентки О. В. Браговой «Технологии формирования толерантного сознания и поведения в поликультурной среде». В ней проблема изучается в разных возрастных группах – среди младших школьников и молодежи (студентов).

В работах подобной направленности для проведения констатирующего этапа эксперимента используются специализированные методики диагностики.

Для младших школьников: «Уровень этнической толерантности», составленный с модификацией экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), вопросника для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); методика «Кинотеатр» [82]; а также опросники «Уровень этнокультурной компетентности» (А. Б. Афанасьева или Т. В. Поштарева), «Уровень общекультурной компетентности» (А. Б. Афанасьева).

Для студентов добавляются экспресс-опросник «Индекс толерантности» и «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус) [82].

Исследования проводились в различных школах Санкт-Петербурга, в которых характерны классы смешанного этнического состава в небольшой степени (от 2 до 6 человек нерусских представителей).

Суммируя результаты исследований по выявлению уровня этнической толерантности в различных школах Санкт-Петербурга, отметим, что среди младших школьников существенно преобладает ее средний и высокий уровень, низкий уровень фиксируется от 0 до 14 %. Однако работа по формированию этнотолерантности должна проводиться уже с начальной школы для предупреждения обострения проблемы в подростковом возрасте.

В исследованиях также выявлялось, существует ли связь между формированием этнокультурной компетентности и этнотолерантности. Проанализировав данные, по результатам диагностик строились графики по каждому ученику. Перевод результатов в графическую форму отразил взаимосвязь между уровнем этнической толерантности и этнокультурной компетентности. Низкому уровню этнокомпетентности обычно соответствует средний уровень этнотолерантности. А среднему уровню этнокомпетентности, как правило, соответствует высокий уровень этнотолерантности. Проявилась следующая тенденция: с ростом этнокультурной компетентности возрастает уровень этнотолерантности. Поэтому этнокомпетентность можно рассматривать как потенциал для воспитания этнотолерантности в личности.

Сравнение данных исследования младших школьников и групп молодежи в условиях поликультурной образовательной среды показало следующие результаты. Зависимость между уровнем этнокультурной компетентности и уровнем этнической толерантности студентов не столь однозначна, как у младших школьников. Это позволяет сделать вывод: зависимость между уровнем этнокультурной компетентности и уровнем этнической толерантности студентов более сложна, не так однородна, как в случае с младшими школьниками. Возможно, это объясняется тем, что по мере роста жизненного опыта на формирование этнической толерантности влияет большее количество факторов, хотя этнокультурная компетентность, безусловно, продолжает оставаться одним из значимых факторов.

При сравнении результатов двух возрастных групп мы наблюдаем:

1) младшие школьники показывают более высокие показатели этнической толерантности, нежели студенты;

2) студенты показывают более высокий уровень этнокультурной компетентности, но в обеих группах уровень этнокомпетентности недостаточен (ни один из опрошенных не набрал максимального количества баллов);

3) в обеих группах наблюдается зависимость уровня этнической толерантности от уровня этнокультурной компетентности, но данная зависимость среди студентов проявляется не так прямолинейно, как среди младших школьников (по-видимому, в этом возрасте большее количество факторов оказывает влияние на уровень этнической толерантности, этнокультурная компетентность – лишь один из них);

4) выявлено, что этнические предпочтения большинства опрошенных (как студентов, так и младших школьников) чаще всего ограничены своим этносом; хотя нельзя говорить об их этнической замкнутости, скорее можно говорить об умеренной этнической открытости;

5) и учащиеся младшей школы, и студенты проявляют интерес к расширению знаний о культуре других народов.

По результатам методики «Шкала социальной дистанции» [82] у студентов нами были выявлены общие показатели социальной дистанции по отношению к представленным группам (американцам, представителям азиатских и европейских стран, людям негроидной расы). Средний балл по студентам – 3,96; средний балл по русским студентам – 3,87; по нерусским студентам – 4,03. Рассмотрим отдельно полученные показатели по отношению к каждой из представленных групп: по отношению к американцам – 3,8; к жителям азиатских стран – 4,0; европейцам – 3,6; негроидной расе – 4,4. По полученным данным мы можем сделать вывод о том, что наибольшая социальная дистанция у опрошенных наблюдается по отношению к людям негроидной расы, наименьшая – к представителям европейских стран. Ни один из опрошенных не допускает возможности принятия в качестве близкого родственника представителей представленных групп. Достаточно высокие показатели

социальной дистанции могут свидетельствовать о недостаточной толерантности по отношению к данным группам.

Данная методика проводилась именно с молодежной группой, для респондентов младшего школьного возраста она не слишком корректна.

Сравнение результатов исследований по взаимодействию этнокомпетентности и этнотолерантности среди младших школьников, проводившихся студентами в разных школах Санкт-Петербурга (№ 169, 196, 248, 384, 619), позволяет обобщить их. Методики диагностики на констатирующих этапах показали преобладание фрагментарного (низкого) уровня этнокультурной компетентности и среднего уровня этнотолерантности. В ходе формирующих экспериментов были разработаны технологии и занятия, направленные на углубление содержания этнокультурного компонента образования на примере различных видов фольклора разных этносов, включаемые в формы классной и внеклассной образовательной деятельности. В работах Н. Н. Струментовой и В. В. Литвиной была выявлена убедительная связь между этнокультурной, общекультурной компетентностью и этнической толерантностью. Результаты констатирующих срезов показывают преобладание следующей зависимости: чем выше уровень этнокультурной и общекультурной компетентности, тем выше уровень этнотолерантности. Целенаправленная работа по формированию этнокультурной и общекультурной компетентности способствует не только повышению ее уровня, но и возрастанию уровня этнотолерантности. Причем стихийное (нецеленаправленное) формирование этнокультурной и общекультурной компетентности не дает значимых результатов, целенаправленная же работа показывает заметную динамику.

В методике наибольшую целесообразность показали интегративные технологии: формируя частную (специализированную) этнокультурную компетентность (в области одного вида народной культуры: словесного, музыкального, хореографического, игрового фольклора) одновременно формируется комплексная этнокультурная компетентность. В условиях интегративного подхода на занятиях дети знакомятся не только с одним из видов фольклора, но и с национальной культурой, в которую он вплетён. Происходит знакомство с народным бытом, национальными костюмами, народными традициями, обычаями, праздниками. В итоге дети начинают понимать этнографический контекст, в котором бытует народное искусство (танцы, песни, сказки, игры и т. д.), его связь с профессиональным искусством.

Эффективен сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий детям узнать и сравнить, найти общее и различное в сопоставляемых произведениях разных народов (сказках, песнях, костюмах...). Сравнение культур разных народов способствует повышению уровня полиэтнической этнокультурной компетентности и уровня этнотолерантности. Причем показатель полиэтнической компетентности в формировании толерантности играет большую роль, чем показатель моноэтнической компетентности. Последний же в большей мере способствует воспитанию чувства патриотизма.

