

**Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский государственный областной университет»**

Э.Ф. Вертякова

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Москва – 2009

УДК 371. 01
ББК 74. 200. 5
В 35

Вертякова Э.Ф. Теоретическое обоснование этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовании: монография / Э.Ф. Вертякова. – М.: МГОУ, 2009. – 205 с.

ISBN 978-5-7017-12-74-2

В монографии представлена попытка теоретического осмысления возникновения и развития проблемы воспитания этнокультурных отношений. В результате историко-педагогического анализа определены социально-исторические предпосылки проблемы воспитания этнокультурных отношений; рассмотрена понятийно-терминологическая система исследования; описано развитие поликультурного образования; раскрыты методологические основы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

Книга представляет интерес для научных работников в области педагогики, преподавателей и студентов высших и средних педагогических заведений.

Рецензенты:

К.Ш. Ахияров, док-р пед. наук, член-корреспондент РАО,
профессор БГПУ им. М. Акмуллы;

Е.Ю. Волчегорская док-р пед. наук, доцент ЧГПУ

ISBN 978-5-7017-12-74-2

УДК 371. 01
ББК 74. 200. 5

© Э.Ф. Вертякова, 2009
© Издательство Московского государственного
областного университета, 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
1.1. Социально-исторические предпосылки проблемы воспитания этнокультурных отношений	9
1.2. Сущность понятия «этнокультурные отношения будущих учителей» в педагогической теории и практике	57
1.3. Проблема поликультурного образования в педагогической теории	106
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	132
ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
2.1. Системный подход как общенаучная основа исследования	136
2.2. Культурологический и аксиологический подходы как конкретно-научный уровень исследования	144
2.3. Компетентностный и средовой подходы как методико-технологический уровень исследования	155
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	179

ВВЕДЕНИЕ

Проживание различных этносов в рамках единого социума предопределяет необходимость понимания культурных особенностей народов для достижения взаимодействия, взаимопонимания. Достигнуть понимания окружающего мира и людей, противостоять их разобщенности, проявлению взаимной агрессии позволяет развитие позитивных этнокультурных отношений в обществе и образовании. Этому способствует разработка соответствующих образовательных стратегий, которые нашли отражение в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО («Всеобщая декларация прав человека», «Всеобщая декларация о культурном разнообразии», «Декларация принципов толерантности» и др.); в законодательных и нормативно-правовых документах РФ («Конституция РФ», Законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О национально-культурной автономии», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы», «Концепция государственной национальной образовательной политики РФ» и др.). В них уделяется пристальное внимание сохранению и укреплению национального образования, формированию гражданской ответственности толерантности и созданию условий для социокультурного становления личности.

На современном этапе международное сотрудничество (Болонское соглашение) в области высшего образования становится важнейшим инструментом выполнения новых требований и способом взаимообогащения образования разных стран. Поликультурное образовательное пространство как часть мирового образовательного пространства является своеобразным феноменом в общественных отношениях между различными государствами и регионами мира. Процесс глобализации, происходящий в современном мире, способствует расширению

культурных границ, созданию «единого культурного поля» и влияет на интенсивность этнокультурных отношений и межкультурного общения. Вместе с тем, расширение международных контактов, межкультурных связей, интеграционные процессы в экономике, информатизация современного общества приводят к возникновению новых социальных, политических, конфессиональных, экономических, образовательных и других проблем. В условиях, когда общество переживает глобальный финансово-экономический кризис, переходящий порой в кризис политический, высшее образование, способное реагировать на все общественные изменения и процессы, является важнейшим социальным институтом, поэтому особую значимость приобретает воспитание этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена:

– *на социально-педагогическом уровне*: необходимостью устранить несоответствия между социально-экономическим развитием, социальным заказом, отраженным в государственных документах, правовых актах, законодательных положениях об образовании, в которых стратегической задачей образования является конструирование образовательных систем, необходимых для адаптации личности в социокультурных ситуациях, и потребностью воспитания компетентного учителя, способного решать образовательные задачи для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления национальной напряженности, конфликтов, установления равноправия национальных культур и различных конфессий, расширения международных контактов; учителя, уважающего традиции и культуру своего этноса и других народов;

– *на научно-теоретическом уровне*: появлением на современном этапе в педагогической теории лишь отдельных

фрагментов этнокультурных отношений подрастающего поколения в образовательном процессе и необходимостью в этой связи дополнительных исследований, раскрывающих процесс воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве;

– на научно-методическом уровне: потребностью системы образования в педагогах, подготовленных к осуществлению воспитания этнокультурных отношений в постоянно меняющихся условиях российского общества, и степенью разработанности научно-методического обеспечения.

Можно констатировать, что проблема воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве вуза и современной практике обучения студентов актуальна и определяется рядом объективно существующих *противоречий*, к числу которых относятся:

– противоречие между массовым осознанием значимости поликультурных проблем в обществе, развития межэтнических отношений в каждом конкретном регионе и реальной практикой состояния образовательного процесса в многонациональном, поликультурном вузе;

– противоречие между потребностями изменившейся этнокультурной ситуации в обществе, ориентированной на сохранение культурного наследия каждого этноса, отражающего его многовековые традиции, обычаи, национальное самосознание, и совершенствованием процесса гармонизации воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве;

– противоречие между необходимостью воспитания этнокультурных отношений будущего учителя и недостаточной теоретической разработанностью концепции воспитания в данной сфере и отсутствием программно-методического обеспечения;

– противоречие между потребностью системы образования в компетентных педагогах, подготовленных к осуществлению

функции воспитания этнокультурных отношений, и неготовностью педагогов региона к решению этих задач.

Выявленные противоречия, изучение и анализ имеющихся в науке исследований по данной проблеме, обобщение эффективного педагогического опыта, собственных результатов научно-исследовательской работы позволили сформулировать *проблему исследования*. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия между потребностью в современном образовательном пространстве усилении процесса воспитания этнокультурных отношений будущих учителей с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью теории воспитания этнокультурных отношений будущих учителей, с другой стороны.

Целью настоящей работы является выявление теоретических и методологических основ проблемы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве вуза.

Методологической основой исследования явились идеи и положения, философов гуманистического направления о взаимодействии личности с объектами культуры (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, П.С. Гуревич, К. Ясперс и др.); теории системного подхода (Р.М. Асадуллин, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.); теории культурологического подхода (Г.И. Гайсина, Н.Е. Щуркова и др.); положения аксиологического подхода (Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.); теория отношений личности (В.Н. Мясищев); теории ценностного отношения личности к миру (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения компетентностного подхода к педагогическому образованию (А.С. Белкин, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.); теории средового подхода (М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.); психологические теории

развития личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

Теоретическую основу исследования составили: методология и теория педагогических исследований (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.); теории высшего профессионального педагогического образования (А.Ф. Аменд, Р.М. Асадуллин, В.А. Беликов, А.С. Гаязов, А.Я. Найн, В.А. Сластенин, А.В. Усова и др.); теории воспитания (В.А. Караковский и др.); идеи многосторонней связи педагогики и культуры (В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, Р.М. Фатыхова и др.).

Особое внимание уделили работам, раскрывающим специфику этнопедагогики (К.Ш. Ахияров, В.И. Баймурзина, Г.Н. Волков, А.Э. Измайлов и др.); этнопсихологии (С.М. Аратюнян, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, Э.А. Саракуев, В.Г. Крысько и др.); этнологии (С.В. Лурье, А.П. Садохин, Г.Т. Грушевицкая и др.); поликультурного образования (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, В.В. Макаев, З.А. Малькова, В.И. Матис, Г.В. Палаткина, И.М. Синагатуллин, Л.Л. Супрунова, М.Т. Тайчинов и др.); межнациональных отношений и общения (А.Г. Абсалямова, Ю.В. Бромлей, З.Т. Гасанов, Л.Н. Гумилев, Л.М. Кашапова, Д.И. Латышина, Г.Т. Тавадов, В.А. Тишков, Д.И. Фельдштейн и др.).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Социально-исторические предпосылки проблемы воспитания этнокультурных отношений

Воспитание этнокультурных отношений выступает в качестве важного инструмента успешной деятельности человека в современном поликультурном и информационном обществе, а также в поликультурном образовании.

Человеческое общение, переходящее в отношения, – чрезвычайно многогранный процесс, реализующийся в разных сферах и на разных уровнях социальных отношений, изучаемый различными науками: психологией, социальной и этнопсихологией, философией, педагогикой, этнопедагогикой, языкознанием, лингвистикой и т.д. Отношения между людьми как важнейшая сторона совместной жизни и деятельности всегда осмысливалась сначала на уровне обыденного, житейского сознания, а затем и на более глубоком, теоретическом уровне. Изучая вопрос о природе возникновения проблемы этнокультурных отношений как отрасли научного знания, необходимо, прежде всего, обратиться к истории его развития. Поэтому сосредоточим наше внимание на социально-исторических предпосылках и эволюции теоретических и практических направлений исследований обозначенной проблемы.

Адаптируя понятие, данное Е.В. Яковлевым, Н.О. Яковлевой и др. [256], к нашей проблеме, мы под *социально-историческими предпосылками* возникновения и развития этнокультурных отношений будущих учителей будем понимать объективно существовавшие или существующие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о сущности этнокультурных отношений, особенностях их

развития в процессе социально-экономических, политических и культурных преобразований в историческом контексте.

Исследования позволили выявить три основные группы социально-исторических предпосылок становления проблемы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

К первой группе относятся основные характеристики общественно-политических событий и культуры, позволяющие зафиксировать обстоятельства, детерминирующие особенности состояния проблемы исследования этнокультурных отношений, потребности и возможности ее развития.

Ко второй группе социально-исторических предпосылок возникновения проблемы мы относим результаты теоретического изучения проблемы формирования этнокультурных отношений, выраженные, как правило, в научных и популярных изданиях, средствах массовой информации. Они содержат и фиксируют научное наследие каждого исторического периода, что позволяет проследить генезис теоретических представлений развития этнокультурных отношений общества, их поиск и перспективность дальнейших разработок.

Третья группа предпосылок отражает результаты теоретического изучения этнокультурных отношений в образовательной практике.

Социально-исторические предпосылки возникновения и становления этнокультурных отношений будем выделять в соответствии с основными историческими периодами развития рассматриваемой проблемы. Основой такого выделения послужила этапность эволюции теоретических и практических направлений исследований проблемы этнокультурных отношений.

Приоритетным направлением нашего внимания является европейская культура, т.к. научное осмысление возникло и развивалось именно в этом направлении (например, античная философия сохранилась благодаря арабам, которые переводили

Аристотеля, Платона и т.д.). Ненаучные способы мышления – мифология, анимизм и т.д. – в плане осмысления и вклада в развитие этнокультурной компоненты практически ничего не дают. В связи с этим мы рассмотрим на некоторых этапах развитие этнокультурных отношений в Европе и отдельно в России.

Исходя из вышесказанного, нами были выявлены пять этапов.

На первом этапе (с III тыс. до н.э. до V века н.э.) происходит пробуждение интереса к антропологической проблематике и накопление эмпирического материала. К этому же периоду относится появление иудейской теологической теории возникновения наций, впоследствии оказавшей существенное влияние на историческое и культурное развитие всего христианского мира (сюжет о строительстве Вавилонской башни).

На втором этапе (V века н.э. до XVIII века) этнокультурный компонент принципиально игнорируется по причине господства монотеистических религий – христианства, ислама, в которых «проблема национальности» «снимается» более предельными религиозными категориями, знания об этнокультурных отношениях чрезвычайно скудны и противоречивы, не носят собственно научного характера.

На третьем этапе (с XVIII века до 60-х годов XX века) начинается изучение отдельных элементов объекта познания и приводит к возникновению различных элементов научных теорий развития этнокультурных отношений.

На четвертом этапе (с 60-х годов XX века до 90-х годов XX века) начинается систематическое изучение отдельных аспектов объекта познания, что приводит к возникновению научных гипотез и теорий. Практическое использование объекта в том или ином виде способствует более интенсивному его теоретическому изучению.

На пятом этапе (с 1990 гг. XX века по настоящее время) в связи со стремительной глобализацией происходит переосмысление сути этнокультурных процессов. С одной стороны, усиливаются интеграционные процессы (Европейский Союз, Шанхайская организация сотрудничества и т.д.), а с другой – поднимается мощная волна сепаратистских движений по национальному признаку – баски, сербы/хорваты, уйгуры в Китае, чеченцы в РФ, курды в Турции. Этот этап характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных представлений на новые области знаний.

Проанализировав психолого-педагогическую, научную литературу, мы установили, что проблема этнокультурных отношений существовала с древних времен. Значительный вклад в решение этой проблемы внесли философы, этнологи, историки, этнопсихологи, ученые отечественной и зарубежной педагогики, которые считали, что отношения между людьми как важнейшая сторона деятельности уходят корнями в далекое прошлое, когда люди группировались в родовые, соседские общины, а существование было построено на неукоснительном соблюдении обычаев и ритуалов. Поэтому в нашем исследовании мы проанализируем лишь основные тенденции эволюции, необходимые для более полного освещения нашей проблемы.

В современной исторической, психологической и культурологической литературе приведен достаточно полный анализ национальных, межнациональных, межэтнических, межкультурных отношений. Интеграция экономики, распад многонациональных государств, агрессивный национализм, миграционные процессы на современном этапе не только требуют дальнейшего решения вышеуказанных проблем, но и актуализируют вопрос об этнокультурных отношениях и его развитии в педагогической теории и практике.

Проанализируем тенденции развития этнокультурных отношений с эпохи античности до настоящего времени, выделив на каждом этапе социально-исторические предпосылки данной проблемы.

Первый этап (с III тыс. до н.э. до V века н.э.) можно выделить два события, оказавшие фундаментальное значение на последующее формирование представлений на этнокультурные отношения.

Первым по времени является появление народа в первой книге Ветхого Завета, согласно которому первоначально был «один народ, и один у всех язык...» (Бытие, гл. 11-6), но впоследствии Бог, видя горделивые устремления людей, смешал их языки и рассеял по свету. Таково самое первое в истории человечества объяснение существования множества наций и народностей. Впоследствии уже христианским богословием факт разделения человечества интерпретировался (и до сих пор интерпретируется) как момент сугубо положительный – как забота Бога о том, чтобы в силу коммуникативных перегородок зло не распространялось по миру беспрепятственно (Библия).

Этот сюжет из священных текстов пока ещё не известного миру иудейского племени фактически определил методологию рассмотрения «национального вопроса» на протяжении более чем тысячи лет в русле распространения авраамических религий (христианство, ислам).

