

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Э.Ф. Вертякова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск

2006

УДК 373.1.035.06

ББК 74.6

Рецензенты: В.В. Маткин, д-р пед. наук, профессор;

А.А. Попова, д-р пед. наук, профессор;

Л.В. Трубайчук, д-р пед. наук, профессор;

Вертякова Э.Ф. Теоретико-методологические аспекты регулирования этнокультурных отношений в образовательном пространстве: Монография.
– Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 143 с.

В монографии раскрываются теоретико-методологические аспекты регулирования этнокультурных отношений в образовании, рассматривается понятийный аппарат, сущность и особенности. Дается анализ эволюции поликультурной системы образования и полиэтнической образовательной среды. Особое внимание уделяется этнокультурологической подготовке будущего учителя.

Монография предназначена для студентов педагогических специальностей образовательных учреждений и работников образования, интересующихся вопросами этнокультуры, этнопедагогике и поликультурного образования.

ISBN 5-87039-123-7

© Э.Ф. Вертякова, 2006

© Издательство «РЕКПОЛ», 2006

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
ГЛАВА I.	
Этнокультурные отношения в поликультурной системе образования: методология, определения (понятия), суждения	8
1.1. Методологические аспекты изучения этнокультурных отношений	8
1.2. Основные понятия теории этнокультурных отношений в образовании ..	25
1.3. Отношение – как ведущее понятие проблемы исследования	38
ГЛАВА II.	
Эволюция поликультурной системы образования	59
2.1. Социально-исторические предпосылки этнокультурных отношений в системе образования	59
2.2. Анализ системы поликультурного образования	66
2.3. Опыт регулирования этнокультурных отношений в системе образования	85
ГЛАВА III.	
Этнокультурологическая подготовка в полиэтнической среде	105
3.1. Полиэтническая среда как естественный регулятор этнокультурных отношений будущих учителей	105
3.2. Этнокультурологическая компетентность в поликультурной системе образования	113
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	127
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	129

Введение

Современное человечество представляет собой сложную этническую систему, которая включает в себя несколько тысяч различного рода этнических общностей (наций, народностей, племен, этнических групп и т.п.). Все населяющие планету этнические общности входят в состав немногим более 200 государств, что составляет около 3000 этнических сообществ. При этом все они отличаются друг от друга, как своей численностью, так и уровнем развития. Неравномерность социально-экономических, этнических и демографических процессов в развитии народов мира по-своему отразились в политической карте мира. Обеспечение сожительства различных этносов в рамках единого социума и стабильности общественного развития в нем представляет серьезную проблему для каждого полиэтнического государства.

Россия - многонациональная, многоязычная, поликультурная страна, а по сохраняющимся традициям – полицивилизованна (более 160 народов, согласно переписи населения 2002г.) Такая пестрота этнической структуры закономерно порождает различного рода проблемы, противоречия, напряженность, конфликты в отношениях между народами. Бурные события межэтнических конфликтов на современном этапе с новой силой заставили человечество обратить внимание на проблемы взаимоотношений народов, населяющих нашу страну. Существенно изменилась государственная политика в обеспечении образования граждан. Эти явления в жизни требуют изменений в содержании, в целях и формах подготовки будущих учителей к подрастающему поколению в полиэтнической среде. Для умелого регулирования этнокультурных отношений будущими учителями как приоритетного направления в воспитании подрастающего поколения следует отнести:

- глобальные проблемы современных межэтнических отношений всего человечества, требующие регулирования этнокультурных отношений будущими учителями у подрастающего поколения;

- изменения, произошедшие в социальной и экономической жизни общества: разделение на этнические и социальные группы с разным материальным достатком, усиление социализирующего потенциала этнической среды, обострение межнациональных конфликтов, нарушение правовых норм и законов, терроризм, и т. д.;

- поликультурализация образовательного пространства;
- поиски выхода из националистического настроения общества;
- признание государством и обществом необходимости регулирования межэтнических отношений.

Научно-теоретическая актуальность исследования определяется **рассогласованностями, несоответствиями, противоречиями** между:

- востребованностью осознания значимости этнокультурных проблем в обществе, в развитии межэтнических отношений в конкретном регионе, и недостатком теоретических знаний, обилием разрозненных представлений и практического опыта в этой области;

- необходимостью создания целостных представлений системных теорий, принципов этнокультурных отношений в поликультурной системе образования и недостаточной теоретической разработанностью системы поликультурного образования в практике вуза и школы;

- между потребностью в общеобразовательных сферах педагогов, обеспечивающих эффективную деятельность для успешности гармоничного этнокультурного взаимодействия, взаимопонимания и регулирования и несоответствующей этнокультурологической подготовкой будущих учителей.

Таким образом, наличие противоречий, несоответствий между сложившейся системой вузовского образования и требованиями, предъявляемыми государством, обществом и рынком труда к уровню профессиональной компетентности специалиста, а также несогласованностью методологических подходов при создании и реализации образовательных стандартов и программ, практической направленности позволил

сформулировать ведущую проблему: какова региональная система поликультурного образования, обеспечивающая качество подготовки специалистов, обладающих способами регулирования этнокультурных отношений.

В этой связи, многие правовые акты и законодательные положения, появившиеся в последнее время (например, «Защита этнических групп в Европе», принятая ООН Декларация прав лиц, принадлежащих к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам, и др.), направлены на поиск гармонизации этнокультурных (межэтнических) отношений.

Данное обстоятельство ставит перед системой образования проблему. На какой языковой или культурной основе система поликультурного образования должна развиваться – моноязычной или монокультурной, двуязычной или поликультурной, или двуязычной и бикультурной. Какие при этом должны быть отношения? Как выйти из сложившейся ситуации? Подобная педагогическая проблема встают перед любой многонациональной страной.

Проведенный анализ позволяет объективно представить траекторию ее развития и оценить степень ее разработанности. Кроме того, определить, что проблема становления и функционирования современной системы регулирования этнокультурных отношений в поликультурной региональной системе образования заключается не столько в определении общих тенденций ее развития, сколько в поиске новых ответов на вопросы:

- а) что значит поликультурная система образования?
- б) в чем отличие поликультурной региональной системы образования?
- в) в чем заключается отличие образовательной среды от полиэтнической образовательной среды, и какова ее роль в системе образования?
- г) каковы социокультурные предпосылки подходов к трансляции этнокультуры в процессе вузовского образования и как формировать этнокультурологическую компетентность будущего учителя?

д) что значит этнокультурные отношения, как их регулировать?

е) в чем различие между отношением и общением?

Несмотря на то, что есть предметы этнология, конфликтология как самостоятельные науки, анализ психолого-педагогической литературы показал, что данная проблема на сегодня остается недостаточно решенной в педагогической теории и практике и позволяет выделить ее в самостоятельную.

Данное издание не ставит своей целью исчерпывающе и досконально объяснить все глубинные аспекты регулирования этнокультурных отношений. Вместе с тем, сделана попытка обобщить накопленные на сегодняшний день знания в области зарождающегося поликультурного образования, уточнить некоторые моменты и обозначить перспективу для дальнейшего исследования.

ГЛАВА I.

Этнокультурные отношения в поликультурной системе образования: методология, определения (понятия), суждения

1.1. Методологические аспекты изучения этнокультурных отношений

Ведущая идея данного параграфа заключается в том, чтобы обосновать некоторые теоретико-методологические положения научного познания этнокультурных отношений будущими учителями в процессе этнокультурологической подготовки в системе образования.

Любой теоретический вопрос получает методологическое звучание, когда рассматривается через призму философии. Чтобы проанализировать существующие теоретико-методологические положения, необходимо обратиться к основным положениям методологии.

Методология (от греч. Methodos) – путь исследования или познания, теория, учение и logos – слово, понятие:

- 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности;
- 2) учение о научном методе познания;
- 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке [99].

В целом методологию можно охарактеризовать как форму организации мышления, способную выполнить «специфическую функцию регулярной основы теоретической деятельности», определить «направление и конечные цели данного вида деятельности» [126], «оптимизировать и регулировать» процесс познания. Методология формирует теоретическую базу дееспособной научной концепции, к которым можно отнести проекты, конструкции, нормы, предпосылки, и степени обобщенности: установки, принципы, приемы, способы научно-познавательной деятельности и т.д. [103, 154].

В современных философских работах (И.В. Блауберг, В.А. Лекторский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.), в структуре методологического знания

выделяют *четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и методико-технологический.*

Все перечисленные подходы методологии находятся в определенной соподчиненности и образуют сложную систему и выполняют определенные функции в научном познании. В этой связи, важнейшей составляющей этнокультурных отношений будущих учителей является выявление и анализ теоретико-методологических подходов к профессиональной подготовке будущего специалиста с целью обоснования ее методологических положений.

Подход – это стратегия исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях (Е.Ю. Никитина, Н.Стефанов, Н.О. Яковлева).

Кроме того, термин «подход», как отмечает Е.Ю. Никитина, является полисемичным и может рассматриваться как:

- «мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителя общественного сознания;

- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и студента;

- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;

- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом» [113. С.8].

Объединяющей спецификой методологического знания является принцип единства объективного и рефлексивного знаний. Использование этого

принципа позволяет работать с множественностью представлений об исследованном объекте. Эта множественность требует объединения знаний, полученных в разных подходах.

Рассмотрим, чем характеризуется каждый научный подход, относительно проблемы этнокультурных отношений.

Философская методология составляет анализ общих принципов познания и категориальный аппарат науки в целом. **Философский уровень** выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы, ступени и формы к процессу познания и преобразования действительности. Кроме того, этот уровень задает направленность в разработке теоретико-технологического уровня. При этом взаимосвязь эта носит прямой и обратный характер. В условиях признания разных мировоззрений, т.е. ценностно-смысловых структур, линейной взаимосвязи оказывается недостаточно.

Методология теснее всего связана с гносеологией, теорией познания, но следует иметь в виду, что методологическое значение имеет любой раздел философского учения, так как каждый из них ориентирует людей в общих подходах к соответствующим сферам познавательной и практической деятельности. Поэтому, используя данные современных специальных наук о познании, в качестве их философско-методологической основы выступает *гносеологический подход*.

Истоки *гносеологического подхода*, как положительного подхода к познанию явлений и предметов действительности находятся в трудах древних философов, в учении великих предшественников современных представлений о беспредельных возможностях сознания в постижении окружающего нас мира и самого субъекта миропонимания.

Что касается анализа этнических особенностей (этнокультурных, этнопедагогических, этнопсихологических), *гносеологический подход* ориентирует на тщательное изучение и сопоставление социально-

исторического своеобразия процессов развития этноса, нации или народа в отличие от других; учит видеть проявление специфического в их культуре, психологии, педагогике как результат закономерного сочетания воздействия известных экономических, политических, социальных и культурных факторов.

В современной *гносеологии или теории познания* анализ этнокультурных особенностей рассматривается преимущественно как метод познавательной деятельности. При этом, «метод», понимается как система принципов, имеющих установочный, ориентирующий характер, как набор правил, предписывающих, каким образом надлежит исследовать, познавать, преобразовывать предмет, а также изучать, организовывать материал. Метод в силу этого выступает атрибутом целесообразной (исследовательской) деятельности (В.С. Ильин).

Кроме того, философский уровень методологии изучения педагогических явлений отечественными учеными рассматривался и продолжает рассматриваться с позиции диалектического материализма.

Философское осмысление этнокультурных отношений, с позиции диалектического материализма, лежит органическое соединение диалектики и материализма в познании природы отношений через отражение наиболее общих законов движения, развития природы, общества, мышления (К. Маркс и Ф. Энгельс).

В нашей стране, в XX веке, общепринятой была *теория познания диалектического материализма*.

Исходными понятиями диалектико-материалистической теории познания являются объект (отражающее) и субъект (отражаемое). *Субъект* – это общество, коллектив, индивидуум. *Объект* познания – часть объективного мира. Пару «объект-субъект» рассматривают как отражающую систему, состоящую из двух элементов, основными отношениями которой являются познавательные. Личность проявляется и формируется в деятельности. Личность и деятельность находятся в единстве, а в основе познания лежит

метод практической деятельности, в ходе которой личность вступает в определенные отношения с другими людьми. Поэтому для изучения этнокультурных отношений людей необходимы как метод познавательной деятельности, так и метод практической деятельности.

В исследованиях белорусского философа Л.Ф. Евменова отмечается иная схема социальной структуры человеческого общества. Элементы структуры он представил как *индивид – семья – социальный класс – социально-экономическая формация (строй) – человеческое общество*. В этой цепи истории индивид представляет *единичное*; семья, социальный класс, социально-экономический строй – различные уровни *особенного*; человеческое общество – общее или всеобщее [56].

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция белорусского ученого. Каждый элемент исторической цепи, любого этноса, имеет свои существенные внутренние связи, свое внутреннее отношение, свое существенное общее, проявляющееся так или иначе в зависимости от конкретного состояния человеческого общества в историческом пространстве и времени, т.е. в зависимости от строя, класса, семьи, индивидуума. Л.Ф.Евменову удалось достаточно наглядно показать, что прямое взаимодействие единичного с общим означало бы возможность существования всеобщего в виде особого единичного. Объективно же общее существует только во множестве единичных и только через их взаимодействие. В каждом месте пространства и времени, в каждом объекте единичное (отдельное), особенное и общее неразрывно взаимосвязаны. Поэтому Ф. Энгельс подчеркивал, что «общий закон изменения формы движения, гораздо конкретнее, чем каждый отдельный «конкретный» пример этого» [105]. В связи с этим необходимо четко различать, в каких отношениях одно и то же понятие богаче, содержательнее, а в каких – беднее по сравнению с общими, или частными понятиями.

К. Маркс отмечает, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»; «человек – не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек – *это мир человека, государство, общество*». В общем плане под сущностью следует понимать *не некое абсолютно неземное тело, а (относительно) устойчивую совокупность определенных связей и отношений*, обуславливающую все другие, более подвижные, переменчивые отдельно взятые свойства и отношения исследуемых или практически используемых систем (там же).

Познание человеком внешнего мира неразрывно связано с работой головного мозга. Человеческий мозг имеет функциональную асимметрию, и особенностью сознания является то, что изучаемый предмет как бы помещается между двумя внутренними зеркалами сознания: образным и вербальным [85]. Это отмечено психологами Л.С. Выготским, П.Я.Гальпериным, А.В. Запорожцем, А.И. Леонтьевым и др., которыми разработана теория интериоризации поясняющая первоначальное интеллектуальное освоение объекта в плане внешне предметных действий, моделирующих определенное отношение вещей. Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, а рассматривается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимости чего-либо. Отношение указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго. Позднее происходит свертывание внешних действий. Опираясь на языковые средства, замещающие реальные объекты и отношения, человек переходит к действиям во внутреннем идеальном плане, представляющем оперирование образами. Оба полушария воспринимают одну и ту же информацию двумя способами и постоянно сравнивают ее между собой. В сложном процессе восприятия возможны сбои, ошибки, поэтому естественным путем возникает вопрос об адекватности субъективного образа. Образы, формирующиеся в сознании человека, недоступны внешнему наблюдателю. Одна из специфических особенностей

познавательного образа заключается в том, что на него оказывает влияние множество индивидуальных особенностей человеческой личности как субъекта познания. Мир сознания недоступен непосредственному восприятию потому, что образы предметов не обладают ни одним из физических свойств, которые принадлежат отраженным им предметам. Человек может передать содержание своего сознания, когда он, например, *описывает свой внутренний мир*. Факт зависимости отражения от индивидуальных особенностей личности лежит в основе *принципа личностного подхода в обучении*. Однако в процессе восприятия возможны сбои, ошибки, поэтому возникает вопрос об адекватности субъективного образа. Активность биологического отражения, как отмечает болгарский ученый И.Д. Кайлаков, характеризуется *адекватностью, целесообразностью, избирательностью, управлением и регулированием, способностью формировать опережающие реакции на внешние раздражители* [69].

Благодаря свойству адекватности, субъект воспроизводит особенности объекта, его существенные стороны и свойства, является тем необходимым условием, без которого невозможны как *регулятивно-управленческая* и *целесообразно-избирательная деятельность* организма. На познавательную активность человека как субъекта познания влияют его *цели, чувства, потребности, настроение, эмоции*.

Свое дальнейшее развитие теория познания получила в трудах философов А.Д. Вислобокова, А.И. Бабий, В.А. Чайковского, А.М. Коршунова и др.

Диалектический материализм в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений.

Таким образом, мы отметили наиболее значимый момент данного подхода.

Резюмируя можно сказать, что развитие этнокультурных отношений человека детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека, как социально-обусловленного процесса, где личность

и деятельность субъекта выступают в единстве, личность проявляется и формируется в деятельности. Что касается подготовки будущих учителей, диалектический материализм провозглашает единство теории и практики в познании этнокультурных отношений. Ведущим ключевым моментом в процессе научного познания этнокультурных отношений, в основе развития индивидуальных особенностей личности, лежит *принцип личностного подхода в обучении* и методы познавательной и практической деятельности.

Следующий уровень методологического знания – **общенаучный**, основная функция состоит в исследовании общенаучных позиций, воздействующих на все или большую часть научных дисциплин, т.е. концепции, научные подходы, применяемые во многих науках.

Общенаучный уровень методологии ориентирует исследователя и практика подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

На общенаучном уровне проблему этнокультурных отношений рассмотрим с позиций разных теоретико-методических подходов: системного, аксиологического, культурологического (этнологического) и компетентностного.

Сущность **системного подхода** заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. С изменением одного компонента системы изменяются и другие. В связи с этим, системный подход дает возможность целостного рассмотрения тех или иных педагогических средств, в широком смысле, реализация которых в образовательных процессах способствует развитию этнокультурных отношений. Системный подход [151] ориентирует будущего учителя на целостное рассмотрение проблемы этнокультурных отношений как системы имеющее законы эффективного функционирования.

Кроме того, важным и существенным является также тот факт, что использование системного подхода предполагает более четкую постановку проблемы, определение средств для ее решения, способствует улучшению организации исследования. Эффективным становится и то, что системный подход дает возможность для анализа систем, направленных на решение исследуемой проблемы. Ведущим принципом системного подхода в изучении этнокультурных отношений будущими учителями является принцип целостности.

Таким образом, методологической основой регулирования этнокультурных отношений в поликультурной системе образования является *системный подход*.

При *аксиологическом подходе* процесс познания этнокультурных отношений будущими учителями должен осуществляться на основе ценностного отношения (субъективного отражения объективной действительности), как философского учения. Педагогическая аксиология рассматривает «образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные общечеловеческие ценности». В этом случае, процесс познания ценностного отношения рассматривается как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора и удовлетворения не только биофизиологических, но и социокультурных потребностей. В результате аксиологический подход ориентирует будущих учителей на процесс познания этнокультурных отношений с позиции научно-гуманистической философии, ценностных отношений, при которой должны быть учтены уровень духовного развития человека или общества и регулятивное значение ценностей, отраженных сознанием человека, проявляющимися в его отношении к миру. Природа ценностного отношения эмоциональна, так как она отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми.

Сущность аксиологического подхода в этнокультурологической подготовке будущего учителя заключается в определении ценностей - культуры, отношений, поведения и т.д.

Исследования ценностных отношений к деятельности и поведению личности рассматриваются в трудах: А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.Н. Пиянзина, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы формирования ценностного отношения к учебе отражены в работах: А.Д. Андреева, В.В. Богославской, М.Т. Дригус, Е.С. Дрозденко, А.О. Куракина, Л.А. Скрипченко и др.

Культурологический подход (И.Ф. Исаев) требует от исследователя поиска адекватных способов вхождения человека в мир культуры и передачи образцов человеческой деятельности и культурных ценностей. Относительно этнокультурных отношений, культура представляет собой основной инструмент для вхождения субъекта в то или иное человеческое сообщество и бесконфликтного существования в нем.

Культурологический подход определяется как подход, налаживающий диалог культур (полиолог), устанавливающий тесную связь культуры (этнокультуры) и воспитания. По мнению Е.В. Бондаревской, важно сделать переход в педагогике от просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры», реализуемой в рамках профессионального лично ориентированного образования. Культурологический подход, предписывает «поворот всех компонентов образования к культуре и человеку, как ее творцу и субъекту, способного к культурному саморазвитию».

Культурологический подход соответствует требованиям закона «Об образовании» к содержанию образования, которое должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру». Культурологический подход требует от нас усиления в содержании образования ценностно-смысловой и регулятивно-нормативной составляющих культуры.

С позиций культурологического подхода мы, прежде всего, определили содержание поликультурной региональной системы образования. Именно культура является содержанием поликультурного образования в целом и воспитания, в частности.

Кроме того, в настоящее время именно данный подход детерминирует представление об образовательных ценностях, об ориентации принципов и содержания учебного процесса на культурный и витагенный опыт обучающихся, о культурных основах обучения и воспитания, о критериях продуктивности и творческой деятельности субъектов образовательного процесса. Широкое распространение культурологического подхода при исследовании проблем образования привело к созданию его разнообразных модификаций. Так, Н.Б. Крылова выделяет: кросс-культурный подход, культурно-исторический подход, инегративный культурфилософский подход, неклассический подход.

Конкретизируя выделенные Н.Б. Крыловой аспекты культурологического подхода, мы выделяем *этнологический подход*.

Этнологический подход направлен на определение сущностных характеристик и основных структурных компонентов этнокультурной системы образования. Раскрывает мало изученные аспекты некоторых систем образования, обосновывает концепции развивающейся поликультурной системы образования, ориентирующей личность на общечеловеческие ценности через этническую культуру (В.С. Библер, М.С.Каган, К. Клакхон, А. Кербер, С.В. Лурье, и др.). Этнологический подход ориентирует на организацию процесса научного познания этнокультурных отношений будущего учителя, через осмысление общечеловеческого наследия, национальной и поликультурной среды, а также исследования социокультурных норм, нравственно-гуманистических традиций этнопедагогики, народной педагогики и регулирование этнокультурных отношений в поликультурной образовательной среде. Кроме того, этот подход

подразумевает способность самовыражения и свободного общения, как в рамках своей культуры, так и при контактах с другими культурами. С позиций данного подхода педагогические технологии регулирования этнокультурных отношений не будут навязываться «сверху», а обеспечат свободу выбора и будут сориентированы на жизненное самоопределение учащихся, вооруженных умениями соотносить полученные знания с фактами и событиями реальной жизни, правильно их использовать и самостоятельно пополнять.

В качестве методологического аспекта регулирования этнокультурных отношений будущими учителями в поликультурной системе образования мы выбрали **компетентностный подход**, опираясь на научные изыскания А.С. Белкина, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, М.М.Поташника, Б.Д. Эльконина и др.

Компетентностный подход связан с социальным заказом на образование со стороны работодателей – тех, кому нужен компетентный специалист. Учитывая политическую напряженность межэтнических отношений (Грузия, Украина, Чеченская республика, Абхазия, Северная Осетия и др. регионы), этнокультурологическая компетентность является наиболее акцентирующей внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Данный подход требует изменения единиц организации содержания образования, результатов образования и способов оценки эффективности процесса образования. В качестве первого аспекта изменений предлагаются компетентности: ключевые, общепредметные, предметные (А.В. Хуторской); ключевые, обобщенные, предметные, жизненные (Д.А.Иванов и др.). Позитивность такого решения обеспечивает признание результатов за пределами системы образования, становится адекватным современным требованиям общества.

Регулирование компетенции на уровне личности состоит в оценке студентом своих возможностей в соответствии с требованиями, предъявленными к ней. Такая оценка позволяет будущему работнику

поликультурной системы образования активизировать полученные им ранее знания, умения, информацию в области этнокультурологической подготовки.

Мы считаем, что целесообразнее ввести *этнокультурологическую компетентность*, которая предполагает владение специалистом *этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической, регулятивно – технологической* и *поликультуротворческой* компетенциями. Все перечисленные компетенции являются структурными компонентами этнокультурологической компетентности, с различными содержательными уровнями.

Рассмотрим **уровень конкретно-научных** методологических знаний.

Методология педагогической науки – это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности, опирающихся на закономерности обучения и воспитания.

Закономерность – категория, отражающая объективные, существующие независимо от нашей воли взаимосвязи. Закономерности в педагогике носят статистический, вероятностный характер и проявляются в виде тенденций. В.В. Краевский, И.Я. Лернер [93] придают большое значение обязательности сдвига в личностном развитии учащихся, проявляющегося с различной степенью полноты, что позволяет соотнести понятие дидактической закономерности с более конкретными понятиями уровня усвоения, качества образования, эффективности обучения и воспитания.