В целом, уровень сформированности этнотолерантности учащихся, принимавших участие в экспериментах, не вызывает острой тревоги: он преимущественно средний, реже высокий. Вероятно, это связано в целом с сравнительно благополучной культурной атмосферой нашего города, насыщенным культурным полем социума. Тем не менее, работа по формированию этнотолерантности должна проводиться и в начальной школе, и позже для предупреждения обострения проблемы в дальнейшем.

2.8. Этнокультурное образование как средство развития креативности в культурном поле личности

В современную эпоху развитие творческих способностей человека становится одной из важнейших задач образования, что обусловлено потребностями времени, быстрыми переменами в жизни общества, требованиями гибкости и мобильности человека в реакции на вызовы сегодняшнего дня. Креативность (в буквальном русском переводе – творческость) обычно понимается как интегральное свойство, вбирающее в себя творческий потенциал личности, ее творческие возможности и способности. Этот потенциал проявляется в самых разных видах деятельности людей: в общении, работе, профессиональном и художественном творчестве. Как известно, педагогическая деятельность – творческая, она требует от педагога обладания креативными свойствами. Поэтому в педагогическом вузе в круг задач обязательно должно входить развитие креативности студентов.

Однако зачастую развитие креативности связывают преимущественно с инновационными процессами, с ориентацией на новизну, оригинальность. Важно же уметь объединить инновационность и традиционность. Такой синтез достигается, например, в условиях этнокультурного образования, реализующегося в культуротворческой методике, опирающейся на современное претворение образцов народного творчества, различных видов фольклора.

Народное творчество понимается как подсистема народной культуры, исторически развивающийся процесс духовной деятельности народных масс, который кристаллизуется в образцах фольклора. Произведения фольклора обладают общими качествами: изустность передачи (нефиксированность), традиционность (преемственность от поколения к поколению), коллективность (в создании, развитии и жизни произведения), вариативность, анонимность, синкретизм полиэлементной структуры, полифункциональность, связь с бытом, трудом, обычаями народа. Основными критериями фольклорности произведения являются признаки традиционности и коллективности как диалектического единства индивидуального и массового творчества.

Фольклор, как память этноса, содержит в себе образы, метафоры, знаки культуры, создающие духовно-мировоззренческое и эмоциональное единство сообщества людей. Поэтика фольклора способна обогащать различные сферы деятельности, в том числе педагогику искусства, педагогику творчества.

В настоящее время «преобладающим становится понимание фольклора как комплекса видов народного художественного творчества»: словесного, музыкального, хореографического, игрового, драматического, обрядового, изобразительного [28, с. 378]. Все эти виды народного творчества могут включаться в педагогический процесс и при творческом подходе к освоению фольклорного материала способствуют развитию креативности личности.

Специалисты разных научных областей активно разрабатывают проблемы формирования и развития творческих способностей. В психологии способности, как известно, разделяют на специальные и общие. Занятия в культуротворческой методике развивают специальные художественные способности: литературные (в работе со словесным фольклором), музыкальные (при освоении народной музыки), пластические и музыкально-ритмические (при овладении хореографическим фольклором), артистические (в театрализованных обрядовых и игровых формах), способности к изобразительному искусству (в декоративно-прикладных формах), рукотворному мастерству (рукоделию, народным промыслам).

Помимо специальных, развиваются и общие творческие способности, обусловленные инновационными педагогическими возможностями этнокультурного материала. Само народное творчество по генезису соотносится с креативными свойствами и креативными способностями личности. Сопоставляя всеобщие свойства фольклора – своего рода творческой лаборатории народной культуры – с психологической структурой креативности личности (по модели креативных свойств Т. А. Барышевой [15]), видим, что свойство фольклора «вариативность» совпадает со способностью к преобразованиям, свойство «коллективность» близко коммуникативно-креативной способности, свойство «синкретизм» включает в себя факторы полифоничности интеллектуальных процессов и синестезии. Эмоциональная и эстетическая эмпатия, экспрессивная эмоциональность, чувство формы, стиля, юмора – все эти креативные свойства живут в народном творчестве. Все эти свойства могут лечь в основу инновационных занятий, в которых на материале народной культуры могут развиваться способности к импровизационности, вариативности, полихудожественной деятельности, коммуникативности.

Особый интерес вызывает малоисследованная проблема развития общей творческой способности к вариативности. Умение найти варианты в решении задач, владение вариативными способами и техниками в различных видах деятельности, в том числе художественной – все это объективные характеристики творческой личности. Работа по развитию этой способности средствами народного творчества проводилась автором среди детей и студентов. Проблема изучалась в работе со школьниками самим автором и руководимыми им студентами в их научно-исследовательской деятельности.

Так, творческая интерпретация сказки (также былички, легенды, словесных жанров, не имеющих магической функции), поворотов сюжета в них, характеристик героев проявляется в большей или меньшей мере у любого

рассказчика. В креативных же методиках варианты возникают как результаты целенаправленных заданий: пересказать сказку, рассказать сказку от лица различных персонажей, придумать свое продолжение сказки, изменить ситуацию или ход сюжета, разыграть сказку и т. д.

В ходе исследований было замечено, что процесс создания вариантов фольклорных текстов способствуют развитию речи ребенка, его литературному и творческому развитию. Задание на сочинение вариантов текстов дается и при изучении небывальщин, детского фольклора (колыбельных, потешек, загадок, считалок и др.). При изучении несложных (с морфологической точки зрения) жанров (частушек, колыбельных) возможно задание на создание вариантов не только текстов, но и напева, а при освоении хороводов – их хореографической разводки. Творческая активность хорошо развивается в пластической импровизации в игровых хороводах: в процессе разыгрывания сюжета песни; в драматической импровизации: выстраивании драматургии действия в театрализации народного праздника, в технологии «погружения в аутентичную ситуацию», например, календарного обряда, вечерки. Импровизация рассматривается как спонтанный творческий процесс, а ее результат становится вариантом фольклорного произведения или действия.

В креативной педагогике вариант создается целенаправленно. В этом существенное отличие культуротворческой методики по освоению фольклора от жизни самого фольклора в естественных условиях. В фольклоре нет собственно инварианта как изначально данного, единственного для конкретной традиции текста (в противоположность, например, теме вариаций в профессиональной музыке). Вариативность как органичное и универсальное свойство традиционной культуры проявляет себя в жизни фольклорного произведения в бесконечном числе вариантов текста, мелодики, пластического выражения. Выявить инвариантное начало как обобщение существенных признаков в конкретных вариантах произведения можно с помощью метода сравнительного анализа в научном исследовании материала. Но сравнение подлинных вариантов, их освоение необходимо и для усвоения особенностей традиции в процессе этнокультурного образования. Освоение образцов помогает постичь закономерности традиции, и именно на основе знания нормы можно создавать варианты современному человеку (который обычно мало знаком с образцами и нормами этнокультуры).