Другим не менее важным событием явился «поворот к человеку», произошедший в Древней Греции около IV в. до н.э. Он стал возможен казнённому в 399 г. до н.э. Сократу, развившему известную фразу «Человек – мера всех вещей». Начиная с него, через Платона, Аристотеля и множество последующих мыслителей бытие человека, его культура до сих пор остаются в центре самого пристального внимания.

В части накопления эмпирической информации этнокультурного характера античная Греция и Рим осуществили

принципиальный прорыв. Именно в Греции сформировалось понятие «этнос», которое этимологически означает «группу людей», «стаю», «толпу», «племя», «народ», «иноземное племя». В античные времена древние греки, владевшие множеством колоний по всему Средиземноморью, применяли понятие «этнос» к другим народам (не грекам), которые отличались от них языком, обычаями, верованиями, образом жизни, в то время как свой народ они называли «демос». Отцом науки о народах можно считать древнегреческого историка Геродота (490 – 425 г. до н.э.). Он описывал жизнь различных народов во время путешествий: их обычаи, религиозные обряды, верования, искусство и повседневную жизнь. Различие особенностей культуры этих народов он объяснял влиянием окружающей среды [94; 243].

Несмотря на то, что в Греции были созданы две типичные формы государства с характерными укладами жизни и идеалами воспитания: одно с населением дорийского племени – Спарта, другое – ионического – Афины; греки много сделали для образования и воспитания человечества. Именно в *Древней Греции* возник термин *педагогика* и означал в переводе на русский язык *детовожделение*. Педагогом называли наставника, лицо, воспитывающее и обучающее детей. Научные взгляды на воспитание получили отражение в трудах таких известных философов, как Сократ (469 – 399 до н.э.), Демокрит (460 – 370 до н.э.), Платон (427 – 347 до н.э.), Аристотель (384 – 322 до н.э.), Квинтилиан (35 – 96 н.э.) и другие. Они не только провозгласили гуманистические идеи в воспитании, но и своей практической деятельностью демонстрировали уважительное отношение к ученикам, сотрудничали в совместном познании.

Римляне начали свою историю, находясь в окружении греков, карфагенян, этрусков, стоящих на более высоком уровне культуры. 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, и может обеспечить соблюдение тех прав, которыми человек обладает по природе и по законам – божеским и человеческим» [243, с. 121].

Необходимо отметить, что в Римской империи описания 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. Развитию межэтнических отношений способствовало знание иностранных языков приграничных государств. Марк Фабий Квинтилиан решительно высказался за школьное обучение, преимуществом которого является умение свободно говорить, не бояться, не смущаться людей, умело общаться с другими, дружить, быть честным и добрым. Личности учителя предъявляет высокие требования в нравственном отношении, а также в тактичности и терпении. «Римляне были первым народом в мировой истории, который признал и усвоил себе дух, язык и науку чужого народа как условие своего собственного образования» [89].

Традиция целенаправленного изучения языков из политических соображений была доведена до совершенства и 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 [229; 244].

Что касается других стран, например *Индии*, огромное влияние на взаимоотношения людей оказывало социальное неравенство, которое подкреплялось *религиозно-нравственным законом*. Выполнение закона подразумевает выполнение конкретных предписаний, ограничивающих правил и рекомендаций относительно качеств, которые следует в себе *воспитывать*: отказ от применения насилия или убийства; отказ от лжи; отказ от воровства; воздержание от чувственных удовольствий; непроявление корыстолюбия [229]. Главной задачей воспитания, согласно буддийскому учению, является совершенствование души человека, которую следует избавить от мирских страстей через процесс самопознания и самосовершенствования.

На основании исследований М. Томпсона, можно утверждать, что на основе этих обязательств формируются позитивные установки на межэтнические отношения: развивать участливую доброту и сострадание ко всему живому, развивать великодушие, стремиться к обретению спокойствия, простоты в общении и способности к углубленному созерцанию, стремиться быть правдивым, выдержанным и целеустремленным, стремиться к расширению сознания [229]. Уже эти установки и наставления носят ярко выраженный позитивный характер и регулируют взаимоотношения древних индусов различных каст.

В *Kitae* веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе». В основе воспитательных отношений лежало уважение к старшим. Наставник почитался как отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Кроме того, продолжение обучения

способствовало профессиональному росту. Основные философские школы, которые сформировались в Китае к VI в. до н.э. – даосизм, буддизм и конфуцианство.

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.

В странах Древнего мира веками накапливался педагогический опыт, в соответствии с которым осуществлялась и подготовка кадров, главной целью которой было воспитание начитанного, вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе» [243, с. 112].

Таким образом, мы определили, что практически каждая культура, начиная с древних времен, имеет уникальный путь развития и может быть понята как историческое явление, включающее в себя опыт бытия и освоения мира. Такой опыт может быть в виде мышления, отношений, переживания и действия, обычаев, традиций, знаний, ценностей, целей, смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной деятельности в этническом и личностном менталитете. Это развитие способствовало появлению различных теорий с классификациями народов и их субординации, а также методов и способов обработки эмпирического, фактологического материала.

Таким образом, можно заключить, что к *концу первого этапа* отмечаются следующие социально-исторические предпосылки:

- 1) развитие торговли, экономические связи, захватнические войны – все это привело к более тесному взаимоотношению наций на культурном, религиозном и бытовом уровнях и выдвинуло межэтнические отношения на более качественный уровень;

2) развитие межэтнических отношений, на фоне других (религиозных, экономических, политических), способствовало появлению первых попыток теоретических обоснований по данной проблеме;

3) совместное сосуществование этносов и развитие их взаимоотношений инициировало в дальнейшем потребность в развитии теории воспитания этнокультурных отношений.

На втором этапе с (V века н.э. до конца XVIII века) происходит богословское развитие сюжета «вавилонского столпотворения» с упором на то, что конфликт между человеком и Богом, закончившийся появлением национальностей, завершён искупительной жертвой Христа. Отныне экзистенциальное значение имеет в первую очередь взаимоотношения человека с Богом, и лишь во вторую – формальную принадлежность человека к группе, которая может быть структурирована по самым разным основаниям – сословие, нация, цех, гильдия и т.д. В силу этого этнокультурный компонент человеческой природы принципиально игнорируется по причине господства монотеистических религий – христианства, ислама. «Национальный вопрос» «снимается» более предельными религиозными категориями. Необходимо отметить, что данное отношение не является непременным атрибутом исключительно средневековья – это свойственно религиозному сознанию вне зависимости от пространственно-временной локализации.

Эпоха средневековья (V – XIV вв.) характеризуется масштабными изменениями мирового сообщества как в социально-экономических и демографических отношениях, так и в культуре, религии.

В эпоху *Возрождения* наблюдается всплеск культурного и идейного развития стран Западной и Центральной Европы. Социально-культурные условия данной эпохи детерминируют требования общества к подготовке педагогов. Основными качествами учителя считаются мудрость, нравственность,

духовность, образованность, что отмечено в трудах Витторино да Фельтре (1378 – 1446 гг.), Франсуа Рабле (1483 – 1533 гг.), Эразма Роттердамского (1469 – 1536 гг.) и др.

В этот период взаимоотношения людей проникнуты верой в безграничные возможности человека, утверждением идеала гармоничной, раскрепощенной творческой личности, красоты и гармонии действительности, отношением к человеку как к высшему началу бытия, ощущением цельности и стройной закономерности мироздания. Провозглашенные *идеи гуманизма и признание человека высшей ценностью* свидетельствовали о восстановлении утраченных в эпоху средневековья античных достижений.

В этот период также продолжает накапливаться этнокультурная информация сугубо эмпирического характера. Разгром германскими варварами цивилизации Рима, торговое движение «путем из варяг в греки», «Великий шёлковый путь», крестовые походы крестоносцев, открытия Христофора Колумба, путешествия Афанасия Никитина, миссионерская миссия католической церкви, великие географические открытия – способствовали накоплению знаний о культуре, быте разных этносов. Об этом свидетельствуют труды многих исследователей, ученых [84; 94; 103; 179; 210].

Эпоха Просвещения (XVIII век) характеризовалась распространением передовых идей, разум был возведен в ранг самого ценного человеческого качества и критерия, что способствовало дальнейшему изучению проблем развития общества. В это время основной теорией была теория географического детерминизма, по которой человек, народы и культуры рассматривались как продукт окружающей природной среды. Однако накопленный обширный географический, антропологический материал в ходе их изучения не давал ответа на вопросы о расовых различиях народов, взаимоотношениях этносов, развитии культуры. Стали возникать разные теории и

концепции, которые постепенно трансформировались в единую науку о народах – этнологию.

Движение Просвещения развивалось в соответствии с национально-культурными и социальными условиями, в связи с которыми возникает стремление приблизить к ним школу, педагогику и профессиональную подготовку учителя. Подготовка педагогов осуществлялась в условиях замены догматического, оторванного от жизни образования воспитанием нового человека-гражданина. Идея всеобщего и всеобщности разума в сфере культуры выступает как идея общечеловеческого, общеисторического, и культура связывается с развитием человека. Так, в зарубежной науке неопределимое значение для становления научной педагогики имели труды Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, А. Дистервега, К.А. Гельвеция, Д. Локка, И.Г. Песталоцци и др., которые считали, что воспитание является важнейшим средством переустройства современного общества [170].

За систему образования, которая бы обеспечила всеобщее обучение на родном языке, равное образование для мужчин и женщин, включение детей в целостный мир общечеловеческой культуры, языка, специфических культурных навыков поведения, целостно-нормативной системы, культуры мышления и чувствования, деятельности и общения выступали великие гуманисты, такие как Томас Мор, Томмазо Кампанелла и др. [170].

До начала XIX века понятие «этнология» применялось при описании различных этнографических процессов. Впервые использовать это понятие в качестве названия новой науки о народах и культуре предложил французский ученый Жан Жак Ампер в 1830 году.

Этнология должна была объяснить особенности культурного развития народов, выявить их расовые различия, установить взаимосвязь этнических особенностей и

общественного устройства, определить причины расцвета и упадка культуры и исторической роли того или иного народа.

В Англии и англоязычных странах этнология развивалась как составная часть антропологии. Основатель английской этнологии Джеймс Фрезер свои этнологические исследования назвал «социальной антропологией», чтобы дистанцировать их от антропологических исследований. Социальная антропология в дальнейшем стала английским вариантом этнологии.

В Германии в конце XVIII в. сформировалось научное направление, ставившее своей целью изучение неевропейских народов и их культур. В 1859 году немецкие ученые М. Лацарус и Х. Штейнталь ввели в научный обиход понятие «психология народа». Термин «этнология» там появился впервые в 30-е годы XIX века.

Во Франции развитие этнологии как науки также отличалось своей спецификой. Первоначально наука о народах называлась этнографией. Официально этнология как наука утвердилась с основанием в 1839 году Парижского общества этнологии. Колониальная политика промышленно развитых стран в XIX веке привела к столкновению различных культур и народов: потребовала развития знаний о колонизируемых народах. Эти знания могла дать только что зародившаяся наука этнология. Направленность и уровень развития этнологии в разных странах был различен в зависимости от их социально-экономического развития.

Что касается России, то эти периоды ознаменованы развитием русского этноса, миграцией русского населения и колонизацией им других территорий, а также формированием взаимоотношений с проживавшими там народами [94; 210].

Славяне стали перемещаться с берегов Днепра в Волго-Окское междуречье (XI – XII вв.). Места эти в течение нескольких веков были заселены финно-угорскими племенами: меря, мещеря, чудь, весь, ижора, мурома и др. Колонизация

верховьев Волги происходила мирно, без особых стычек и столкновений. Славяне-переселенцы постепенно занимали обширные территории, оттесняя аборигенов в сторону болот и лесов. Оставшееся местное население частично ассимилировалось, т.е. было поглощено славянами, слилось с ними, утратив свой язык. В детях от смешанных браков сочетались славянские и местные черты. Именно здесь, на территории Волго-Окского бассейна, сложилось основное ядро русской нации.

Начальный этап формирования русского этноса приходится на XIV в. Период XIII – XV вв. характеризуется дроблением верхневолжской Руси на княжеские уделы. Взаимоотношения древнерусского княжества характеризуются человеческой жестокостью, враждой, войнами. С XIV века начинается процесс славянской колонизации северных областей – Приморья. В XV – XVII веках основная масса русского населения растекается с Верхней Волги на юг и восток. В XVI веке отмечается усилением многонационального Российского государства. Народная миграция в XVI – XVII вв. осуществляется в Уральский, Поволжский регионы – места проживания тюркских народов – и в Сибирь. В результате русская нация снова обрела иные этнические компоненты [5].

Процесс миграции населения способствовал распространению его культуры, с одной стороны, и заимствованию им разных этнокультур – с другой. Многообразные контакты с другими этносами сделали русских открытыми для сотрудничества и, возможно, это обстоятельство и определило главный в стиле взаимоотношений между народами принцип этнической терпимости и почитания богов.

В процессе переселения в новые природно-климатические условия изменились быт и виды труда. При этом в народную и педагогическую культуру проникали приемы, методы воспитания, используемые соседними, коренными народами,

давно приспособившимися к данным условиям жизни. Этнокультурные особенности перенимались друг у друга, осваивались как в практике общения, так и благодаря специальному воспитанию.

Огромный вклад в развитие проблемы подготовки научно-педагогических кадров России и коренного преобразования дела народного воспитания внес Н.И. Пирогов, сам прошедший систему подготовки к профессиональной деятельности в «Профессорском институте» в Дерпте [13].

В 1776 году вышла энциклопедическая работа на русском и немецком языках «Описание всех в Российском государстве обитающих народов, их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповеданий и других достопамятностей», где было все, кроме численности различных этнических групп [84].

Однако царизм в области просвещения нерусских народов проводил политику насильственного «обрусения» нерусских национальностей и сознательно задерживал их политическое, экономическое и культурное развитие. Пресекалось открытие светских школ, издание учебников, газет, журналов на родном языке. В школах с нерусским населением ставили колонизаторско-русификационные цели [109].

Появление первых нерусских школ относится к середине XVI века первоначально в Казанском крае. Уже в XVIII веке открытие «новокрещенских» школ для детей местных жителей, принявших православие в Поволжье, Приуралье и Сибири, приобретает более организованный характер.