Лернер И.Я. выделяет два вида закономерностей обучения. К первому виду относятся закономерности, присущие процессу обучения по его сущности, проявляющиеся неизбежно в любой его реализации. Ко второму виду относятся закономерности, проявляющиеся в зависимости от характера деятельности участников педагогического процесса и применяющихся средств.

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей принципа обучения Подласый И.П., создает

модель, в которой подразделяет компоненты на общие и частные (конкретные) закономерности [128].

Пидкасистый П.И. [120] определяет закономерности процесса воспитания как адекватное отражение объективной, то есть независимой от воли субъекта, действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Основные психолого-педагогические закономерности - законы развития высших психических функций (Выготский Л.С), закон перехода от натуральных форм к культурным формам поведения – закон опосредования; закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения – закон социогенеза.

Для нашего исследования представляют интерес закономерности обеспечивающие регулирование процесса обучения, которые сформулированы А.А. Поповой [105]. Рассматривая результат педагогической диагностики как средство для регулирования обучения, в основу диагностической деятельности, кладет следующие закономерности:

- функциональность, цикличность процесса познания обеспечивает регулирование познавательного образа для снижения уровня его субъективности;

- процесс регулирования для получения оптимальных результатов связан с определением цели, направления и количественных характеристик познавательного образа.

Опираясь на закономерности, выделенные педагогами - учеными, конкретизируя их, мы выделили закономерности с учетом формирования этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной системе образования. Зная эти закономерности, можно прогнозировать течение этнопедагогических процессов, что позволяет при необходимости интеллектуальных, временных затрат предсказывать, выявлять, проектировать, регулировать и корректировать.

Выделенные нами закономерности ориентируют добиться эффективности регулирования этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной системе образования, и определить пути, правила регулирования этнокультурных отношений. Поэтому на наш взгляд имеет место закономерность:

вариативность и интеграция теоретической составляющей этнокультурных особенностей региона и поликультуротворческой деятельности закономерно влияют на успешность этнокультурологической подготовки будущего учителя.

Связь между теоретической составляющей этнокультурных особенностей региона, поликультуротворческой деятельностью и успешностью обучения являются прямой и обратной. Прямая связь обеспечивает взаимопроникновение, интеграцию теории и деятельности и реально станет системообразующим фактором профессиональной этнокультурологической подготовки будущего учителя.

Вышесказанное позволяет полагать, что имеет место следующая закономерность регулирования этнокультурных отношений будущими учителями в поликультурной системе образования:

функциональность, эмоциональность, нравственно-эстетические нормы процесса саморегулирования, самопознания обеспечивают способность формировать свой внутренний мир, чувства, поведение, закономерно определяют качества взаимоотношений (общения) и влияют на качество образованности будущего учителя.

Этнокультурологическое воспитание личности будущего учителя становится возможным, если студент занимается самовоспитанием, саморегулированием.

Эффективность этнокультурологического воспитания осуществляется через отношение ко всему окружающему, в том числе и к педагогическим явлениям, постепенно формируются взгляды, жизненная позиция, мотивы

поведения. Самопознание, саморегулирование имеет место как при процессе обучения (в том числе самостоятельного), так и в процессе воспитания. Будущее человечества принадлежит людям с планетарным мышлением, людям, способным работать на высоком международном уровне. Именно таких людей и призвано готовить современное образование. Эта закономерность подкрепляется синергетическим подходом.

На основе данной закономерности формулируется *принцип диалогического (полилогического) отношения*.

Принцип диалогического отношения основан на концепции М.М.Бахтина и В.С. Библера, который рассматривается ими не только как размышление и столкновение идей, но в первую очередь как нацеленность на «другого». «Диалогические отношения - почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [17].

Данный принцип обеспечивает необходимую форму организации и методов обучения, основанных на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «обучаемый – учитель», «учитель – учитель», «учитель- родитель», «обучаемый – родитель».

Принцип диалогического (полилогического) отношения направлен на организацию процесса познания регулирования этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной региональной системе образования, через признание позитивного потенциала (субъекта регулирования) его активной жизненной позиции, потребности в развитии и саморазвитии, реализации творческого потенциала личности. Кроме того, учет данного принципа ориентирует будущих учителей на формирование специальных знаний и умений диалогического общения как эффективного способа регулирования этнокультурных отношений и их использования в реальной будущей

деятельности. Смысл состоит в том, чтобы развить сознательное отношение к способам поликультуротворческой деятельности, рассматриваемый нами как совместная деятельность, сотрудничество и развитие способностей.

Принцип личностного (лично-деятельностного) подхода (В.С. Безрукова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.) означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Принцип данного подхода позволил изучить структуру и подструктуру личности обучаемого, обосновать потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации. Для нашей работы особо важное значение приобретает тот факт, что основой личностной стратегии является принцип личностного (лично – деятельностного) подхода, который позволяет раскрыть цели, средства, а также результат подготовки будущего учителя, его взаимодействие, совместную поликультуротворческую деятельность с обучаемым.

Эти принципы научного познания в регулировании этнокультурных отношений будущих учителей должны выступать во взаимосвязи с принципами аксиологических, культурологических (этнологических), компетентностных, синергетических подходов. Кроме того, нами использованы и другие принципы, которые будут более подробно представлены в нашей концепции.

Таким образом, главный смысл выделения этих методологических аспектов в обеспечении возможности регулирования этнокультурных отношений в связи с продуктивностью процесса этнокультурологической подготовки будущего учителя.

1.2. Основные понятия теории этнокультурных отношений в образовании

Социально экономические преобразования общества, новые направления развития профессионального образования, требуют от современных научных исследований точного «языка», с помощью которого они описываются.

Как пишет М.М. Бахтин, «любое исследование начинается с формирования и отбора понятий: [17. С. 119]

Понятие – одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения. Понятие может быть *конкретным* и *абстрактным*. Наиболее абстрактные понятия называют *категориями*. Психология изучает развитие понятий у человека. Проводится различие между усвоением понятий, выработанных другими людьми, и самостоятельной выработкой новых понятий. «В эмпирических исследованиях широко используются методики определения понятий, сравнения понятий, классификация понятий, образования искусственных понятий. Изучается степень систематизированности понятий (семантические сети)» .

В каждой области научного знания понятия существуют в совокупности и связи между собой по семантическому (смысловому) признаку. Отбор и логическое их построение с выявлением взаимосвязей и установлением иерархической структуры позволяет создать систему понятий.

Основная методологическая функция научного исследования, как пишет Л.А. Беляева, состоит в осуществлении связи между научной концепцией и лексической формой ее выражения [21].

Профессиональная педагогика – это интегративная наука, которая не только генерирует новые термины, но и синтезирует понятийный аппарат смежных наук: философии, социологии, психологии, культурологии, этнологии, этики и др. [19, 45, 63]. Интегративные процессы, влияющие на развитие понятий в теории профессионального образования, оказывают

существенное влияние на процесс обучения регулированию этнокультурных отношений.

Все это, с одной стороны, обогащает, углубляет, расширяет смыслы профессионального обучения, с другой, препятствует пониманию, вызывает затруднения в организации учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, понятие – это сформированное в процессе мышления целостное представление о предмете, явлении действительности, в которой отражены наиболее существенные их стороны и признаки. В понятиях отражаются закономерные связи явлений и предметов действительности.

В связи с этим мы считаем обработку понятийного аппарата важнейшим условием успеха научного исследования.

Понятийный аппарат проведенного нами исследования включает понятия «этнос», «культура», «национальная культура», «этнокультура», «отношения», «общение», «этнокультурные отношения».

Перечисленные понятия исследовались в рамках философии, психологии, педагогики. Понимание понятий, определений, терминов в истории философской мысли зависело как от особенностей того или иного исторического этапа, так и от решения основного вопроса философии, от мировоззренческих позиций ученых.

Прежде чем исследовать этнокультурные отношения в поликультурной системе образования, необходимо уточнить сущность понятия «этнокультурные отношения» как элемент единой системы познания.

Для этого рассмотрим этимологию определений «этнос» и «культура», входящих в состав этого термина.

Древнегреческий термин «этнос» - этимологически означает «группу людей», «стаю», «толпу», «племя», «народ».

Первая общая концепция этноса как самостоятельного явления принадлежит русскому ученому С. М. Широкогорову, давшему определение понятия в 1923 году: «**Этнос** есть группа людей, говорящих на одном языке,

признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традициями и отличаемых от других таковых групп»[91].

Другое определение понятию «этнос» или «этническая общность» дается в энциклопедическом словаре: «Этническая общность» (**этнос**) - исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией; термин «этническая общность» близок понятию «народ» в этнографическом смысле. Иногда им обозначают этнолингвистические группы (например, русские, украинцы, поляки и др. - славянская этническая общность), а также обособленные части внутри народа (этнографические или субэтнические группы)».

Как указывает Ю.В. Бромлей (1921 – 1992 гг.), определенную специфическую для каждого этноса окраску имеет и многое из таких сложных социально-психологических образований, как ценностные ориентации, социальные установки, идеалы, нормы поведения, убеждения, интересы и т.д. Однако, степень стереотипизации того или иного социально - психологического образования, зависит от многих этнических факторов (развитие социальных аспектов, групповых процессов, психологии общения, межличностных отношений и т.д. [25].

Еще одно определение дают А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая в своем учебнике «Этнология». **Этнос** – исторически сложившаяся на определенной территории совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры (в том числе языка), а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований, зафиксированным в самосознании [139].

Лурье С. В., определяет этнос - как социальную общность, которой присущи специфические культурные модели, обуславливающие характер активности человека в мире, и которая функционирует в соответствии с особыми закономерностями, направленными на поддержание уникального для

каждого общества соотношения культурных моделей внутри, включая периоды крупных социокультурных изменений [98]. Кроме того, подчеркивает, что эти закономерности связаны с тем, что этнос обладает внутренними механизмами, обеспечивающими его устойчивость, и выражаются они в особом распределении культурных черт и характеристик между членами этноса.

Кукушкин В.С. уточняет, что термин «этнос» употребляется в том случае, если хотят подчеркнуть самую близкую – кровную – связь определенной общности людей [89].

Таким образом, этносу присущи:

- определенные поведенческие и коммуникативные модели, которые типичны для всех членов этноса;

- поведенческие, коммуникативные, ценностные, социально – политические модели и культурные элементы, свойственные только определенным группам внутри этноса. Однако распределение этих моделей внутри этноса не хаотично: в своей совокупности они образуют целостную структуру. Эта структура имеет несколько важнейших функций:

- **регулирует** взаимоотношения между различными группами внутри этноса (даже если группы противостоят друг другу);

- способствует поддержанию стабильности этноса, определяет поведение различных частей этноса в кризисные эпохи;

- детерминирует процесс «самоструктурирования» этноса (т.е. процесс создания этносом новых, иногда глобальных, по видимости как бы принципиально меняющих жизнь этноса, социальных институций, соответствующих изменившимся культурно-политическим условиям существования этноса).

Процессы, которые закономерны и являются специфическими для этноса, направлены на поддержание:

- 1) стабильности тех поведенческих и коммуникативных моделей, которые характерны для всех членов этноса;

2) специфической для каждого этноса системы культурных моделей, обеспечивающих возможность взаимодействия различных групп, в частности социальных слоев, или групп, имеющих различные ценностные ориентации [94].

По Л.Н. Гумилеву, возникновение и развитие этносов – процесс стихийный. Управлять им невозможно. В происхождении и развитии народов он выделил три стадии (формы) этноса: субэтнос (предэтнос); этнос; суперэтнос (сверхэтнос – совокупность этносов).

Субэтносы образуют конвексии и консорции. Конвексии - это группы людей, объединенных «общностью жизни», то есть родственными связями, местностью (ландшафтом), климатическими условиями. Консорции – группы людей, объединенные «общностью судьбы», то есть связанные достижением какой – либо общей цели [48].

Понятие **суперэтнос** – определяет этническую систему, состоящую из нескольких этносов, возникающих одновременно в одном регионе, связанных идеологически, экономически, политически [130]. Считая главным культурным признаком вероисповедание, Л.Н. Гумилев выделил западно-европейский, мусульманский, иудейский («блуждающий») суперэтносы. Учитывая православную ориентацию большинства народов России, ученый обозначил и российский суперэтнос [115].

Второе ключевое понятие - «**культура**» - с одной стороны находится в тесной связи с философией и воспринимается обыденным сознанием как явление чисто духовное, с другой стороны, оказывается связанным с материальной жизнью общества [91].

Материальная культура охватывает прежде всего сферу материального производства и его продукты - технику, технологию, средства связи и коммуникации, производственные здания и сооружения, дороги и транспорт, жилища, предметы быта, одежду и т. д.

Духовная культура включает в себя сферу духовного производства и его

результаты - религию, философию, мораль, искусство, науку и т.д. Внутри духовной культуры часто специально выделяют художественную культуру, включающую произведения искусства и литературы. Наука, в свою очередь, рассматривается в качестве основы интеллектуальной, научно-технической культуры.

Между материальной и духовной культурой имеется глубокое единство, поскольку обе они являются результатом человеческой деятельности, у истоков которой, в конечном счете, находится духовное начало - идеи, проекты и замыслы человека, которые он воплощает в материальную форму.

Культура относится к числу древнейших явлений человеческой жизни. Однако интерес к ее изучению и осмыслению как особого явления действительности сложился относительно недавно. В течение длительного времени, целых тысячелетий, культура существовала как нечто само собой разумеющееся, неосознаваемое, неотделимое от человека и общества и не требующее к себе какого-то особого, пристального внимания.

Свой вклад в обогащение этого понятия вносят антропология, этнография, социология, общественная психология, этнопсихология, исследовавшие феномен человека как творца культуры. Отсюда то огромное количество определений термина «культура», встречающихся в работах отечественных и зарубежных исследователей. (В наши дни число их измеряется уже четырехзначными цифрами). Культура при этом рассматривается с самых разных точек зрения, которые могут быть сведены к нескольким основным видам в зависимости от избранного подхода или угла зрения.

Первым из них является **философия культуры**, которую можно определить как общую теорию культуры. Она ставит *задачу* осознания, осмысления и объяснения культуры через ее наиболее общие и существенные черты. Она дает определение и понимание сущности культуры, ее отличия от природы, соотношения с цивилизацией и другими явлениями. В ее *предмет* входит рассмотрение структуры, функции и роли культуры в жизни человека и

общества. Она выявляет ведущие тенденции в эволюции культуры, стремится раскрыть причины ее взлетов и падений, расцвета и кризиса и т.д. [88, 91,96].

Вторым видом является **история культуры**, которая в той или иной мере решает философско-теоретические вопросы. Однако главная ее **задача** - дать конкретное знание о той или иной культуре. Ее **предметом** может быть мировая, национальная или региональная культура, или же какая-либо эпоха, например - эпоха Возрождения. Она не столько объясняет, сколько констатирует факты, описывает события и достижения культуры, выделяя в ней самые выдающиеся памятники или имена авторов и творцов.

Третьим видом выступает **социологическая культура**, которая исследует реальное функционирование либо культуры в целом, либо имеющихся в ней субкультур - массовой и элитарной, городской и сельской, женской и молодежной и т.д. Ее интересуют происходящие сдвиги и изменения в культуре, их динамика, реакция на них тех или иных слоев общества.

К социологии культуры тесно примыкает **психология культуры**, в которой в последнее время просматривается тенденция выделиться в самостоятельную научную дисциплину. Ее **предмет** составляют индивидуальные особенности отношения к культуре, своеобразие духовного поведения человека в рамках культурного поля. На основе социально-психологических исследований она выделяет культурно-исторические типы личности, характерные для данного общества.

В западных странах широкое распространение получила **этническая**, или **этнологическая культурология**, именуемая также **культурной антропологией**. Она изучает традиции и обычаи, обряды и ритуалы, мифы и верования, а также весь уклад жизни традиционных, докапиталистических обществ и так называемых "архаических" народов.

В последние годы широкое распространение получили **структурно-семиотические концепции культуры**, опирающиеся на новейшие лингвистические и некоторые другие методы [91,118].

Что же означает понятие «культура»?

В древнем мире латинское слово «cultura» первоначально означало «возделывание земли». Позднее, в трудах Цицерона (45г. до н.э.) уже встречается его расширительное и переносное использование в выражении «cultura animi», что можно перевести как «обработка, совершенствование души». Со временем в романских языках слово «культура» начинает употребляться и в многочисленных близких значениях: «воспитание», «образование», «умение», «почитание», «развитие» и т.п.

Так, многие философы-просветители, а также немецкий поэт и философ Ф. Шиллер, понимали культуру как степень человеческого в человеке, имея в виду его внутреннее, духовное богатство. Ф. Ницше определял культуру как стиль жизни народа, Л. Уайт смотрел на нее через призму традиций. Для русского философа Н. Бердяева культура выступает как "живая судьба народа", "неотвратимый путь человека и человечества". По мнению философа А. Лосева, "культура - это предельное обобщение всего". Другие авторы понимают культуру - как творчество (А. Злобин), как духовное измерение всякой деятельности, или как духовное производство (Б. Ерасов).

Американские исследователи А. Кербер и К. Клакхон выделяют шесть основных типов определений. К ним относятся: описательные, исторические, нормативные, психологические, структурные, генетические определения:

- в описательных определениях, согласно Э. Тайлору, культура в широком этнографическом смысле слагается в целом из знаний, верований, искусства, нравственности, знаков, обычаев и некоторых других особенностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества;

- в исторических определениях, внимание привлекается к наследованию, традициям;

- в нормативных определениях, рассматривается культура как образ жизни, как ценности и идеалы, как материальные и социальные ценности людей, в том числе институты, обычаи, установки, поведенческие реакции;

- в психологических – с акцентом на адаптацию, приспособление к жизненным условиям, соответствующие формы;
- в структурных определениях акцентируют структурную организацию культуры;
- в генетических определениях, культура истолковывается с позиций ее происхождения, а основное внимание фиксируется на том, что все материальные объекты, верования, установки функционируют «в контекстах символизирования».

Все эти принципы взаимосвязаны, в каждом определении выделяется какая – то одна сторона культуры. При всем многообразии определений в целом важно то, что культура понимается как материальные и нематериальные продукты человеческой деятельности, ценности, идеи, признанные способы поведения, объективированные и принятые в общностях (группах), передаваемые из поколения в поколение.

Маркарян Э. С., отечественный антрополог и Т. Шварц, один из ведущих современных зарубежных психоантропологов, рассматривали культуру как адаптивную систему. При этом совокупность адаптивных моделей может быть понята как культура, тогда этнос можно понимать, как утверждает С. В. Лурье, как общество, являющееся носителем определенной культуры. В этом случае, культура понимается в узком, специфическом, этнологическом значении – как функционально обусловленная структура, имеющая внутри себя явно выраженные механизмы самосохранения. В меняющихся культурно – политических условиях, способствующие как адаптации своих членов к внешнему – природному и культурно – политическому окружению (в этом – адаптивная функция культуры), так и приспособлению внешней реальности к своим нуждам и потребностям (в этом адаптирующая функция культуры) [106].

В своем учебнике «Основы культурологии» С.П. Мамонтов пишет: «...словом «культура» в синхронном плане могут объединяться самые различные группы людей - от весьма малочисленных (культура племени) до

миллиардных (культура Запада), при этом объединяющими факторами, с разной степенью значимости, могут быть: язык, хозяйство, образ жизни, территория, общий менталитет и многое другое. Ни один из факторов, взятый в отдельности, недостаточен для образования культурного единства, но и необязателен для его фактического осуществления» [101.С.90].

Он же выделяет следующие типы культурных общностей: расово-этническая культурная общность; национально-культурная общность; регионально-историческая культурная общность; культурная дихотомия «Восток и Запад»; мировая культура.

Наибольший интерес представляют два типа культурных общностей.

Первым типом, самым древним, является расово-этническая культурная общность. В ее основе лежат общие наследственные психофизиологические особенности людей, связанных единством происхождения, а на ранних этапах и определенной областью обитания. Выделяют три основные расовые группы: европеоидная, негроидная и монголоидная. Их называют большими расами. Некоторые исследователи выделяют и четвертую группу - австралоидную.

Другой тип - национально-культурная общность - в отличие от расовой, менее устойчива, может просуществовать десятки, сотни лет, в то время, как расово-этническая общность, спаянная единством крови и традиций, связанных с природой, сохраняется в течение многих веков и тысячелетий.

Нация, отмечает Мамонтов С.П., будучи категорией не только этнической, но и исторической, представляет собой общность людей, складывающуюся преимущественно на экономической основе в процессе обретения единой территории, единого литературного языка и некоторых общих особенностей духовной жизни, культуры и характера [101, С.93]. Определяющими принципами нации, ее доминантным свойством выступает духовность. Отечественные философы Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, И.А. Ильин, С.Н. Булгаков и другие связывали понимание нации именно с духовным началом. Нация, как отмечает Кукушкин В.С., наиболее развитая историко-

культурная общность. Она складывается в течение длительного исторического периода в результате соединения, «перемеживания», «сплавления» представителей различных племен и народностей. Ключевым признаком нации, ядром, определяющим ее суть, является духовная культура. Человек связан со своей нацией, прежде всего через культуру, а не через кровь, то есть не через этнические корни. Именно в культуре, а не в природе, следует искать истоки национального. Во многих странах мира в наши дни нацию понимают как гражданскую общность, определенную государственными границами.

.Отсюда, понятие **«национальная культура»** включает в себя «пространственную локализацию, персонификацию в специфически выраженной форме общечеловеческой культуры в границах определенного коллектива, члены которого идентифицируются между собой единством языка, исторически сформировавшимися ценностями и нормами, воспринятыми в количестве обязательных для всех». То есть **национальная культура** - это культура, образованная на определенной территории вследствие соединения представителей различных племен и народностей, ядром, определяющим ее суть, является духовная культура. Национальная культура недолговечна и представляет собой пеструю мозаику взаимовлияющих, взаимообогащающих национальных культур, складывающуюся на территориальной, государственной и экономической основе. В каждой национальной культуре, с ее неповторимым своеобразием, есть «общечеловеческое единство, гуманитарное ядро».

Что касается этнокультуры, то она является лишь одной из сторон существования национальной культуры. Уточнение определения этнокультуры нами было осуществлено в 1998 году. **Этнокультура** - это культура конкретного этноса, которая находит свое выражение в определенном этническом самосознании материальных и духовных ценностей, проявляющихся в нравственно-эстетических нормах, в образе жизни, одежде,

жилище, кухне, социально-бытовых установках, этикете, религии, языке, фольклоре и психологическом складе этноса [38, с.14].

В своем учебнике «Этнология» Садохин А.П. и Грушевицкая Т.Г. дают более краткое определение, где **этническая культура** - это совокупность культурных элементов и структур, обладающих этнической спецификой и выполняющих этнодифференцирующую функцию [115].

Каждая этническая культура имеет свои особенности, и эти особенности могут выражаться в самых разных вещах. Кроме того, каждая она имеет свою собственную логику, и, только исходя из этой логики, можно объяснить, для данной культуры что имеет принципиальное значение, а что второстепенное. Для каждой этнической культуры взаимосвязи различных элементов и поведенческих моделей индивидуальны.

Следующее понятие, требующее разъяснения – это понятие «регулировать».

«Регулировать» - это значит направлять развитие, движения чего-нибудь с целью приведения в порядок, систему [114].

Попова А.А. определяет регулирование в обучении – как изменение деятельности и ее результатов с целью достижения уровня того или иного эталона. При этом утверждает, что регулирующая деятельность учителя осуществляется в двух направлениях [129]:

- регулировании деятельности обучаемого (регулирование хода формирования знаний и умений; регулирование объема и содержания обучения; коррекция в ходе обучения, компенсация);

- саморегулировании (выбор и реализация действий в целях предупреждения и ликвидации недостатков обучения).

Таким образом, мы представили часть понятий, которые будут представлять категориально-понятийный аппарат нашего исследования.

Однако, для того чтобы говорить об этнокультурных отношениях, нельзя не отметить, что на современном этапе сегодня "культура" и "культурность"

ассоциируется также с особым стилем общения. По сути дела, понимается как специфический способ регулирования отношений между людьми и одновременно как качества, необходимые для такого регулирования: вежливость, тактичность, терпимость или толерантность, способность понять другого и т.п. Человека, наделенного этнической культурой, способного регулировать отношения, отличает умение достигать гармонию не только с внешним, но и со своим внутренним миром. Кроме того, чтобы определиться с понятием «этнокультурные отношения», необходимо более подробно рассмотреть понятие «отношение» и ее особенности, т.к. по нашему мнению, это понятие является одним из основных в проблеме нашего исследования.