В традиционной культуре в зависимости от количества и качества различий (от незначительных до серьезных трансформаций) встречаются близкие, отдаленные и далекие варианты сюжета, мотива, описания ситуации, образа, мелодии, ритма. В народном искусстве именно в создании варианта проявляется творческое начало (а не в создании нового произведения, так как традиционный фольклор, вызревший в обрядах магии подобия первобытного искусства и эстетических канонах Средневековья, ориентирован на повтор с вариантом). Вариант возникает стихийно, импровизационно, в силу творческой природы человека и закономерностей функционирования искусства в социуме.

В современной же педагогике важно связать устойчивые константы народного творчества с обновлением материала, знание народной культуры с творческим импульсом, поиском актуального для себя в потоке от прошлого к настоящему.

Исследование коммуникативной креативности, рассматриваемой нами как творчество в общении и общение в процессе творчества, в частности, художественного творчества, было произведено на примере занятий в фольклорном ансамбле (организованном в петербургской школе № 300 Н. А. Иванниковой, эксперимент по развитию коммуникативной креативности описан в ее дипломной работе, подготовленной под руководством автора). Данная проблематика практически не исследована в сфере этнокультурного образования, она является перспективной.

Способности к полихудожественной деятельности чрезвычайно эффективно развиваются на занятиях этнокультурой в условиях интегративного и метаметодического подходов. Наиболее активно они развиваются при освоении хороводов в синкретизме трех элементов морфологической структуры (слова, напева, движения) и обрядового фольклора в его театрализованном воплощении. Подготовка к календарным праздникам и их проведение становится итоговой формой освоения фольклорного материала, возможностью для детей проявить свои творческие способности в любом виде деятельности.

Креативные свойства личности в большей мере развиваются у детей, если система занятий нацелена не только на репродуктивное освоение, но и на творческое освоение фольклора. Экспериментальная работа в данном направлении проводилась автором в реализации курса «Основы этнокультуры» в гимназии № 470 (1998–2001, 1–5 класс, программа курса и методика описана в монографиях [9], [12]); в работе со студентами РГПУ им. А. И. Герцена и ЛГУ им. А. С. Пушкина в школах города и области. Результаты эмпирических экспериментов осмыслились в научных работах, выполненных под руководством автора. Целенаправленно способность детей к вариативности исследовалась в магистерской диссертации М. Б. Амосовской, экспериментальная часть которой проводилась с детьми в фольклорной студии «Купалинка» Дома творчества Красносельского района Санкт-Петербурга.

В практике занятий в курсе «Основы этнокультуры» и фольклорной студии принцип цикличности народной жизни, воплощенный в программе занятий, позволяет детям изучать и вариативно проживать одни и те же обряды, календарные праздники, обычаи и соответствующий им материал, количество и уровень сложности которого увеличивается с каждым годом. В студии «Купалинка» дети узнают многое о народном быте, искусстве, совершенствуют вокальные навыки, учатся играть на народных ударных инструментах (ложках, трещотках, бубнах, тарелках, рубели, шаркунках) и модифицированных, произошедших от народных инструментов (на выбор: баян, аккордеон, флейта). Они осваивают различные техники изготовления изделий в народном духе: ниткография, работа с бумагой и картоном, проволокой, бисером, манкой и гуашью, витраж, аппликация. Завершаются циклы занятий театрализациями.

Наблюдая за изменениями в природе, деятельностью человека, за годовым циклом, дети учатся языку народной культуры. А творческая самореализация ребёнка происходит в процессе занятий и выступлений на концертах, спектаклях, конкурсах, фестивалях. Тем самым культурное наследие осваивается детьми, усваивается ими, проживается умом и сердцем, что в итоге обеспечивает его сохранение в культурном поле ребёнка, в системе его знаний, умений, навыков, в жизненном опыте, а как результат – в его культуросообразном поведении, исторической памяти, эмоциональном мире, творческом развитии.

В данной системе занятий дети познают народную культуру в комплексе, в культуротворческой методике, знакомятся с региональными особенностями, выполняют задания по созданию вариантов в различных видах народного художественного творчества. Например, задания в поэтической структуре: досочинить текст народной песни, создать свой текст на основе изучения характерных особенностей жанра, сравнительного анализа вариантов текстов (колыбельных, частушек, колядок). В музыкальной структуре: сочинить подголосок «в русском стиле» или в стиле региональных традиций на основе изучения характерных особенностей их многоголосия. Приобретается опыт сочинения своего индивидуального или группового варианта текста или мелодии, интонационных «разводов» напевов, пластических решений в хороводах, играх, драматургических поворотов действия в театрализации обрядов, создания росписей и предметов декоративно-прикладного искусства, узоров вышивки костюмов (в изобразительной деятельности). Подобные опыты служат развитию творческих навыков, они также являются методом проверки усвоения особенностей жанра, регионального стиля.

В мониторинге развития креативности личности использовались известные тесты на определение творческих способностей Е. Торренса, Х. Зиверта. Разрабатывались собственные методики по диагностике способности к сочинению вариантов текста в стиле народной песни, созданию вариантов узоров в стиле народного декоративно-прикладного искусства, пластических вариантов в хореографическом движении. Для статистической проверки результатов применялся t-критерий Стьюдента. Результаты исследований подтвердили целесообразность культуротворческой методики по развитию креативности средствами народной культуры. В целом было доказано, что занятия фольклором предоставляют личности возможность развиваться во всех видах художественного творчества во взаимодействии разных форм и видов деятельности (подробнее – в монографии автора [12]).

Освоение художественного языка разных видов искусства в практической деятельности в доступных формах народной культуры является базой для дальнейшего познания искусства и культуры. Причем важно учесть, что занятия народным искусством дают возможность пережить и понять свой (либо другой) народ и другую эпоху. А изучение фольклора как живой развивающейся синергетической системы, в которой взаимодействуют крестьянские и городские традиции, архаичные и поздние, новые формы,

поможет воспринять его горожанину не только как старинную, но и как современную и актуальную часть культуры.

Обращение к фольклорным образцам, их изучение, вовлечение в творческий процесс, создание собственных вариантов, интерпретаций важно не только с точки зрения развития творческих способностей. Этот процесс объединяет актуальные ныне задачи творческого развития личности, ее креативных свойств и формирования у детей чувства преемственности культурных пластов. Решение этих задач является противовесом вызовам глобализации с широким распространением средств массовой коммуникации и стереотипов массовой культуры. Творческая работа с фольклорным материалом способствует устойчивому развитию личности, обогащает ее культурное поле, одновременно воспитывает качества креативности, патриотизма и толерантности, связывая чувство традиции и современности в единое гармоничное целое.