Только во второй половине XVIII века появился интерес к этническим проблемам. Это было связано с процессами открытия и освоения новых земель Сибири, Урала и Дальнего Востока и сопутствующими этнографическими исследованиями. В этнографических отчетах также освещались вопросы культуры, вероисповедания. Дальнейшая колонизация открытых земель

поставила перед передовой русской общественностью вопросы о месте и роли России среди других народов, об исторических корнях русского народа, об особенностях русской культуры и точках ее соприкосновения с другими культурами. Основные политические и идеологические установки для образования нерусских народов были сформулированы министром народного просвещения Д.А. Толстым. «Конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно должно быть, – заявлял он, – обрусение их и слияние с русским народом». Эти установки были положены в основу правил «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», разделивших все народы, не принадлежавшие к русской национальности, на три категории [103, с. 269].

1. «Народы, весьма мало обрусевшие», (народы Восточной Сибири и Поволжья). Для этих народностей рекомендовалось начинать учение на родном языке и переходить в последующем к обучению на русском языке.

2. «Народы, живущие в районах, населенных и русскими». В этих местах предлагалось вести обучение сначала на русском языке, прибегая в отдельных случаях к помощи родного языка и переходу как можно быстрее к обучению только на русском языке (так велось обучение, например, в школах для грузинских детей).

3. «Народы, достаточно обрусевшие» – украинцы, белорусы и другие, в школах которых строго предписывалось вести обучение только на русском языке.

На основе этого директивного документа были созданы и опубликованы инструкции, определяющие принципы учебно-воспитательной работы школ на отдельных территориях обширной Российской империи.

Несмотря на все запретительные и дискриминационные действия, царизму не удавалось подавить ростки продолжавших развиваться этнических культур народов России, истребить

попытки тайного обучения на родном языке. Это подтверждает документ с устрашающим названием и весьма строгим содержанием «Временные правила о взысканиях за тайное обучение в северо-юго-западных губерниях». В документе говорится о категорическом запрещении создания школ на родном языке, проведении обучения родному языку во внеурочное время. Виновным в нарушении этих предписаний грозили огромными денежными штрафами и тюремным заключением.

Для дальнейшего развития межэтнических отношений россиян большое значение имели реформы Императрицы Екатерины II. Они создавали необходимые предпосылки и для экономического, и культурно-образовательного расцвета разных народов России в XVIII веке. В «Наставлении касательно знания и того, что потому от детей требуется» указывала императрица, «искусство учителей будет состоять в том, чтоб всякую науку и научение облегчить ученикам колико возможно...» [103].

Этнографическое изучение многоэтнического состава населения России начинается с первой Камчатской экспедиции 1733 – 1743 гг. и связано с именами Г.И. Готлиба, С.П. Крашенинникова, Д. Мессершмидта, Г. Стеллера. В своих работах ученые впервые описывали жизнь, традиции, условия проживания народов России, в том числе народов Урала. Свидетельством тому являются труды путешественников – П.С. Палласа, И. Гмелина, В.Ф. Миллера, И.И. Лепехина, П.И. Рычкова и др. Началом русской этнологии (этнографии) считают 1846 г. и связано оно с именем К.М. Бэр – председателя отделения этнографии Русского географического общества. Вплоть до 1990 г. термин «этнология» в русской науке употребляется в качестве синонима термина «этнография» [190].

Теоретическое осмысление этих проблем в русской культуре связано с движением славянофилов. Они считали своей

задачей развитие национального самосознания, сохранение национальной культуры и т.д.

Несмотря на то, что в России в этот период широко освещались вопросы развития культуры русского народа, однако, беспокоясь о духовности общества, И.А. Ильин в своей работе «Творческая идея нашего будущего» говорит о значении культуры: «... в будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания ни в народной школе, ни в гимназиях, ни в профессиональных училищах, ни в университетах» [103].

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» [11]. 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 невосполнимый ущерб культуре и языку нерусских народов. Обучение на русском языке вело к утрате национальной идентификации и к русификации. Но несмотря на это, происходило развитие народной педагогики и этнопедагогики национальными просветителями, такими как Абай Кунакбаев (Казахстан), Х. Абовян, Т. Абовян (Армения), М. Акмулла, Р. Фахретдинов, М. Уметбаев, Н.В. Бикбулатов, Р.Г. Кузеев, (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. [11; 103].

Что касается образования и этнокультурных отношений на Урале, то возникновение уральской школы (XVIII в.) приходится на момент становления нового государства и имеет огромное влияние на развитие этнокультурных отношений народов на данной полиэтнической территории. Известно, что первые школы в XVIII веке возникли благодаря инициативе архиереев – выходцев с Украины, выпускников Киевской духовной академии. Именно они стали открывать при архиерейских домах общеобразовательные школы, давшие начальное образование [4; 5; 140].

Большой вклад в народное просвещение Урала внес государственный деятель, историк В.Н. Татищев [10]. Промышленное освоение Уральского региона в XVIII веке потребовало значительного количества грамотных, квалифицированных кадров, что способствовало созданию новых школ. В 1720 –1722 годах с первым прибытием В.Н. Татищева было открыто 4 школы. Со вторым прибытием – 8 заводских школ [5, с. 13.]

Первые учебные заведения на Южном Урале появляются в соответствии с «Уставом народных училищ в Российской империи» (1786 г.). 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 [140; 149].

В 1804 г. был принят университетский устав, в соответствии с которым Урал вошел в состав Казанского учебного округа. В XIX в. была проведена реформа народного образования. В крупных городах, таких как Пермь, Екатеринбург, Челябинск, Уфа и др., открывались гимназии и реальные училища. Однако главной задачей профессионального обучения оставалась

подготовка специалистов для горной и металлургической промышленности. Все заводы Западного, Среднего и Южного Урала в 1801 г. были подчинены Екатеринбургскому горному округу [140].

С середины XIX века в этнологии начинают происходить кардинальные перемены, которые выразились в появлении внутри этой науки различных школ и направлений. Создавались новые концепции и теории. Одни из них выдвигались на передний план, становясь на данный период наиболее влиятельными и популярными не только внутри отдельной страны.

Наиболее влиятельные концепции: эволюционизм, диффузианизм, социологическая школа, историческая этнология.

Эволюционная школа представляла собой первую, довольно стойкую концепцию развития человека и его культуры и исходила из признания идей прогресса в общественном развитии и равноправного партнерства с природой. Развитие общества будет происходить только эволюционным путем без потрясений и катаклизмов, что отразится на положительных культурных взаимоотношениях этносов, утверждали Ж.Б. Ламарк, Ч. Дарвин, О. Кант, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Ш. Летурно, И. Шиллер, А. Шлегель, Г. Клемм, Э. Тайлор, Дж. Мак. Леннан, Дж. Лаббок, Л. Морган и др. [190].

Начало русскому эволюционизму положил К.Д. Кавелин, среди поздних эволюционистов – Н.И. Зибер, М.М.Ковалевский, Л.Я. Штерберг. Особое значение имели работы М.М. Ковалевского, который рассматривал процесс общественного развития и издал ряд трудов, посвященных патриархальной общине.

Другая теория – *теория диффузионизма* включала изучение путей распространения культуры и ее изменения, взаимоотношений природы и человека. Главный фактор развития культуры связан с заимствованиями, переносом, смешением ее

элементов; перемещение культур затрагивает не только предметы материального быта, но и духовные явления: мифы, культы, обычаи и пр. Сторонниками такой теории были немецкие ученые Ф. Ратцель, Э. Норденшельд, Л. Фробениус, Ф. Гребнер и др. [190].

Почти одновременно с зарождением диффузионизма в европейской этнологии сформировалась *социологическая школа*, родиной которой стала Франция, а ее представители – Эмиль Дюркгейм (1858 – 1917 гг.), Л. Леви-Брюль (1857 – 1939 гг.). Основные идеи социологической школы:

- в каждом обществе существует комплекс «коллективных представлений», которые обеспечивают устойчивость общества;
- функция культуры состоит в том, чтобы солидаризировать общество, сближать людей;
- в каждом обществе существует своя мораль, она динамична и изменчива;
- переход от одного общества к другому представляет собой трудный процесс и осуществляется не плавно, а рывками.

Американская школа *исторической этнологии*, возглавляемая Францем Боас, главную идею концепции связала с происхождением культурных элементов, имеющих географическую привязку, возникших в конкретном регионе и оттуда распространявшуюся по земному шару. Наиболее известные представители школы – А. Кербер, Р. Лоуи, Л. Уайт и др.

Выдающиеся педагоги прошлого Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, И.А. Ильин, К.Д. Ушинский и др. много внимания уделяли изучению проблем воспитания в духе народности, педагогических воззрений и педагогического опыта народа. Основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский (1824 – 1870 гг.), впервые ввел в педагогическую литературу определение «народная педагогика». В работе «Педагогические сочинения» К.Д. Ушинский 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. ... Воспитание – если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [233].

Принцип народности воспитания со времен К.Д. Ушинского имел двудеиный смысл в отечественной педагогике:

1) *школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа*, отражающая его национальный характер, чаяния, идеалы;

2) *школа, создаваемая для народа*, обращенная к его насущным потребностям и целям, устремленным в будущее [233].

Таким образом, к концу *второго этапа* сложились *предпосылки, определившие*:

1) переход от феодализма к капитализму, формирование индустриальных цивилизаций с одновременной колонизацией отсталых стран, что привело к необходимости развития знаний о колонизируемых народах;

2) невозможность достаточно полно объяснить механизмы формирования этнической психологии расовых различий, этнических особенностей, различия и культурное своеобразие отдельных народов, что привело к попыткам разработать этнологию и этнографию как науку о народах и их взаимоотношениях;

3) стремление к изучению проблем межэтнических и этнокультурных отношений, приведших к возникновению идей «народной педагогики».

Это привело впоследствии к изменению статуса проблемы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей при

построении системы воспитания на опыте различия народов, их культур и взаимоотношений.

Третий этап (с нач. XX века до 60-х годов XX века) характеризуется глобальными социально-экономическими, политическими процессами, охватившими мировую цивилизацию в целом. Эти процессы изменили взаимоотношения народов, этносов, что поставило перед учеными задачу развития самостоятельной науки, изучающей народы, взаимоотношения, их культуру и названной впоследствии этнологией. Данный этап для России характерен тем, что перед Россией как многонациональной страной остро встал вопрос об общенациональной культуре и национальном воспитании.

Многие ученые, педагоги, философы уже подошли к мысли о том, что «русская идея», идея национального единства требует более глубокого осмысления. В.Н. Сорока-Росинский в своей работе «Путь русской национальной школы» (1916 г.) пишет: «... Итак, мы присутствуем теперь при том процессе, когда разбуженные быстрым темпом хозяйственной жизни различные мелкие и крупные народности Российской империи, с одной стороны, ... денационализируются и обрусевают, а с другой стороны, стремясь к образованию как мощному орудью в усиливающейся борьбе за жизнь, обзаводятся книгами на родном языке, способными сообщить самым широким массам населения эти столь необходимые теперь знания, обзаводятся литературой, музыкой и своей прессой. Причем во всех этих случаях молодое пробудившееся и впервые осознавшее себя национальное чувство отличается большою остротой и агрессивностью» [12, с. 144].

В работах философов, этнографов Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, Л.П. Карсавина, Я.И. Руднева и других раскрываются проблемы, связанные с многонациональным характером народов России. Философы, этнографы описывают не только жизнь, быт, психологию, но и формы мирных дружеских отношений в обществе. Так, этнограф Я.И. Руднев в своей работе

«Народы мира: Этнографические очерки» подчеркивает, что основной формой мирных общественных отношений является взаимное обслуживание, выражающееся, с одной стороны, в совместном труде охотничьих, земледельческих, строительных и др. артелей, а с другой – в торговле и непрерывно растущем разделении и специализации труда [187].

Работы А.Ф. Лазурского, Н.Н. Ланге, П. Павлова и др. в сфере теории этноса (С.М. Широкогоров) дали обширный материал о поведении, характере, внутренних психологических функциях человека, процессов воспитания и стадийности (закон перцепции), который в дальнейшем помог изучению проблем межнациональных отношений.

Революция 1917 года и связанные с ней социально-экономические преобразования коренным образом повлияли как на теоретические исследования проблем образования, национальных отношений, так и на практические применения, что послужило созданию новой системы образования.

Введение новой системы образования позволило реализовать право на полное, всестороннее и бесплатное образование для всех наций и народностей, населяющих Россию. «Декларация прав народов России» провозглашала равенство всех народов, их право на свободное самоопределение и свободное развитие. Для решения задач хозяйственного и культурного развития народов был создан Народный Комиссариат по делам национальностей. Основной задачей системы образования ставилась задача ликвидации неграмотности населения всей страны [103].

В национальных республиках и областях расширялась школьная сеть для обеспечения обучения на родном языке. Ведется усиленная работа по подготовке национальных педагогических кадров по изданию национальных учебников, а для народов, не имевших письменности, создаются алфавиты на их языках.

В 1928 году книги печатались уже более чем на семидесяти языках народов СССР. Все это положительно отразилось на процессе ликвидации неграмотности. Уже по итогам переписи 1926 года процент грамотности составил: в РСФСР – 56, 6 %, В Туркмении, Узбекистане и республиках Средней Азии – 12%.

Перестройка системы образования потребовала новых теоретических разработок в педагогике. Этот период приходится на 20-е годы XX века. Он вошел в историю отечественной педагогики как время творчества, поиска, находок и ошибок. Многие педагоги продолжили ранее начатые исследования, исходя из идеи ценности человека и опираясь на достижения русской философии, истории, литературы. Общественное признание получили теоретические работы и практическая деятельность педагогов П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др.

С.Т. Шацкий утверждает, что крестьяне обладают «педагогической теорией», проводимой сознательно и выработанной веками, а школа должна взять на вооружение наиболее эффективные «формулы» народной педагогики» [170]. По мнению этнографа и педагога Г.С. Виноградова, 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 [49, с.7].

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. Преемственность поколений составляет одну из главных заповедей народной

педагогике. Еще Н.Г. Чернышевский утверждал, что черты молодого поколения людей определяются «качествами старшего поколения». А.С. Макаренко убедился на собственном многолетнем опыте народного учителя, что педагогика рождается в живых движениях людей, в традициях и реакциях реального коллектива.

В РСФСР в начале 20-х гг. был создан тип школ для национальных меньшинств. Советская доктрина исходила из представлений о грядущем слиянии наций и о гомогенности будущего бесклассового общества. Отсюда неприятие идеи культурно-национальной автономии, которой приписывались только разобщающие функции и догматическое следование постулату «права наций на самоопределение», породившее многоуровневую статусность наций в государственном устройстве СССР.