1.3. Отношение – как ведущее понятие проблемы исследования

В психологии и педагогике последнего времени одним и тем же понятием «отношение» обозначаются по существу разные явления.

Петровский Е.И. определяет «**отношение**» как взаимодействие человека с окружающим его миром, которое складывается между людьми в их общественной жизни, и, прежде всего в производственной деятельности. К.Маркс, раскрывая сущность производственных отношений, как основы общества, писал, что в производстве люди вступают в отношение не только к природе, они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. «Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и не только в рамках общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство» [100].

Можно отметить, никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не будет установлен контакт между людьми, в нее включенными, и не будет достигнуто между ними должное взаимопонимание. Так, например, для того чтобы учитель мог обучать чему-либо учеников, он должен вступить с ними в общение.

На современном этапе развития общества вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга, отношения между людьми занимают центральное место в психолого-педагогических исследованиях. Разработки концептуальных основ проблемы общения связаны с трудами Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, В.М. Бехтерева, А.А.Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В.Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., которые рассматривают общение как важное условие развития человека, его социализацию и индивидуализацию. По мнению А.А. Леонтьева, «...вопрос о диффиниции понятия «общение», становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [91.]

Как указывает М.С. Каган, иногда происходит отождествление некоторых понятий, например «коммуникация», «общение», «отношения».

Так же и Ожегов С.И. понятие "**отношение**" определяет как взаимное общение, связь между кем-нибудь, образующаяся из общения на какой-нибудь почве [108].

Кроме того, в психологическом словаре, «**общение**» определяют как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [125] .

Деятельностная природа общения проявляется в том, что оно, как и деятельность, целенаправленно (имеет специфический мотив и цель), результативно (имеется некоторое совпадение достигнутого результата с намеченной целью или несовпадение), нормативно (предполагает обязательный социальный контроль за протеканием и результатами акта общения). Предметом общения как деятельности является взаимодействие или взаимоотношения людей. В общении люди передают друг другу разнообразную информацию, обмениваются мнениями, суждениями, знаниями, убеждениями, идеями, результатами своей деятельности, заявляют о своих потребностях,

интересах, целях, усиливают практические умения, навыки, нравственные принципы и правила этикета, обычаи, обряды, традиции, ведут поиск путей и мер преодоления трудностей и их регулирования.

В зависимости от содержания, целей и средств, общение делится на виды: пространственное, временное, внешнее, внутреннее, материальное, кондиционное, духовное, мотивационное, деятельностное, а также деловое, личностное и другие. По целям - общение делится на биологическое и социальное. По средствам - непосредственное, опосредованное, прямое и косвенное, невербальное и вербальное. Кроме того, существуют средства, техники, приемы, стили общения, которые зависят от культуры человека, уровня развития, воспитания и образования.

Техника общения – это способы преднастройки человека на общение с людьми, его поведение в процессе общения, а *приемы* – предпочитаемые средства общения, включая вербальное и невербальное. *Стиль* – разновидность общения, используемая в какой-либо типичной социальной ситуации, и отличающаяся чертами лексики, грамматики, фонетики.

Из выше сказанного видно, что общение и деятельность взаимосвязаны и сопровождают человека всю жизнь. Человек, взаимодействуя с миром, следует его логике существования. Он попадает в сферу действия законов. Попадая в конкретную этнокультурную среду, человек отражает уровень нравственно - этнических норм и законов этой среды. Отношение людей к вещам, к предметам, созданным человеческой культурой, отражает уровень нравственного развития и характер их взаимоотношений.

Как показал анализ научной литературы, общение, многогранно и предстает как обмен информацией; интеракция; условие совместной деятельности, имеющей единую цель; особый вид деятельности (В.С.Грехнев, М.С. Каган, Я.Л. Коломенский, А.А. Леонтьев, А.М. Эткинд и др.). Все перечисленные исследователи подходят к процессу общения с позиции деятельностного подхода.

Представители другого направления (Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.) считают, что общение относится к базовым категориям психологической науки, и поэтому рассматривают его с точки зрения системного подхода. Они рассматривают деятельность и общение как две стороны социального бытия человека. При этом категория деятельности раскрывает лишь одну сторону бытия человека – отношения «субъект - объекты», другая сторона его социальной жизни – отношения «субъект - субъекты» - раскрывается категорией общения. Таким образом, общение, понимается как форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов и «...охватывает особую категорию реально существующих отношений, а именно отношений «субъект - субъекты», в ходе анализа этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта на другого, но как процесс их взаимодействия». Следует отметить, что системный подход к пониманию процесса общения обеспечивает возможность исследовать не просто отдельные действия субъектов в ходе общения, но и процесс их взаимодействия и взаимодействия друг на друга.

В общении происходит развитие личности, усваивается опыт, накапливаются знания, формируются практические умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения. Только благодаря общению, один человек может обучать другого, увещевать его, советоваться с ним [72].

Определяя сущность общения, М.С. Каган отмечал: «Общение не может быть приравнено ни к передаче сообщений, ни даже к обмену сообщениями (или информацией), как оно очень часто определяется в нашей философской или психологической литературе. Общение – это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности)» [68].

Фатыхова Р.М. выделяет следующие важнейшие характеристики культуры общения:

- 1) - субъект – субъектное взаимодействие;

2) – в данном взаимодействии имеет место решение продуктивных задач (постижение новых символов и значений);

3) – культура общения предполагает глубинный, интимно-личностный уровень отношений [159].

В научной литературе выделяют следующие функции общения:

- контактная функция – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи;

- инструментальная функция, характеризующая общение как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для исполнения действия;

- интегративная функция, раскрывающая общение как средство объединения людей;

- функция самовыражения или понимания, определяющая общение как форму взаимопонимания психологического контекста;

- трансляционная функция, служащая для передачи конкретных способов деятельности, оценок;

- информативная функция – обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;

- эмотивная функция – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение с его помощью своих переживаний;

- статусопределяющая функция – выполнение ожидаемой от человека роли, демонстрация знания, норм социальной среды.

Кроме того, традиционно выделяют следующие виды общения:

- формальное (деловое, официальное);

- неформальное (светское, быденное, бытовое).

В.Н. Лавриенко, А.Н. Леонтьев, А.Я. Найд, В.И.Шувалов и др. выделяют основные признаки, характеризующие процесс делового общения:

а) деловое общение – это такой вид межличностного общения, в котором партнер всегда выступает как личность, значимая для субъекта;

б) основой содержания делового общения является социально значимая деятельность;

в) деловое общение основано на принципах продуктивности и паритетности;

г) деловое общение может быть необходимым, желательным, нейтральным и нежелательным;

д) специфической особенностью делового общения является его регламентированность.

Осмысление специфики делового общения, подтверждает нашу мысль о том, что столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляются в правовых рамках, а подчиненность установленным правилам и ограничениям определяются видом делового общения, степенью его официальности, целями и задачами конкретной встречи, национальными и культурными традициями, общественными нормами поведения. Они фиксируются в виде делового и дипломатического протокола и существуют в виде общепринятых норм социального поведения, этикетных требований, ограничения временных рамок общения [92, 105].

В деловом общении точность играет особую роль, так как она связана с реализацией нормативно – регулирующей функции права, требующей однозначности выражений и невозможности инотолкования: норма регулирует реальные общественные отношения применительно к конкретным фактам, имеющим правовые последствия.

Межэтнические отношения, Д.И. Латышина, трактует, как взаимодействие народов в разных сферах в политике, культуре и т.д., в узком – как межличностные отношения людей разных национальностей, которые также происходят в разных сферах общения – трудовой, семейно-бытовой, соседской, дружеской и др. сферах неформального общения [118]. При этом, культура межнационального общения предполагает:

- осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми, понимание необходимости достижения баланса межнациональных интересов, гармонизацию общечеловеческих и национальных интересов;

- нераздельное чувство национальной и общенародной (народов страны проживания) гордости, принадлежности к роду человеческому;

- чувство дружбы между народами страны проживания, единства семьи человеческой;

- заботу о судьбах малой родины, большой родины, всей планеты Земля;

- понимание необходимости трудиться на благо своей нации, народов страны проживания, во имя сохранения человечества;

- стремление и содействие расширению взаимосвязей своей нации с народами страны проживания и всего мира;

- неразрывный и постоянный интерес к культуре своего народа, народов страны проживания, мировой культуре;

- знание родного языка, языка страны проживания, языков других народов;

- национальную скромность и заботу о достоинстве своей нации, народов страны проживания, всего человечества;

- глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности и любой другой, доброжелательность и такт во взаимоотношениях и т.д. [120]

Внешние и внутренние признаки межнационального взаимодействия студентов, рассматриваются башкирским ученым Р.И. Кусарбаевым.

Внешние (интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, культуры, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности).

Внутренние признаки:

1) потребностно-отношенческого характера: (уважение к многонациональному народу России и любовь к Отечеству;

2) ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации; обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств);

3) этического характера: (проявление тактичности, чуткости к человеку; готовность сопереживать, понимать состояние и желание людей, их намерения; формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы);

4) деятельностно-поведенческого характера: (реакция на совместную деятельность, межнациональные браки; умение оценить успехи людей другой национальности; развитие благородного чувства национальной гордости;

5) мировоззренческого характера: (понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; непримиримое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма; ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации; осознание принадлежности к мировому сообществу; глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям; дух терпимости к религиозным чувствам людей, обеспечение мирного разрешения возникающих межконфессиональных конфликтов);

б) интеллектуально-эмоционального характера: (отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учебы, в быту; отношение и реакция на взгляды, убеждения, идеалы людей другой национальности; реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности).

С помощью данной модели можно проследить динамику развития культуры межнационального взаимодействия, а также выбрать в зависимости от уровня развития индивидуальный алгоритм работы со студентом.

Само слово «отношение» в русском языке, пишет Е.О. Смирнова, является отглагольным существительным (от глагола «носить»), смысл которого означает действие отношения. Это действие предполагает, что кто-то кому-то что-то относит. Следовательно, оно подразумевает наличие субъекта, объекта и содержания. Мясищев В. Н. подтверждает, что понятие «отношение» возникает там, где есть субъект и объект. Таким образом, отношение - субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. Но специфика этого действия заключается в том, что относится не вещь или предмет, а нечто идеальное, что может жить в сознании субъекта (представление, оценка, чувство, мысль и т.д.). Психологические отношения человека в развитом виде представляют собой «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности».

Понятие «психическое отношение» по В.М. Мясищеву отражает внутреннюю сторону связей человека с действительностью. Оно содержательно характеризует личность как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны действительности. При этом, Мясищев В.Н., выделяет виды отношений человека к окружающей действительности через потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, эмоции, интерес, убеждения, действия и т.д.

Под **отношениями** в философии понимается способ сопричастного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств. Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, оно раскрывается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимости чего-либо.

Как в психологии, так и в философии отношение рассматривается во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности.

С.К. Бондырева и Д.В. Колесов склонны считать толерантность (терпение, терпеливость, терпимость) как отношение [28]. Более того, они отмечают, что психически отношения представляют собой систему индивидуальных, избирательных или неосознанных связей индивида с различными факторами объективной действительности, наполненных оценками этих факторов. При этом отношение выражает активную позицию индивида, определяя характер, как отдельных его поступков, так и направление всей его деятельности.

Рассматривая проблему отношений как толерантность, психологи С.К. Бондырева и Д.В. Колесов, подтверждают, что отношение может быть положительным, отрицательным и безразличным; устойчивым и неустойчивым. Кроме того, выделяют разновидности отношений – дружба, любовь, ненависть, зависть, ревность, доверие или недоверие, которые *проявляют себя как единство оценки* (ее человек может выразить тем или иным способом – вербально или невербально) *и поведения* (характера взаимодействия). Если отношение интенсивно наполняется эмоциями и желаниями, то это уже не просто отношение, а чувство, усиливающее толерантность (любовь, дружба), или усиливающее интолерантность (зависть, ревность, ненависть). При этом высшим проявлением толерантности является любовь, а высшим проявлением интолерантности – ненависть.

«Относиться» может только объект живой природы (человек, животное, растение) – объекты неживой природы могут лишь соотноситься. В любом отношении одной его стороной всегда является живой объект, а другой стороной может быть как живой объект, так и неживой, а также явления природы и различные ситуации, в том числе и общественно значимые.

Так ученые пишут, «поскольку отношение – это связь плюс оценка, на которую способны только объекты живой природы, то одной из сторон отношения всегда является живое существо. При этом выделяют следующие характеристики отношений:

- по эмоциональному тону (положительное или отрицательное, нейтральное или безразличное);
- по ролевой определенности (оценка некоего объекта, т.е. как по - разному я отношусь: к террористу, к грабителю, к другу или недругу);
- по динамическим параметрам (устойчивое, неустойчивое; элементарное или сложное; определенное или неопределенное; сложившееся или несложившееся);
- по уровню развитости (инстинктивное, интуитивное, осознанное).

При этом, отношение выступает как ведущий фактор *субъективности и ее проявлений* – способности исходить из самого себя, из своих оценок. Содержание этой способности подвержено влиянию самой разнообразной информации, поступающей к человеку из окружающего мира. Как только проявилось отношение, можно говорить о наличии у индивида оценки, которая всегда имеет субъекта и объект: *субъект единичен (это сам человек, индивид), объекты множественны*. Отношение может быть «объективным» если оно вырабатывается на основании всесторонней информации и совпадает с отношением других людей или принципами, которые принимаются большинством за основу их оценок. Поэтому отношение (как и оценка) может быть справедливым или несправедливым, правильным или неправильным. Соответственно толерантность/интолерантность индивида может быть объективной или субъективной, оправданной или неоправданной, справедливой или несправедливой.

И оценка и отношение индивида всегда в той или иной мере пристрастны. При этом интолерантное действие является следствием интолерантного побуждения и, следовательно, имеет внутри себя и негативное отношение, и негативную оценку. Но психические переходы между этими тремя элементами, определяющими характер действия (оценка – отношение – побуждение), могут становиться объектами торможения, и тогда интолерантное действие затормаживается то ли на переходе от оценки к отношению, то ли на переходе

от отношения к побуждению, то ли на переходе от побуждения к действию. Таким образом, проблема толерантности – это во многом проблема сдерживания индивидом своей негативности: в оценке, отношении, побуждении. В случае позитивной оценки, отношения, побуждения «задача на толерантность» перед индивидом вообще не встает [28.С.11].

Таким образом, целью воспитания является выработка у подрастающего поколения определенного отношения – к тем или иным объектам и событиям окружающего мира. Отношение – это связь, содержащая в себе оценку. Отношение возникает там, где появляется заслуживающий оценки – значимый – объект.

Леонтьев А.Н., в концепции о личностном смысле деятельности, *отношение* трактует как субъективно устанавливаемую и личностно переживаемую связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предлагаемых событий. Содержанием такой связи является смысл как фундамент личности. Смысловая сфера личности отражает мотивы ее поведения и деятельности, общий жизненный замысел, соотношение целей и средств их достижения, ее ценностные ориентации [92].

В зависимости от характера отношения одного человека к другому, в психологии разработана классификация смысловых уровней: доличностный (эгоцентрический); группоцентрический; просоциальный (гуманистический); духовный.

Доличностный уровень характеризуется наличием формальных признаков личностных смыслов; проявляется потребительское отношение к другим, стремление к собственной выгоде. Действия эгоцентриста направлены в основном на себя, на собственные блага и выгоды. Кроме того, отдельно выделяется *внутриличностный* уровень, который характеризуется отношением субъекта к себе (ценностные, эмоционально - волевые установки по отношению к себе).

Группоцентрический уровень характеризуется идентификацией человека с какой-либо группой, социальной общностью (семья, нация, класс, народ и т.п.). Действия направлены на удовлетворение потребностей и интересов на уровне занятых некой деятельностью групп (отношения производственные, учебные, ценностные, эстетические, театральные и т.д.).

Просоциальный, или *гуманистический*, уровень. Смысловое развитие личности характеризуется ценностным отношением к другому, внутренней устремленностью на благо иным людям, обществу, человечеству в целом (отношения классовые, национальные, этносоциальные, этнокультурные, общественные, групповые, семейные).

Духовный уровень определяется наличием у личности стремления к поиску смысла жизни через соотнесение себя с высшим, бесконечным смыслом, способным созидать, конструировать ценности. Действия духовно ориентированной личности направлены на возвышение мира в целом, поэтому процесс приобщения к ней становится одновременно средством, позволяющим личности создавать свой особый мир и результатом этого восхождения к подлинным ценностям. Обретение духовности сопряжено с осознанием личностью недостаточности своего обыденного существования, которое побуждает к интуитивным поискам более совершенного образа жизни. Другой человек является не только гуманистической, общечеловеческой, но и сакральной ценностью.

Рассмотрим классификацию *отношения* согласно сфере рассмотрения:

Первый уровень более масштабный и подразумевает широкий круг отношений социальных систем. *Социальные отношения* - это определенная установочная система связей индивидов, сложившаяся в процессе взаимодействия друг с другом в условиях данного общества. Это может быть и дружба двух девочек, и отношения между учителем и учеником, и договор о труде между рабочим и работодателем, и сотрудничество между двумя предприятиями, отношения между людьми разных национальностей и союз

двух государств и т.д. По своей природе они объективны, независимы от воли и сознания людей.

Общественные отношения, как взаимосвязь между социальными общностями, которые возникают в ходе совместной деятельности. *Общественные отношения* - это совокупность всех видов отношений данного общества. Общественные отношения, могут быть разделены на существенные и несущественные, необходимые и случайные и т.п. Существенные отношения выступают между явлениями как закон их развития или функционирования. Человек вступает в отношения с созданными им вещами, объективным миром и с другими людьми (159).

В данной системе выделяют следующие элементы:

- субъекты связи - два индивида, или две социальные группы, либо индивид и социальная группа; (связующее их звено, которым может быть какой-нибудь предмет, интерес, общая ценность, создающие основу отношения; определенная система обязанностей или установленных функций, которые обязательно должны выполнять партнеры по отношению друг другу).

Второй уровень отношений связан с деятельностью индивида. В этом случае, отношение рассматривается как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора. Человек в процессе жизнедеятельности стремится к удовлетворению не только биофизиологических, но и социокультурных потребностей более высокого уровня. Чем выше уровень духовного развития человека или общества, тем выше регулятивное значение ценностей. Личность и общество в деятельности и поведении руководствуются внутренними регулятивами – ценностями, отраженными сознанием человека и проявляющимися в его отношении к миру. Ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностных отношений. Отношение указывает на связи между предметом (явлением) и субъектом, характеризующимся значением первого для второго. Кроме того, понятие «ценность» близко понятию «значение». Конкретное

значение объекта или его свойств возникает тогда, когда субъект вступает во взаимодействие с объектом, вовлекая его в материальный или духовный мир человеческой деятельности. Только в деятельности ценность получает свое актуальное существование [100].

Ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений.

Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения. Природа ценностного отношения эмоциональна т.к. оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми.

Структура ценностного отношения представлена в философии как целостная, многоуровневая. Ее основными элементами являются:

- первый слой желаний;
- выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу;
- осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием;
- превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентации других людей.

Третий уровень характеризует взаимосвязи между людьми в группах, то есть характеризует межличностные отношения. Проблемой изучения межличностных отношений занимались Б.Г. Ананьев, А.В. Колычева, В.И. Светлова, И.К. Широкова, Л.И. Рувинский и многие другие.

Межличностные отношения это специфическое явление, которое обусловлено как психологическими, так и социальными факторами, складывается в реальной жизни между живыми, мыслящими и чувствующими индивидами. Это эмпирические отношения действительных людей в действительном общении.

В психологическом словаре, *межличностные отношения* определяются как система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других явлений, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти специфические явления опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [124].

Под психологическим климатом принято понимать эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентирами, моральными нормами и интересами, который создается в процессе общения. В процессе общения регулируются отношения и разрешаются межличностные конфликты.

Социальный фактор межличностных отношений рассматривает Л.В.Занков. Он отмечает, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом и косвенном общении... Способность быть личностью всецело общественная, основанная на том, что человек индивидуализирует в себе культуру, из которой он вырастает в определенные осознанные отношения с другими людьми и к самому себе. Лишь выполняя определенную роль в коллективе, в совместной деятельности с другими людьми, вступая с ними в практические отношения, человек начинает относиться к самому себе как к человеку» [62].

Таким образом, социальный фактор межличностных отношений обусловлен потребностью человека в общении с себе подобными, и объясняется природой человека. Человек, по природе, существо коллективное, которое рождается, живет и умирает в обществе (коллективе). В коллективе складываются определенные отношения с другими людьми. От того, как развиваются эти взаимоотношения, зависит качество и эффективность работы этого человека, бригады, группы и, в конечном счете, общество в целом.

Основной путь исследования межличностного взаимодействия и взаимоотношения внутри этнической группы – это углубленное изучение различных социальных и психологических факторов, а также взаимодействия и взаимоотношений людей, входящих в состав данной группы.

Четвертый уровень характеризует внутриличностные отношения, то есть ценностные, эмоционально - волевые установки субъекта по отношению к себе.

Мясищев В.Н. выделяет целостность ценностного отношения как единицу психологического анализа личности [107]. Рассматривая отношения как субъективную, внутреннюю сторону взаимодействия человека с окружающей действительностью, он определял их как интегральную позицию личности в целом и выделял три основных типа отношений человека: к миру вещей; явлениям природы; к людям; явлениям социума; к самому себе. Рассматривая динамику отношения, он определил уровни его развития:

- *условно – рефлекторный*, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители;

- *конкретно – эмоциональный*, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т.п.;

- *конкретно личностный*, возникающий в деятельности и отражающий избирательное отношение к окружающему миру;

- *собственно – духовный*, на котором социальные нормы, моральные законы становятся регулятивами поведения личности.

Регулятором отношений является:

- на внутри групповом уровне – *польза*;

- на межгрупповом – *идея блага*;

- на личностном уровне – *ценность и взаимосвязи с пользой и благом*.

Нормы и моральные законы, являющиеся регулятивом поведения личности рассматривали Гусейнов А.А., Апресян Р.Г., Солопов Е.Ф. и другие. Они выделили их как духовно-бытийные отношения между людьми, которое

понимаются как нравственность, а идейно-теоретический уровень (выражения) нравственности как - мораль. Система таких социальных норм и оценок, которые регулируют общение, и поведение людей подкрепляются силой общественного одобрения или осуждения. Среди моральных норм выделяют простые или общечеловеческие нормы, выражающие требования, выполнение которых абсолютным большинством людей необходимо для сохранения рода человеческого. Без их соблюдения невозможно сосуществование людей. Мораль потому и существует, что она является необходимым регулятором, приводящим поведение людей в соответствие с интересами тех общностей, в которых живут эти люди, рода, племени, нации, класса, в пределе всего человечества. Мораль общечеловечна, но одновременно и классовая, сословная, отличающаяся по своим проявлениям у разных народов. У каждого этноса эти нормы конкретизируются и видоизменяются и влияют на личные отношения людей друг другу.

Изучением проблемы взаимоотношений занимались многие психологи и педагоги. Наиболее значимые исследования представлены в трудах Виноградовой М.Г., Козлова И.Ф., Коломинского Я.Л., Конниковой Т.Е., Макаренко А.С., Новиковой Л.И., и др.

В исследованиях И.Ф. Козлова и М.Г. Виноградовой были развиты теории и методики, заложенные в опыте и воззрениях А.С.Макаренко. Исследователи изложили основы теории воспитания коллектива, в частности, о большом воздействии этого коллектива на отдельную личность. Психологический климат в коллективе складывается из разного рода отношений людей и их взаимного влияния.

Коломинский Я.Л., под взаимоотношением понимает личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг – друга, которое представляет собой их внутреннее состояние [76].

Ожегов С.И. определяет понятие «взаимоотношение» следующим образом: «Взаимоотношение – взаимные (общие для обеих сторон, обоюдные, связанные один с другим) отношения между кем-нибудь» [108] .

Виды отношений между людьми:

- сотрудничество - взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова, роли и поручения;

- паритет - равные, "союзнические" отношения, основанные на взаимной выгоде членов союза.