2.9. Этнокультурное образование в формировании многоуровневой идентичности личности

В системе образования в современных условиях начинают преобладать школы с полиэтническим составом учащихся. Поэтому перед российской школой ныне остро стоят две проблемы – формирование у учащихся качеств толерантности и одновременно российской идентичности как государственно-гражданской, взаимодействующей с этнической идентичностью. Без сомнения, именно формирование российской идентичности в процессе обучения в школе способствует осознанию ребёнком своей государственной принадлежности, становлению патриотизма, воспитанию чувства гордости за свою страну.

В формировании российской идентичности чрезвычайно важно для личности осознание целостности страны, связей внутри неё, своей укорененности в ней. Ведь разобщение людей ведет к нарушению, а затем и разрушению целостности. Поэтому проблема формирования российской идентичности как осознания российской политической гражданской нации ставится во многих государственных документах, в том числе в системе образования. Например, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» даётся определение национальной идентичности, как «...разделяемому всеми гражданами представлению о своей стране, её народе, чувству принадлежности к своей стране и народу» [40].

Российская идентичность как самосознание причастности к России формируется общностью ценностей, объединяющих все народы России: общностью территории и исторической судьбы народов нашей единой страны, общностью русского языка, общностью и многообразием российской культуры. Русский язык служит средством межэтнического взаимодействия и средством приобщения к культуре России. Культурообразующим же ядром российской культуры является русская культура, развивавшаяся во взаимодействии с

культурами населяющих Россию народов и с европейской культурой (ныне – с культурами всего мира, с доминирующей ролью американской культуры). Причем в российских традициях всегда сохранялось уважительное отношение к различным народам, населяющим страну, помощь малочисленным этносам. Поэтому в представлении школьника о России, ее культуре, народе важно понимание взаимодействия русского и многонационального компонентов.

Необходимо также понимать, что российская культура позиционируется в мире прежде всего через русскую культуру, с учетом диалога с культурами разных народов страны. Поэтому освоение русского языка и русской культуры лежит в основе познания российской культуры для любого этноса, живущего в России. Причем надо учитывать то, что русская культура создавалась представителями разных этносов во взаимодействии различных культурных влияний, при которых многое «чужое» становилось «своим». Культуры же малочисленных народов России развивались при патерналистской поддержке русской культуры и впитывали в себя ее влияния. На примере развития культуры, творчества многих ее деятелей школьник может понять процесс взаимодействия этнического и русско-российского в культуре и образовании, в самом себе. Этнопсихологические и этнопедагогические основания введения ребенка в мир культуры обеспечивают процессы инкультурации и аккультурации. Поэтому очевидна наивысшая природосообразность приобщения ребенка к культуре России с дошкольного и начального школьного возраста. По мнению психологов, именно в начальном школьном возрасте оформляется такое качество психики, как ценностность [76], в сознании ребёнка появляются ценностные ориентиры.

В культурно-образовательной среде школы проблемы формирования этнической и российской идентичности детей (как и многих других качеств личности) решаются во взаимодействии урочной и внеурочной деятельности, в сотрудничестве школьников, учителей и родителей. В нашей концепции модель процесса формирования российской идентичности включает элементы:

1. Овладение русским языком как государственным языком России.
2. Знание истории России, ее государственных символов.
3. Формирование позитивного ценностного отношения к культуре России.
4. Приобретение познавательно-деятельностного опыта, включающего знаниево-познавательный, деятельностный и художественно-операциональный компоненты приобщения к культуре России в ее историческом развитии.

5. Приобретение опыта культуротворческой и социокультурной деятельности в современных условиях.

6. Приобретение опыта культуросообразного поведения, соблюдение культурных норм, принятых в России, осознание и принятие ценностей культуры России, объективная и толерантная позиция в ситуациях межкультурного взаимодействия и сотрудничества.

Данная модель была разработана А. Б. Афанасьевой и реализована руководимой ею магистранткой Ю. Н. Александровой в конкретных условиях

образовательного учреждения – в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа (МОУ СОШ) «Свердловский центр образования» Всеволожского района Ленинградской области. Школа находится в десяти километрах от Санкт-Петербурга, в посёлке, заселенном приезжими из разных регионов и стран. В школу часто приходят дети, даже не понимающие русского языка. В составе классов до 30(!)% детей, родившихся и выросших в других странах и регионах.

Для успешного вхождения школьника в новый коллектив в данном учреждении успешно используется ресурс внеурочной деятельности, а именно совместная творческая деятельность детей, учителей, воспитателей и педагогов дополнительного образования. Учащиеся после уроков имеют возможность много двигаться (на занятиях гимнастики, аэробики, осваивая национальные подвижные игры разных народов России), петь в хоре, рисовать.

Модель формирования российской идентичности личности здесь приобрела свои формы и средства реализации. Для реализации данной модели Ю. Н. Александровой была разработана экспериментальная программа внеурочной деятельности «Школьник плюс (+)» для всех детей начальной школы. Компонент овладения русским языком как государственным языком России реализуется в этой программе в изучении курса «Волшебное слово» (по программе Т. Н. Соколовой «Школа развития речи» для начальной школы) всеми детьми, обучающимися в Свердловском ЦО. Данный курс посвящен углубленному изучению русского языка в игровых и занимательных формах. Освоение курса призвано расширить и углубить у детей знание и владение русским языком в дополнение к его изучению по базовому учебному плану (БУП) в общеобразовательной школе. У детей появляется дополнительная возможность развивать умение правильно говорить и думать по-русски.

Компонент, нацеленный на знание истории России, ее государственных символов целенаправленно реализуется непосредственно в предметах БУП общеобразовательной школы федерального компонента (окружающий мир в начальной школе, история, обществознание). В программе внеурочной деятельности «Школьник +» он реализуется косвенно, входит как вспомогательный компонент в различные курсы. На занятиях по Петербурговедению (по программе Л. К. Ермолаевой, Н. Г. Гавриловой «Чудесный город») ребята знакомятся с историей и культурой Санкт-Петербурга с просмотром презентаций, проведением интерактивных игр, посещают экскурсии. На занятиях курса ««Серебряный пояс России: Введение в изучение родного края» (в рамках регионального компонента) дети знакомятся с историей, культурой, обычаями, традициями народов, населяющих Ленинградскую область; отчасти вопросы истории освещаются и в курсе «Русское народное творчество» (оба курса ведутся в пятых классах).