В 1930 – 1950 гг. делаются первые шаги в изучении национальных отношений, но основное внимание исследователей направлено на решение вопросов, связанных с образованием и его развитием в многонациональном государстве.

К середине 30-х гг. обучение на родном языке и на этнонациональной культурной основе в начальной школе охватило около 90% детей отдельных этносов. Была создана письменность для 40 ранее бесписьменных языков, записаны памятники фольклора и т.п. Но сверхзадачей системы национальных школ была идейно-политическая интеграция общества. Понятие «советскости» активно внедрялось в сознание масс, советским было все в СССР: от «советского школьника» до «советского тяжеловоза» [206]. Однако большинство этнических культур не могло за 1 – 2 десятилетия освоить систему культурных ценностей, так как в роли транслятора современного научного знания могли выступить только русская культура и русский язык. Этнография и история находились за идеологическим занавесом, ученые даже не допускали мысль о

межнациональных, межэтнических противоречиях, а если и были такие исследования, то их не публиковали. В таких публикациях писали о возникновении единого «культурного слоя, единых черт в образе жизни» [151, с. 36], также о том, что представители разных национальностей (особенно азиатских республик) «практически не различаются по своему культурному уровню» [151, с. 37]. В основном продолжалось изучение первобытного общества, его хозяйства, религии, семейно-брачных отношений (В.П. Алексеев и др.). Велись исследования бытовой культуры сельского и городского населения, основанные на этнографических, археологических, антропологических и письменных источниках (С.П. Толстов, М.Г. Левин, Ю.В. Бромлей и др.).

По национальному вопросу и национальным отношениям доминирует позиция И.В. Сталина. Его взгляды на решение национального вопроса в СССР отражены в работах «Национальный вопрос и ленинизм», «Марксизм и национальный вопрос» и признаются единственно правильными в области теории наций и национальных отношений.

Единственно верным решением национального вопроса И.В. Сталин считал областную автономию. Поскольку ни одну из областей нельзя считать однородной в национальном отношении, то, по мнению И.В. Сталина, можно опасаться, что меньшинства будут угнетаться национальным большинством, и чтобы эти опасения лишились оснований, необходимо обеспечить реальные права национального меньшинства. Среди факторов, которые могут вызвать волнение национального меньшинства, выделялись: отсутствие права пользоваться родным языком; отсутствие родной национальной школы; отсутствие свободы совести (свободы вероисповедания); отсутствие свободы передвижения и пр. Для действительной гарантии прав меньшинств, по И.В. Сталину, необходим общегосударственный закон, предполагающий полную демократизацию сторон и

запрещающий все без исключения виды национальных привилегий и любое стеснение или ограничение прав национальных меньшинств [177].

О нестабильности межнациональных и национальных отношений говорят сталинские депортации по этническому признаку во второй половине 30 – 40-х годов (чеченцы, ингуши, корейцы, поляки, немцы, и др.). Неофициальная дискриминация «советских евреев» имела место в российской действительности до 50 – 60-х годов XX столетия. Руководство СССР само нарушало права человека, хотя и требовало соблюдения этих прав от общественности.

К концу 50-х годов XX века в СССР наметился поворот в политике партии и государства, который был подкреплён социальной переориентацией экономики. Процесс обновления и либерализация в политике вызвал и ослабление идеологического контроля и осознание необходимости проведения реформ в области образования.

Реформа образования 1958 года наряду с целым рядом нововведений с расширением всеобща обострила проблему передачи на языках многих народов России усложняющегося содержания образования. Закон о школе 1958 г., предоставив право выбора школы (по мотивам защиты детей от учебных перегрузок), открыл дорогу массовому переводу школ на русский язык обучения.

Одной из особенностей всеобщего среднего образования молодежи стало административно санкционированное «углубление» изучения русского языка как языка межнационального общения народов СССР. Преподавание на родных языках вытеснялось не только со средней, но и начальной ступени. В результате доминирующим типом для нерусских народов в союзных республиках стала национальная школа с обучением на русском языке и с преподаванием родного языка и литературы в качестве учебных предметов. На территории

Российской Федерации многолетняя деятельность национальной школы в унитаризованной системе образования привела к тому, что несколько поколений утратило знание родного языка и национальной культуры, что стало одним из факторов отрыва учащегося от этнических традиций. Большинство родных языков было практически вытеснено из общественной жизни в бытовую и разговорную сферы. 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» [26, с. 103], привело к тому, что многие дети не усваивали русский язык, не преодолевали языковой барьер и отступали, не получая образование. Через русский язык и культуру национальная школа обеспечивала представителям различных этносов возможности социальной мобильности и самореализации. Но эффективных механизмов непротиворечивого сопряжения этнического и надэтнического найдено не было.

Таким образом, к концу *второго этапа* сложились следующие *предпосылки*, определившие дальнейшее развитие проблемы, важнейшими среди которых мы считаем:

1) кардинальные изменения в общественной жизни, формирование нового типа межнациональных отношений в условиях многонационального государства потребовали переоценки взглядов на отношения между этносом и нацией;

2) преобразования в общественной жизни и реформа образования заставили решать в теории и практике вопросы развития межнациональных, межкультурных отношений;

3) происходящие процессы в обществе, массовый перевод школ на русский язык потребовали возобновления теоретических исследований в области народного (этнокультурного) воспитания

с учетом не только национальных отношений, но и поиска путей решения этнических проблем без их идеологизации.

Четвертый этап с (60-х – до 90-х годов XX века) отличается усилением внимания исследователей к различным аспектам сотрудничества и дружбы народов СССР. Особый интерес вызвали вопросы, связанные с интернациональным воспитанием и социально-культурным сближением народов. Этот этап отличается усилением внимания исследователей к различным аспектам сотрудничества и дружбы народов СССР. Особый интерес вызвали вопросы, связанные с интернациональным воспитанием и социально-культурным сближением народов. Предметом теоретических исследований стали проблемы формирования нового этноса – советского народа. Основным аргументом успешности решения проблем межэтнических отношений в публикациях данного периода была победа народов СССР в Великой Отечественной войне, которая как бы служила доказательством того, что национальный вопрос решается верно.

Политическая и социально-экономическая жизнь 60-х годов отличается интенсивностью и динамизмом своего развития. Сильнейшее воздействие на взаимоотношения народов оказало влияние бурного развития научно-технического прогресса, определившее многие социально-экономические процессы этого периода. Широкое внедрение достижений науки и техники в сферу производства и быта привело к серьезным изменениям в сознании и нравственности людей. В свою очередь, это способствовало миграции большого количества населения из деревни в город и образованию многонационального городского населения, а следовательно, усложнению взаимоотношений. Эти процессы приобщения личности к обществу способствовали усилению идеологизации, социализации, гражданственности и идейно-воспитательным отношениям людей. Между тем, каждая исторически сложившаяся нация поднимается до осознания

своих общенациональных интересов, особенностей культуры, традиций, перспектив развития. Каждой присущи особый склад мышления и форма проявления чувств, чувство национального достоинства.

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период «хрущевской оттепели». В этот период развернулась новаторская деятельность педагогов (В.А. Сухомлинский, С.А. Гуревич и др.), наблюдается усиление интереса советских ученых и педагогов-практиков как к теории развития этноса, так и к теории национальных, межэтнических отношений (С.А. Арутюнов, Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, Л.М. Дробижева, Г.Е. Марков, В.В. Пименов, Н.Н. Чебоксаров и др.).

В зависимости от аспекта исследования и методологического подхода в современной отечественной науке представлены различные теории этноса.

Это, во-первых, пассионарная теория этноса Л.Н. Гумилева, во-вторых, дуалистическая концепция этноса Ю.В. Бромлея, в-третьих, информационная концепция Н.Н. Чебоксарова и С.А. Арутюнова; наконец, системно-статистическая, или компонентная, теория Г.Е. Маркова и В.В. Пименова [130] (рис.1).

Пассионарная теория Л.Н. Гумилева представляет этнос как физическую реальность, облаченную в социальную оболочку, а историю человечества как цепь многочисленных этногенезов, причиной которых являются пассионарные толчки – своего рода микромутации, вызывающие появление особо энергичных и деятельных людей – пассионариев, объединенных общими целями и интересами. Истоки этих процессов находятся в биосферных явлениях Земли, они закономерны и являются специфическими для этноса, направлены на поддержание стабильности поведенческих и коммуникативных моделей; системы культурных моделей, обеспечивающих возможность

взаимодействия различных этнических групп, в частности социальных слоев, или групп, имеющих различные ценностные ориентации [64].

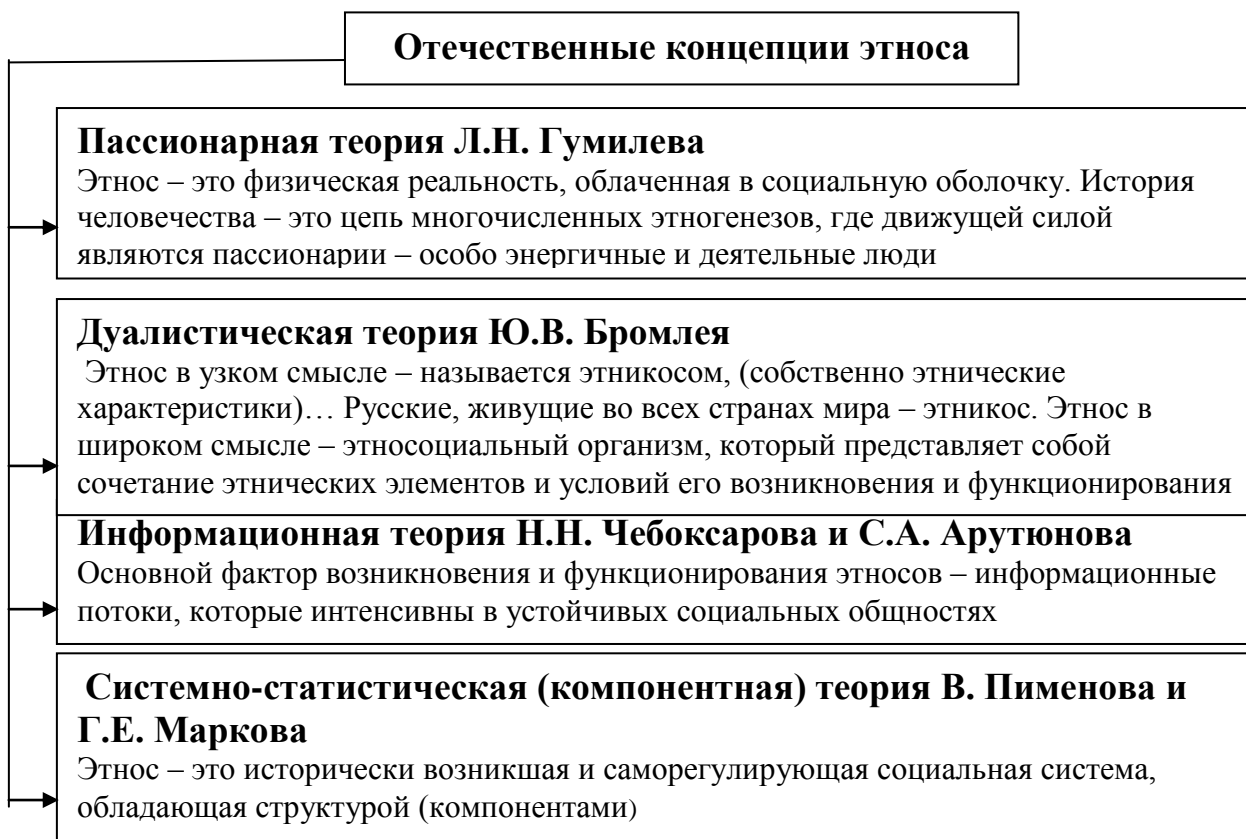


Рис. 1. Структурное представление концепции этноса (по А.А. Лобжанидзе, С.А. Горохову и др.)

В зарождении и развитии народов Л.Н. Гумилев выделил три базовые причины происхождения, развития и исчезновения этносов: воздействие всех видов энергии Вселенной на человека: энергии Солнца; энергии распада внутри Земли, вызывающей тектонические и другие явления; космической энергии, пробивающей ионосферу; законы биосферы «на ее клеточном и молекулярном уровне», в частности – наследственные признаки; географическая среда.

Совокупность всех этих факторов обуславливает «стереотипы поведения», психологические черты этноса, его культуру, включая вероисповедание.

Дуалистическая теория, разработанная Ю.В. Бромлеем, исходит из того, что в этносе сочетаются собственно этнические свойства и характеристики – этнический язык, народно-бытовая культура, обрядовая деятельность, этническое самосознание, закрепленное в этнониме – самоназвание этноса; характеристики условий формирования и существования собственно этнических элементов: природно-географо-территориальные, экономико-социальные, государственно-правовые и т.п. В соответствии с этим делением любой этнос получает двойственную или дуалистическую природу и раскрывается в двух смыслах, узком и широком. В узком смысле – этникос, который включает в себя собственно этнические характеристики; в широком смысле – этносоциальный организм, который представляет собой сочетание этнических элементов и условий его возникновения и функционирования [130].

Информационная теория существования всех этнических общностей, разработанная Н.Н. Чебоксаровым и С.А. Арутюновым, представлена следующим образом. Любые отношения, в которые вступают люди между собой, сопровождаются потоком информации, которая передается разными путями: в вербальной коммуникации, в форме показа, подражания, а также через культурную традицию народа, его творческое наследие. Информационная модель позволяет объяснить всплески этничности, взглянуть на этнос как на способ удовлетворения потребности людей в определенной психологической стабильности. Исследователи все больше соглашались с тем, что обращение к глубинным этническим ценностям – это защитная реакция человеческой психики на сложность, обезличенность, суетность и неустойчивость современной жизни. Этнос играет роль информационного фильтра, необходимость в котором возникает в связи с усилением в современной жизни психологической потребности в неустойчивых жизненных ценностях [13].

По мнению В.В. Пименова, *системно-статистическое*, или *компонентное*, описание и изучение этноса открывает возможность для применения методов системного подхода и вариационной статистики. Создание инструментария (стандартных вопросников и т.п.), использование выборочного метода, машинная обработка собранных данных и их анализ на основе математической теории информации, – все это предоставляет широкие возможности для моделирования структуры этноса и прогнозирования этнического процесса [177].