Для полноценного формирования этнонациональных аспектов в региональном образовании необходимо учитывать такое важнейшее социальное условие, как ситуация проживания нации (этноса) на данной территории. Она обусловлена характером и способом укорененности данной национальности в жизнедеятельность региона (промышленно-экономическую, культурную, социальную). К элементам данной ситуации можно отнести:

- основу формирования национальной группы (коренное население, промышленное освоение, беженцы и пр.);

- удаленность (географическая и политическая) от места основного расселения нации (для русских это не играет роли);

Благодаря отношениям люди объединяются в различные совокупности. Произвольные же действия и взаимодействия не смогут привести к появлению внутренней организации социальных групп.

На основе рассмотрения понятия «отношение» и ее особенностей, мы приходим к выводу о необходимости уточнения понятия **«этнокультурные отношения»**.

Этнокультурные отношения - это процесс взаимодействия, взаимопонимания культуры другого народа сформированные из психологических факторов, для развития контактов и совместной деятельности, направленных на достижение гармонии в окружающей действительности.

Резюме

Понятием «отношение», обозначаются:

- во-первых, общение;

- во-вторых, те объективные отношения, в которые вступает человек с окружающими его людьми и предметами;

- в-третьих, как сам человек относится к действительности, то есть, его субъективное отношение: переживания, взгляды, потребности, ценностные установки, стремление и пр.;

- в-четвертых, это система доступных общечеловеческих отношений, в которые он вступает, при этом, выполняемая деятельность определяет его психику, формирует его личность.

- в-пятых, как толерантность (оценка – отношение – побуждение).

Регулятором отношений относительно нашего исследования является:

польза для развития социально-экономических формаций, этнических и национальных общностей;

идея блага для развития духовных контактов и совместной деятельности между представителями разных этносов;

ценность и взаимосвязи с пользой и благом для формирования и достижения внутренней гармонии и гармонии в окружающей действительности.

Отношения многообразны, динамичны, изменчивы и воспитуемы, поэтому этнокультурные отношения закрепляют общее отличие человеческой жизнедеятельности на различных этапах развития общества, в рамках определенных эпох, социально-экономических формаций, этнических и национальных общностей. Кроме того, они характеризуют особенности поведения, сознания и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни, развивают духовные контакты между представителями разных этносов, а также затрагивают особенности отдельной личности, социальной группы и всего общества в целом.

ГЛАВА II.

Эволюция поликультурной системы образования

2.1. Социально – исторические предпосылки этнокультурных отношений в системе образования

Современные исследования закономерностей развития этносов, возрождения их культуры становятся актуальной социально-исторической проблемой и приобретают важное значение в развитии этнокультурных отношений общества.

Коренные изменения, происходящие в России в политической, экономической, социальной сферах общественной жизни, не могли не сказаться на системе высшего профессионального образования, современные тенденции развития которого в настоящее время определяются жесткими требованиями рынка к уровню профессионализма работника. Социальный заказ государства и общества ориентирует высшую школу не только на профессиональную, но и на общекультурную, (этнокультурную) подготовку будущего специалиста, на формирование человека и гражданина, интегрированного в национальную и мировую культуру.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» сформулированы основные требования к содержанию образования, которые должны обеспечить формирование личности в системе интеграции различных видов культур: «Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования школы».

Как уже было сказано выше, педагогическая наука накопила немалый теоретический и практический опыт стимулирования развития отношений общества в целом. Однако изучение состояния проблемы этнокультурных отношений показало, что ряд вопросов нуждается в освещении и уточнении. Поэтому сосредоточим наше внимание на социально-исторических

предпосылках и эволюции теоретических и практических направлений исследований обозначенной проблемы.

Философия истории – сфера философского знания, нацеленная на обнаружение в совокупном общечеловеческом опыте жизневоспроизводства неких сквозных зависимостей, схем, структур, освещающих ключевые вопросы хода, смысла, цели, назначения, судьбы, характера традиционных единиц исторического процесса, начиная с народа (государство, нация) и кончая родом *Homo sapiens* в целом (тотальность цивилизации).

Изучая вопрос о природе этнокультурных отношений, как отрасли научного знания, необходимо, прежде всего, обратиться к истории его развития.

Отношения между людьми как важнейшая сторона их совместной жизни и деятельности всегда осмысливалась ими сначала на уровне обыденного, житейского сознания, а затем и на более глубоком, теоретическом уровне.

Для большей четкости изложения мы выделим, а затем рассмотрим основные этапы этого процесса, определяя сложившиеся на каждом из них социально-исторические предпосылки, обеспечивающие дальнейшее развитие этнокультурных отношений и его регулирования.

Человеческое общение, переходящее в отношения – чрезвычайно многогранный процесс, реализующийся в разных сферах и на разных уровнях социальных отношений и изучаемый в разных сферах и изучаемый различными науками: психологией, социальной и этнопсихологией, философией, педагогикой, языкознанием и лингвистикой и т.д.

Под *социально-историческими предпосылками* этнокультурных отношений в поликультурной системе образования будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений, о развитии его взаимоотношений с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте. В соответствии с этим нами выделены четыре группы предпосылок.

Первая группа отражает основные характеристики общественно-исторических и экономических событий, позволяющие зафиксировать условия жизни людей, которые определяют потребности и возможности их удовлетворения через взаимосвязи производственные и этнические отношения.

Вторая группа характеризует социальный заказ на регулирование этнокультурных отношений, выраженный, как правило, в научных и популярных изданиях, средствах массовой информации обусловленной ростом агрессивности, терроризма, конфликтности в мировом масштабе и поиском в образовательной сфере системы процесса стабилизации, межэтнического общения и сотрудничества.

Под социальным заказом понимается «особая сфера духовно-практической деятельности, в которой конкретизируется диалектика исторической необходимости и сознательной деятельности людей»). При этом его формальная структура включает: осознание социально-исторической необходимости решения проблем этнокультурных отношений; формирование целевых ориентаций в области регулирования этнокультурных отношений; социокультурные (этнокультурные) нормы и ценности; прогноз и планирование требуемого результата.

Третья группа предпосылок отражает результаты теоретического изучения регулирования этнокультурных отношений в поликультурной системе образования. Они фиксируют научное наследие каждого исторического этапа, что позволяет проследить эволюцию теоретических представлений и оценить их значение для перспективных разработок.

Четвертая группа предпосылок характеризует практическое освоение в образовательном процессе и фиксирование уровня эффективности исследуемой проблемы.

Социально-исторические предпосылки этнокультурных отношений мы выделяем в соответствии с основными периодами его развития. Основой такого выделения послужили эволюции теоретических и практических направлений

исследований обозначенной проблемы. Многочисленные этнокультурные исследования убедительно свидетельствуют о том, что этнические изменения происходят в результате многочисленных, сложно и противоречиво протекающих, многообразных культурных контактов между народами, а содержание взаимоотношений во многом зависит от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое в основном определяется этнокультурой, этнопсихологией каждой из взаимодействующих сторон. Эти взаимоотношения этносов получили название «межэтническая коммуникация», под которой понимается обмен материальными и духовными продуктами их культурной деятельности, осуществляемой в различных формах. Исходя из этого, межэтнические отношения в широком смысле слова понимаются как взаимодействие народов в разных сферах общественной жизни – политике, искусстве, науке и т.д., а в узком смысле – как межличностные отношения людей разной этнической принадлежности, которые также имеют место в разных сферах общения – трудовой, семейно-бытовой и различных неформальных видах взаимоотношений. В соответствии с этим в эволюции этнокультурных отношений мы выделяем четыре периода.

Первый период (с 1700 г. до н.э.- до XVIII в.) ученые отмечают, как попытки описания характеров, взаимоотношений различных народов и совместные их «уживания», которые идут еще от Феофраста.

Кроме того, характеристику взаимоотношений общества и государства и пути их усовершенствования и гармонического развития дали Сократ (470 –399 гг. до н.э.), Платон (428 – 348 гг. до н.э.), Аристотель (384-322гг. до н.э.) и др.

Второй период (с к. XVIIIв.- до XXв.) дает характеристику развития человечества и его взаимоотношениях между собой и обществом, которые зависят от взаимосвязей различных элементов культуры, социального, экономического развития любого этноса (Ж. Ламарк, О. Кант, Э. Тайлор, Дж . Мак.-Леннан, и Дж. Лаббок, Р. Турнвальд, Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун и др.).

Кроме того, Карл Маркс (1818 – 1883 гг.) утверждал, что человек – существо биосоциальное. Человек не есть абстракт, а есть совокупность всех общественных отношений. Поэтому человек является объектом правового, эстетического, нравственного воздействия со стороны общества.

Третий период – с 20 – годов XX века – по 1990 г.). Этот период представлен культурами, характерной чертой которых является оторванность этносов от традиций, обычаев своего народа. Этот период связан с проблемой соотношения универсальной общечеловеческой миссии образования и его этнокультурной функции, связанного с передачей от поколения к поколению уникального этнокультурного наследия и сохранения этнической идентичности.

Четвертый период (с 1990 годов XX века – по настоящее время). Этот период представлен проблемой возрождения этнокультурных традиций в образовательной системе и попытками целенаправленного, организованного поликультурного образования.

Прежде чем перейти к характеристике вышесказанных периодов, отметим, что разные представители отечественной и зарубежной педагогики (Сократ, Платон, Ж.Ламарк, Н.Я.Данилевский, и др.) внесли значительный вклад в решение этой проблемы.

Этнокультурные отношения строились согласно развитию этноса. Это развитие способствовало появлению различных теорий с принципами классификации народов и их субординации, а также методов и способов обработки эмпирического, фактологического материала.

Человек принадлежит к какому-либо этносу – естественно-исторически сложившейся, социально обусловленной, функционально структурированной, целостной форме жизни людей, имеющих одну культуру, мифологию, традиции, обычаи, религиозный опыт, историю и территорию, отличающихся своеобразным стереотипом поведения, закономерно меняющимся во времени.

Каждая этнокультура имеет уникальный путь развития и может быть понята как историческое явление, включающее в себя опыт бытия и освоение мира. Такой опыт может быть в виде мышления, переживания и действия, обычаев, традиций, знаний, ценностей, целей, смыслов хранящих и воспроизводящих опыт духовной деятельности в этническом и личностном менталитете. При всем разнообразии культурных систем как в исторической ретроспективе, так и в этническом многообразии, не исключается общность и «генетическое единство», взаимодействие культур, вырабатывающее культурные инварианты, обеспечивающее развитие человечества и межэтнические взаимодействия. Главное условие гармонизации этнокультурных отношений с окружающим миром и самим собой посредством присвоения социально-исторического опыта, фиксированного в форме исторически сложившихся предметов культуры, воплощенного в отобранных этносом духовно-нравственных идеях-ценностях. Выбор этносом ценностной ориентации совершается конкретными членами этноса, носителями личностного сознания («пассионарии» - Л.Н. Гумилев, «люди-символы» - Г.Н. Волков).

Проанализировав психолого-педагогическую, историческую, научную литературу, мы установили, что проблема этнокультурных отношений существовала с древних времен. Она уходит корнями в далекое прошлое, в эпоху первобытности, когда люди группировались сначала в родовые, а потом в соседские общины, существование которых было построено на *традиционности т.е.* неукоснительном соблюдении древних, тысячелетиями не менявшихся обычаев. А в древнейших цивилизациях, для того чтобы регулировать жизнь в государствах, отношения складывались на основе созданных *письменных сводов законов.*

В Древнем Египте считалось, что отношения людей в государстве строятся на основе *маат*, т.е. на основе божественной справедливости, порядка и истины. Благодаря законам преодолеваются хаос, дисгармония. Однако

несогласованность отношений фараонов, жрецов и родовой знати, не регулируемая сильной единоначальной властью, неоднократно сказывалось на экономическом состоянии страны, что приводило к голоду и беспорядкам.

В период правления вавилонского царя Хаммурапи (годы правления 1792 – 1750 г.г. до н.э.), законы упорядочивали отношения между людьми, защищали права личности, возлагали ответственность за свои поступки.

В Индии огромное влияние на взаимоотношения людей оказывало социальное неравенство, которое подкреплялось *религиозно - нравственным законом*.

В Китае, начиная с IX – VII вв. до н.э., для решения проблемы отношений между государством и обществом использовались нетрадиционные меры. Например, сильная родовая знать, выдавала жалованье незнатным людям страны в борьбе с правительством. Кроме того, существовала система государственных экзаменов на ученые степени. Чиновники набирались из людей, успешно сдавших эти экзамены. *Принцип высокой оценки личных заслуг* направил развитие этой цивилизации по особому руслу, где сильная эксплуатация, и иерархичность сочетались с установкой на относительную активность низов.

В Древней Греции на ход исторического развития цивилизации, на формирование своеобразного типа личности, большое влияние оказали особые географические условия. Проблемы, стоявшие перед греками, требовали от человека особых качеств во взаимоотношениях. В древнегреческом обществе на передний план выходил *культ личности и принцип соревновательности* между людьми. Особенности греческой общины – полиса оказали влияние на политическую жизнь страны, систему ценностей, отчасти даже на особенности литературы, искусства, философии, т.е. историю цивилизации в целом. В трактате «Государство» Платон разработал подробный план совершенного полиса, для восстановления гармонии в общественных отношениях.

Древнегреческая цивилизация создала богатую и разнообразную духовную культуру. Само устройство жизни в полисах побуждало человека раскрывать лучшие свои способности, реализовать себя, пробуждало интерес к личности. Сократ (469 – 399 гг. до н.э.) провозгласил главной задачей для человека - нравственное совершенствование. Путь к совершенствованию лежит через знания, в том числе и знания самого себя, своих недостатков, невежества.

В эпоху эллинизма впервые в истории человечества взаимоотношения между Востоком и Западом стали постоянными и устойчивыми. Эти отношения проявились во многих областях: окрепли торговые связи, создавались новые формы государственности, росло культурное взаимодействие.

Философы различных школ (стоики, эпикурейцы, киники) стремились создавать новые этнические нормы, которые позволили бы в любой ситуации сохранять внутреннюю гармонию.

Римляне начали свою историю, находясь в окружении греков, карфагенян, этрусков, стоящих на более высоком уровне культуры. Общение с ними давало возможность воспользоваться «чужими» достижениями, а это ускорило темп развития римской цивилизации. Отношения в обществе Древнего Рима были суровыми, основной ячейкой общества была семья – фамилия, в которую входили родители, их дети, внуки и рабы. Римский законодатель предоставил отцу полную власть над сыном в течение всей своей жизни. (Дионисий Галикарнасский) Этот жестокий закон действовал на протяжении всей истории Древнего Рима.

Однако, по мнению древнего историка Полибия (2001 – 120 гг. до н.э.), в Риме была лучшая форма правления – смешанная, сочетающая и демократию (народные собрания), и монархический принцип (консулы), и аристократический (сенат). Ни один из этих принципов правления не подавлял остальные, а взятые вместе, они составляли единое гармоническое целое государства.

В статье «Римское право» В.И. Уколова, современного российского историка, говорится, что римские граждане были в принципе равны перед законом. Римские юристы сыграли исключительную роль в разработке и практических рекомендациях применения *правовых презумпций*. Понимая право как отражение миропорядка в человеческом обществе, римляне полагали, что только неукоснительное следование закону может сохранить гармонию в отношениях между людьми. Гарантом этой гармонии должно быть сильное государство, стоящее на страже правопорядка, может обеспечить соблюдение тех прав, которыми человек обладает по природе и по законам – божеским и человеческим [7].

Н.Я. Данилевский (1822 - 1885гг.), выдающийся российский культуролог, пишет, что взаимные отношения граждан определяются в продолжение государственной жизни Рима самым точным и полным образом и составляют собой совершенный кодекс гражданских законов [7].

В Римской империи описание жизни народов систематизировались и уже сделались базой «искусства управления народами», служили пособием для властей по вечно актуальному национальному вопросу, а также по внешней и приграничной политике.

Кроме того, развитию этнокультурных отношений способствовало знание иностранных языков приграничных государств.

Известно, что в конце II века до н.э. (132 – 63 гг. до н.э.) царя Митридата Понтийского обучали иностранным языкам для ознакомления с культурой других народов. Традиция такого целенаправленного изучения из политических соображений была доведена до совершенства в Византии, в частности в труде императора Константина Багрянородного «об управлении империей» (IX в.). Внешняя политика Византии строилась, в первую очередь, как политика приграничная, а потому предполагала манипулирование племенами и народностями, для чего считалось необходимым знать их психологические особенности и «модели поведения». Византийцы тщательно собирали и

записывали сведения о варварских племенах. Они хотели знать точную информацию о нравах «варваров», об их военных силах, о торговле, о взаимоотношениях, о межусобиях, о влиятельных людях и возможности их подкупа. На основании этих тщательно собранных сведений строилась византийская дипломатия. Так поступала не только одна Византия, но и другие государства.

Таким образом, можно констатировать, что проблема этнокультурных отношений существовала практически во все времена.

2.2. Анализ системы поликультурного образования

Прежде чем будем говорить более подробно о поликультурной системе образования, рассмотрим истоки, повлиявшие на возникновение поликультурного образования.

В данном параграфе описываются следующие задачи: анализ и выявление, осмысление народной педагогики, особенностей по этнопедагогике и этнопедагогического образования; изучение особенностей поликультурного образования.

Проблема поликультурного образования возникла как результат практических потребностей в сфере образования, воспитания молодого поколения в духе интернационализма и естественного стремления к знаниям культуры, традиций, обычаев народов населяющих конкретные регионы России.

Национальное образование является главным социальным институтом, призванным обеспечивать не только сохранение, но и развитие национальных культур. Для этого оно должно быть нацелено на формирование национальной культуры каждой личности.

Большой интерес к проблеме национального образования стал появляться задолго до возникновения межэтнических конфликтов.

Выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, В.И.Вернадский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др., много внимания уделяли изучению проблем воспитания в духе народности, педагогических воззрений и его педагогического опыта народа.

Еще в XIX веке К. Д. Ушинский - основоположник научной педагогики в России, видел в произведениях устного народного творчества «первые и блестящие попытки русской народной педагогики» [118]. Он впервые ввел в педагогическую литературу определение «народная педагогика». В своей работе «Педагогические сочинения», Ушинский К.Д. отмечал: **«народная педагогика»** - область эмпирических знаний и опыта народных масс, выражающаяся в господствующих в народе воззрениях, влияющих на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения. Источниками изучения народной педагогики являются произведения фольклора с педагогическим содержанием и направленностью, этнографические материалы, народные воспитательные традиции, игры и игрушки, народные и молодежные праздники, опыт семейного воспитания и прочее». Он писал, что у каждого народа своя система воспитания, что нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив не был этот образец, нельзя воспитать по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана.

После революции исследованием проблем народной педагогики занимается С.Т. Шацкий, который утверждал, что крестьяне обладают «педагогической теорией», проводимой сознательно и выработанной веками, а школа должна взять на вооружение наиболее эффективные «формулы» народной педагогики» [169].

В 20-е годы обосновывает научный подход к анализу народной педагогики этнограф и педагог Г.С. Виноградов. По его мнению, народная педагогика опирается на народную философию, мирозерцание народа, впитывая и стихийный материализм и суеверия и предрассудки. Эта связь

прослеживается в поговорках, пословицах, легендах, в играх, обычаях. Народная педагогика начинается с рождения ребенка. «Воспитание и обучение существуют в народе столько же веков, сколько существует и сам народ – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все испытанные им влияния, все его лучшие и худшие качества», утверждает ученый [42].

Принцип народности воспитания прослеживается и в трудах Н.К. Крупской, которая видит его в развитии родной речи в семье, в процессе общения матери с ребенком.

А.С. Макаренко убедился на собственном многолетнем опыте народного учителя, что педагогика рождается в живых движениях людей, в традициях и реакциях реального коллектива.

В.А. Сухомлинский, глубоко вникая в суть народной педагогики, подчеркивал необходимость и важность изучения нравственных идей и вытекающих из них педагогических принципов народа. «...Народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа, в ней раскрываются особенности национального характера, лицо народа».

Преемственность поколений составляет одну из главных заповедей народной педагогики. Еще Н.Г.Чернышевский утверждал, что черты молодого поколения людей определяются «качествами старшего поколения».

Б.Т. Лихачев отмечает интернациональный характер основ народной педагогики: «...познание, возвращение и укрепление идеальных ценностей своего народа открывает подрастающим поколениям пути постижения особенностей духа и национальных идей других народов.... Нельзя познать дух и полюбить человечество, не познав и не полюбив своего народа...».

Народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогике. Отличие между народной и этнопедагогикой состоит в том, что народную педагогику создал народ из своего опыта, воспитания и обучения, а этнопедагогика - это часть классической педагогической науки, которая исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

Она пользуется методами и источниками педагогики, но вместе с тем, в ней формируются и собственные методы.

На основе такой целевой установки определяется образовательная стратегия, направленная на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и полиэтнической среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения различных национальных культур. Как отмечает Г.Н. Волков, образование, не учитывающее национальное самосознание, не может быть профессиональным, поскольку выстраивается в отрыве от педагогической культуры народа [42].

Целый ряд ученых, исследователей (Ахияров К.Ш., Волков Г.Н., Кукушкин В.С. и др.) видят залог сохранения национальной специфики образования и культуры в целом в этнопедагогике.

Впервые термин «этнопедагогика» был использован в 1972 году академиком Г.Н. Волковым. **Этнопедагогика**, по определению Г.Н. Волкова, полнее, точнее передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура рода, этносоциума, нации и народности [42].

Предметом исследования этнопедагогике, является народное воспитание, которое изучает совокупность сведений, приемов, методик содержания обучения и воспитания, выработанных конкретным этносом на протяжении всей истории и обеспечивающих целенаправленное воспроизводство знаний, умений, навыков, качеств личности, ценных для данного этноса.

В этнопедагогике выделяют два важнейших раздела: *национальное содержание* и *этнически обусловленные методы образования*. К первому разделу относятся этнокультура и рассмотренные в ее ракурсе *общечеловеческие знания*. Ко второму разделу относятся *методы*, позволяющие в наилучшей степени *учитывать психологические особенности восприятия и мышления* представителей этноса.

Этнопедагогический диалог, как пишет Г.Н. Волков, - это диалог любви. «Могущество этнопедагогике состоит в том, что она организует диалог

каждого человека с народом, человечеством, со Вселенной. Поэтому этнопедагогика исключает ненависть и вражду между людьми. ...Воспитание в этнопедагогике определяется через пример и любовь, а человек – через любовное воспитание, лелеяние. Человек – это любящее существо, одаренное способностью сознательно ставить цели воспитания и осуществлять их на уровне этнического самовоспитания и взаимного воспитания» [41].

В последние годы в педагогической науке все более усиливается интерес к этнопедагогике, возникают концепции, образовательные системы, стратегии, пути, подходы, учитывающие этнопедагогическое, этнокультурное, этносоциальное развитие личности.

Ряд исследователей, государственных и общественных деятелей усматривают определенный противовес межэтнических конфликтов, оказывающему столь отрицательное влияние на молодежь, в обращении к непреходящим религиозным ценностям. Д.Г. Левчук и О.М. Потаповская считают: «Только традиционный жизненный уклад может противостоять агрессивному влиянию современной культуры и экспортированной с Запада цивилизационной модели. Для России нет другого пути выхода из кризиса в духовно нравственной сфере кроме возрождения самобытной российской цивилизации на традиционных ценностях отечественной культуры. А это возможно при условии восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала носителя русской культуры – русского народа» [198].

Одним из путей выхода из кризиса межэтнических отношений во всех его проявлениях государство видит в совершенствовании воспитания подрастающего поколения как «первостепенного приоритета в образовании». Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года требует переосмысления задач воспитания: «Воспитание должно стать не отдельным элементом внеурочного педагогического действия, а необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в

общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, самостоятельности, толерантности» [81].

Многие педагоги в качестве важнейшего условия прогрессивной трансформации общества называют глубокие изменения в сознании и поведении самого человека. Основную задачу видят в том, чтобы гуманизировать его внутренний мир, наполнить новым содержанием его стремления, социальные и этические идеалы. Среди множества нравственных качеств личности, которые призвана воспитывать школа, в последнее время появилось такое качество, как толерантность, которая должна противостоять этнической, религиозной, идеологической вражде.

Это отмечается в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» в пункте 1.2.: «... потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этносоциальной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского самосознания и самоидентичности» [81].

Например, концепции: «Воспитание культуры межнационального общения» - З.Т. Гасанова, «Многокультурное образование» - Г.Д. Дмитриева, «Концепция развития калмыцкой национально-региональной системы образования, возрождающей, сохраняющей и развивающей родной язык – основу национальной культуры и самосознания» - А.Б. Панькина, работа по формированию этнопедагогической культуры учителя А.Г. Абсалямова, традиционную педагогическую культуру карачаевского народа, и др.