Приобретение познавательно-деятельностного опыта, включающего знаниево-познавательный, деятельностный и художественно-операционный

компоненты приобщения к культуре России в ее историческом развитии, реализуется в программе «Школьник +» в нескольких направлениях:

а) приобщение к игровой культуре – в курсе «Подвижные игры народов России» (для всех детей 1-х классов);

б) приобщение к пластической и физической культуре во взаимосвязи культуры тела и души – курс «Корригирующая гимнастика» для всех детей 1-х классов, впоследствии детям предлагается выбор курсов хореографии или аэробики (для всех детей 2–4-х классов);

в) приобщение к изобразительному искусству – в студии ИЗО (для всех детей 2–4-х классов);

г) приобщение к музыкальной культуре России – курс «Хор» (для всех учащихся 1-х классов) и на выбор в курсах «Хор» или «Фольклорный ансамбль» (для всех детей 2–4-х классов);

д) приобщение к народной культуре в ее полихудожественном освоении – на выбор, в курсе «Фольклорный ансамбль» (для участников курса, 2–4 класс).

Все компоненты реализуются внутри курсов посредством разнообразного содержания образования и видов деятельности. Элементы модели взаимодействуют между собой, качественный уровень меняется постепенно.

В данной широкой модели – назовем ее макромодель – процесса формирования российской идентичности разработчики выстроили минимодель процесса формирования российской идентичности средствами полихудожественного освоения этнокультуры.

Она включает следующие компоненты:

1. Приобретение познавательно-деятельностного опыта, включающего знаниево-познавательный и художественно-операциональный компоненты приобщения к этнокультуре русского и других народов России.

2. Формирование позитивного отношения к этнокультурной деятельности и этнокультурным ценностям через эмоционально-мотивационный, аксиологический и поведенческий компоненты.

3. Приобретение опыта культуротворческой и социокультурной деятельности в области освоения этнокультуры.

4. Приобретение опыта культуросообразного поведения, соблюдение культурных норм, принятых в России, осознание и принятие ценностей культуры России, объективная и толерантная позиция в ситуациях межкультурного взаимодействия и сотрудничества как в условиях этнокультурной деятельности, так и в условиях социокультурной деятельности, в целом жизни в социуме.

Данная минимодель реализуется посредством занятий в Ансамбле русских народных инструментов (РНИ) «Золотник» Ю. А. Александровой. В основе деятельности данного объединения детей лежат программы Д. А. Рытова «Музыкальная народная культура», Н. С. Ширяевой «Русское народное творчество», типовая программа для ДМШ и ДШИ «Оркестр русских народных инструментов». Программы модифицированы Ю. А. Александровой.

Кратко рассмотрим особенности работы с ансамблем и ее роль в формировании российской идентичности школьников. Основная цель занятий в музыкальном ансамбле – совместное исполнение музыки. Но задачи, посредством решения которых дети и педагоги идут к намеченной цели, отличаются от задач, актуальных, например, для музыкальных школ. Основные задачи деятельности ансамбля РНИ «Золотник» – это воспитание гармонично развитой личности, гражданина, патриота, приобщение к русской этнокультуре, формирование умения создавать, творить в рамках русской традиции.

В программе работы ансамбля концертное исполнение музыкальных произведений начинается только в основной школе. Первые годы деятельности (начальная школа) – это «погружение» в русскую этнокультуру. Дети приходят не на занятия, они приходят «на посиделки» в специально оборудованный класс, где есть русская печь, лавочки, домотканые половички, рушники, старинные предметы быта. В программе работы ансамбля русские традиционные игры, песни, считалки, заклички, хороводы и совместное музицирование, которое органично может присутствовать в любом из видов деятельности. Инструменты, на которых играют дети, также традиционны именно для русской культуры – ложки, трещотки, рубели, бубны, свирели, окарины, жалейки, балалайки, домры, баяны и др.

В работе ансамбля также участвуют родители, они помогают детям в изготовлении традиционных костюмов. Девочки расшивают головные ленты, мальчики украшают пояса традиционными русскими орнаментами и узорами. Участие родителей подразумевает и проведение традиционных русских народных праздников Осенин, Коляды, Масленицы, Встречи Весны-Красны, Пасхи. Так как в ансамбле занимаются дети разного этнического происхождения, особенности русских праздников сравниваются с праздниками других народов России. Например, славянские традиции встречи Весны – Сороки – сравниваются с особенностями празднования Навруза – встречи весеннего равноденствия у многих народов, исповедующих ислам. При праздновании Коляды обсуждается многообразие встречи Нового года у разных народов мира. Дети задумываются не только над материальным, но и над духовным миром традиционной культуры.

Многолетний опыт работы данного ансамбля русских народных инструментов показал, что помимо обучения игре на музыкальных инструментах, дети получают мощное воспитательное воздействие, они перестают мыслить себя отдельно от русской культуры. И не важно, какой национальности ребёнок играет на русских расписных ложках и поёт «жаворонушки», момент прикосновения, соотнесения себя с огромным пластом русской национальной культуры уже состоялся. Азербайджанцы, туркмены, узбеки, молдаване, стоя на Ленинградской земле, поют «веснянки» на русском языке и приобщаются к русской традиции.

Русская этнокультура становится также и основой для современного российского самосознания, культурной идентичности. Нами проведено

исследование, в котором прослежена зависимость российской идентичности от полученного художественного опыта. Результаты исследования подтверждают, что дети, в педагогически организованной деятельности которых присутствует (пусть даже в разной степени) освоение русской этнокультуры, в большей степени склонны к идентификации себя как русского человека или как жителя и гражданина России, даже если они имеют нерусское этническое происхождение (например, мальчики чеченцы назвали себя русскими, таджики назвали себя россиянами). Возможна в самоидентификации и биэтничность (осознание своей принадлежности к двум этносам, например, я – русский узбек). Важнейшим же эффектом данного воздействия является более гармоничная адаптация детей к школьному коллективу, новому месту жительства и к жизни в новом для них российском обществе.

Тем самым в разделе были представлены результаты эмпирических исследований автора, проведенных вместе с руководимыми им молодыми коллегами. Исследования были направлены на формирование важных личностных качеств: патриотизма, этнотолерантности, креативности, многоуровневой идентичности, которые приобретают характер ценностных ориентиров в культурном поле личности.

Заключение

В завершении монографии сделаем ряд выводов.

В современной педагогике проблема этнокультурного образования сложилась в самостоятельную научную проблему, требующую к себе серьезного внимания. Данная проблема становится самостоятельным направлением педагогической науки. Ее актуальность возросла в современную эпоху, так как процесс этнокультурного образования является противовесом процессам интенсивной глобализации и инструментом разрешения возникающих противоречий в современном обществе, угрожающих стереотипной унификацией, стиранием этнического и культурного своеобразия.