Человек воспринимает мир как хаотичный поток образов, символов и понятий. Вся информация из внешнего мира проходит через картину мира, представляющую собой систему понятий и символов, достаточно жестко зафиксированную в нашем сознании. Эта схема – картина мира – пропускает только ту информацию, которая предусмотрена ею. Ту информацию, о которой у нас нет представления, для которой нет соответствующего названия, мы просто не замечаем. Весь остальной поток информации структурируется картиной мира: отбрасывается незначительное, с ее точки зрения, фиксируется внимание на важном. Основу картины мира составляют этнические ценности, поэтому значимость информации оценивается с этнических позиций. Таким образом, этничность участвует в отборе информации, сужая спектр допустимых и желаемых реакций человека на ту или иную жизненную ситуацию [14].

В советской науке этого периода господствовало представление о том, что национальные проблемы являются комплексными и обусловлены экономическими, политическими, культурными и психологическими факторами. В науке сложились два направления: *этнопсихологическое* – изучение социальных явлений и процессов в их национальном разнообразии; *этнокультурное* – исследование этнокультурных явлений и процессов в их социальном разнообразии [179].

Особой сферой исследований были межнациональные отношения, которые изучались в основном по конкретным поступкам людей. Так, например, дружба народов оценивалась по участию представителей различных национальностей в крупных общесоюзных стройках. Была предпринята попытка рассматривать межнациональные отношения в системе политических, социальных, экономических, демографических, культурных, исторических и психологических факторов. Это позволило утверждать, что, например, установки на общение в разных условиях (на работе, в семье, среди друзей) зависят от перечисленных выше факторов. Ведущими исследователями межнациональных отношений являются Ю.В. Бромлей, М.Н. Губогло «Языковые контакты и элементы этнической идентификации» (1973 г.), Г.В. Старовойтова «К исследованию этнопсихологии городских жителей» (1977 г.), Г.У. Кцоева «Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений» (1980 г.), О.И. Дреев «Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения» (1980 г.) и др.

Характеризуя конец 60-х начало 70-х годов XX в., отметим, что продолжая и развивая традиции народной педагогики, современные исследователи значительно расширили тематику. Если 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» [213], то 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...» [128]. В этнопедагогике

целый ряд ученых, исследователей (Г.Н. Волков и его ученики [51], К.Ш. Ахияров [20], В.С. Кукушкин [119] и др.) видят залог сохранения национальной специфики образования и культуры в целом. Этнопедагогика как междисциплинарная отрасль знаний сформировалась на стыке этнологических и психолого-педагогических наук. Народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогике. Отличие между народной педагогикой и этнопедагогикой состоит в том, что народную педагогику создал сам народ, основываясь на своем опыте, воспитании и обучении. Этнопедагогика – это часть классической педагогической науки, которая исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания. Она базируется на методах и источниках 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 [51].

Впервые термин «этнопедагогика» был использован в 1972 году академиком Г.Н. Волковым. *Этнопедагогика*, по его определению, полнее, точнее *передает содержание и сущность науки, предметом которой является педагогическая культура рода, этносоциума, нации и народности* [51].

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 этнопедагогики состоит в том, что она организует диалог каждого человека с народом, человечеством, со Вселенной. Поэтому этнопедагогика исключает ненависть и вражду между людьми, воспитание определяется через пример и любовь, а человек – через воспитание любовью, лелеяние. [51].

Начиная с 70-х годов, в гуманитарных науках происходит смена парадигмы в познании человека, общества и культуры. Все общие концепции социокультурной жизни сейчас представляются частными случаями в более широком познавательном контексте. Таковыми являются все представленные школы и направления, каждое из которых в течение определенного периода времени объявлялось универсальным средством познания этнокультурных отношений.

Обострение межнациональных отношений в конце 1980-х – начале 1990-х гг. и этнические конфликты вызвали резко возросший спрос на знания реального положения дел в сфере межнациональных отношений и позволили убрать с науки своего рода запрет на изучение проблем социального взаимодействия этносов. Этот процесс подтолкнул разные народы России к поиску своих исторических корней, своей этнической самобытности.

Для более полного представления рассматриваемой проблемы нами был проведен анализ диссертационных педагогических исследований. В результате анализа диссертационных работ было установлено, что, несмотря на большой интерес к данной проблеме, в теории народной педагогики и этнопедагогики рассмотрены лишь отдельные аспекты народного воспитания бывших социалистических республик, а также наблюдается усиление интереса в 90-е годы. Подтверждением тому являются работы Г.Н. Волкова «Этнопедагогика чувашского народа» (1968), А.Ш. Гашимова «Азербайджанская народная педагогика» (1969), Г.А. Арутюнян «Школа и педагогическая мысль в Восточной Армении во второй половине XIX в.» (1982), О.Д. Мукаевой «Социально-педагогические функции и перспективы развития учреждений интернатного и полуинтернатного типов (на материалах КазССР и КалмССР» (1986), С.А. Алиевой «Развитие теории и практики нравственного воспитания в дореволюционном Азербайджане» (1990), Н.А. Байбуртян «Научно-методические основы учебников русского языка для начальных классов национальной школы (на материале Армянской школы)» (1990), А.Ф. Вальмис «История преподавания родного языка в эстонских школах (второй половины XVII в. до 1970 г.)» (1990), Р.Р. Габечавой «Лингводидактические основы обучения стилистике родного (грузинского) языка в 5 – 9- х классах общеобразовательной средней школы» (1990), Р.А. Мавляновой «Теория и практика начального образования в Узбекистане» (1990), В.У. Протченко «Многоаспектный лингвистический анализ в теории и практике обучения синтаксису белорусского языка в средней школе» (1990), М.И. Стельмахович «Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа» (1990).

Отметим, что не только педагогика, но и другие науки исследуют проблемы культурологии и этнокультурологии.

Таким образом, к концу *четвертого этапа* сложились следующие *социально-исторические предпосылки*:

1) распад бывшего СССР, объединение Европы, распад целого ряда многонациональных государств, расширение международных контактов, а также агрессивный национализм, этнические кровопролитные конфликты усилили интерес к проблеме развития этноса и развития этнопедагогического, этнокультурного образования;

2) развитие этнопедагогики как науки способствовало возобновлению интереса к трансляции культуры разных народов, возрождению этнокультурных традиций, подготовило основу для возникновения концепций, стратегий, путей, подходов, учитывающих этнопедагогическое, этнокультурное, этносоциальное развитие личности;

3) разработка экспериментальных программ, образовательных систем по этнокультурному развитию и воспитанию выявило потребность в теоретических изысканиях и послужило признанием возможности его распространения.

Пятый этап (с 1990-х годов XX века по настоящее время). Этот этап представлен комплексным исследованием проблемы возрождения и становления этнокультурных традиций в образовательной системе и попытками целенаправленно организовать поликультурное образование.

Конец 80-х годов XX столетия характеризуется попытками реформирования политической системы СССР, зарождением политического плюрализма. Однако охвативший страну кризис сказался и на состоянии образования. Причина его заключалась не только в остаточном принципе финансирования, но и в том, что сама система перестала соответствовать запросам общества и в целом изменившимся общественным взглядам, а также высоконравственному характеру образования и воспитания. Начиная с 1989 года, страну покинули сотни тысяч немцев,

евреев, армян, осетин и др. народов, а в Россию мигрировали народы из стран ближнего зарубежья.

Бурные политические и социально-экономические события конца XX и начала XXI веков заставили человечество обратить внимание на проблемы этнических конфликтов, взаимоотношений, на процессы расширения межкультурных взаимосвязей. Россия оказалась совершенно не подготовленной к мощной волне национализма, терроризма и целой череде кровопролитных этнических конфликтов (объединение Европы, распад многонационального СССР, война в Чечне, Буденновск, Беслан, Абхазия, Южная Осетия) и многое другое. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в глубоком изучении этнических процессов в современном образовании.

С этой целью в учебные планы университетов и педагогических институтов были включены новые учебные дисциплины: «Этнология», «Этнопедагогика», «Этнопсихология». Вместе с тем департаменты образования всех субъектов РФ, крупные университеты и научные учреждения стали разрабатывать для использования в лицеях, гимназиях, колледжах, общеобразовательных школах всех регионов свои программы по разным социально-гуманитарным предметам. Авторы этих программ представили свое видение применения социальных знаний для решения многогранных проблем межэтнических отношений. В результате начавшееся в отечественной педагогической науке с начала 1990-х годов формирование идей и практики национального воспитания стало сводиться к созданию национальных школ, смысл которых в каждом отдельном регионе или республике РФ понимается по-своему. Таким образом, произошла регионализация, территориально-национальное дробление концепции национального воспитания. Вновь созданные программы, с одной стороны, отталкивались от уровня и специфики культурного развития регионов, от национальных особенностей народов,

населяющих Россию, с другой стороны – органически увязывали культуру национальную, самобытную с мировой художественной, пытаясь определить место и значение национально-региональной культуры в культуре нравственной, общечеловеческой.

Так, утверждаются созданные концепции художественного образования и предмета «Введение в народоведение» и «Мир народной культуры» М.Ю. Новицкой, «Деятельностно-отношенческая концепция воспитания» И.Ф. Харламова, где отношения субъектов педагогической общности определяет системообразующая деятельность детей и взрослых в рамках воспитательной системы, ориентированной на достижение поставленных в исходной концепции целей [242].

В целях сохранения единого образовательного пространства на территории Российской Федерации был разработан и утвержден приказом Министерства образования России от 19.05.98 № 1235 обязательный минимум содержания начального образования, где наряду с другими определено содержание образовательной области «Искусство». На основании обязательного минимума были разработаны примерные национально-региональные компоненты программ, которые являются ориентиром для многочисленных авторских программ по воспитанию младших школьников в духе национальной культуры и толерантных, доверительных отношений. Качественное изменение образовательного пространства начальной школы, перестройка педагогического мышления, создают благоприятную среду для решения задач модернизации российского образования.

С этой точки зрения воспитательному воздействию подвергается область национального (этнического) самосознания, национальных чувств, национального характера, национальной психологии и других ее компонентов.

Один из путей выхода из кризиса межэтнических отношений во всех его проявлениях государство видит в совершенствовании воспитания подрастающего поколения как «первостепенного приоритета в образовании». Это подтверждается и в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» в п.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 [106]. Оптимизация процесса национального воспитания возможна на путях выработки научных подходов к анализу места и роли национального фактора (или момента) в общественном развитии, формировании нового мышления, ориентированного на межнациональный диалог и национальное согласие [103].

В педагогической литературе поднимаются вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях образования студентов различного этнического происхождения, о роли учителя и его отношения к детям разных национальностей. 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-х гг. приобретает концептуальное оформление. Изначально он возник как более широкий термин: 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 этнокультурного образования 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 цель этнокультурного образования в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними.

Более того, результатом усвоения народно-педагогических традиций становится формирование этнопедагогического сознания и этнопедагогической культуры. В качестве условия гуманизации воспитательного процесса выступают народные традиции и гуманизация человеческих отношений в трудах: К.Ш. Ахиярова, Г.Н. Волкова, В.С. Кукушкина, З.Г. Нигматова, М.Г. Тайчинова, Э.И. Сокольниковой и др.).

Исследуя этнопедагогическое образование, Л.Л. Супрунова отмечает, что оно должно строиться на основе учета основополагающих принципов [212]:

– 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.

По мнению Р.И. Зиннуровой, этнопедагогика 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 [251, с. 45].

В России 90-е гг. ознаменованы периодом возрождения и становления национальных культур. Представленный анализ диссертационных исследований по педагогическим наукам подтверждает, что изменения, происходящие в обществе, не обошли стороной и образование. Особое место занимают диссертационные работы, посвященные проблемам национально-регионального образования РФ: В.И. Прокопенко «Этнопедагогические основы физического воспитания народов Севера (история, теория, практика)» (1995), Г.М. Гогоберидзе «Этнокультурный аспект литературного образования в национальной школе» (1997), В.К. Шаповалова «Этнокультурная направленность российского образования» (1997), Э.И. Сокольниковой «Этнопедагогика чувашской семьи: история, теория, практика (XIX – XX вв.)» (1998), В.А. Николаева «Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя» (1998), Л.И. Харченковой «Этнокультурные и

социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному» (1998), В.И. Баймурзиной «Становление и развитие башкирской народной педагогики» (1999), В.А. Иванова «Немецко-чувашская сравнительная этническая педагогика (исследование этнопедагогической теории и практики воспитывающего обучения немецкому языку в чувашской школе)» (1999), Г.Ф. Хасановой «Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования» (1999), М.Е. Ержанова «Развитие этнокультурного образования в Казахстане: теоретические основы и практика» (1999), З.Т. Гасанова «Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория и практика» (2000), Д.Е. Иванова «Теория и практика этнопедагогической подготовки социальных работников» (2000), И.С. Портнягина «Этнопедагогика «кут-сюр» в воспитании и развитии личности ученика якутской школы» (1999), М.Г. Харитоновна «Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы» (2000), К.Б. Семенова «Этнопедагогика горской семьи: история, теория, практика» (на примере адыгейского, балкарского, карачаевского народов) (2000), Х.Х. Баймурзина «Тюркская народная педагогика физического воспитания» (2001), С.П. Беловой «Этнопедагогическая культура алтайцев» (2001), А.В. Мордовской «Этнопедагогические основы формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (на примере Республики Саха (Якутия))» (2001), А.Б. Панькина «Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации» (2002), Х.Х. Батчаевой «Традиционная педагогическая культура Карачаевского народа» (2003), А.Н. Фроловой «Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России»

(2004), Т.К. Солодухиной «Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе: на материале республики Бурятия» (2005).

Кроме того, существуют диссертационные работы этнокультурной направленности по другим наукам: культурологическим, историческим, этнопсихологическим. В то же время важно отметить, что большинство исследований имеют региональную направленность и касаются проблем конкретного региона и конкретного этноса. Однако мы можем утверждать, что эти исследования не в полной мере ориентированы на решение проблем воспитания этнокультурных отношений (Россия полиэтнична во всех регионах).

В последнее время развитие проблемы воспитания этнокультурных отношений подрастающего поколения получило новый импульс. Переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта, развитие инновационных процессов послужили основой для изучения проблемы национального воспитания и взаимоотношений этносов всего мира.