Складывается традиция поликультурного образования З.А. Мальковой, поликультурная система образования как область педагогического знания В.И. Матиса, О.Д. Мукаевой, В.П. Борисенко, воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности В.Х. Абэлян, Д.В. Зиновьева, З.Ф. Мубинова, в области мультикультурного образования Л.Ю.Бондаренко, других.

Анализируя развитие этнопедагогической образовательной стратегии, Х. Тхагапсоев определяет следующие образовательные задачи:

- глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

- формирование представлений о многообразии национальных культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности;

- приобщение к основам мировой культуры, раскрытие объективных причин процесса глобализации, взаимозависимости народов в современных условиях.

Современное этнопедагогическое образование, отмечает Л. Супрунова, должно строиться на основе учета основополагающих принципов [139]:

- принципа диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой, выражающего систему общекультурных интересов, которые присущи в равной степени всем этнокультурным образованиям;

- принципа историко-культурной и цивилизованной направленности этнопедагогического образования, предполагающего необходимость раскрытия исторической обусловленности явлений прошлого и настоящего, изучения фольклора, национального искусства, обычаев и традиций.

- принципа этнокультурной идентификации и самоактуализации личности, основанного на включении в региональное содержание образования знаний о человеке и обществе;

- принципа глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающего за развитие целостного этнокультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире;

- принципа этнокультурной толерантности и интеробразовательной перспективы, отражающего механизм этнокультурной идентификации личности к структуре гармонизации межэтнических отношений.

Этнопедагогика, отмечает Зиннурова Р.И., исследует донаучные и вненаучные педагогические методики и неспециализированные формы образовательного воздействия. Поэтому ее необходимо отличать от этнокультурного образования, как отражения национальной культуры, итога сознательной и целесообразной деятельности всего общества. [163].

Этнокультурный контекст, продиктован следующими явлениями:

- потребностью осмысления новой этнокультурной воспитательной среды;

- особенностями социализации молодежи в современном высококомобильном полиэтническом и поликультурном обществе;

- нуклеаризацией семьи;

- маргинализацией личности;

- усложнением социальных механизмов передачи духовных ценностей национальной культуры на фоне глобального кризиса и размывания ценностных ориентаций.

Таким образом, обозначается **этнокультурное образование**, которое понимается как сложное, многоаспектное понятие, объединяющее различные подходы к решению проблем, связанных с культурной неоднородностью российского общества. Вместе с тем, оно становится неотъемлемой составляющей общего образования и, несмотря на многообразие форм, и способов практической реализации, представляется возможным выявить общие черты его содержания.

Фролова А.Н., исследователь этнокультурных традиций детей арктических народов, дает трактовку **этносоциального воспитания**, как процесс формирования системы отношений человека к разным сторонам жизни, формирования социально важных качеств «представителя этноса». Этносоциальное воспитание опирается на народный опыт воспитания детей, педагогические закономерности и систему таких факторов, как природа, труд, игра, дело, общение, традиции, искусство, религия, пример-идеал [161].

Кроме того, конкретизируется трактовка определения «этнокультурная традиция воспитания» как базовый фактор социализации ребенка в этносе, включающий:

- трудовые и эстетические ценности, идеалы;
- традиционные виды деятельности, в которые включается ребенок в соответствии с возрастом;
- нравственные нормы и правила во взаимоотношениях детей и взрослых;
- праздники, обряды, ритуалы;
- традиционные воспитательные средства.

Опираясь на ведущие идеи воспитания арктических народов, которые разделены на три группы (педагогические понятия и основные мировоззренческие идеи; трудовое и физическое воспитание; народная дипломатия), Фролова А.Н, формулирует ключевую идею современного воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-востока России. Ключевой идеей является единство этнокультурного и общечеловеческого воспитания как основа адаптации к экстремальным региональным условиям жизнедеятельности и возможности самореализации в более широком социальном плане [161].

Так, в 2002 году в отечественной педагогике появляется монография «Этнодидактика», как направление общей дидактики, занимающаяся исследованием народного опыта обучения. В России этнодидактике предшествовали этнофилология (Г.Н. Ионин) и этнолингвистика – дисциплина,

изучающая связи языка, этноса и культуры (академик РАН Толстой Н.И.). Существуют этнометодология – теоретическое направление в социологии, превращающее методы этнографии в общую методологию всех социальных наук. Кроме того, существует термин «этноматематика» для описания практической математики этнических групп.

Этнодидактика – это дидактика и конкретного этноса, и этнических групп, и народов в целом. Предметом этнодидактики является теория и методика обучения, соответствующие этнической природе ребенка. В дидактике каждого этноса имеются свои особенности. В этнодидактике есть и инвариативное ядро, одинаковое для этнических групп и народов. Этнодидактика отвечает на вопросы «чему учить?» и «как учить?» представителя данного этноса. Этнодидактика выступает как методологический инструмент в ней обоснованы этнодидактический подход, и содержание этнонационального образования строится как синергетическое единство трех компонентов – этнокультурного, межкультурного и поликультурного [163].

Готовность к использованию этнодидактических традиций в современном образовании определяется по следующим показателям:

- 1) положительное отношение к этнокультуре и этнопедагогике;
- 2) осознание значимости этнопедагогической деятельности в образовании;
- 3) интерес к содержанию этнопедагогических традиций народов проживающих в России:
- 4) интерес к способам реализации этнопедагогического контакта;
- 5) владение методикой внедрения этнокультурного компонента.

Поликультурное образование, и ее система требует рассмотрения основных положений в педагогической теории и практике.

Понятие «поликультурное образование» впервые к нам пришло из Канады. В бывшей ФРГ это понятие активно стало использоваться в начале 70 - годов прошлого столетия.

В российской педагогической науке складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических поисков В.П. Борисенко, Л.Ю. Бондаренко, Г.Н. Волкова, В.И. Матиса, О.Д. Мукаевой, и др.

Борисенко В.П. под **поликультурным (интернациональным) воспитанием** понимает развитие у человека способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных человеческих групп.

Кожаметова К.Ж. считает, что **поликультурное образование** – важная составляющая часть современного общего образования, направленная на межэтническую интеграцию и способствующая уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях рядом живущих народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей [73]. Кожаметова К.Ж. рассмотрела особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана.

Взяв за основу, важность сочетания в содержании образования общечеловеческого и национального компонентов, выделенных в свое время русским педагогом П.Ф. Каптеревым, Кожаметова К.Ж. отмечает, отличие поликультурного воспитания от интернационального. Поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. В этом оно имеет сходство с интернациональным воспитанием, только цель и задачи различаются. Как и интернациональное воспитание, поликультурное воспитание предусматривает межнациональное взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, равенства и достоинства, противостоит дискриминации и национализму. Вместе с тем, в отличие от интернационального воспитания, поликультурное воспитание предусматривает, прежде всего, освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в

плюралистической культурной среде, адаптацию к иным культурным ценностям. Соответственно в поликультурном воспитании учет этнических и национальных особенностей является более важной, тогда как интернациональное воспитание ориентировано на формирование личности вне этнической культуры.

В истории философии сложились два главных мировоззренческих и гносеологических подхода к решению этого вопроса – абсолютивизм и релятивизм.

Особого внимания в отечественной педагогической мысли заслуживает позиция В.И. Матиса. Он считает, что в поликультурном обществе, если за основу взята эффективная, прогрессивная модель, наиболее значимыми являются знания истории, дающие возможность изучить корни, выяснить место своего народа в региональном, государственном и мировом сообществе. Далее следуют знания культуры своего этноса и этносов партнеров, с которыми осуществляется взаимодействие. Третьим, наиболее важным знанием, является знания языков, как части общей национальной культуры, в которой осуществляются процессы взаимодействия и взаимосоотрудничества [101].

По мнению других исследователей А.А. Миролюбова, Е.М. Пассова, И.Л. Бим, др., как феномен иной культуры в контексте определенной цивилизации должен изучаться язык, целью образования является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально ответственным и социально приспособленным человеком. Содержанием образования является культура. Следовательно, образование - передача культуры: традиций страны изучаемого языка, страницы истории, представления о достижениях национальных культур в зеркале культуры других народов, включения в диалог культур. При этом развитие обучаемых обеспечивается путем формирования ценностных ориентаций, чувств и эмоций [25, 118,].

Мнение С.Г. Тер-Минасовой совпадает с мнением выше перечисленных исследователей. Только по ее предположению, «...преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого надо преодолеть барьер культуры», образование – это передача культуры. Поэтому, поликультурное образование – это передача множества культур.

Содержание поликультурного образования составляют следующие аспекты:

1) познавательный - нацелен на овладение этнокультурологическим содержанием;

2) развивающий - нацелен на овладение этнопсихологическим содержанием;

3) воспитательный - нацелен на овладение этнопедагогическим содержанием;

4) учебный - нацелен на овладение социальным содержанием [160].

Следует отметить, что данные идеи активно поддерживаются другими исследователями, например, О.Д. Мукаевой. Однако термин «поликультурное» заменяется термином «мультикультурное» из мировой практике образования (мульти - от латинского слова - много, множество) [115].

Мультикультурное образование и воспитание – это целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры.

Цель мультикультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Из этой цели вытекают задачи:

- глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа (этническое воспитание является непременным условием для интеграции других культур) учащимися;

- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России (воспитание положительного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества, самореализацию личности);

- создание условий для интеграции учащихся в культуру других народов;

- воспитания толерантных отношений, гармоничного межнационального.

Кроме того, для реализации мультикультурного образования и воспитания О. Д. Мукаева предлагает разработку модели подготовки учителя как посредника между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникации. Оптимальным педагогическим условиями и средствами реализации этнической модели в мультикультурном образовании являются:

1) подход, предполагающий рассмотрение каждой этнической культуры как ценной, уникальной составляющей мировой культуры;

2) построение мультикультурного образования на основе трех компонентов: национального – федерального – мирового;

3) базирование мультикультурного материала на этнопедагогическом, опирающимся на основные средства народной педагогики.

Таким образом, мультикультурная педагогика исходит из того, что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических) различий, и должны включать множество типов, моделей и педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам этнокультурных групп.

Сулова Э.К., добавляет, что содержание поликультурного воспитания, базируется на поликультурном образовании, которое включает в себя знания о

материальной, духовной, нормативной культуре народов и осуществляется в трех направлениях:

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т.д.);

- эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления - информационного насыщения - важно вызвать отклик в душе ребенка, "расширить" его чувства);

- поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Для реализации этих трех направлений Э.К. Сулова предлагает использовать следующие средства: общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественную литературу; игру, народную игрушку, национальную куклу; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыку; этнические мини-музеи.

Однако, Сулова Э.К. отмечает, что эффективность поликультурного воспитания зависит от педагога, его направленной культуры и профессиональной подготовки.

Процесс поликультурной социализации детей начинается с восхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности.

Крупнейший психолог Ж.Пиаже, один из первых проследил динамику развития этнической идентичности в онтогенезе, выделил три этапа ее формирования:

1. В возрасте 6-7 лет ребенок приобретает первые знания (фрагментарные, несистематические) о своей этнической принадлежности.

2. В 8-9 лет у ребенка развиваются национальные чувства, и идет четкая идентификация с членами своей этнической группы.

3. В 10- 11 лет этническая идентичность формируется в полном объеме: ребенок осознает этническую самобытность не только своего народа, но и других.

По Ю.В. Бромлею, основными идентификаторами этноса являются: территория зарождения; история народа; язык; культура; религия; национальная психология.

Наибольшие достижения этнопсихологии (Арутюнян С.М., Узнадзе Д.Н. и др.) связаны с изучением проблем социализации детей разных народов, в разных культурах. При этом отечественные психологи отмечают, что сегодня чувство национальной принадлежности зарождается у наших детей задолго до того, как они переступили порог школы.

Этносоциальные отношения обосновывает Гильманов С.А., который отмечает, что ресурсами этнонациональных отношений является система образования, где формируются общение и отношения участников образовательного процесса через содержание, технологии образования, и участие в национальной жизни региона.

"Социализация" - процесс интеграции человека в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей.

М. Херсковиц предложил понятие «инкультурация» - процесс освоения человеком присущего культуре миропонимания и поведения, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с представителями рассматриваемой культуры.

Процесс инкультурации начинается с момента рождения - с приобретением ребенком первых навыков и освоения речи и происходит без специального обучения, в ходе повседневного взаимодействия с взрослыми людьми на основе накопления собственного опыта. Конечный результат процесса инкультурации - человек компетентный в языке, ритуалах, ценностях своей культуры. Процессы социализации и инкультурации протекают

одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества.

Херсковиц М. выделяет два этапа инкультурации:

1 этап - детство - освоение языка, норм и ценностей культуры, но ребенок ограничен в правах выбора или оценки этих норм, он их "впитывает", управляемый взрослыми через систему наказаний и поощрения;

2 этап - зрелость - вхождение в культуру не заканчивается с достижением человеком совершеннолетия, но инкультурация у взрослых носит прерывистый характер и касается отдельных фрагментов культуры - изобретений, новых, пришедших извне идей, при этом взрослый человек имеет возможность принимать или отбрасывать то, что ему предлагается культурой, имеет возможность не только сохранять, но и развивать культуру [139].

Кроме того, в этнопсихологии [141] используют понятие "культурной трансмиссии" - это механизм, с помощью которого этническая группа "передает себя по наследству" своим новым членам, прежде всего детям.

Выделяют три вида трансмиссии:

- вертикальная трансмиссия (культурные ценности, умения, верования передаются от родителей к детям);

- горизонтальная трансмиссия (ребенок осваивает традиции культуры в общении со сверстниками);

- "непрямая трансмиссия" (человек обучается в школах, вузах, у родственников, соседей).

В полиэтнической среде ребенок подвергается также влиянию взрослых, принадлежащих к чужой культуре, т.е. включается в процесс аккультурации.

Мы согласны с мнением исследователей, что поликультурное образование зависит от этнокультурной подготовленности педагога, кроме выше перечисленного зависит еще и от умения регулировать этнокультурные отношения.

Процесс поликультурной социализации детей начинается с восхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности. Отечественные психологи отмечают, что сегодня чувство национальной принадлежности зарождается у наших детей задолго до того, как они переступили порог школы.

Таким образом, справедливо отметить, что существует потребность в педагогических кадрах, имеющих этнопедагогическую подготовку, т.е. специалистов, способных учитывать в профессиональной деятельности этнический фактор.

По нашему мнению, национальная культура не является этнокультурой, поэтому, мы имеем ввиду национальную культуру конкретного региона. Соответственно, в число жизненно важных интересов этноса попадает такое образование, которое оказывает положительное влияние на процесс этнической идентификации молодых поколений. Каждый этнос обладает потребностью быть признанным, занять достойное положение среди других народов, а для этого надо быть включенным в мировой культурный процесс и современную цивилизацию, сохраняя при этом свою оригинальность и самобытность.

Кроме того, при обучении и воспитании учета этнического своеобразия требует принцип регионализации образования, который предполагает максимальный учет конкретных национальных реалий и определение их места и значимости в интернациональном мире.

Обобщая выше изложенное остановимся на двух наиболее существенных направлениях:

- 1). Поликультурное образование представляет собой важную составляющую часть современного общего образования, направленную на межэтническую интеграцию и способствующую освоению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях рядом живущих народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей.

Поликультурное (интернациональное) воспитание - это развитие способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных этнических групп и должно осуществляться в трех направлениях: (информационное насыщение, эмоциональное воздействие, поведенческие нормы).

Основные средства поликультурного воспитания: общение с представителями разных национальностей, устное народное творчество, художественная литература, игра, народная игрушка, национальная кукла, декоративно-прикладное искусство, живопись, народная музыка, этнические мини-музеи.

Эффективная, прогрессивная модель поликультурного образования включает наиболее значимые знания истории, дающие возможность изучить корни, выяснить место своего народа в региональном, государственном и мировом сообществе, кроме того, знания культуры своего этноса и этносов партнеров, с которыми осуществляется взаимодействие.

Содержание поликультурного образования состоит из нескольких аспектов: познавательный аспект содержит этнокультурологические знания; развивающий – этнопсихологические знания; воспитательный - этнопедагогические знания; учебный - социальным знания.

2). Поликультурное образование как мультикультурное образование и воспитание – это целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры.

Цель мультикультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий.

Основными задачами образования являются: глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа, где этническое воспитание является неприменным условием для интеграции других культур; формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества, самореализацию личности; создание условий для интеграции учащихся в культуру других народов; воспитания толерантных отношений, гармоничного межнационального.

Подготовка учителя должна осуществляться при условии предполагающий рассмотрение каждой этнической культуры как ценной, уникальной составляющей мировой культуры базирование на этнопедагогическом материале, опирающемся на основные средства народной педагогики.

Мультикультурная педагогика исходит из того, что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических) различий, и должны включать множество типов, моделей и педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам этнокультурных групп

2.3. Опыт этнокультурных отношений в системе образования

В последние годы практически во всех государствах мира уделяется большое внимание проблеме укрепления мира и безопасности путем расширения сотрудничества народов в области образования, науки и культуры. Эта проблема является главной задачей крупнейшего центра интеллектуального сотрудничества Организации Объединенных Наций по образованию, науке и культуре (ЮНЕСКО), созданной в 1945 году. Сегодня, как и 60 лет назад, мир потрясают события, которые необходимо регулировать, проявлять заботу о воспитании гражданина всей планеты. Для этого необходимы мир и содружество всех землян.

Государственная образовательная политика направлена на модернизацию образования с учетом общих тенденций его развития в разных странах мира. Европа является регионом, где в настоящее время наиболее интенсивно проходят интеграционные процессы, охватывающие не только экономику, но и социальные отношения, науку, образование.

На всемирном форуме в Дакаре (2000г.), был принят проект «Образование для всех на протяжении всей жизни», свои мысли, идеи и подходы к мировому взаимодействию в области образования предложили 164 стран [103]. Не случайно первое десятилетие XXI века объявлено ЮНЕСКО десятилетием культуры мира и ненасилия. Для обеспечения мира необходимо воспитание в каждом из нас не только межрасовой, межконфессиональной и межнациональной толерантности, но искреннего интереса к культуре всех народов Земли. Все страны объединяет понимание, что общее высшее образование должно приобретать черты поликультурного образования.

В современное время образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня значительно различающиеся по философским, культурным традициям, целями, задачами.

В мире выделяют типы регионов по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А.П. Лиферов).

К ним относят: регионы Западной Европы, США, Канады; страны Латинской Америки; большую часть стран Африки, к югу от Сахары (кроме ЮАР), и ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, также небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов страны бывшего СССР и арабские страны Восточной Европы, которые выделились в конце 20 века по ряду экономических, политических, социальных причин.

ЮНЕСКО осуществляет организованное регулирование процесса развития мирового образовательного пространства. Эта организация разрабатывает для всех стран международно-правовые акты как глобального, так и регионального характера. Активно способствуя развитию

интеграционных процессов в сфере образования, нормотворческая деятельность ЮНЕСКО ориентирована на:

- создание условий для расширения сотрудничества в области образования, науки и культуры;
- обеспечение всеобщего уважения законности и прав человека;
- вовлечение все большего числа стран в процессе подготовки основ для международной интеграции в сфере образования;
- исследование состояния образования в мире, включая отдельные регионы и страны; прогнозирование самых эффективных путей развития и интеграции;
- пропаганду принятых конвенций и рекомендаций;
- сбор и систематизацию отчетов государств о состоянии образования на каждый год.

Родиной большинства образовательных новаций, являлась современная Германия. Американская образовательная система базируется на немецкой, а Япония, адаптировала американские принципы организации образования.

В Германии уже в школьные годы 90% учащихся получают профессию. В системе непрерывного образования используется система «ученичества», в которую вовлечены 75% пятнадцатилетних и шестнадцатилетних подростков. Внутри промышленной фирмы осуществляется профессиональная подготовка, ответственность за которую несут как деловые круги, так и школа. Молодому человеку гарантируется работа, а через систему непрерывного образования все желающие могут получить профессию. Соответственно в США 84%, а в Японии 92% молодых людей сразу трудоустраиваются после школы [11].

Таким образом, трудовое обучение положительно влияет на этнические взаимоотношения среди молодежи.

Вместе с тем, в зарубежной науке [180] имеет место субъективная идеологическая теория, считающая, что отношения между людьми, в частности, симпатии и антипатии, определяются их врожденными качествами.

Соответственно этим своим неизменным качеством тот или иной ребенок будет обречен на «непопулярность» и попадает в разряд «изолированных» или будет «звездой» среди детей, т.е. ему будет обеспечена в любой группе особая «популярность». Представители этой теории пытаются найти в ней оправдание классовой структуры общества, утверждая, что разделение на классы – это закон природы.

Разное отношение к агрессивности в культурах приводит к формированию определенного типа личности и народа. Например, бушмены ограничивают проявления агрессивности у ребенка даже в игре. Мать успокоит обиженного ребенка, но не будет побуждать к мщению. В племени яномами всячески поощряют агрессивность, во время игр матери подстрекают своих сыновей, а обиженному ребенку мать дает в руки палку и предлагает ему отомстить за себя. В результате такого воспитания бушмены являются добролюбивым народом, а яномами – воинственным, агрессивным.

Американский культуролог Р. Ронер выделил 3 типа возможного отношения родителей к ребенку: понимание и любовь; враждебность и агрессия; безразличие, равнодушие, отвержение.

Все эти типы в разной степени характеризуют культуры и определяют особенности народа. В среднем большинстве культур присущ достаточно высокий уровень родительского принятия и заботы о детях. В разных культурах имеется свой уровень родительского контроля, родительской строгости и вседозволенности. В культурах, где родительский контроль превалирует, например, в Корее, он воспринимается детьми как норма, как родительская заботливость, а вовсе не как отвержение и отсутствие любви. В тех же культурах, где, как в современной Германии, высоко ценится снисходительное отношение родителей к детям, строгий контроль воспринимается детьми как отвержение.

Внимание этнопсихологов обращено на степень представленности в культурах шести основных измерений воспитания детей:

- послушание (т.е. обучение их подчиняться взрослым);
- ответственность за порученное дело, за свое пропитание или домашние дела;
- заботливость (обучение детей помогать младшим братьям, сестрам, больным и старикам);
- стремление к достижениям (обучение не бояться условий соревнования с другими членами общности и добиваться высоких результатов и успехов);
- самостоятельности (способность заботиться о себе и быть независимыми в удовлетворении своих потребностей);
- общая независимость (обучение детей свободе от контроля и надзора).

В общем виде, все эти параметры можно свести к двум полюсам: один полюс – обучение уступчивости (послушанию, ответственности, заботливости), другой полюс обучение самоутверждению (стремление к достижениям, самостоятельности, независимости).

Самоутверждение и послушание не обязательно исключают друг друга.

Тип культуры и стиль воспитания приводит к закреплению определенных форм поведения детей и взрослых. В сравнительном исследовании в 8 культурах, проведенных американскими психологами – супругами Б.и Дж. Уайтинг, были выделены 12 основных типов поведения детей.

Проблема соотношения национальных культурных традиций и целостности гражданского общества возникла в свое время во многих странах. Долгие годы в США ведущей концепцией этноса была теория "плавильного котла", представляющая "ассимиляторское" направление в оценке этнических взаимодействий. Сегодня данная концепция заменена новой, которая получила название "салата", где при общей консистенции сохраняется каждый ингредиент [180]. Главное, что "салат" остается целым - таким образом, вопрос решается однозначно как примат гражданственности над национальностью. Американец, прежде всего американец, к какой бы национальности он не принадлежал. В стране эмигрантов такой подход, очевидно, целесообразен, но

применять его по отношению к другим странам, в первую очередь - к России, нужно крайне осторожно, или совсем не применять.

В педагогической практике проблема отношений больше рассматривается как проблема общения. Проблема общения учителей и учащихся на протяжении XX века была одной из актуальных тем зарубежной педагогической мысли [180, 88].

Большое внимание на развитие педагогики европейских стран оказала американская коммуникативная школа, основы которой были заложены в начале XX века работами Дж. Дьюи. В его трудах общение рассматривалось в качестве основного элемента подготовки будущего учителя и подчеркивалась необходимость немедленного единства педагога и учащегося. Роль педагога в этом процессе должна быть активной, но лишенной авторитаризма. Известные американские педагоги У. Джеймс, В. Килпатрик, Дж. Каунтас придерживались аналогичных взглядов на проблему общения в школе [88, с. 136 – 139].