Феномен этнокультурного образования является сложным педагогическим явлением, интегрирующим в себе проблемы изучения этнокультуры и ее интерпретации в процессе образования, что требует в исследовании междисциплинарного подхода, взаимодействия различных гуманитарных наук (разных ветвей педагогики, этнологии, фольклористики, культурологии, философии, социологии). Базисная роль этнокультуры для культуры этноса, рассмотренная в монографии, обеспечивает базисную роль этнокультурного образования в системе образования, в культурном поле социума и личности.

Содержательным ядром этнокультурного образования является этнокультура, понимаемая как сложная многоэлементная системная целостность. Структурная модель этнокультуры, предлагаемая автором, лежит в основании его концепции этнокультурного образования. Этнокультурный компонент содержания образования определяется реализацией в

образовательной системе элемента или ряда элементов этнокультуры либо же их целостным комплексом. Каждый из элементов этнокультуры может быть включен в содержание учебного процесса в качестве этнокультурного компонента. В организации условий этнокультурного образования необходимо углубление этнокультурного компонента внутри содержания образования на уровнях учебных предметов и учебного материала в тематических микромодулях, а также новые подходы к его педагогической реализации, учитывающие синкретизм взаимосвязи этнокультурных областей и необходимость формирования целостного представления об этнокультуре.

Исходя из структурной целостности этнокультуры, системный процесс этнокультурного образования должен включать освоение всего комплекса этнокультурных элементов с доминантой на народной художественной культуре и языке, что должно обеспечить глубокое понимание этнокультуры родного народа, а различные сопоставления с соответствующими элементами в других этнокультурах должны способствовать полиэтнической широте образования ребенка. Данный системный процесс этнокультурного образования должен иметь четыре сферы (этническую, региональную, суперэтническую и надэтническую), сбалансированные между собой в объективной разумной пропорциональности. Взаимодействие этих сфер в системном процессе способствует многоуровневой идентификации личности и формированию ее целостного культурного поля. Система содержания этнокультурного образования включает в себя собственно этнокультурные компоненты, лингвистический, этнологический, историко-культурологический, региональный компоненты, этнопсихолого-педагогические основания.

Системный подход к проектированию этнокультурного содержания учебного материала предполагает морфологический, структурный, функциональный уровни. Содержание этнокультурного образования наиболее эффективно осуществляется в методике, приближенной к внутренней интегративной сущности этнокультуры, в связи с чем актуальны интегративный и метаметодический подходы, основанные на взаимосвязях элементов этнокультуры и в целом взаимосвязи ее этнофилологической, этнохудожественной, историко-мировоззренческой, поведенческой областей.

Этнокультурное образование через содержание, организацию процесса, взаимодействие подходов, принципов и методов реализации погружает личность в пространство культуры, позволяет прочувствовать, «прожить» и освоить этнокультурное наследие, в сотворчестве стать творцами культуры и своего собственного культурного поля. Реализуясь в диалоге культур, этнокультурное образование становится основой для многоуровневой идентификации личности во взаимодействии региональной (или субэтнической), этнической, суперэтнической, надэтнической идентификации. Их гармоничный баланс формирует культурное поле личности, важными составляющими которого являются ценностные ориентиры патриотизма, толерантности, духовности, креативности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, Т. Б. Проблема соотношения культурологического и этнопедагогического подходов в современной педагогике /Т. Б. Алексеева // Герценовские чтения – 2006. Ч. 4: Культурологические и этнопедагогические аспекты образования. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С.42–59.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства. XIV–XVII вв. – М.: Педагогика, 1985. – 366 с.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – 458 с.
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – М.: Педагогика, 1990. – 435 с.
6. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.) / сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беланчук, С. В. Лыков. – М.: Академия, 2000. – 384 с.
7. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология/ Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижина, А. А. Сусоколов. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 271 с.
8. Афанасьева, А. Б. Модель этнокультуры в музыкальном образовании современного школьника /А. Б. Афанасьева // Музыка в школе. – 2006. – № 4. – С. 9–17.
9. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы: монография / А. Б. Афанасьева – СПб.: Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009. – 296 с.
10. Афанасьева, А. Б. Воспитание российской идентичности и толерантности в поликультурной образовательной среде современной школы / А. Б. Афанасьева, Т. Н. Кочеткова // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1. № 2. – С. 100–108.
11. Афанасьева, А. Б. УМК "Диалог": особенности предметов художественно-эстетического цикла/ А. Б. Афанасьева, А. Н. Мисюкевич // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т. 4. № 1. – С. 233–242.
12. Афанасьева, А. Б. Развитие креативности в процессе этнокультурного образования: теория, методика, диагностика: монография/ А. Б. Афанасьева. – СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2013. – 183 с.
13. Ахаян, Т. К. История образования в России: учеб. пособие / Т. К. Ахаян, И. А. Свиридова, В. В. Смирнова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 411 с.
14. Бакланова, Т. И. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации/ Т. И. Бакланова, Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии: Материалы Всерос. научно-практ. конф. – Шуя, 2005. – С.6–12.
15. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие / Т. А. Барышева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с.
16. Бацин, В. К. Национальные проблемы образования в Российской Федерации/ В. К. Бацин, М. Н. Кузьмин. – М.: Ин-т науч. проблем образования МО РФ. – 21 с.
17. Белогуров, А. Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI вв.: монография / А. Ю. Белогуров – М.: Изд-во Международ. пед. академии, 2003. – 408 с.
18. Белозерцев, Е. П. Образ и смысл русской школы (доктрина образования в России) / Е. П. Белозерцев // Славянская культура – образованию. – М.: АПК и ПРО, 2000. – С. 42–66.
19. Бережнова, Л. Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. – М.: Академия, 2007. – 240 с.