На всемирном форуме в Дакаре (2000 г.) был принят проект «Образование для всех на протяжении всей жизни»; свои мысли, идеи и подходы к мировому взаимодействию в области образования предложили 164 страны. 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. Более того, на Всемирном саммите в Йоханнесбурге в 2002 г. по устойчивому развитию в области образования важным итогом было заявление ЮНЕСКО о том, что понятие устойчивого развития включало в себя экономические, экологические и социальные параметры. В документах подчеркивается, что «отбрасываются в стороны целые сферы созидания, а общества

теряют свое своеобразие и особенность. В своем крайнем выражении эта логика может привести к застою общества, в то время как разнообразие при условии равенства, как в масштабе страны, так и в масштабе всего человечества является существенным и плодотворным источником жизненной стойкости». В связи с этим необходимо изменение стратегии устойчивого развития с учетом культурных особенностей различных социумов [255, с. 14].

Все страны объединяет понимание того, что общее высшее образование должно приобретать черты поликультурного образования. Педагогическая наука и практика не могут не учитывать при построении своей деятельности потребностей страны и мирового сообщества.

Происходящие процессы интеграции и дифференциации в странах Европы и на территории бывшего Советского Союза ставят перед педагогической наукой и практикой задачи создания условий для подготовки новых поколений к жизни в открытом поликультурном обществе. В сложившемся поликультурном обществе образовательное пространство должно строиться с учетом полиэтнической среды, в которой пребывает и развивается ученик. Эта проблема уже несколько десятилетий разрабатывается в индустриально развитых странах Запада, все сильнее привлекает к себе внимание российской педагогической науки и практики.

Таким образом, на начало XXI века намечаются тенденции развития в отечественном образовательном пространстве поликультурного образования. Это подтверждает анализ диссертационных исследований, посвященных решению проблем поликультурного образования. Особое место занимают исследования В.И. Матиса «Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе» (1999), О.В. Гукаленко «Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в

поликультурном образовательном пространстве» (2000), О.К. Гагановой «Поликультурное образование в системе школьного образования США» (2003), С.А. Мартыненко «Педагогические средства повышения квалификации преподавателей к реализации поликультурного образования» (2003), Г.Ж. Даутовой «Развитие поликультурного образования в Поволжье» (2005), З.М. Зариповой «Поликультурное образование воспитателей дошкольных образовательных учреждений в системе непрерывного педагогического образования» (2006), Т.В. Поштаревой «Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде» (2006).

Что касается исследований последних лет по проблемам поликультурного образования на Южном Урале, то они также направлены на решение проблем регионального компонента. Особое место занимают исследования Ф.Н. Зиятдиновой «Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе» (2006), Л.М. Кашаповой «Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы» (2006), А.Г. Абсалямовой «Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования» (2007) и др.

Анализ работ показывает, что интерес к решению проблемы поликультурного образования охватывает от дошкольного образования до институтов повышения квалификации. В исследованиях рассматриваются проблемы подготовки студентов к использованию идей народной педагогики, этнопедагогики, этнокультурных традиций в образовательном процессе, а профессиональная подготовка студентов к воспитанию основ межнациональных отношений на стадии разработки. Требования образовательной практики опережают научное обеспечение педагогического процесса. Это проявляется в дефиците

педагогических кадров для работы в начальной школе с национально-региональным (этнокультурным) компонентом. Поэтому эта ситуация требует отражения этой специфики в содержании образовательного процесса вуза.

Подводя итоги *пятого этапа* становления проблемы воспитания этнокультурных отношений подрастающего поколения, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обуславливающие основные направления ее дальнейшего развития:

1) становление и развитие гражданского демократического общества; усиление борьбы с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом; миграция других этносов на территорию РФ; установка на гуманизацию привели к созданию национальных школ и региональных образовательных систем, что способствовало созданию национально-регионального компонента в образовании;

2) появление концепций этнокультурного, этнопедагогического образования, что обусловило необходимость уточнения терминологии и выявления основополагающих принципов поликультурного образования;

3) создание большого количества вариативных программ по изучению этнокультурных традиций и национальному воспитанию, возникновению поликультурной системы образования, обусловило необходимость расширения межкультурного, межэтнического, этнокультурного взаимодействия, уточнения понятийного аппарата, разработки концепции воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

Таким образом, социально-исторические предпосылки становления этнокультурных отношений мы выделили в соответствии с основными историческими периодами развития рассматриваемой проблемы. Основой такого выделения послужила этапность овладения общественной практикой тем или

иным объектом познания и эволюции теоретических и практических направлений исследований обозначенной проблемы.

1.2. Сущность понятия «этнокультурные отношения будущих учителей» в педагогической теории и практике

Современная ситуация, когда в науке накоплено большое количество трактовок различных понятий, не связанных между собой, предъявляет более жесткие требования к научной деятельности в области образования, а именно: требует следования законам и правилам научной методологии и логики.

Как пишет М.М. Бахтин, «любое исследование начинается с формирования и отбора понятий» [23, 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 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.

Особенностью этой системы является то, что она включает компоненты различной природы – понятия, которые являются элементами идеальной действительности, и термины, материально выраженные элементы, т.е. имеют дуалистический характер. Такая особенность системы диктует, как считает Г.Н. Штинова [249, с. 300], необходимость придерживаться при ее рассмотрении интегративного подхода, включающего следующие основные аспекты:

– понятийный (или логический), учитывающий специфику понятия как формы мышления и отражения и подразумевающий использование при анализе средств формальной логики;

– терминологический (или лингвистический), учитывающий специфику термина как особой лексико-семантической единицы, а также закономерности функционирования и развития специальной лексики как части языковой системы;

– содержательный, учитывающий специфику данной области знания, ее объекта познания и отражения.

Основная методологическая функция научного исследования, как пишет Л.А. Беляева, состоит в осуществлении связи между научной концепцией и лексической формой ее выражения [29].

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. Интегративные процессы, влияющие на развитие понятий в теории профессионального образования, оказывают существенное влияние на процесс воспитания этнокультурных отношений.

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

Традиционно вся понятийно-терминологическая система подразделяется на две группы: основные и вспомогательные понятия. Основные позволяют выразить самые общие идеи, представить принципиальную позицию автора. Вспомогательные понятия могут носить междисциплинарный характер, они более обширны, поскольку обеспечивают выявление тех или иных нюансов, особенностей, междисциплинарных связей и т.д. Исходя из этих требований, нами была выстроена понятийно-

терминологическая система, которая оказалась достаточно объемной, что связано с многоаспектностью феномена «этнокультурные отношения будущих учителей».

Рассмотрение понятия «этнокультурных отношений» будущих учителей связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет за собой расширение терминологического пространства этой области педагогики. В то же время согласование представлений об этнокультурных отношениях в его классической трактовке в настоящее время также весьма актуально.

При разработке понятийно-терминологической системы мы исходили из необходимости рассмотрения самого феномена воспитания этнокультурных отношений на основе сущности понятий «этнос», «культура», «нация», «национальная культура», «этнокультура», «отношения», а также опирались на исследования, посвященные формированию понятий.

В нашем исследовании мы говорим о «воспитании этнокультурных отношений», подразумевая его деление на виды в связи с основными социальными сферами в структуре образования, а также обращаем внимание на связь с поликультурным образованием.

Воспитание и обучение представляют собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности, и обе они в действительности практически всегда реализуются совместно, так что отделить обучение от воспитания, как процессы и результаты, не представляется возможным. В педагогической энциклопедии воспитание определяется как процесс целенаправленного формирования личности. Целью воспитания в педагогике принято понимать конечный результат формирования личности [174]. Целью воспитания является выработка у подрастающего поколения определенного отношения к тем или иным объектам и событиям окружающего мира. Воспитывая, мы всегда чему-то обучаем, а занимаясь

обучением, одновременно и воспитываем. Воспитание – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность, а обучение – процесс, основная цель которого состоит в развитии его способностей. В отечественном образовании воспитание рассматривается как элемент педагогического процесса, как отдельный элемент педагогической работы учителя, как отдельная сфера деятельности педагога, как относительно самостоятельный процесс, имеющий ряд особенностей. Воспитание с точки зрения становления, развития и совершенствования личности рассматривается педагогами-практиками Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильиным и др.

Воспитание в широком смысле есть процесс специально организованной передачи из поколения в поколение социально-культурного опыта и создание условий для проявления внутренней мотивации ребенка. Воспитание – глубинное межчеловеческое взаимодействие, сотрудничество, событие взрослых и детей в сфере совместной жизнедеятельности [52]. По мнению К.Ш. Ахиярова, воспитание – для всех времен и всех народов важнейшее явление духовной жизни общества. Без воспитания немислима жизнь человеческого общества, назначение воспитания – передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению. Без этого невозможен прогресс человечества. Без традиций воспитание утратило бы устойчивость своего предназначения в обществе – сохранять, передавать и воспроизводить все лучшее, что накоплено в духовном опыте человечества. В обобщенном понимании традиция обозначает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения, предания. Действенность народных традиций и идей усиливается, если они подкрепляются учащимися в непосредственном труде в условиях семьи, школы [19, с. 15].

Определяя содержание понятия «этнокультурные отношения», мы отдаем себе отчет, что глубокое исследование

любого понятия основывается на всестороннем его анализе, позволяющем видеть его в целостности, богатстве содержания, в динамике, во взаимосвязи с другими явлениями.

Эта та методологическая предпосылка, которая не позволяет рассматривать объект как нечто застывшее, одностороннее, не связанное с другими многочисленными явлениями.

Привлечение понятия «этнокультурные отношения» в поликультурном образовании связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет за собой расширение терминологического пространства этой области педагогики.

Прежде чем исследовать понятие «воспитание этнокультурных отношений», необходимо уточнить сущность понятия «этнокультурные отношения» как элемент единой системы познания. Для этого вначале рассмотрим этимологию определений «этнос» и «культура», входящих в состав этого термина (табл.1).

Рассматривая сущностную характеристику понятия «этнос», необходимо отметить, что анализ этнографических, этнологических, этнопсихологических источников наглядно свидетельствует, что как в отечественной, так и в мировой науке до настоящего времени не сложилось общепринятого понимания сущности данного понятия, более того, они порой полярно противоположны.

Причина интереса к проблемам этноса объясняется тем обстоятельством, что этнические отношения стали играть значительную роль в жизни многих народов и государств.

Как видно из представленной таблицы, основными идентификаторами этноса являются: территория зарождения; история народа; язык; культура; религия; национальная психология.

Основные подходы к определению понятия «этнос»

Авторы	Определение
Древне – греческий термин	«Этнос» – этимологически означает <i>«группу людей», «стаю», «толпу», «племя», «народ»</i>
С.М. Широкогоров	«Этнос» есть группа людей, говорящих на одном языке, признающих свое <i>единое происхождение</i> , обладающих комплексом <i>обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традициями и отличаемых</i> от других таковых групп
Ю.В. Бромлей	«Этнос» – исторически сложившаяся на <i>определенной территории</i> устойчивая межпоколенная совокупность людей, обладающих не только <i>общими чертами</i> , но и относительно <i>стабильными особенностями культуры</i> (включая язык) и <i>психики</i> , а также <i>сознанием своего единства</i> и отличия от других подобных образований, <i>фиксированным в сознании</i>
А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая	«Этнос» – исторически сложившаяся на <i>определенной территории</i> совокупность людей, обладающих <i>общими, относительно стабильными особенностями культуры</i> (в том числе языка), а также <i>сознанием своего единства и отличия</i> от всех других подобных образований, <i>зафиксированным в самосознании</i>
С.В. Лурье	«Этнос» – <i>социальная общность</i> , которой присущи <i>специфические культурные модели</i> , 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
В.Г. Крысько	«Этнос» (от греч. <i>ethnos – племя, группа, народ</i>) – исторически сложившаяся достаточно устойчивая общность людей, обладающая <i>единым языком и культурой</i> , а также <i>самосознанием</i>
В.С. Кукушкин	«Этнос» употребляется в том случае, если хотят подчеркнуть самую близкую – <i>кровную – связь</i> определенной общности людей
Г.Т. Тавадов	«Этнос» (от греч. <i>ethnos – племя, народ</i>) – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая <i>общими чертами</i> и <i>стабильными особенностями культуры</i> (включая язык), <i>психологического склада</i> , а также <i>сознанием своего единства и отличия</i> от других подобных образований (самосознанием), <i>фиксированным в самоназвании (этнониме)</i>

Голошумова Г.С. отмечает, что этнос представляет собой социальную общность людей, обладающую этнодифференцирующими признаками (табл. 2) [61].

Таблица 2

**Этнодифференцирующие признаки этноса
как социальной общности людей (по Голошумовой Г.С.)**

Название признака	Описание признака
Этноним	Самоназвание этноса, который может быть политонимом (наименование государства и области), топонимом (название местности), лингвонимом (название языка), конфессионимом (название религии). Иногда они взаимосвязаны или совпадают друг с другом
Этнокультурные особенности	Проявляются в языке, религии, обычаях, обрядах, народном искусстве и фольклоре, нормах этики и т.п.; через них проявляется дихотомия «мы» – «они»
Антропосоциологические признаки	Отличительные черты во внешнем физиологическом облике и в психологическом складе характера человека, что может восприниматься как общность происхождения. Зачастую именно эти признаки являются исходными начальными при определении этнической принадлежности
Единство территории	Играет важную роль в этногенезе и формировании современной этнической карты мира, но утратило свое значение в настоящее время в силу массовых миграций

В зависимости от сочетаний этих признаков в различных комбинациях и соотношениях друг с другом принято выделять исторические типы этносов: племя, народность, нация, – каждый из которых соответствовал определенной стадии исторического процесса.

Структура этноса определяется в каждой теории по-своему в зависимости от определения и понимания его сущности. При этом большая часть исследователей (Ю.В. Бромлей, Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин, Г.Т. Тавадов и др.) согласны с тем, что структура этноса иерархична и представляет собой соподчиненность следующих уровней: *микроуровень*, состоящий из наименьших составных частей этнических общностей, в

качестве которых выступают отдельные люди как носители этнических признаков и семья как наименьшая по численности группа, воспроизводившая основные элементы этнической культуры; *макроуровень*, объединяющий общности, у которых этнические свойства выражены с меньшей интенсивностью, чем у основных этнических единиц, но осознающих свою этническую общность и имеющих суперэтноты – образования, сложившиеся из нескольких основных этнических общностей, но обладающие этническими свойствами меньшей интенсивности, чем каждая из таких общностей в отдельности.

Исходя из такого рода культурной организации этноса, один и тот же человек может одновременно входить в несколько этнических общностей разных уровней. Например, как указывает Ю.В. Бромлей, можно считать себя русским (основная этническая общность), донским казаком (субэтнос) и славянином (метаэтническая общность) [42].