В 60 – е гг. XX в. Наибольшее развитие получила теория педагогического общения, направленная на развитие познавательной активности учащихся. В. Этот период в ней выделилось множество направлений и систем классификации общения. В целом все коммуникативные системы данного периода можно соотнести с двумя главными направлениями в понимании педагогического общения – с исследователями когнитивных (познавательных) и аффективных (эмоциональных) его аспектов.

Аффективные системы общения, изучающие отношения педагогов и учащихся, как правило, не относились к крупным теоретическим разработкам. Основной акцент в них делается на видимом наблюдаемом поведении учителя.

Представители когнитивных систем педагогического общения Сухман, Беллак, Дэвитс, Смит, Элзи и др. занимались в основном разработкой моделей поведения и общения учителей применительно ко всем школьным предметам, а также изучением вопроса о том, как общение должно изменяться в зависимости

от изменения когнитивного намерения педагога. Поведение учащегося во внимание не принималось.

Аффективные аспекты общения рассматриваются в книге лишь в качестве вспомогательных. Американский социолог Г. Гарфинкель еще в 1967 году обосновал этнометодологию – теоретическое направление в социологии, превращающее методы этнографии в общую методологию всех социальных наук. Кроме того, в том же в 1967 впервые появился термин «этноматематика», который был введен бразильским ученым Убиратаном Д' Амбросио для описания практической математики этнических групп.

В 1968 г. вышла монография коллектива авторов под руководством Дж. Галлагера, посвященная проблеме обучения педагогическому общению, которая в конце 60 – 70-х гг. была включена в программы педагогических вузов. Главным образом она посвящена когнитивным аспектам общения, от которых в большей степени зависит эффективность учебного процесса [182].

В 70-80-х гг. проблема общения педагогов и учащихся становится ключевой темой американской науки [182, 185]. Перед учителями была поставлена задача: сформировать у своих питомцев развитые коммуникативные навыки еще в школе с тем, чтобы они могли их совершенствовать при дальнейшем обучении в колледжах и университетах.

В США 80-х годах был введен в школьную практику курс общения. Большое внимание в США уделяется подготовке учителей в области педагогического общения. С этой целью в колледжах организуются специальные курсы артистизма и мастерства.

Исходным тезисом концепции авторов коллективной монографии Дж. Маккроски, В. Ричмонда, Т. Плэкса, П. Кирней «Власть на уроке. Техника изменения поведения. Коммуникативный тренинг» является признание решающего влияния эмоций учащихся на их общение с преподавателем и учение. В этой связи в работе анализируются факторы, позитивно и негативно сказывающиеся на этом процессе [184].

Исследования свидетельствуют, что в общей демографической структуре США опережающими темпами растут этнокультурная роль испаноязычного населения и удельный вес выходцев из Юго-Восточной Азии и их потомков. В этих процессах наблюдаются противоположные тенденции: 1) повышается престиж этнических ценностей каждого этноса; 2) отчетливо наблюдаются культурное своеобразие социально ассимилированных групп (китайцев, японцев, армян); 3) при относительно большом количестве межэтнических браков, профессиональном успехе, языковой ассимиляции остается стабильным этническое самосознание. В целом наблюдается высокая степень социальной адаптации при устойчивости основных элементов их этнических культур, и, как правило, сохранение этнокультурных традиций происходит без утраты общеамериканского сознания и взаимоотношения [185].

В Великобритании до конца 1980-х г.г. школы, по крайней мере в теории, могли сами разрабатывать цели обучения, а так же учебные планы и программы. Однако на деле приоритет отдавался рекомендациям местных органов управления образованием, что привело отсутствию общих для страны требований. И не способности обеспечения высокого качества образования. После широкой дискуссии в 1970 – 1980 г.г., и множества публикаций, включающих ряд докладов влиятельных комиссий, был принят Закон о реформе образования (1988) – крупнейший законодательный акт в Великобритании второй половины XX века. Он ввел в качестве обязательного - Национальный учебный план. Появившийся документ тут же претерпел серьезную критику – в первую очередь за то, что он был разработан без приглашения философов, историков, компартивистов [181, 184].

Историк педагогики Р. Олдрич отмечает, что многих недостатков Национального учебного плана можно было бы избежать, если бы разработчики обратились к историко-педагогическим исследованиям. Он указывает, что хотя этот учебный план был разработан с перспективой на XXIв., он, как две капли воды похож на документ 1904 г [181].

Этнокультурные отношения в странах Западной Европы отличаются большей простотой, чем в других частях планеты.

На одном из старейших учебных заведений Японии – Институте управления и организации производства, функционирующем с 1925 года и выпускающем ежегодно до 8000 человек, обучение предусматривает не только общеобразовательный и специальный блок дисциплин, но и такую дисциплину как психология отношений руководителя и подчиненных.

Анализ развития этнических процессов и этнокультурных взаимоотношений характеризуется действием двух взаимосвязанных тенденций, одна из которых имеет интегрирующую, а другая – дифференцирующую направленность. При этом на каждом этапе этнической истории соотношение этих проявлений изменяются и напрямую зависят от социально-экономических преобразований общества.

Таким образом, этническая картина мира сохраняет свое многообразие, несмотря на всю сложность, противоречивость и неоднозначность этнокультурных взаимоотношений.

Кроме того, проблема этнокультурных отношений и его безболезненного формирования волновало и волнует прогрессивных представителей интеллигенции Южного Урала.

Анализ исторической литературы показывает, что этнокультурные отношения на Урале строились не всегда мирным путем, а носили захватнический характер, с применением силы и подавления коренных народов Урала, особенно на Южном Урале.

Сосуществование в мировоззрении и духовной культуре народа ислама, тенгрианства и древнейшего язычества определяло глубокое своеобразие в самосознании башкирского народа.

Национальный состав *Челябинской области* очень разнообразен. Проживает более 3 миллионов 600 тысяч человек. В области 27 городов, 24

района, 29 рабочих поселков городского типа, 264 сельских администрации. Городское население составляет 81%.

Челябинская область многонациональна: здесь проживают представители почти всех народов, населяющих Россию. Среди них есть и такие уникальные, как *нагайбаки*, *крещены* (*крещеные татары*), которых нет больше нигде в мире. В составе области наиболее значительна по численности славянская группа, которая представлена, прежде всего, русским этносом - 81%.

Для нашего исследования имеет существенное значение население области представленная другим народом.

Второе место по численности, занимают *татарский* народ. Компактное проживание их - *Кунашакский район*. В районе 78 населенных пунктов, на территориях которых проживает 34, 5 тысяч человек, 83% башкир и татар, Район имеет самобытную культуру, обычаи и традицию.

Кунашак, в переводе с татарского «Кунчак» - «место ночлега», название исторически связывается с расселением пришлых татар после покорения Казанского ханства (XVI веке) в Зауралье. Кунашак был основан на башкирских землях в 1730-1736 годах пришлыми мещеряками. До 1917 года территория района находилась в составе Уфимской, Оренбургской и Пермской губерний. После революции с 1919 года Кунашакская волость в составе Аргаяшского кантона входила в БАССР. В январе 1930 года кантоны были упразднены, и 20 августа 1933 года были образованы Кунашакский и Аргаяшский районы в составе Челябинского округа Уральской области.

В 1934 году при образовании Челябинской области эти районы постановлением Президиума ВЦИК от 17 января 1934 года были включены в состав Челябинской области.

Третье место по численности населения в области занимают *башкиры*.

Башкиры, как коренной народ Южного Урала, были известны на исторической арене более 1000 лет назад. В восточных письменных источниках зафиксировано, что около 840г. земли башкир посетил арабский

путешественник Салям ат Тарджуман. Другой арабский автор Мадуси рассказывает о войнах возле Аральского моря между племенами и народами, среди которых упоминаются и башкиры. В 903 г. о башкирах писали Ибн - Русте, ал - Балхи, в 922 г. - Ахмет ибн-Фадлан, который описывает две группы башкир. Одна группа преклонялась различным силам природы, птицам, зверям, другая - исповедовала более высокую форму религии, включающую пантеон из двенадцати божеств-духов во главе с верховным небесным богом - Тенгри [12]. Ахмет ибн - Фадлану удалось записать, что среди двенадцати культов был и культ коня.

В «Словаре тюркских языков» («Диван лугат ат-турк»), созданном в XI веке уйгурским ученым Махмудом Кашгари, упоминается и башкирский язык, а сами башкиры отнесены ученым к числу двадцати главных и первоначальных тюркских народов.

Древность языка «башкордов» (древнее название башкир) среди языков тюркской группы считается бесспорной и доказательной, «Этот язык сохранил слова, идентичные с лексемами ведических ариев 3 - 2 тыс. до н.э., не говоря об идентичности башкордов, ягнобцев, белуджей» [38].

Комплексное, системное исследование башкирского языка с применением достижений лингвистики, археологии, этнографии, мифологии учеными (Ахметов М.А., Баишев Т.Г., Баскаков Н.А., Галлямов С., Кiekбаев Дж.Г., Кузеев Р.Г., Максютова Н.Х., Матвеев А. К., Серебrenников Б.А. и др.) и сравнение его с данными европейских языков позволило выяснить пути заимствования в башкирском языке. Наличие общих фонетических, грамматических, лексических признаков, в частности личного местоимения «he» (хин) в башкирском, курдском, английском, чеченском и финском языках является одним из существенных доказательств, что башкирский язык зародился на Урале в тот период человеческой истории, когда древние корды до ухода в Месопотамию, англй (англичане) - в Скандинавию, находились в одной протоязыковой семье по соседству с финно-уграми. Отсюда и наличие

башкординско-иранских лексем в словарном составе современных финноугорских языков [там же].

На четвертом месте по численности населения в области занимают *украинцы*, которые появились на территории России по мере освоения Кубани, куда переселились многие запорожские казаки. Сейчас в области проживает около 3%, а по России в целом 4363 тыс. украинцев.

Другие народы, например - немцы и евреи составляют – 1% населения области.

Судьба народа, ее образованность имеют прямую взаимозависимость от этнокультурных отношений разных народов на территории Урала. Это понимали прогрессивные представители всех национальностей.

Глубоко волновала судьба родного народа и, особенно, подрастающего поколения и прогрессивных представителей башкирской интеллигенции, поэтов, писателей. Именно под воздействием ислама в арабских переводах происходило ознакомление с философией античности (Платон, Аристотель), с философской мыслью Востока (Аль-Газали, Авиценна, Аль-Фабари и др.), с поэзией великих восточных поэтов (Рудаки, Фирдауси, Омар Хайям, Саади, Руми, Хафиз, Низами и др.). Своими трудами башкирские просветители способствовали сохранению и развитию национальной культуры, пропагандировали научные знания, стремились изменить отношение народа к своему прошлому и будущему [11, 12, 13, 14, 31, 38, 92, 99,157].

Одним из общепризнанных поэтов Башкортостана был Муфтахетдин Акмулла (1831 - 1895 г.г.). В своей поэзии он обращался к конкретной личности, создавал образ борца за все новое, что способствует развитию науки, просвещения и воспитания благородных качеств. «Башкиры, всем нам нужно просвещенье! Невежд немало, редкость - обученье. Страшней медведя - шатуна незнанье - усилим, братья, к знанию влеченье...» - писал М. Акмулла.

Другой представитель просветительской мысли, внесший немалый вклад в башкирскую этнопедагогику - Риза Фахретдинов (1859 - 1936 г.г.). В

произведении «Салима или Целомудрие» он писал: «В жизни недостаточно знать одни только религиозные догмы - нужны еще и научные знания», «...Настоящий человек должен обладать не только знаниями, но и благородным характером», «...Для того, чтобы молодежь могла служить народу, необходимо изменить методы обучения и воспитания в медресе» [158].

М. Уметбаев (1841 - 1907) вошел в историю башкирской культуры как поэт и ученый-краевед широкого профиля. В своей многогранной просветительской и творческой деятельности, ориентируясь на русскую прогрессивную культуру и науку, он выступал как историк и этнограф, лингвист и поэт, фольклорист и переводчик, педагог и общественный деятель. Он писал: «Если будешь ведущим в своих ремеслах, будешь любимым сыном своей страны» [158]. Не случайно, современный башкирский исследователь А. И. Харисов называет наследие просветителей М. Акмуллы и М. Уметбаева и др. «Поэзией света и прогресса» [12].

История этнопедагогики показывает, что проблема развития этнокультурных отношений встала перед Россией еще в период формирования русской (великорусской) народности, начавшегося в XIV - XVI веках. Становление южноуральской школы возникла в момент становления нового государства на территории бывшей Российской империи, которая имела огромное влияние на развитие этнокультурных отношений народов в данной полиэтнической территории.

Первые учебные заведения на Южном Урале появляются в соответствии с «Уставом народных училищ в Российской империи» (1786г.). В Оренбургском крае открываются малые народные училища: в Уфе, Мензелинске, Бугуруслане, Бузулуке. В 1789 году в Уфе открывается главное училище, а также магометанское духовное собрание. В 1833 г. в Челябинске и в Троицке создаются приходские училища.

Развитие образования башкирского народа связано с проникновением в край ислама в X веке, что сопровождалось распространением религиозных

школ при мечетях. Развивались образовательно-воспитательные учреждения восточно-мусульманского типа. Приезжие из Бухары, Багдада и других исламских центров занимались обучением арабской письменности и воспитанием народа на основе корана и шариата. Постепенно появились образованные башкиры, которые продолжили воспитательные традиции мусульман. При местных мечетях возникли мектебы (школы) и медресе (учебные заведения) (к концу XVIII века в Оренбургской губернии их насчитывалось более 100). Наиболее крепкие и передовые медресе Стерлибашевское, Каргалинское, Троицкое и др. возглавили учебно-воспитательное дело башкир и других тюркских народов края. В 1865г. в башкирских и татарских деревнях Южного Урала было свыше 600 мектебов и медресе с более чем 20 тыс. учащихся, действовало и домашнее обучение детей. Мусульманские школы превратились в культурно-образовательные центры, в них создавались библиотеки, переписывались книги, готовилась национальная интеллигенция.

В городе Челябинске, в 1917 году, местная газета «Союзная мысль» 12 августа устами городского главы И.Фотиева приглашала на «запись детей в городские начальные училища с 13 по 28 августа». Таких училищ к услугам горожан было: «за рекой» - 3, «в центральной части» - 8, в «пригородной слободе» - 1. Всего 12 школ [2].

Анализ истории развития школьного образования нерусских народов показывает, что национальное образование в советский период ограничивалось изучением родного языка и культуры, и то не во всех национальных регионах Российской Федерации, а только в союзных республиках.

В 1919 году в Челябинской губернии по просвещению нерусского населения было несколько школ: мусульманских школ 1 ступени 100, учителей 179, учащихся 7335, школ 2 ступени 2, учителей 25, учеников 350; еврейских школ 1 ступени – 4 учителей 7, учащихся 320; польских школ 1 ступени – 3, учителей 7, учащихся 320.

Открывающиеся в 20-х годах XVIII века русскоязычные учебные заведения положили начало подготовке национальной башкирской интеллигенции. Однако в России даже при этом положительном факторе умеющих читать, и писать по-русски среди башкир было 2 - 3 %, так как дети нерусских народов практически оставались за порогом учебных заведений. Реформа народного образования 1864 года способствовала открытию русско-башкирских, русско-татарских, русско-чувашских и других школ. При некоторых медресе возникли русские школы. Фактически в эти годы и были заложены попытки обучения в условиях билингвизма (двуязычия).

Согласно первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897г. на родном языке умели читать и писать в Уфимской губернии - 18,5 % башкир, в Оренбургской губернии - 18,0 %, на русском языке - соответственно 0,6 %, и 1,8 %. По этой переписи грамотным считался человек, умеющий читать в возрасте от 9 лет и старше. Общая грамотность населения России по данной переписи составляла 27 %. (Согласно переписи 1926г. умели читать и писать по России - 45,5 %, в том числе башкир - 34,8 %, татар - 45,3 %, русских - 53,3%).

Значение реформ Екатерины II для судеб российских мусульман трудно переоценить, т.к. они создали необходимые предпосылки и для экономического, и для культурно-образовательного расцвета разных народов России в XIX веке.

Необходимо отметить, что с одной стороны, передовая русская культура оказывала большое влияние на начавшийся процесс формирования национальной интеллигенции. В национальных районах России открывались светские школы, представители различных национальностей обучались в российских университетах. «Знакомство с культурой народов России обогащало и расширяло кругозор русских писателей, художников, композиторов, помогло им глубоко осознавать общность социальных и политических проблем, стоящих перед всеми народами Российской империи» [116]. Взаимовлияние культур имело огромное значение, как для

представителей русской, так и национальной интеллигенции не только в идейно-художественном развитии, но и в науке и этнонациональных отношениях.

С другой стороны «составная часть русской колонизаторской политики нанесла неповторимый ущерб культуре и языку нерусских народов. Обучение на русском языке вело к утрате национальной идентификации и к русификации. Необходимо отметить значительный вклад в этнопедагогику, внесенный национальными педагогами и просветителями, такими как Абай Кунакбаев (Казахстан), Х. Абовян, Т. Абовян (Армения), М. Акмулла, Р. Фахретдинов, М. Уметбаев (Башкортостан). Я.С. Гогешвили (Грузия), М. Налбандян, К. Насыри, Р. Эфенди, И. Марджани (Татарстан), Хамза Хаким-заде Ниязи (Узбекистан), И.Я. Яковлев (Чувашия) и др. Заметный вклад в дело изучения башкирской этнокультуры на Южном Урале внесли ученые Н.В. Бикбулатов, Р.Г. Кузеев, Н.А. Мажитов, Д.Ж. Валеев, А.Х. Вильданов, и др.

В 20-х годах XX века возникли трудности вследствие перевода башкирской письменности на латинскую графику и нового перехода на алфавит, составленный на основе русской графики (1940 - 1942 г.г.) Из-за перемены алфавита башкиры оказались искусственно оторванными от своих многовековых этнических, нравственных, литературных, философских и религиозных корней, от культурного наследия. В 60-е годы XX века в Уральском регионе национальные школы стали закрываться. В русскоязычных школах не соблюдались условия билингвизма. Нарушение главного принципа двуязычия, «в котором происходит дальнейшее развитие и обогащение национального языка, но вместе с тем растет потребность в овладении русским языком как средством межнационального общения», привело к тому, что многие дети не усваивали русский язык, не преодолевали языковой барьер и отступали, не получая образование. Особенно это относится башкирскому народу, т.к. звуковая структура башкирского языка очень сильно отличается от фонетической системы русского языка.

В этнопедагогических исследованиях ученых А.П. Беликова (Горный Алтай), В. Гайфулина (Татария), С.В. Грачева (Нерусские народы Поволжья), Н.К. Елаева (Бурятия), К. Закирьянова (Башкортостан), О.Д. Мукаевой (Якутия), В.Н. Соболева (Чувашия), П.М. Шорникова (Республика Молдова) и др. встречается различные подходы к решению проблем национальной школы. Как отмечает Г.Н. Волков, новые концепции национальной школы и пути решения ее проблем могут быть разные - в зависимости от традиций, самосознания, культуры и т.д. Однако должно быть согласие в отношении общего подхода. «...Надо бояться не этнопедагогики, а безнациональности, которая ведет к бездуховности. ...Этнопедагогической проблемы не будет тогда, когда все народы будут иметь равные возможности для изучения языков».

Анализ научной литературы показал, что за всю историю обучения не существовало единого мнения ни о том для чего, чему и как обучали. Поэтому, национальные проблемы: взаимоотношений, изучения языка, культуры и т.д. находятся в поиске решений различных подходов [11, 13, 31, 38, 92, 99,157].

В педагогической литературе поднимались вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях учащихся различного этнического происхождения, о роли учителя и его отношений к представителям различных наций. В результате оформилась концепция этнокультурного образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди не знающие иных культур, не способны познать свою собственную. Таким образом, термин «этнокультурное образование» прочно утверждается в отечественной педагогике и к началу 1990 г.г. приобретает концептуальное оформление.

Изначально он возник как более широкий термин: ряд исследователей считали, что этнокультурное образование не решает проблему конфликтов, насилия и нетерпимости, поскольку ограничивается этническими различиями и

не учитывает культурные особенности, свойственные какой-либо группе: профессиональной, половой, возрастной и т.д. Современная трактовка этнокультурных отношений не может не вызвать споров и сомнений. «Международная энциклопедия образования» (The International Encyclopedia of Education? 1994), ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними.

Таким образом, перед нашей страной всегда стояла проблема: каким образом общественные институты, такие как детский сад, школа, вуз, должны реагировать на существующие среди учащихся культурные и этнические различия и разнообразие общества, взаимоотношения.

ГЛАВА III.

Этнокультурологическая подготовка в полиэтнической среде.

3.1. Полиэтническая среда как естественный регулятор этнокультурных отношений будущих учителей

Среда, в которой живет современный человек, имеет исторические корни и в этом смысле является частью культуры общества, в которой закреплены национальные, региональные традиции, особенности, обусловленные природой, климатом, спецификой производственной жизни местности. Для будущих учителей в поликультурной региональной системе образования эта проблема напрямую связана с полиэтнической образовательной средой. Для ее понимания в первую очередь необходимо рассмотреть определения разных исследователей понятия "полиэтническая образовательная среда".

Среда - это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. На формирование личности влияет географическая, национальная, школьная, семейная, социальная среда. Понятие "среда" введено в философию и социологию французским ученым Тэном и рассматривается как «противоположный полюс врожденной способности, как пространство и

материал для развития, с помощью которых способность прокладывает себе путь прямо или окольно» [123]. Кроме того, среда - это "совокупность природных условий, в которых протекает жизнедеятельность организма, жизнь общества".

В русском толковом словаре понятие "среда" представлена в трех аспектах: воздушная среда - вещество, заполняющее пространство и обладающее какими-нибудь свойствами; среда обитания - окружение, совокупность условий существования живых организмов; среда - окружающая человека социально-бытовыми условиями, обстановкой, влияющей на формирование личности и совокупность людей связанных общностью этих условий [114].

В нашей работе остановимся на последнем аспекте толкования понятия «среда». Вопросом изучения влияния среды на развитие человека занимались многие ученые. Французский философ К.А. Гельвецкий считал, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития, а различия в психических особенностях объясняются исключительно влиянием среды и воспитательного воздействия. Среда понимается в этом случае метафизически, она фатально предопределяет судьбу человека. Человек рассматривается как пассивный объект влияния среды [117].

Многокомпонентность среды обуславливает характер взаимодействия человека со средой, его адаптацию к среде, ее многообразное влияние на человека. Такой анализ представлен в трудах ученых (В.П. Алексеева, А.С. Белкина, С.Н. Глазычева, Т.С. Комаровой, Л.В. Максимовой, М.К. Мамардашвили, Ю.С. Мануйлов, Д.Ж. Марковича, Н.Ф. Реймерса, В.В. Рубцова и др.

Признавая сложный, многокомпонентный характер среды, Д.Ж. Маркович определяет среду как совокупность естественных и искусственных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека. Он представлял эту структуру в таблице, выделяя две главные части

среды – природную и социальную, ученый раскрывает содержание каждой [104].

Создавая философию свободной личности, М.К. Мамардашвили, рассматривал среду как ось культуры и ось смыслов ее освоения индивидом.

Двигаясь вдоль первой оси, человек осваивает знания и умения, а движение по-другой, представляет собой их осмысление, дающее возможность человеку проникнуть в связь культуры с его собственным существованием. Занимая определенные положения в среде, человек усваивает соответствующие им знания. Связывая эти знания со своим местом, своим представлением о себе, человек понимает их, то есть знания обретают для него смысл, ведь в процессе понимания необходимо что-то добавить от себя, доопределить [102].

Пребывание в человеческой среде В.В.Рубцов, рассматривает не только как окружающий мир человека, но и мир который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах.

Рассматривая среду как важный фактор развития личности, А.С. Белкин говорит о том, что внешние влияния среды перерабатываются личностью и превращаются в ее внутренние установки, взгляды, представления, определяющие поведение в обществе, отношения с окружающим миром и самим собой.

Н.Ф. Реймерс характеризует социальную среду как культурно-психологический климат, создаваемый людьми и определяемый их взаимосвязью, взаимовлиянием и взаимодействием в процессе жизнедеятельности человека. Этот культурно-психологический климат охватывает всю сферу жизнедеятельности людей. По мнению ученого, он включает [137]:

- экономическую обеспеченность, гражданские свободы;
- степень уверенности в завтрашнем дне, стабильности в жизни;
- моральные нормы общения и поведения, справедливость по отношению ко всем членам общества;

- возможность пользоваться культурными и материальными ценностями;
- обеспеченность социально-психологическим пространственным минимумом, позволяющим избежать нервно-психического стресса перенаселения и др.