20. Богатырев, П. Г. Вопросы теории народного искусства/ П. Г. Богатырев. – М.: Наука, 1971. – 511 с.
21. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, СПб.: фонд «Ленинградская галерея», 1993. – 1632 с.
22. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 559 с.
23. Бордовский, Г. А. Концепция образовательной системы «Диалог». Уровни начального и основного общего образования / Г. А. Бордовский и др. – СПб.: Астерион, 2014. – 88 с.
24. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
25. Валицкая, А. П. Новая школа России: культуротворческая модель / А. П. Валицкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 146 с.
26. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – 2-е изд. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
27. Воспитание этнотолерантности подростка в семье: словарь / под общ. ред. А. Г. Козловой. – СПб.: ООО НЕСТОР, 2005. – 316 с.
28. Восточно-славянский фольклор. Словарь научной и народной терминологии / ред. кол. К. П. Кабашников и др. – Мн.: Навука і тэхніка, 1993. – 478 с.
29. Воюшина, М. П. Культурное поле младшего школьника как объект метаметодического исследования / М. П. Воюшина // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С.9–13
30. Воюшина, М. П. Структура культурного поля школьника в статике и динамике / М. П. Воюшина // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: материалы I Всерос. научно-практ. конф. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С 5–10.
31. Гатауллина, М. Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985–2000) / М. Х. Гатауллина. – Казань: Печатный двор, 2001. – 128 с.
32. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Космос – Психо – Логос / Г. Д. Гачев. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 480 с.
33. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
34. Гончаров, И. Ф. Русская национальная школа: концепция / И. Ф. Гончаров. – СПб.: ЛОИУУ, 1998. – 76 с.
35. Гончаров, И. Ф. Русская культура в современной русской школе / И. Ф. Гончаров // Образование в современной школе. – 2004 – № 2. – С. 5 –14.
36. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – 3-е изд. – Л.: Ленгидрометеиздат, 1990. – 528 с.
37. Гумилев, Л. Н. От Руси к России: очерки этнической истории / Л. Н. Гумилев. – М.: Экспресс, 1994. – 336 с.
38. Гусев, В. Е. Русская народная художественная культура (теоретические очерки) / В. Е. Гусев. – СПб.: СПГИТМиК, 1993. – 111 с.
39. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка/ В. И. Даль. – М.: АО Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 912 с.
40. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
41. Денисова, Г. С. Этносоциология: учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. вузов / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель. – Ростов/н/Д: Изд-во ООО «ЦВВР», 2000. — 280 с.
42. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

43. Захарченко, М. В. Традиция в истории: опыт типологической интерпретации/ М. В. Захарченко. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 192 с.
44. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для пед. вузов / И. Н. Андреева и др.; под ред. З. И. Васильевой. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
45. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева.– 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
46. История педагогики: учеб. пособие для пед. ун-тов / А. И. Пискунов и др.; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 1997. – 252 с.
47. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
48. Каган, М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган //Педагогика культуры.– 2005.– № 3–4. – С.12 – 21.
49. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
50. Карамзин, Н. М. История государства Российского: в 3 кн. / Н. М. Карамзин. – СПб.: Золотой век, 1997. – 2043 с.
51. Карамзин, Н. М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях / Н. М. Карамзин. – М.: Наука, 1991. – 62 с.
52. Кирвель, Ч. С. Глобализация образования и социальные стратегии современности/ Ч. С. Кирвель, В. И. Стрельченко //Диалог поколений и культур в контексте глобализации. – СПб.: Изд-во СПбПГУ, 2007. – С. 233–243
53. Ключевский, В. О. Исторические портреты/В. О. Ключевский.– М.:Правда, 1990.– 624 с.
54. Книга – душа образования /автор-сост. Л. И. Уварова. – СПб.: Левша. Санкт-Петербург, 2006. – 72 с.
55. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике/Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров.– М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 449 с.
56. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
57. Кондаков, И. В. Введение в историю русской культуры: учеб. пособие/ И. В. Кондаков.– М.: Аспект-Пресс, 1997. – 687 с.
58. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан // Учитель Казахстана,1996. – 14 авг.
59. Кравченко, А. И. Культурология: учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2001. – 696 с.
60. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
61. Кремлева, И. А. Старообрядчество / И. А. Кремлева // Русские. – М.: Изд. Ин-та этнографии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, 1997. – С. 710–721.
62. Крысько, В. Г. Этническая психология: учеб. пособие / В. Г. Крысько. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
63. Кукушкин, В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушкин, Л. Д. Столяренко.– Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 448 с.
64. Культурология. Краткий тематический словарь / под ред. Г. В. Драча. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 192 с.
65. Культурология в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. Г. В. Драча. – 3 изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 416 с.
66. Лебедева, Н. М. Тренинг этнической толерантности для школьников / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
67. Левин, К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ.// К. Левин. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.

68. Ленин, В. И. ПСС. – 5-е изд. Т. 24/ В. И. Ленин. – М.: Изд-во полит. лит., 1970. – 538 с.
69. Лихачев, Д. С. Смех в Древней Руси / Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко. – Л.: Наука, 1984. – 295 с.
70. Лобжанидзе, А. А. Этногеография и география религий: учеб. пособие / А. А. Лобжанидзе, С. А. Горохов, Д. В. Заяц. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
71. Ломоносов, М. В. ПСС. Т.7/ М. В. Ломоносов. –М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – 1152 с.
72. Мастюгина, Т. М. Этнология. Народы России: история и современное положение: учеб. пособие / Т. М. Мастюгина, Л. С. Перепелкин. – М.:ЦИНО об-ва «Знание», 1997.– 320 с.
73. Матвеева, Н. А. Этнокультура русского народа в системе образования / Н. А. Матвеева. – СПб.: Нестор, 2004. – 264 с.
74. Мосолова, Л. М. Современный цивилизационный процесс, проблемы актуализации традиций этнических культур и образование / Л. М. Мосолова // Проблемы изучения регионально-этнических культур России и образовательные системы. – СПб: АО «Познание», 1995. С.4–7.
75. Набок, И. Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для вузов / И. Л. Набок. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
76. Непомнящая, Н. И. Ценностность как личностное основание. Типы. Диагностика. Формирование / Н. И. Непомнящая. – НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
77. Окладникова, Е. А. Этнические ценности / Е. А. Окладникова // Этнос. Общение. Ценность. Вып. 2. – СПб.: Астерион, 2003. – 88 с.
78. Панченко, А.М. Русская культура в канун петровских реформ / А. М. Панченко. – Л.: Наука, 1984. – 208 с.
79. Панченко, О. Г. Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России / О. Г. Панченко, И. А. Бирич. – М.:АПКИПРО РФ, 1999. – 52 с.
80. Пивоваров, Д. В. Философия религии: учеб. пособие / Д. В. Пивоваров. – М.: Деловая книга, 2006. – 640 с.
81. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Северо-Осетин. гос. ун–т им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2008. – 47 с.
82. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А.Шайгеровой.–М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003.–172 с.
83. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1– 4): в 2 ч. Ч. 1 / сост. Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. – М.: Просвещение, 2002 – 320 с.
84. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1– 4). в 2 ч. Ч. 2 / сост. И. А. Петрова, О. Е. Яременко. – М.: Просвещение, 2002. – 394 с.
85. Пушкин, А. С. ПСС: в 10 т. Т. 7 / А. С. Пушкин. – М.: Наука, 1964. – 765 с.
86. Пушкин, А. С. ПСС: в 10 т. Т. 8. / А. С. Пушкин. – М.: Наука, 1964. – 596 с.
87. Рапацкая, Л. А. Русская художественная культура: учеб. пособие для вузов / Л. А. Рапацкая. – М.: Владос, 2002. – 608 с.
88. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М., 1990. – 382 с.
89. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./ гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.
90. Садохин, А. П. Этнология: учеб. пособие.– 2-е изд./ А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
91. Слостенин, В. А. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина: в 2 ч. – М.: Владос, 2003. – Ч.1. – 288 с. Ч.2. – 256 с.
92. Соловьев, В. С. Оправдание добра: Нравственная философия / В. С. Соловьев// Собр. соч. Т. 1. – М.: Республика, 1996. – 479 с.