Б.С. Гершунский указывает, что всемирно-историческая значимость феномена российского менталитета заключается в возможности использования практического опыта формирования и развития универсальной суперэтнической общности с сохранением основных уникальных черт составляющих ее этносов. На пути видится перспектива интеграции мировых культур в единое общечеловеческое сообщество [57].

Думается, что многовековой российский опыт ассимиляции малых культур в единую культуру суперэтноса с преимущественным сохранением национально-культурной идентичности этносов, несомненно, в ближайшем будущем будет востребован при построении общечеловеческой цивилизации, сохраняющей разнообразие культурных традиций.

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.

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 [121].

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.

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 древнем мире латинское слово «cultura» первоначально означало «возделывание земли». Позднее в трудах Цицерона (45 г. 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. [121].

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 [121]. Для русского философа Н. Бердяева культура выступает как «живая судьба народа», «неотвратимый путь человека и человечества». Более того, в книге «Судьба России» он говорит о национальной и культурной идентификации как необходимом условии понимания иной культуры. «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, – пишет Н. Бердяев, – как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустился бы. Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [30, с. 95]. Эту же мысль в своих работах неоднократно подчеркивали Н.О. Лосский, В. Соловьев и другие философы [138].

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

– в описательных определениях, согласно Э. Тайлору [216], культура в широком этнографическом смысле складывается 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.

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), как искусственную среду существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения (Э.А. Орлова). Культура – как цель и результат гуманистического учебно-воспитательного процесса и нравственного воспитания личности: духовной, гуманной, свободной, творческой можно встретить в трудах: Н.А. Бердяева, В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, Х.Г. Тхагапсоева и др. [121].

Как бы ни определяли культуру, каждая культура тесно связана со своим народом. Она делится на составные части и выполняет определенные функции. Отечественные культурологи выделяют три подхода культуры: аксиологический, этносоциальный и духовный.

Аксиологический подход рассматривает культуру как совокупность накопленных людьми материальных и духовных ценностей, усматривая не только сам предмет, сколько его значение для человека (М. Вебер и др.). *Этносоциальный подход* рассматривает культуру как творение человека определенного этноса в противоположность тому, что порождено природой, это мир, от начала и до конца создаваемый этносом. Сторонники этого подхода видят в культуре «совокупность всего того, что делает человека человеком» (Л.Н. Коган и др.). При этом включаются как чисто природные объекты, так и предметы, созданные людьми, и духовные явления. *Духовный подход* к культуре ограничивается исключительно сферой духовной жизни общества (В.Л. Бенин и др.).

Таким образом, определение культуры содержит ряд общих, аксиоматических по своему существу представлений, часто диалектически дополняющих друг друга: культура – трансляция норм и ценностей, а также создание новых норм и ценностей; культура – высшее качество и совершенство в разнообразии всего созданного человеком; культура – среда возделывания, возвращения (в некоторых концепциях – синоним образования); культура – воспитание, образование, умение, почитание, развитие; культура – система, направляющая и регулирующая деятельность людей.

Синкретизм этноса и его культуры, взаимообуславливающий, скрепляющий сообщество и предохраняющий от распада, состоит из истории, традиций, символов, значений, способов коллективного проживания, совместных планов на будущее, своеобразного способа видения и

понимания окружающего мира, внутренне наполненного ценностями (этнической картины мира).

Развитая культура способна создавать подвижную систему ценностей и регулятивов. Их природа такова, что они заряжены целевыми установками, причем цели, как правило, имеют некоторую возвышенность, обуславливая необходимость субъекту действовать в зоне своего ближнего развития. Привлечение ценностей материальной и духовной культуры для достижения жизненно ценных для человека целей и формирования его грамотности следует осуществлять по следующим направлениям [121]:

1) располагать достаточно полными данными о языке и явлениях в той части культуры, в которой он осуществляет творческие акты;

2) иметь представление об истории и сущности ценностей данной культуры, особенно на современном этапе ее развития;

3) определить корпус образцов для данной культуры достижений и ценностей;

4) иметь правильное (гуманистическое) понимание имен, авторов, сделавших вклад в данную культуру (пантеон данной культуры);

5) иметь набор образцов поведения, имеющих нормативный характер и алгоритмизирующих поведение в данной культуре или обществе;

6) грамотно интерпретировать ценности данной культуры, обладать искусством толкования их содержания и умением находить действительный смысл этих ценностей.

Наша позиция основывается на понимании *культуры* как *суммы духовных достижений человечества, результат и процесс творчества, творческое самовыражение людей, память человечества, совокупность материальных и духовных ценностей, внутренние достижения личности, приобщение ее к*

сумме человеческих достижений (М.В. Князева, Н.Б. Крылова и др.).

Воспитание не может быть одинаковым для всех времен, народов и этнических групп. Каждое новое поколение людей в любом обществе воспитывается не только в известных социальных условиях, но и в определенной национальной и этнокультурной среде. Более того, С.П. Мамонтов отмечает: «...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» [135, 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.

Перейдем к рассмотрению понятия «нация», в связи с тем, что наряду с понятием «этнос» тоже определяет собой общность людей.

С.П. Мамонтов отмечает что **нация**, 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 [135, с. 93]. Исходной почвой сложения нации выступает этническая общность, но национальные общности могут складываться и на межэтнической основе. 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. Этнолог Г.Т. Тавадов определяет нацию как тип этноса, одну из форм человеческих общностей [214, с. 325]. По определению В.Г. Крысько, нация – большая социальная группа, высший этап развития этноса, представляющий собой определенную чрезвычайно сплоченную общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями [113]. При этом ученые отмечают, что «нация» (*nation* – народ), в отличие от понятия «этнос», имеет латинское происхождение. Нация, по мнению В.С. Кукушкина, 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. Нация формируется как культурная, а не биогенетическая общность;

национальная принадлежность индивида обретается им в процессе вхождения в культуру, начиная с овладения национальными языками, ментальности («национального характера»), типа поведения. 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. Анализ понятий «этнос» и «нация» позволяет утверждать, что объединяющим и для этих понятий являются общность людей, язык, культура, материальные условия. Различает их разное происхождение (греческое, латинское), количество представителей, территориальные и экономические связи. Многие ученые употребляют эти два понятия как синонимы. Однако мы солидарны с психологом В.Г. Крысько, который определяет этнос как исторически сложившуюся, достаточно устойчивую общность людей, обладающую единым языком и культурой, а также общим самосознанием. По его же определению, «нация – большая социальная группа, высший этап развития этноса, представляющая собой определенную чрезвычайно сплоченную общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями» [113].

Этносов на Земле насчитывается до 4 тысяч, а наций всего десятки (китайцев как нацию представляют 50 этносов).

Таким образом, нация как высшая форма этнической общности обладает следующими признаками:

- 1) численность населения;
- 2) общность территории;
- 3) общность языка – национальный язык (государственный), литературный, разговорный;

4) общность экономической жизни; хозяйственно-бытовые особенности, этнические черты образа жизни;

5) общие черты психологического склада, закрепленные в менталитете (культуре, привычке, склонности и т.д.);

б) национальное самосознание – сознательное отнесение себя к той или иной социальной общности, идентификация с ней.

Отсюда понятие «*национальная культура*» – это совокупность символов, верований, убеждений, ценностей, норм и образцов поведения, которые характеризуют духовную жизнь человеческого сообщества того или иного государства [245]. Она также предполагает общность материальных условий жизни людей. В прошлом доминирующую роль играли интересы совместного ведения сельского хозяйства, но с возникновением городов и государств на первое место выходят военно-политические и религиозные. Начинают доминировать общенациональные стандарты социальной адекватности и культурной компетентности – так утверждается тип культуры, основанный на территориальном единстве, но с преобладанием национально-экономического интереса. Национальная культура приобретает синтетический характер, где смешиваются различные основания интеграции людей, но в основе их организации и регуляции остается национальное государство и более эффективная трансляция культурных образцов следующему поколению.

Таким образом, *национальная культура – это культура, образованная на определенной территории вследствие соединения представителей различных племен и народностей, а ядром, определяющим ее суть, является духовная культура.* Национальная культура не сводится к этнической. Ее богатство приумножается на основе письменности и образования, воплощается в литературе и искусстве, науке и философии, социально-политическом и технологическом развитии общества. Лучшие достижения национальной культуры – это продукт

творчества наиболее талантливых представителей нации. Ее средоточием является не столько деревня, сколько город с его театрами, музеями, библиотеками, учебными заведениями. Необходимо отметить, что 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 – исходный базис национальной культуры. Она источник народного языка, который становится в национальной культуре литературным языком. Из нее писатели заимствуют сюжеты и образы, композиторы – мелодии и ритмы, архитекторы – стили и приемы оформления построек, педагоги – методы и приемы воспитания. От ее древних, веками складывавшихся традиций во многом зависит своеобразие и неповторимость «лица» любой национальной культуры. Каждая этническая культура имеет свои особенности, и эти особенности могут выражаться в самых разных вещах. Кроме того, каждая этнокультура имеет свою собственную логику, и только исходя из этой логики, можно объяснить, что имеет принципиальное значение, а что второстепенное для данной культуры. Для каждой этнической культуры взаимосвязи различных элементов и поведенческих моделей индивидуальны.

Уточнение определения «этнокультура» нами было сделано в 1998 году. *«Этнокультура – это культура, 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»* [47, с. 14].

В своем учебнике «Этнология» А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая дают более краткое определение, где этническая культура – это совокупность культурных элементов и структур, обладающих этнической спецификой и выполняющих этнодифференцирующую функцию [190].

Г.В. Палаткина этническую культуру определяет как совокупность выработанных этносом феноменов материальной и духовной жизни, находящихся свое выражение в языке и отличающих один этнос от другого [166].

Д.В. Ушаков утверждает, что основу культуры любого этноса составляет производство материально-вещественных структур (производственная сфера), создание среды обитания (архитектура, средства коммуникации), материальных благ, вещей, орудий, средств производства, а также самих технологий их изготовления. Даже если функциональное назначение тех или иных вещей в различных культурах близко, то технологии их изготовления имеют свою специфику. Бытовой уклад жизни (социально-бытовая сфера), тип жилища, одежда, вещи, пища, предметы быта в каждой этнической культуре имеют свое функциональное назначение и свои особенности [232].

А.Б. Панькин понимает этнокультуру как средство развития и воспитания этнической личности, носителя национального самосознания [167]. Более того, исследователь отмечает, что роль механизмов передачи этнокультуры выполняют традиции – результат воспитательного опыта, накопленного этносом.

Взаимоотношения между национальной культурой в целом и этнокультурой весьма сложны и противоречивы. Национальная культура полна движения и изменения, живет созиданием нового, тогда как этнокультура консервативна, ей чужды перемены и новшества, во многом уже не отвечает современным условиям и нормам. Однако необходимо помнить, что от сохранения этнокультуры зависят взаимоотношения между этносами и

развитие, становление, процветание национальной культуры того или иного государства. Без культуры нет государства.

Человека, наделенного этнической культурой, способного регулировать отношения, отличает умение достигать гармонию не только с внешним, но и со своим внутренним миром. Поэтому, говоря об этнокультурных отношениях, нельзя не отметить, что сегодня «культура» и «культурность» ассоциируется с особым стилем общения, также понимаются 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.

Нашу мысль подтверждает Д.В. Ушаков, говоря, что специфика и функциональное разделение труда во многом обуславливают своеобразие социальной структуры, складывающейся у каждого народа. Начиная с ролевых отношений, складывающихся между мужчинами и женщинами (в том числе и в семье), отношений родства между родителями, детьми, родственниками, функциональных отношений, складывающихся на основе профессии и образования, распределения собственности, богатства и заканчивая распределением властно-политических (управленческих) полномочий, вся социальная структура любой этнической общности обладает спецификой нормативно-правового регулирования взаимоотношений между социальными группами внутри общности. Обряды, обычаи, традиции, нормы, законы выполняют управляюще-регулирующую роль отношений в социальной структуре этноса [232].

Необходимость формирования человека, обладающего развитым пониманием и чувством уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей исследовали Е.В. Бондаревская [38],

К.Ж. Кожахметова [99], Н.Е. Щуркова [250] и др. Они определяют «этнокультурное воспитание» как:

– воспитание умения граждан жить в обществе с этнокультурным многообразием, при этом сохранять терпимость и уважение ко всем этносам;

– воспитание, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры;

– освоение и активное применение взрослеющей личностью традиционного культурного наследия и достижений мировой цивилизации, сохраняя и развивая при этом свою этническую идентичность и восприятие общегосударственных ценностей.

Мы солидарны с Н.Е. Щурковой, которая в своей книге «Новое воспитание» пишет: «Этнокультурный взгляд на процесс воспитания разрешает множество ставших перед педагогами проблем. Избрать этнокультурную позицию во взгляде на воспитание значит:

– анализировать ход педагогических событий через призму существующих культур и открытых культурой наивысших ценностей;

– учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры;

– возвращать подрастающего молодого человека как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности культуры и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными. Такой подход соответствует явному стремлению человечества к единому мировому сообществу, а воспитание в таком случае выполняет роль реального фактора развития единства между людьми на земле» [250].

Для того чтобы определиться с понятием «этнокультурные отношения», необходимо более подробно рассмотреть категорию «**отношение**» и ее особенности, т.к. по нашему мнению, это

понятие является одним из основных в проблеме нашего исследования.

Справедливо замечает М.С. Каган, что иногда происходит отождествление понятий «отношение», «общение», «коммуникация». Попробуем разобраться в этих определениях.

Необходимо отметить, что теорию отношений одним из первых обосновал психолог А.Ф. Лазурский в начале XX века (1874 – 1917 гг.). Его последователем был В.Н. Мясищев (1893 – 1973 гг.). А.Ф. Лазурский отмечал: «... индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций, вроде особенностей его памяти, воображения, внимания и т.п., но в не меньшей мере и его отношениями к окружающим его явлениям, – тем, как каждый человек реагирует на те или иные объекты, что он любит и ненавидит, чем интересуется, к чему равнодушен» [123, с. 125]. Отношение личности к разного рода внешним возбудителям, отмечает А.Ф. Лазурский, может быть положительным, отрицательным или безразличным. При этом проявления отношений людей к окружающим не могут быть прирожденны человеку или выработаны им совершенно самостоятельно: напротив, они могут быть заимствованы им из окружающей среды, усвоены путем воспитания, подражания и т.п. Кроме того, ученый-психолог различает четыре стороны в отношении человека к любой категории явлений:

- 1) наличие или отсутствие определенного отношения к данной категории явлений и степень его интенсивности;
- 2) специфические формы, качественные особенности интереса;
- 3) уровень развития или дифференцированности интереса;
- 4) широта или его объем.