Однако ученый подчеркивает, что природная и социальная среда тесно взаимосвязаны и среда не может при исключении одной из составляющих быть полноценной, целостной средой обитания и жизнедеятельности человека [151].

Подтверждение мы находим у П.Ф. Лесгафта: «весь облик человека, изменение его наследственных черт, развитие его «индивидуальных и социальных свойств, развитие физическое, умственное, нравственное, эстетическое... проявляется не наследственностью, а влиянием окружающей среды: условиями жизни, питания, местности, жилища, работы, обычаями, обрядами привычками, различиями в звуках языка, на котором мы привыкли передавать все наши мысли и ощущения, педагогическими упражнениями – воспитанием» [94]

Таким образом, все названные выше ученые признают влияние среды на формирование человека. Не совпадают лишь их взгляды на оценку степени влияния среды. Это связано с тем, что абстрактной среды не существует. Природная среда - непомерное условие возникновения этноса и его функционирования. Культура каждого этноса развивается не только во времени, но и в пространстве, образуя локальные варианты, выражающиеся в отдельных различиях материальной и духовной сферах культуры. Есть конкретный общественный строй, конкретное ближнее и дальнее окружение человека, конкретные условия жизни. Понятно, что человек достигает более высокого уровня развития в той среде, где созданы благоприятные условия. Решение данной проблемы связано со сферой образования, которая является органической частью социальной среды.

Одними из первых обратили внимание среды на формирование личности педагоги-гуманисты XVI – XVII вв. Так, известный педагог – гуманист

Витторино да Фельтре считал, что для правильного воспитания и обучения дети должны жить и учиться вместе в красивом загородном дворце. Он придавал большое значение в формировании личности природной среде.

Томазо Кампанелла (итальянский социалист утопист XVIв.) считал, что для эффективного развития детей необходимо стены зала, где занимаются дети расписать картинами, рассматривая которые они могли бы познавать окружающий мир.

Важнейшим фактором формирования личности ребенка считал среду, в которой живет ребенок, Ж.-Ж. Руссо. Основываясь на убеждении, что город с его соблазнами и безнравственным образом жизни богачей может только развратить его воспитанника Эмиля, он увозит его в деревню. Сельские жители, по его мнению, обладают высоко-нравственными качествами по сравнению с богачами.

Известный педагог П.П. Блонский считал, что в условия развития ребенка влияет географическая зона и особенности географического места расположения. На воспитательное значение среды, в которой живут дети, указывал С.Т. Шацкий: Необходимо знать среду, чтобы знать, как нужно на эту среду воздействовать. Но этого мало. Мы видим, что эта среда сама воспитывает ребенка» [24, 169].

Среда – это все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность» (Ю.С. Мануйлов). Среда может обогащать или обеднять, побуждать, развивать познавательную, творческую мотивацию или подавлять ее. Среда образовательного учреждения формируется педагогическим и детским коллективом. Если в этой среде господствуют ценности, идеи развития личности, индивидуальности и создаются условия для их реализации, то такую среду называют развивающей [100].

Образовательная среда привлекала внимание многих известных ученых. Этой проблемой, как социально-психологическим явлением занимались В.С. Библер, В.В. Давыдов, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, В.С. Слободчиков и

др. Образовательная среда как педагогическое явление отражена в трудах Г.В. Воронцовой, В.А. Козырева, Н.Б. Крыловой, Л.И. Новиковой, Б.С. Патралова, В.А. Ясвина и др

Так, например, В.А. Ясвин под образовательной средой (или средой образования) понимает "систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащих в социальном и пространственно-предметном окружении" [176]. Образовательная среда является частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [117].

Образование является благодатной сферой взаимообмена, взаимовлияния, взаимодействия различных этнокультур, условием их развития и взаимообогащения, т.е. образовательная среда, выступает регулятором этнокультурных отношений.

В многонациональной России характерной чертой образовательной среды является полиэтничность. Полиэтническая среда - это та часть социальной реальности, которая поддерживает традиционные механизмы решения проблем взаимодействия и единства коллективного существования многих этнических общностей конкретной территории.

Таким образом, мы - как и В.Н. Гуров, под полиэтничной образовательной средой понимаем, часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей конкретного региона.

В полиэтничной образовательной среде происходит взаимодействие между субъектами образовательного процесса, принадлежащих к разным

этносам. В функциональные особенности полиэтнической образовательной среды входит обеспечение взаимопонимания и эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса позволяющие постичь этнокультурные ценности, нормы поведения своего и других народов, сформулировать опыт позитивного межэтнического взаимодействия и успешно адаптироваться в среде со смешанным этническим составом населения. Полиэтническая образовательная среда с одной стороны, помогает становлению этнической идентификации, с другой - препятствует этнокультурной изоляции, так как обеспечивает подготовку личности к пониманию, признанию и принятию этнокультурного многообразия.

Стремление народов России к национальному возрождению и развитию проявляется в осознании своей культурной идентичности, стремлении к культурной автономии, что в значительной степени основывается на этнокультуре и образовании. Однако, сегодня ее обеспечение в полиэтнической среде - довольно сложный и во многих отношениях неотрегулированный процесс. Российская система образования, базирующаяся главным образом на русской культуре, в настоящее время стоит перед проблемой расширения социокультурной основы, поиска путей включения в образовательный процесс культур народов России.

Поскольку поликультурное образование определяется как целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры, то следует отметить, что эти условия создаются самим человеком путем преобразования естественной среды своего обитания в социально необходимые, что и является причиной создания и развития этнокультуры. Этнокультура становится средой жизнедеятельности человека и, как система доминирующих ценностных и этнокультурных отношений между людьми, является предпосылкой образования, создавая определенную образовательную среду. В полиэтническую среду входят особенности этнокультуры конкретных

народов данной территории: традиции, обычаи, язык, искусство, особенности психики, поведения, речи, специфика национальной кухни, типа хозяйствования, особенности климата, ландшафта и т.д. А это значит, что этнические особенности окружающей среды накладывают отпечаток на личность человека, на его характер, мировоззрение, семейные взаимоотношения, и взаимоотношения с людьми своей и другой национальности.

Как отмечает О.И.Давыдова, организация этнопедагогической среды в педагогическом вузе позволяет решить следующие задачи [52].

- развить национальное самосознание личности;
- расширить и углубить знания об этнических особенностях своего региона;
- развить уважительное отношение к представителям всех этносов, проживающих в регионе;
- искоренить негативные стереотипные представления о различных этносах, существующие в данном регионе;
- сформировать у педагогов профессионально-значимые умения, обогащенные опытом деятельности по изучению этнопедагогической среды.

Палаткина Г.В. выделяет следующие функции этнопедагогической среды [117]:

- формирование личности человека – носителя своей национальной культуры;
- формирование человека, способного присваивать и усваивать традиции, культуру, язык других наций;
- формирование человека как субъекта и носителя межнациональной культуры.

Полиэтническая образовательная среда, как специфическая среда этнокультурного общения должна выстраиваться на базе общепризнанных

общечеловеческих ценностей с учетом специфики (полиэтничности, этнопсихологии, этнокультуры) данного региона.

Решение проблемы регулирования этнокультурных отношений в полиэтнической образовательной среде заключается в определении конкретных педагогических решений. Будущий современный учитель в поликультурной системе образования должен владеть педагогической техникой регулирования.

1.2. Этнокультурологическая компетентность в поликультурной системе образования

Система регулирования этнокультурных отношений предусматривает этнокультурологическую подготовку будущего учителя в поликультурной системе образования. Поликультурная система образования предполагает высокий профессионализм будущих специалистов, который определяется составляющими его этнокультурологической компетентности.

В документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность.

Понятие «компетенция» происходит от латинского слова *Competo*, что означает – «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», и определяет знания, опыт в той или иной области.

Иностранное слово трактует компетентность как «способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для выяснения обоснованного суждения по какому-либо вопросу» [119].

«Компетентность» и «компетенция» понятия родственные, но различающиеся содержанием. Одни, определяют «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» (Белкин А.С. и др.). Другие, как

совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности (Занина Л.В., Меньшикова Н.П., Зеер Э.Ф., Тулькибаева Н.Н., Л.В. Трубайчук и др).

Что касается компетентности, то это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность, как и компетенции по определению, включены в контекст будущей профессии, откуда вытекает их социально – профессиональная значимость. Профессиональная компетентность, есть интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и следующими компонентами профессионального мастерства: системой профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности. Поэтому, такое большое количество определений, касающееся конкретной профессии будущего специалиста (М.В. Болина, В.Н.Введенский, С.З. Гончаров, Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Ю.М. Емельянов, Е.Е. Косило, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, А.И. Шемшурина, Н.О.Яковлева, и др.).

Профессионально-педагогическая компетентность современными исследователями рассматривается через анализ педагогически значимых свойств, качеств педагога, обеспечивающих эффективное выполнение стоящих перед ним задач (О.А. Абдуллина, А.С. Белкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин и др.). Здесь ключевым словом является «эффективность», так как в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций».

С ростом расширения масштабов межкультурного взаимодействия, отмеченных в Концепции модернизации российского образования на период до

2010 г., значение поликультурной системы образования и подготовки высококвалифицированных специалистов, резко возросло.

Поликультурное образование и воспитание, есть целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры в системе профессионального образования.

В поликультурной системе профессионального образования учитель является посредником между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникации.

Понятие «межкультурная педагогическая компетентность», определяет американский специалист в области конфликтологии, Б. Крайдер, как умение научить учеников понимать и принимать культурный плюрализм, жить по демократическим правилам и развитым чувством толерантности.

В нашем понимании, одним из ключевых составляющих компетентности будущего специалиста, в поликультурной системе профессионального образования, является этнокультурологическая компетентность.

Понятие «этнокультурологическая компетентность» есть сложное, индивидуально - поликультурное образование, формируемое на основе интеграции профессионально-педагогических, этнокультурологических и практических знаний, умений, ценностных ориентаций, умения применять регулятивные технологии этнокультурных отношений [37]. В своей совокупности они характеризуют высший уровень сформированности будущего специалиста.

Этнокультурологическая компетентность предполагает владение специалистом *этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической* компетенциями. Вместе с тем, мы считаем необходимым в структуре изучаемой компетентности выделить *регулятивно – технологической* и *поликультуротворческой* компетенций. Все перечисленные компетенции

являются структурными компонентами этнокультурологической компетентности, с различными содержательными наполнением.

Этнокультурологическая компетентность будущего специалиста представляет собой гибкий, динамичный, корректируемый в связи с изменениями условий и педагогических задач (для разных регионов) комплекс компетенций, обеспечивающих высокую эффективность деятельности.

Эти компетенции соотносятся следующим образом: ценности, знания и умения выступают в роли регуляторов действий будущего педагога, имея духовно-нравственную природу, закрепляясь в педагогическом мастерстве, такте, личностных качествах, принципах жизни, экологии души (т.е. внутреннего мира человека), динамического взаимодействия, взаимоотношения с окружающей и полиэтнической средой. В своей совокупности знания и умения способствуют осмыслению значимости этнокультурологической подготовки.

Этнокультурные компетенции - это требования к студенту, касающиеся знаний этнокультурных особенностей разных народов данного региона, пониманий и различий в культуре.

Этнопедагогические компетенции - это требования к студенту, касающиеся знаний в народной педагогики и этнопедагогики.

Этнопсихологические компетенции - это требования к студенту, касающиеся знаний этнопсихологических особенностей: характера, темперамента, менталитета и. т.д.

Регулятивно – технологические компетенции - это требования к студенту, касающиеся знаний и умений регулятивной педагогической техники и педагогического мастерства.

Поликультуротворческие компетенции – это владение педагогом знаний, умений в области этнокультуры, этнопсихологии, этнопедагогики и практической художественно-творческой деятельности.

Рассмотрим их критериальное наполнение, не касаясь требований профессионально – педагогической компетентности (см. табл.1).

Таблица 1.

Показатели этнокультурологической компетентности будущего специалиста

Компетенции	Показатели	
	Ценности	Качества личности
Этнокультурные	Освоение ценностей и особенностей культуры (материальной, духовной, нормативной) этноса данного региона как ценной, уникальной составляющей мировой культуры	Интерес к этнокультурным особенностям разных народов региона; навыки межкультурного общения; толерантность
Этнопедагогические	Основных средств народной педагогики и этнопедагогики; Умение наблюдать, анализировать, синтезировать, ставить и решать этнопедагогические задачи	Ответственность за результативность педагогического процесса; педагогическая наблюдательность
Этнопсихологические	психологических переменных, т.е. внутреннего мира человека и этнокультурных переменных на уровне этнических общностей (русского, башкирского, татарского этносов и др.)	Добросовестность, внимательность, положительный эмоциональный настрой
Регулятивно – технологические	Поведенческих норм и норм педагогического общения: -на уровне социальных общностей, (отношения национальные, этнокультурные, групповые, семейные); -на уровне деятельности групп (отношения учебные, эстетические); -на уровне взаимосвязей между людьми в группах (отношения межличностные); -на уровне внутриличностных	Стремление и готовность к самосовершенствованию, саморазвитию; требовательность к себе и результатам своей деятельности; толерантные отношения

	отношений (эмоционально - волевые установки субъекта по отношению к себе, и др).	
Поликультурные творческие	Индивидуально - творческая деятельность; комплексное освоение различных видов искусства.	Установка на творчество; способность к импровизации; художественно - творческие способности

Уровень сформированности этнокультурологической компетентности определяется деятельностью учителя и отражает уровень его знаний, поскольку умения и навыки являются материализованными знаниями. Ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностных отношений. Ценностные отношения раскрывают внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые знания и личностные ценности как источники данных знаний.

Этнокультурологическую компетентность необходимо специально формировать. Для этого должна быть создана функционирующая система, в рамках системы высшей школы, включающая и теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов.

Для реализации педагогических условий, при организации и проведении данной работы со студентами, основными из которых являются:

- обогащение этнокультурологическим содержанием лекционного и семинарско – практического материала нормативных педагогических дисциплин;
- введение в учебный процесс дисциплин и курсов по выбору раскрывающих возможности формирования этнокультурологической компетентности;

- реализация различных форм, и методов обучения студентов регулированию этнокультурных отношений (проведение круглых столов, решение проблемных ситуаций, работа мастерской художника, организация мини – музеев, выставок, посещение картинных галерей и т.д.);

- привлечение студентов к выполнению художественно – творческих заданий, курсовых и квалификационных работ по проблемам этнокультурных особенностей народов Южного Урала (на занятиях по методике ИЗО, методике труда, методике преподавания природоведения и др.);

- совместная научно–исследовательская деятельность в рамках творческой лаборатории «Этнокультура Южного Урала»; (предлагается использование следующих средств: общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественная литература; игра, народная игрушка, национальная кукла; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыка; этнические мини-музеи);

- использование приобретенных знаний, умений и навыков в процессе педагогических практик, на фестивалях, конференциях, национальных праздниках и спортивных мероприятиях.

Спецкурс «Этнокультурология Южного Урала» рассчитан на 20 аудиторных занятий, включающих лекции и практические занятия. Кроме того, большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов с педагогической и этической литературой, а также работе по выполнению исследовательских заданий. Для будущих педагогов, проявивших желание продолжить исследование данной проблемы, предлагается тематика курсовых и квалификационных работ. К программе спецкурса прилагается список рекомендуемой литературы, необходимый студентам, как во время изучения спецкурса, так и в процессе самостоятельной и исследовательской работы. В основе данного курса заложен диалог (полиолог) этнокультуры народов Южного Урала, который плавно переходит в изучение культуры Огромного разноречивого Мира.

Этнокультурологическая подготовка реализуется на материале этнокультуры народов Южного Урала (русского, башкирского, татарского, и др.) с учетом следующих положений:

- этнокультурологический подход, позволяющий рассматривать культуру разных народов Южного Урала в историческом и современном развитии;

- нравственно-эстетический подход, направленный на выявление подлинно-нравственного поведения и эстетического освоения этнокультуры разноречивых народов Южного Урала;

- комплексный подход, направленный к разработке содержания поликультуротворческой деятельности и методике их проведения;

- неразрывность теоретических и практических основ восприятия, мышления и созидания;

- учет этнокультурных особенностей народов Южного Урала, определяемых этническими традициями с опорой на сложившиеся этнопедагогические традиции региона.

Цель спецкурса: подготовить будущих учителей к созданию педагогических условий эффективности регулирования этнокультурных отношений.

Задачи спецкурса: 1. Вооружить будущих учителей **знаниями:** закономерностей педагогической культуры этнокультурного общения; особенностей этнокультуры народов Южного Урала (русского, башкирского, татарского, украинского, немецкого народа, еврейского и др.); путей и механизма регулирования этнокультурных отношений.

2. Оказать помощь будущим учителям: в прогнозировании этнокультурных отношений их развития.

3. Сформировать у будущих учителей **умения:** сочетать базовые знания по педагогике, психологии, этнопедагогике, этнопсихологии; использовать комплекс различных видов искусства (изобразительный, литературный, музыкальный и др.) и деятельности (художественно-творческую, учебную,

игровую и др.); вести этнокультурный диалог (полиолог); организовывать художественные выставки с целью ознакомления и практического общения с творческими представителями разных этнических групп и конфессий;

Программа состоит из 3-х разделов. В первом разделе - основы этнокультурологического мышления и знаний, рассматривается культура Мира с такими ключевыми понятиями как - мир, демократия, права человека, толерантность, и Мир этнокультуры, в нашем случае, через понимание: "Я - Совершенный Человек Природы"; "Я - и мой внутренний Мир"; " Я - и Огромный разноречивый Мир вокруг меня.

Задача второго раздела рассмотреть особенности этнокультуры народов Южного Урала.

В третьем разделе раскрывается опыт регулирования этнокультурных отношений в поликультурной региональной системе образования.

Форма организации занятий – лекции и практические.

Таблица 3.

**Тематическое планирование спецкурса
«Этнокультурология Южного Урала»**

Темы занятий	Количество часов		
	Лекции и	Практич еские	Самостоя- тельная работа
Тема I. Полиологическое взаимодействие этнокультур Южного Урала как средство регулирования этнокультурных отношений	4		4
Тема II. Особенности этнокультуры народов Южного Урала	4		4
Тема III. Основы этнокультурологического восприятия и созидания		12	12
Итого: 40 часов	8	12	20

Практические занятия предполагают развитие художественно-творческих способностей, проявляющихся в художественно-творческой деятельности (в изобразительной, или в литературной, или в музыкальной и др.).

Программа курса имеет мультимедийное сопровождение (презентации) и видеоматериалы уроков, праздников, фестивалей.

Содержание программы

Тема I. Полиологическое взаимодействие этнокультур Южного Урала как средство регулирования этнокультурных отношений. Национально-региональный компонент в поликультурной региональной системе образования. Этнокультурологическая компетентность учителя. Религия – как источник диалога (полиолога). Как познать себя. (Совершенный Человек Природы – Ты).

Тема II. Особенности этнокультуры народов Южного Урала. Памятники природы Южного Урала. Южноуральская геральдика. Деревянное зодчество Южного Урала. Православные храмы Южного Урала. Особенности этнокультуры русского народа. Казачество на Южном Урале. Особенности этнокультуры башкирского народа. Особенности этнокультуры татарского народа. Особенности этнокультуры украинского народа. Особенности этнокультуры немецкого народа. Особенности этнокультуры еврейского народа.

Тема III. Основы этнокультурологического восприятия и созидания: «Я - и мир живой Природы». Природа - это земля и небо (утро, вечер, осень, зима, весна, лето). Дары Природы (цветы, деревья, натюрморт, животные (птицы), человек). «Я - и Мир творений человека». Мир игрушек. Мир предметов быта. Мир жилища. Мир культовых сооружений. «Я - и Мир Человека» (экология души). Образ человека (одежда, обувь, головные уборы, украшения). «Я - и Огромный разноречивый Мир вокруг меня». Мир добра и зла. Человек и космология. В мире обычаев и обрядов. Свадебный обряд. Любовь и гармония. Мир фантазий человека.

В педагогической деятельности будущий учитель должен освоить не угрожающую жизни и благополучию других людей культуру любого этноса, уметь принимать ее такой, какая она есть, положительно реагировать на культурные отличия, стимулировать желание познавать разные культуры и терпимо относиться к тем, кто не такой как все и не такой как «Я».

Содержательные блоки этнокультурологической подготовки будущего учителя начальных классов могут быть использованы при реализации регионального компонента в общеобразовательной школе как на отдельном курсе, например «Основы этнокультурологии в начальной школе», так и на занятиях изобразительного искусства, художественного труда, музыки, литературного чтения, природоведения и др.

В помощь будущему специалисту мы подготовили учебную литературу из серии «Познай этнокультуру родного края»: «Праздники на Южном Урале», тетрадь творческих заданий «Башкирский народный костюм», «Татарский народный костюм», «Костюмы народов проживающих на Южном Урале».

Таким образом, этнокультурологическая компетентность будущего специалиста, формирование и совершенствование которой возможно и необходимо в процессе профессиональной подготовки, определяет не только содержание поликультурного профессионального образования, но и непосредственно влияет на эффективность регулирования этнокультурных отношений в полиэтнической среде.

Кроме того, влияние психолого-педагогических факторов на формирование этнокультурных отношений немислимо без взаимодействия личности будущего учителя обладающего высоким профессиональным мастерством и культурой. Мы считаем, что если будущий учитель имеет опыт межнационального взаимодействия и присутствует установка на этнокультурные отношения, то возможно успешное формирование и развитие педагогической культуры этнокультурного общения.

Педагогическую культуру этнокультурного общения, мы понимаем, как совокупность педагогического и этнокультурологического обучения и воспитания, а также адекватных поступков, действий специальных знаний и убеждений, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии с обучаемыми разных национальностей и позволяющих достигать взаимопонимания и согласия.

Формирование педагогической культуры этнокультурного общения представляет сложный и многогранный процесс развития всех сторон личности будущего специалиста с учетом многообразных факторов и условий, которые могут способствовать или препятствовать эффективности предлагаемых для этого условий.

В числе основных элементов, педагогической культуры этнокультурного общения, мы выделяем следующие системообразующие элементы:

- прочные знания теории и практики реально существующей этнопедагогики, этнокультуры региона;

- знание этнопсихологических особенностей этносов населяющих данный регион;

- умение выбирать способы, обращения, контакта, которые не расходятся с представлениями о морали данного этноса, и в то же время наилучшим образом отвечает индивидуальному и национальному своеобразию восприятия и оценки;

- способность эмоционально и участливо откликаться на интересы, поступки.

Педагогическая культура этнокультурного общения в системе регулирования этнокультурных отношений, в содержательном плане включает знание норм и правил, которые регулируют взаимоотношения и вырабатывают взаимный интерес, формы общения, стиль и особенности поведения и т.д.

Кроме того, уровень педагогической культуры этнокультурного общения обуславливается определенной тактикой деятельности будущего специалиста:

- принципа доступности присутствия этнопсихологического релятивизма (относительность, условность) в области этнокультурных отношений (предполагается, что у будущего учителя должны быть сформированы такие качества, которые позволяли бы ему эффективно приспосабливаться к традициям, привычкам, образу мышления, действий обучающихся детей разных этнических общностей, а с другой стороны, чтобы не противоречили с его национальной психикой);

- принципа развития возможностей адаптации к национально своеобразным условиям жизни в полиэтнической среде (предполагается наличие определенных трудностей в адаптации профессионала к взаимодействию, и наличия перспективы для приспособления, поскольку обе стороны могут со временем совершенствовать свои взаимоотношения на основе лучшего взаимопонимания);

- принципа развития навыков и умений индивидуального и дифференцированного подхода к детям разных национальностей (предусматривается формирование уверенности умения и понимания этнопсихологических особенностей в общении для ориентации в трудных ситуациях за счет контактов с теми, кто более предрасположен к взаимодействию).

Таким образом, мы считаем, что педагогическая культура этнокультурного общения у будущих учителей, ее успешное формирование и развитие помогут позитивно решить проблему регулирования этнокультурных отношений в поликультурной региональной системе образования.

Подробный анализ существующих точек зрения на этнокультурологическую компетентность, а также наша позиция в определении педагогической культуры этнокультурного общения как результата подготовки будущих педагогов к регулированию этнокультурных отношений в поликультурной системе образования представлены нами в данном параграфе нашей монографии.