93. Солодухина, Т. К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия): автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2005. – 49 с.
94. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года /Федер. служба гос. статистики. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2012. – 183 с.
95. Социологический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М: Норма, НИЦ ИНФРА, 2014. – 608 с.
96. Сусоколов, А. А. Устойчивость этноса и концепция национальных школ России / А. А. Сусоколов. – М., 1994. –106 с./
97. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
98. Теория культуры: учеб. пособие / под ред. С. Н. Иконниковой, В. П. Большакова. – СПб: Питер, 2008. – 592 с.
99. Тимофеева, Р. Е. Национальная культура в постдипломном образовании педагогов/ Р. Е. Тимофеева. – Якутск: ООО «Сорук», 1998. – 244 с.
100. Тишков, В. А. Очерки теории и политики этничности в России / В. А. Тишков. – М.: Русский мир, 1997. – 532 с.
101. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения/ Л. Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1990.
102. Троицкий, В. Ю. Пути русской школы / В. Ю. Троицкий. – М.: Свет Отечества, 1994. – 95 с.
103. Троицкий, В. Ю. Слово и культура / В. Ю. Троицкий. – М.: Свято-Алексеевская пустынь, 2010. – 440 с.
104. Тряпицына, А. П. Школьное образование: вопросы теории // Герценовские чтения – 2006. Ч. 1: Исследования школьного образования (педагогический аспект) / пол ред. проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 68–82.
105. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990 – 528 с.
106. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.1. Сост. С. Ф. Егоров.– М.: Педагогика, 1990.– 416 с.
107. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
108. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд.–М.: Советская энциклопедия, 1989. – 816 с.
109. Хоруженко, К. М. Культурология: структурно-логические схемы / К. М. Хоруженко. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 336 с.
110. Чернова, О. В. Языковая политика в СССР в 1917–1941 гг.: основные тенденции / О. В. Чернова//Реальность этноса. Педагогическое образование как важнейший фактор сохранения и развития культуры северных народов.– СПб.: Астерион, 2007.–С. 145–150.
111. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательной политики / В. Д. Шадриков.– М.: Исслед. центр проблем качества подготовки: Логос, 1993. – 181 с.
112. Шаповалов, В. К. Этнокультурная направленность российского образования. / В. К. Шаповалов. – М.: Ин-т развития регионального образования, 1997. – 173с.
113. Шевелев, А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции по истории российской педагогики / А. Н. Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.
114. Шекалов, В. А. Пространство – среда – поле: динамика соотношений в истории художественной культуры / В. А. Шекалов // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. – С.11–16.

115. Школа и педагогика в культуре древней Руси. Ч. 1: Историческая хрестоматия / сост.: О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. – 208 с.
116. Янин, В. Л. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1984–1989 гг.) / В. Л. Янин, А. А. Зализняк. – М.: Наука, 1993. – 350 с.
117. Banks, J. A. Multicultural Education: Characteristics and Goals / J. A. Banks// Multicultural Education. Issues and Perspectives. – Wileys & Sons, 2003. P. 3-31.
118. Baskom, W. Four Function of Folklore/ W. Baskom// J. of Amerikan Folklore. – Vol. 54. – P. 333–349.
119. The International Encyclopaedia of Education – N.Y, 1994 / Vol.1 –12.
120. Nieto, S. Affirming Diversity: The Socio- political context of multi-cultural education / S. Nieto. – N.Y., 1996.
121. Ахмедов, Г. М. Влияние идей К. Д. Ушинского на азербайджанскую школу. – http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme
122. Белогуров, А. Ю. Влияние процесса глобализации на формирование регионального образовательного пространства. – <http://region.edu3000.ru/belogurov.htm>
123. Берестяные грамоты из раскопок в Новгороде Великом. – <http://www.ruslanka.ru/arh/bg.html>
124. Большая советская энциклопедия. – WWW.RUBRICON.COM
125. Булычев, Ю. Ю. Гибрид русского радикализма/ Ю. Ю. Булычев. – http://chrisoc.narod.ru/bul_gibrid_russkogo_radikalizma.htm
126. Закон РФ "Об образовании" (1992/1996/2002/2012) № 273 ФЗ – <http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii/>
127. Закон РФ "О языках народов РСФСР" (1991/1998). – <http://www.belti.ru/peoples/zakon.html>
128. Концепция государственной этнонациональной образовательной политики в РФ – <http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow.asp?DocumID=117288&DocumType>
129. Кузьмин, И. А. Основные положения программы духовно-нравственного развития и воспитания «Социокультурные истоки» в контексте ФГОС общего образования / И. А. Кузьмин, А. В. Камкин. – <http://ulmeria.ru/sites/default/files/news/attach/>
130. Кузьмин, М. Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики / М. Н. Кузьмин. – М., 1997. – http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_83
131. Леонтьев, К. Н. Грамотность и народность / К. Н. Леонтьев. – М., 1913 – <http://knleontiev.narod.ru/texts/gramotnost.htm>
132. Национальная доктрина образования до 2025 г. – <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
133. Образовательный стандарт для среднего (полного) общего образования, профильный уровень предмета «география». – <http://school.iot.ru/predmety/geo/nas3.html#4>
134. Платонов, С. Ф. Полный курс лекций по русской истории / С. Ф. Платонов. – http://www.hrono.ru/libris/lib_p/index.html
135. Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. – <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>.
136. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – www.Грамота.Ру.
137. Тугушев, Р. Х. Проблемы развития системного подхода в психологии личности / Р. Х. Тугушев. – http://www.psycheya.ru/lib/st_tug_3.html
138. Шапошникова, Л. В. Энергетическая роль Культуры в эволюции человечества / Л. В. Шапошникова. – <http://www.pedagogika-cultura.ru/>
139. Энциклопедия социологии. – <http://slovari.yandex.ru>

Научное издание

Афанасьева Алла Борисовна

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ

Монография

Редактор Н. А. Ерина

Оригинал-макет подготовлен автором

Подписано в печать 03.07.14. Формат 60х84 1/16
Усл. печ. л. 10,9. Печать трафаретная
Тираж 500 экз. Заказ 493

Отпечатано в типографии ФГБОУВПО «СПГУТД»
191028, С-Петербург, ул. Моховая, 26