Заключение

Подводя итоги исследования, мы хотели бы остановиться на наиболее существенных его моментах и обозначить перспективные направления дальнейшего исследования.

В монографии мы сделали попытку показать значимость проблемы исследования, необходимость и возможность ее решения.

Теоретико-методологические аспекты, анализ научной, психолого-педагогической, исторической, культурологической литературы, изучение нормативно-правовых документов, раскрытие, уточнение некоторых понятий, и суждения, говорят об актуальности проблемы, и успешное решение которой возможно с учетом осуществления этнокультурологической подготовки будущих учителей в поликультурной системе образования.

Проведенное нами исследование в некоторой мере снимает рассогласованности, несоответствия, противоречия между:

- востребованностью осознания значимости этнокультурных проблем в обществе, в развитии межэтнических отношений в конкретном регионе, и недостатком теоретических знаний, обилием разрозненных представлений и практического опыта в этой области;

- необходимостью создания целостных представлений системных теорий, принципов этнокультурных отношений в поликультурной системе образования и недостаточной теоретической разработанностью системы поликультурного образования в практике вуза и школы;

- между потребностью в общеобразовательных сферах педагогов, обеспечивающих эффективную деятельность для успешности гармоничного этнокультурного взаимодействия и взаимопонимания и регулирования.

Обеспечение качества образования в высшей школе требует дальнейшего развития, регулирования и прогнозирования.

Перспективные направления дальнейшего исследования заключаются в разработке концептуальной модели регулирования этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной системе образования. В качестве приоритетного направления рассматриваются:

этнокультурологическая подготовка будущих учителей способных реализовывать регулятивные технологии этнокультурных отношений;

подготовка к использованию этнокультурных особенностей народов Южного Урала (башкирского, татарского, украинского, немецкого, еврейского и др. реализация которых будет рассматриваться как процесс освоения содержания, методов, средств лежащих в основе этнопедагогического, этнокультурного, этнопсихологического обучения и воспитания;

подготовка приобщению студентов к педагогической культуре этнокультурного общения, общечеловеческим ценностям, ценностным отношениям, этнокультурным ценностям разных народов региона;

подготовка к использованию психологических, этнопсихологических механизмов направленных на развитие саморегулирования, самопознания будущего специалиста, где искусство осознания и овладения собственными мыслями, чувствами, поведением, поможет найти в себе заложенные природой способности, раскрыть неиспользованные резервы в творчестве, укрепить здоровье тела и духа и гармонично взаимодействовать с окружающей действительностью.

Есть основание полагать, что данное направление концепции подготовки будущих учителей регулированию этнокультурных отношений в поликультурной системе образования послужит формированию позитивных межэтнических отношений, прежде всего в многонациональных регионах России и в частности на Южном Урале.

Использованная литература

1. Акмалов, А.Ю. Современная парадигма педагогических технологий: монография / А.Ю Акмалов. - Челябинск: "Околица", 2003. - 300с.
2. Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Сб. научно-методических материалов / под ред. С.А.Репина, Г.Н.Серикова.- Челябинск: «Урал LTD», 1999.- Вып.4 (12). – 96с.
3. Амонашвили, Ш.А. Обучение чужому языку. В школу с шести лет /Ш.А Амонашвили. - М.: Педагогика, 1986.- 176 с.
4. Андреева, Г.М.Социальная психология /Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 415с.
5. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань, 1988.-237 с.
6. Антология педагогической мысли России XVIII в. - М.: Педагогика, 1985. - 479 с.
7. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - нач. XXв. - М.: Педагогика, 1990. - 603 с.
8. Арутюнов, С.А. Инновации в культуре этноса и их социально-экономическая обусловленность / С.А. Арутюнов // Этнографическое исследование развития культуры. - М., Неука, 1985. – 262с.
9. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: учебное пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Соколов. - М.: Аспект Пресс, 1988. - 271с.
10. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства /Р. Арнхейм. - М.: Прометей, 1994.-325 с.
11. Ахияров, К.Ш. Народная педагогика и современная школа / К.Ш. Ахияров. – Уфа; Баш.Г.П.У., 2000. – 328с.
12. Археология и этнография Башкирии Т.5.- /Под ред. Н.В. Бикбулатова, Р.Г. Кузеева, Н.А. Мажитова. - Уфа: Башк. кн. изд-во, 1973.- 256 с.

13. Ахмеров, К.З. Из истории башкирской письменности: /История алфавита и орфографии башкирского литературного языка /- Уфа: Башк. кн. изд-во, 1972. - 132 с. - (на башк.яз.).
14. Баймурзина, В.И. Этнопедагогика башкирского народа: история и современность /В.И. Баймурзина – Уфа, 1998.
15. Батчаева, Халимат Хаджи-Муратовна. Традиционная педагогическая культура Карачаевского народа: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Х. Батчаева. – Казань, 2003. – 41 с.
16. Бачинин, В.А. Духовная культура личности: Филос очерки.- М.: Политиздат, 1986. - 111с.
17. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. – М.: Мир, 1979. – 236 с.
18. Беликов, А.П. Горный Алтай: истоки просвещения /А.П. Беликов //Педагогика. -1995. - № 2. - С. 97 - 99.
19. Безукова, В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: автореф. дис. ...д-ра пед. наук /В.С.Безукова. – Казань, 1977. – 36с.
20. Белканов, Н. Русское образование для нерусских народов: образец колонизаторской политики /Н. Белканов //Народное образование. - 1996. - №4, 5. - С. 102 - 109.
21. Беляева, Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности /Л.А. Беляева //учеб. пособие. – Екатеринбург: УГПИ, 1983. – 125с.
22. Бердяев, Н.А. Судьба России. /сост. и послесл. К.П.Ковалева. - М.: Сов. писатель, 1990. - 346 с. - (Рус. мысль).
23. Бим, И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса /И.Л. Бим //Иностранные языки в школе. – 1996. - № 1. – С. 48-52.

24. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. Т. I. /Под ред. А.В.Петровского /П.П. Блонский. - М.: Педагогика, 1974.- 304 с.
25. Бромлей, Ю.В. Современные проблемы этнографии /Ю.В. Бромлей. - М.: Наука, 1981. - 390 с.
26. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности /Л. И. Божович. – М.: Воронеж, 2001. – 350 с.
27. Большой словарь иностранных слов /сост. А.Ю.Москвин – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО «Полюс», 2003. – 81с.
28. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) /С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240с.
29. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение /Л.П. Буева. - М.: Мысль, 1978. - 216с.
30. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: Методология, теория, практика /Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990.- 139с.
31. Валеев, Д.Ж. Национальный суверенитет и национальное возрождение /Д.Ж Валеев. - Уфа: Китап, 1994. - 160 с.
32. Введение в научное исследование по педагогике /Ю.К.Бабанский, В.К.Розов, В.И.Журавлев и др. - М.: Просвещение, 1988.- 239 с.
33. Вендровская, Р.Б. В.Н. Сорока-Россинский: проблемы русской национальной школы /Р.Б. Вендровская //Педагогика. - 1996. - № 3. - С. 75-81.
34. Виноградова, М.Д. Развитие творческой индивидуальности школьника - одна из важнейших функций воспитательного коллектива /М.Д. Виноградова //Теоретические проблемы восп-го кол-ва шк-в. - Тарту: Изд-во Тарт. ун-т. -

35. Вертякова, Э.Ф. Поликультурная региональная подготовка будущих учителей начальных классов / Э.Ф. Вертякова // Начальная школа. 2005. № 9. – С. 17 – 20.
36. Вертякова, Э.Ф. Полиэтническая среда как естественный регулятор этнокультурных отношений будущих учителей / Э.Ф. Вертякова, А.А. Попова. – Вестн. ЧГПУ. – Серия 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения, 2005. – С.92 – 96
37. Вертякова, Э.Ф. Этнокультурологическая компетентность педагога /Э.Ф. Вертякова //Профессиональное образование. 2006. № 1. – С.32.
38. Вертякова, Э.Ф. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно – творческой деятельности: дисс. ...канд. пед. наук. /Э.Ф. Вертякова. – Челябинск, 1998. – 156с.
39. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика /С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ, 1999. – 538с.
40. Волков, Г.Н. Национальные культуры и языки в школе /Г.Н. Волков //Педагогика. – 1992. - №5, 6. – С. 14-21.
41. Волков, Г.Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения /Г.Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. -2004. – С.194-198.
42. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168с.
43. Волков, Г.Н. Этнопедагогизация современного образования //Мир образования. - 1997. - № 2. - С. 66-71.
44. Выговский, Л.С. Педагогическая психология /под ред. В.В.Давыдова / Л.С.Выговский. - М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
45. Генов, Ф.А. Психология управления /Ф.А.Генов. – МГУ, 1981. – 196с.
46. Государственная программа Возрождение и развитие башкирского народа. - Уфа: УНЦ РАН, 1995.- 70 с.

47. Грачев, С.В. Н.И. Ильминский и просвещение нерусских народов Поволжья /С.В. Грачев //Педагогика. - 1995.- № 4. - С. 79-82.
48. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли /Л.Н. Гумилев. – Л. Изд-во ЛГУ, 1987.- 495с.
49. Гумилев, Л.Н. Древние тюрки /Л.Н. Гумилев. – М.; Товарищество «Клышников, Комаров и к», 1993. – 513с.
50. Гуревич, П.С. Культурология: учеб.пособие /П.С.Гуревич. – М.: Знание, 1996. – 288с.
51. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении /В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1972.- 424с.
52. Давыдова, О.И. Этнопедагогическая подготовка студентов - будущих специалистов дошкольного образования: автореф. дис. ...канд.пед.наук. /О.И.Давыдова. – Барнаул: БГПУ: 2000. – 21с.
53. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность /А.Н. Дахин //Педагогика. – 2003. - № 4. - С. 21 - 26.
54. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование /Г.Д.Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999.
55. Елаев, Н.К. Настоящее и будущее бурятской национальной школы /Н.К.Елаев // Педагогика. - 1995. - № 2. - С. 45-47.
56. Емельянов, Л.Ф. Философия антимарксизма и диалектика /Л.Ф. Емельянов - Минск, 1981. С.227.
57. Железовская, Г.И., Принципы формирования дидактических терминов //Методология педагогики /Г.И. Железовская, С.В. Еремина - М.: Педагогика, 1999. – 68с.
58. Жуковский, И.В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе / И.В. Жуковский // Педагогика, 2001. - № 3. С.37- 41.
59. Загвязинский, В.П. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 192с.

60. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» //Российская газета, 1996. 29 августа.
61. Закон Российской Федерации «Об образовании» //Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. - 1996. - 5 января. - 64с.
62. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения /Л.В.Занков. – М.: Учпедгиз, 1963. – 72с.
63. Збаровский, В.С. Технология профессионального обучения ВИПК инженерно - педагогических работников и специалистов /В.С. Збаровский. - ПТО.- СПб.: ЛГУ, 1993. – 52с.
64. Зеер, Э.Ф.. Педагогическая диагностика ПТУ: учеб. пособие /Э.Ф.Зеер, Г.А. Карпова / Свердлов. инж.-пед. ин-т. -Свердловск: СИПИ, 1989. - 86 с.
65. Зезина, М.Р. История русской культуры: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «История» / М.Р Зезина., М.Р. Кошман, В.С.Шульгин. – М.: Высшая школа, 1990. – 432 с.
66. Измайлов, А.Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов средней Азии и Казахстана /А.Э.Измайлов. – М.: Педагогика, 1991. – 252с.
67. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1984. – 320с.
68. Кайлаков, И.Д. Теория отражения и проблема приспособления /И.Д. Кайлаков. – М.: Наука, 1986. – 143с.
69. Каган, М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений /М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988.– 315с.
70. Каган, М.С. О духовности / Опыт категориального анализа // Вопросы философии. – 1985.– № 9. – С.15-21.
71. Каган, М.С. Философия культуры: Монография./ М.С. Каган – СПб.: Изд-во «Питер», 1996. – 235с.

72. Коган, Л.М. Художественная культура и художественное воспитание /Л.М. Коган.- М.: Знание, 1979.-64с.
73. Ключанов, И. Э. Динамика межкультурного общения: к построению нового концептуального аппарата: автореф. дис. ...д-ра филол. наук /И.Э.Ключанов. – Саратов, 1999. – 42с.
74. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. –174с.
75. Кожаметова, К.Ж. Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана / К.Ж. Кожаметова. – 2000.
76. Колин, К. О концепции модернизации российского образования /К.Колин //Alma Mater. – 2002. – № 12. – С.15-18.
77. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я.Л.Коломинский. – Л.: Нар. Асвета, 1984. – 239с.
78. Коломинский, Я.Л. Толковый словарь русского языка /Я.Л. Коломинский. – М.: Литва. 1995. – 618с.
79. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 655с.
80. Коменский, Я.А. Избранные сочинения /Я.А.Коменский. – Т. 9. – С. 300.
81. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе /Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 133с.
82. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года //Бюллетень Минобразования Российской Федерации. – 2002. – С.3 - 31.
83. Концепция прогноза развития образования до 20015г // Народное образование. – 1993. – №1. – С.17-27.
84. Концепция развития национальной школы в Республике Башкортостан. – Уфа: РАН, 1995.– 14 с.
85. Костандов, Э. А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие / Э. А Костандов. – М.: Наука, 1983.. – 171с.

86. Кошманова, Т.С. Проблемы общения в современной американской школе / Т.С Кошманова // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 136 – 139,
87. Краткий психологический словарь /под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – М., 1985. – 494с.
88. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика, 1999. – № 6. – С. 3-11.
89. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика. учеб. пособие /В.С. Кукушкин. – М.: Издат. Московского психолого-социального института; Воронеж: Издат. НПО «МОДЭК», 2002. – 304с.
90. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушкин, Л.Д. Столяренко. – Ростов - н / Д.: Феникс, 2000. – с.173.
91. Культурология: теория и история культуры: курс лекций. Ч.1. – Челябинск: изд. Челяб. гос. унив., 1994. – 224с.
92. Кусарбаев, Р.И.Формирование межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений. дисс. ... канд. пед. наук. /Р.И.Кусарбаев – М., 2001.
93. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96с.
94. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М: АПН СССР, 1952. – 461с.
95. Леонтьева А.А. Основы психолингвистики /А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 356с.
96. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т., Т.1. / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1987. – 318с.
97. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь /В.В Лопатин, Лопатина Л.Е.. – М.: Рус. яз. 1998. – 832с.
98. Лурье, С.В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов /С.ВЛурье - М.: Аспект Пресс, 1997. – 448с.

99. Мажитов, Н.А. История Башкортостана с древнейших времен до XVI века / Н.А. Мажитов, А.Н. Султанова. – Уфа: Китап, 1994. – 360 с.
100. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография / Ю.С. Мануйлов. – Костанай: МУСТ, 1997. – 224с.
101. Мамонтов, С.П. Основы культурологи /С.П.Мамонтов – 2 – е изд., испр. и доп. – М.: РОУ, 1995. – 208с.
102. Мамардашвили, М.К. Сознание как философская проблема / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990 – № 10. – С. 73-79.
103. Мане Вандер Стул. Материалы ЮНЕСКО – 1995. – С.77.
104. Маркович, Д.Ж. Социальная экология / Д.Ж. Маркович. – М., 1991.- С.31.
105. Маркс, К. Наемный труд и капитал. / Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.6. – С.441.
106. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) /Э.С.Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
107. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: РАО, 1996. – 308 с.
108. Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе. автореф. ...дисс. д-ра пед. наук. / В.И. Матис Барнаул, 1999. – 37с.
109. Народное образование на Урале в XVIII – XX в.: сб. науч. трудов. – Свердловск: изд-во УрГУ, 1990. – 146с.
110. Найн, А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск: ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. Фил. ИПО МО, 1995. – 288 с.
111. Найн, А.Я. Культура делового общения. – Челябинск: Изд. ТОО "Версия", 1997.–256с.
112. Немов, Р.С. Психология. учеб. для студентов. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 2-е изд. - М.: Просвещение, Владос, 1995.- 576с.

113. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 101с.
114. Ожегов, С.И. Словарь русского языка /под. ред. Н.Ю. Шведовой /С.И.Ожегов. – 19-е изд-е, испр. – М.: Русск. яз., 1987. – 750с.
115. Мукаева, О.Д. От этнического к поликультурному (мультикультурному) образованию и воспитанию / О.Д. Мукаева // Сибирский педагогический журнал -2004.
116. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961гг / Под ред. Е.И. Волкова, Т.А. Маркова, В.В. Реутова и др.. – М.: Педагогика 1988. – 270 с.
117. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование: современный подход и воспитание на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогика, 2002 – № 5 – С.41– 47.
118. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е.И.Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 14 - 18.
119. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274с.
120. Педагогика: учебное пособие /под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., дораб. и испр. – М.: Роспедагенство, 1996. – 602с.
121. Педагогика: учебное пособие для студ. педагог. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 512с.
122. Педагогика: учебное пособие для студ. педагог. учеб. заведений /В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512с.
123. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф – Сысоев и др. под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.

124. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие / Под ред. проф. Д.И.Латышиной. – М., Гардарики, 2004. – 320 с.
125. Педагогическая энциклопедия Т.3 / Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров.– М.: Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.
126. Петрухин, В.Я. Начало этнокультурной истории Руси IX – XI веков /В.Я. Петрухин. – Смоленск: Русич., – М.: Гнозис . –1995. – 320с.
127. Пископель, А.А. Инженерная психология: Дисциплинарный, организационный и концептуальный строй / А.А. Пископель, Г.Г.Вучетич, С.К. Сергиенко, Л.П. Щедровицкий. – М.: «Касталь», 1994. – 215с., с.33.
128. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студ. пед. учеб. заведений /И.П.Подласый. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
129. Попова, А.А. Теоретические основы исследовательской деятельности учителя (квалиметрический аспект): монография /А.А. Попова. – Челябинск: ХУГЕ. – 2000. – 217с.
130. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. / В.А.Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. – М.: Просвещение, 1993. – 99 с.
131. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 352с.
132. Психология. Словарь /под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 229с.
133. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб и доп. – М.: ЮНИТИДАНА, 2003. – 415 с.
134. Программа развития педагогического образования России на 2001 – 2010 гг. // Педагогическое образование и наука. – 2000. № 1. – С.14 – 25.
135. Ракилов, А.И. Историческое познание /А.И. Ракилов – М., 1982. – с.23.

136. Рахматуллина, З. Суть этнопедагогика - в национальных традициях и обычаях / З. Рахматуллина // Учитель Башкортостана. – 1997. – № 4. – С.13-14.
137. Реймерс, Н.Ф. Экология. Теория, законы, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. – М., 1994.
138. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416с.
139. Садохин, А. П. Этнология: учеб для студентов вузов / А.П.Садохин, Т.Г. Грушевицкая – М.: Академия, 2001. – 304с.
140. Сайтбаев, Т.С. Ислам, образование, воспитание: истоки взаимосвязей культуры этносов / Т.С. Сайтбаев – М., 1993.
141. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию / Э.А. Саракуев, В.Г.Крысько. – М., 1999.
142. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632с.
143. Социальная конфликтология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.П. Дедов, А.В. Морозов, Е.Г. Сорокина, Т.Ф.Суслова / под ред. А.В. Морозова. – М.: Академия, 2002. – 336с.
144. Скаткин, М.И. Методология и методика педагогических исследований / М.И. Скаткин – М.: Педагогика, 1986.–152 с.
145. Слостенин, В.А. Введение в аксиологию: учеб. пособие / В.А.Слостенин – М.: Академия, 2003. – 185с.
146. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие / Е.О Смирнова. – М., 2000.
147. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О Смирнова // Вопросы психологии. 1994. – № 6.
148. Супрунова, Л. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования // Вестник Пятигорского гос. лингв-го ун-та / Л. Супрунова. Пятигорск: ПГЛУ. – 2000. № 3. – С. 46.

149. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1971. – 336с.
150. Ракитов, А.И. Историческое познание / А.И. Ракитов. – М., 1982. – С.23.
151. Реймерс, Н.Ф. Экология. Теория, законы, принципы и гипотезы /Н.Ф.Реймерс. – М., 1994.
152. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л.И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 94с.
153. Тагиров, К. Трудовое воспитание в этнопедагогике и национальном образовании / К. Тагиров // Учитель Башкортостана. – 1997. – № 3. – С. 18 - 20.
154. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 572с.
155. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний /Н.Ф.Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343с.
156. Тайчинов, М.Т. Моделирование поликультурного образования в многонациональном обществе. / М.Т. Тайчинов, О.И. Воленко //Вестник Башкирского гос. пед. университета. – Уфа, 2000. - № 1. – С.85 – 95.
157. Тайчинов, М.Т. Этнокультурные традиции воспитания в школах с полиэтническим составом учащихся / М.Т. Тайчинов // Учитель Башкортостана. – 1997. – № 4. – С.12-13.
158. Творчество Ризы Фахретдинова: Исследования, материалы. - Уфа: БНЦУ РО АН СССР, 1988. - С. 14 - 19, 40 - 53. (на башк.яз.).
159. Тейлор, Ф.У. Принципы научного менеджмента / пер. с англ /Ф.У.Тейлор. – М.: журн. «Контроллинг», 1991. – 104с.
160. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова - М.: Слово, 2000. – 163с.
161. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2. т. Т. 1 /Б.М Теплов. - М.: Педагогика, 1985. - 360с.

162. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. – Рига: Латгосиздат, 1947. – 244 с.
163. Тхагапсоев, Х. Философия образования: Проблемы развития региональных систем / Х.Тхагапсоев. – Нальчик, 1997. – С.31.
164. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании. Пед. соч. в 6 –т. / Сост. С.Ф.Егорова Т.1. / К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – С.194 -256.
165. Фархшатов, М.Н. Народное образование / М.Н. Фархшатов, С.А. Халорин // Ватандаш. – 1996. – № 3. – С. 69-73.
166. Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения: психологическое видение формирования //Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции /Р.М. Фатыхова. Вып. I. – Екатеринбург, 2003.
167. Философский словарь /под ред. И.Т.Фролова. - М.: Политиздат, 1987. – 590с.
168. Фролова, А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-востока России. автореф. ...дисс. д-ра пед. наук. /А.Н. Фролова Томбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 42с.
169. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения. М., изд. Академии педагогических наук РСФСР /С.Т. Шацкий. В 4 т., 1964. т. 3. – С.492.
170. Эвристическая и методологическая функции философии в научном познании. – Л., 1980.
171. Энгельс, Ф. Диалектика природы /К. Маркс, Ф.Энгельс, Соч. Т.20. С.537.
172. Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации / под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Чишмэ, 2005. – 341с.
173. Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды. сб. статей / под ред. Кожахметовой К.Ж., Димухаметова Р.С. - Костанай, 2002. – 280с.

174. Этническая толерантность в поликультурных регионах России. – М., 2002.
175. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методические проблемы современной науки / Э.Г Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391с.
176. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001. – 365с.
177. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. пер. с нем. /К.Ясперс. - М.: Политиздат, 1994. – 527с.
178. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра. пед. наук. / Н.О.Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
179. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239с.
180. Яркина, Т.Ф. Проблема общения в зарубежной педагогике /Т.Ф Яркина //Советская Педагогика. – 1978.- № 5. – С. 34-39.
181. Aldrich R.A. Curriculum for the Nation: The National Curriculum beyond 2000. London, 1998.
182. Gallagher J. Analyses of Teacher Classroom Strategies Associated with Student Cognitive and Affective Perfomans. Wash, 1968.
183. Linklater K. Freeing the natural voice. – New York, 1993. – 176 p.
184. Mccroskey J., James C. and others. Power in the Classroom. Behavior Alteration Technidues. Communication Training and Learning West Virginia University, 1985.
185. Mullins L.L. Management and Organizational Behaviour. – London: Pitman, 1985. – P. 8 – 43.

Научное издание

Э.Ф. Вертякова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

МОНОГРАФИЯ

Редактор Л.П. Иванова

Формат 60x84 1 / 16. Бумага офсетная. Объем 8,9 усл.п.л.
Тираж 500 экз.

Изготовлено в полном соответствии с качеством
предоставленных оригиналов заказчиком
в ООО «Издательство «РЕКПОЛ»

Государственная лицензия на полиграфическую деятельность
ПД№ 11-0029 от 18.02. 2000 года.
454048, г. Челябинск, пр. Ленина, 77
Тел. (351) 265-41-09