В одном из разделов программы «Общее отношение к социальной группе» пункт «В» посвящен изучению общего отношения личности к отдельным людям, к социальным группам.

В связи с тем, что отечественная психология рассматривает нацию как социальную группу, то отношение личности к другим нациям А.Ф. Лазурский представляет как сочетание общественного сознания и интересов с принадлежностью к корпорации, одной из разновидностей которой является нация [123].

До настоящего времени в психологической литературе описано более 20 параметров отношений и, соответственно, различные виды отношений. Ю.П. Платонов разделил их на восемь групп по определенным параметрам [177].

Первая группа – формально-динамические параметры отношений: знак (позитивные, негативные, безразличные, амбивалентные), направленность (к явлениям внешнего мира, к человеку или группе людей, к себе), устойчивость (устойчивые, неустойчивые) и т.д.

Вторая группа параметров – это содержательные характеристики отношений, их качество, или модальность (дружба, вражда, симпатия, любовь, антипатия, ненависть и т.д.).

Третья группа – это этические критерии (адекватность, справедливость, отношения кооперации, обмена, объединения личностей).

Четвертая группа параметров связана с этапами формирования отношений личности («бессознательное детство» и отношения, складывающиеся в течение сознательной жизни человека).

К пятой группе принадлежат параметры, которые связаны с различными видами деятельности человека и структурой его личности (предметно-практические, коммуникативные, когнитивные, эмоциональные, волевые, ролевые, правовые, моральные, нравственные, коллективистские отношения).

К шестой группе относятся параметры, фиксирующие одновременную степень близости и дистантности (близкие (мы),

далекие (они); позитивные (свои), негативные (чужие); отношения снизу (вы), отношения сверху (ты).

Седьмая группа параметров указывает на степень конструктивности складывающихся отношений (деструктивные, конструктивные отношения).

Восьмая группа содержит параметры взаимности, комплиментарности отношений, характеризующих степень их субъективности, «личностности» (отношения персонификации, персонализации или отношения доминантные, отвергающие симбиотические отношения).

По мнению Ю.П. Платонова, социальные установки представляют собой психологическую основу отношений, готовность человека воспринимать явления или предметы определенным образом, вписывать их в контекст предшествующего опыта. Этнические же установки определяют отношения готовности этнофора (т.е. индивида как носителя этнического сознания) воспринимать те или иные явления жизни этноса и в соответствии с этим восприятием действовать определенным образом в конкретной ситуации. Причем этнические диспозиции фокусируют в себе убеждения, взгляды, мнения людей относительно истории и современной жизни их этнической общности и ее взаимосвязей с другими народами, людьми иных национальностей [177].

По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и поступки. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека [186]. Такое отношение называют межличностными отношениями или взаимоотношениями.

Необходимо отметить, что в советский период (1930-е гг.) на исследования в области национальных отношений существовал негласный запрет. Поэтому в исследованиях психологов, педагогов, историков рассматривались межличностные отношения или общение.

Межличностные отношения рассматривались в многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Р.А. Максимова, М.И. Лисина, А.В. Петровский и др.), однако подходы у всех различные. Изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия. В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [128]. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский и др.)

В то же время отношение является не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешние проявления. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, в том числе и в общении, к какому бы этносу он ни принадлежал. 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 [76]. В нашем исследовании одним из главных компонентов этнокультурных отношений являются межличностные отношения студентов.

Что же такое «отношение»? Для более глубокого понимания сущности данного понятия мы обратились к исследованиям, раскрывающим структуру и особенности данного явления. В философии, психологии и педагогике последнего времени одним и тем же понятием «отношение» обозначаются по существу разные явления. Чтобы разобраться в сложной структуре понятия «отношение» рассмотрим сущность данного понятия (табл. 3).

Таблица 3

Основные подходы к определению понятия «отношение»

Авторы	Понятие	Содержание
1	2	3
Б.П. Анань -ев	Отношение является <i>индикатором и средством выражения</i> , объективации всех действий человека	Отношение – социализированная связь внутреннего и внешнего в психике человека, его связь с внешним и внутренним миром
Б.П. Бархаев	Отношение – <i>субъективно переживаемые взаимосвязи</i> между людьми, <i>объективно проявляющиеся</i> в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной <i>деятельности и общения</i>	Полнота отношений человека и общественных и межличностных отношений, реализуется в общении
А.С. Белкин, Е.В. Ткачен- ко	Отношение – усвоенная постоянная <i>тенденция особым образом воспринимать</i> людей, либо ситуации или относиться к ним	Характеризуют тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди

Продолжение таблицы 3		
1	2	3
М.С. Каган	Отношение – <i>общение</i>	Общение – процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность или повышающей степень этой общности
Г.М. Коджаспи-рова	<i>Целостная система</i> индивидуальных, избирательных, сознательных <i>связей</i> личности с различными сторонами объективной действительности	Отношение характеризует тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди. Опыт взаимоотношений человека влияет на формирование его личностного отношения к самому себе
А.Н. Леонтьев	Субъективно устанавливаемая и личностно переживаемая <i>связь между людьми, предметами и явлениями</i> , 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
В.Н. Мясцев	Отношение – <i>субъективная сторона отражения действительности</i> , результат взаимодействия человека со средой, обществом	Внутренняя сторона связей человека с действительностью – <i>психическое отношение</i> . Личность как активный субъект с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий
С.Л. Рубинштейн	Главное содержание <i>психической, внутренней жизни</i> человека	Основной критерий отношения к жизни – строительство в себе и в других новых, все более совершенных, внутренних, а не только внешних форм человеческой жизни и человеческих отношений

Из таблицы видно, что существуют различные подходы к пониманию понятия «отношение», среди которых мы можем выделить следующие моменты: 1) отношение как результат ***взаимодействия человека*** с окружающим его миром, которое складывается между людьми в их общественной жизни и производственной деятельности;

2) отношение как ***содержание психической, внутренней жизни*** человека;

3) отношение как ***общение***.

Мы разделяем позицию А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко, которые считают, что *отношение – это усвоенная постоянная тенденция особым образом воспринимать людей в любой ситуации или относиться к ним* [27].

Рассмотрим *этнокультурные отношения* как *результат взаимодействия человека с окружающим его миром*.

Методологическая основа термина «*взаимодействие*» содержится в положениях философии как учении о всеобщей связи предметов и явлений в материальном мире и духовной деятельности людей, в учении о всестороннем развитии личности. В объективном мире существует множество форм взаимодействия: всеобщая связь явлений, движение, изменение, функциональная зависимость и др.

В психологическом словаре *взаимодействие* – это всеобщая форма связи предметов и явлений действительности и отражение взаимосвязей действительности в сознании человека. Взаимодействие вызывает изменение участвующих в процессе объектов, лежит в основе движения материи. Взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга порождает их взаимную обусловленность и связь. Каждая сторона взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов, изменение их сознания, поведения [76].

С.И. Ожегов определяет понятие «*взаимодействие*» как взаимную связь двух явлений; взаимную поддержку. Взаимодействовать – значит находиться во взаимодействии [161].

Существуют различные виды взаимодействия: непосредственное, опосредованное, межличностное, межгрупповое, педагогическое, межнациональное, межкультурное, этнокультурное и др.

Различают следующие виды взаимодействия:

- *сотрудничество* – взаимодействие, основанное на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова, роли и поручения;
- *соперничество* (конкуренция), когда достижение цели одним из взаимодействующих субъектов затрудняет или исключает участников совместного действия;
- *паритет* – равные, "союзнические" отношения, основанные на взаимной выгоде членов союза.

Мы видим, что взаимодействие носит детерминированный характер, и каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Именно поэтому взаимодействие не может быть тождественно общению. Взаимодействие человека с человеком предполагает обмен мыслями, взглядами, чувствами, влияние на цели, потребности и поведение, воздействие на оценки другого индивида, его состояние. Взаимодействие связано и с деятельностью человека [161]. «Деятельность – это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно формирует субъекта в предметном мире, это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (А.Н. Леонтьев). Деятельность полифункциональна, в ней можно выделить как минимум пять функций [127, с. 272]:

- деятельность как универсальная характеристика человеческого мира;
- деятельность как предмет объективного научного изучения;
- деятельность как предмет управления (организации, функционирования);
- деятельность как предмет проектирования (выявления способов и условий оптимальной реализации видов деятельности);

– деятельность как ценность (в системах культуры).

Для нас наибольший интерес представляет деятельность как составляющая общей культуры личности, которая раскрыта в энциклопедии профессионального образования. В содержании понятия «культура личности» раскрывается пять основных групп: *«знания личности, ее убеждения, умения и навыки разнообразной деятельности и поведения, социальные чувства»*. Через деятельность личность включается в общественную жизнь, она охватывает «материально-практические и интеллектуальные, духовные операции, внешние и внутренние процессы; деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки, процесс познания в такой же мере, как человеческое поведение» [127, с. 5]. Отсюда вытекает, что отношение сопровождается сознательной совместной деятельностью (при подготовке будущих учителей – познавательная, художественно-творческая, конструктивная, информационно-аналитическая и т.д.), и включает личность в общественную жизнь. Межличностное взаимодействие будущих учителей (студентов), являющихся одновременно субъектами поликультурного образования, обогащается знанием этнокультуры, менталитета друг друга и непосредственно помогает им овладеть профессиональными знаниями в ходе этих видов деятельности.

Все теории этнического взаимодействия укладываются в два основных направления: *культурное*, основанное на противопоставлении традиционной этнической общности, модернизированной в сфере духовной культуры; *структурное*, исследующее конфликт этих обществ в сфере экономики и социально-экономических отношений.

Культурное направление породило концепции *аккультурации и мобилизации*, структурное – концепции интегрированности и внутреннего колониализма. Аккультурация – это процесс приобретения одним народом тех или иных форм культуры другого народа, происходящий в результате общения

этих народов. Концепция аккультурации была разработана в 30-х годах XX века в США Р. Редфилдом, Р. Линтоном, М. Херсковицем.

Процессы аккультурации в современном мире действительно идут, но результаты во многом определяются конкретными социально-политическими условиями коммуникации народов. В зависимости от того, каковы формы и способы взаимодействия (завоевание, экономическая эксплуатация, мирное и равноправное сотрудничество), результаты аккультурации будут также разными.

В отечественной теории *межкультурное взаимодействие* рассматривается в следующих аспектах: историческом (С.Н. Еремин, С.Т. Ларченко и др.); социально-психологическом (В.С. Агеев и др.); межнациональном (А.Г. Абсалямова и др.); этнокультурном (Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин, Д.В. Ушаков и др.).

В истории человечества нет ни одной этнической культуры, отмечает Д.В. Ушаков, которая бы сформировалась вне процесса этнокультурного взаимодействия с культурами других этнических общностей (сама этническая культура выступает маркером «свои – чужие»). Возобновляемые культурные контакты принимают характер воспроизводящихся взаимоотношений, выступают в качестве как солидарных, так и конфликтных форм взаимодействия и осуществляются в виде соперничества, вооруженных противостояний (конфликтов), обменов (торговли), духовных и нормативных заимствований, миграций, туризма, миссионерства и т.п. [232]. При этом личность выступает по отношению к культуре (А.Я. Флиер):

– во-первых, как *продукт* культуры (индивид, введенный в ее нормы и ценности, обученный технологиям деятельности и этике взаимодействия с другими людьми в процессе своей инкультурации и социализации, осуществляемой в ходе

воспитания, образования и контактов со своим социальным окружением (семьей, друзьями, коллегами и пр.);

– во-вторых, как *потребитель* культуры, использующий нормы и правила усвоенной им культуры в своей социальной практике и особенно во взаимодействии с другими людьми, пользующийся языками и символами коммуникации, знаниями, оценочными стандартами, типовыми этническими формами и пр. как данными ему уже в готовом виде инструментами и способами личностной самоидентификации и социальной самореализации в данном сообществе;

– в-третьих, как *производитель* культуры, творчески порождающий новые культурные формы;

– в-четвертых, как *транслятор* культуры: воспроизводя какие-либо культурные образцы в практических действиях и суждениях, тем самым передает информацию о них другим людям [240].

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. Этнокультурное взаимодействие может осуществляться практически на всех структурных уровнях культуры этнической общности в зависимости от возможностей включения элементов инокультурной среды в уже сложившуюся систему. Взаимодействие носит причинно-обусловленный и двусторонний характер. Этнокультура выступает сложной системой, объединяющей практически все этнодифференцирующие признаки этнической общности (за исключением природно-биологических детерминант – территории проживания и расово-антропологических признаков), а люди – представители этой общности и носители культуры – в процессе своей жизнедеятельности воспроизводят свои

этнические признаки благодаря активному созданию производственной, социально-бытовой, соционормативной и духовной сфер.

Как мы отмечали выше, этнокультурное взаимодействие в поликультурном обществе проявляется во всех видах деятельности. В деятельности ребенка: в контексте игры, учебы, общественно-полезного и художественного труда, в общении. Эти взаимодействия в деятельности регулируются нормой поведения в обществе и воспитываются с детства.

Нормы и моральные законы, являющиеся регулятивом поведения личности, рассматривали А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян, Е.Ф. Солопов и др. Они выделили их как духовно-бытийные отношения между людьми, которые понимаются как нравственность, а идейно-теоретический уровень (выражения) нравственности – как мораль. Система таких социальных норм и оценок, регулирующих 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 не только этноса, но и всего 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 этнических общностей, в которых живут эти люди в пределах всего человечества. Мораль общечеловеческая, но одновременно и классовая, сословная, отличающаяся по своим проявлениям у разных народов. У каждого этноса эти нормы конкретизируются, видоизменяются и влияют на личные отношения людей друг к другу и к представителям других национальностей.

Этнокультурное взаимодействие может осуществляться практически на всех уровнях культуры общества, в зависимости

от возможностей включения элементов той среды, в которой происходит взаимодействие.

В процессе воспитания этнокультурных отношений, учителя, родители передают свои знания, умения, навыки, ценностные установки будущим носителям культуры, которые в свою очередь обретают (представители другого этноса узнают) единство миропонимания, отдельные черты психики, поведения, сходства с представителями конкретного этноса. При этом характер взаимодействия зависит от индивидуальных этнических особенностей (этнического характера, этнического менталитета, этнического сознания и т.д.), так как его этнопсихологические особенности являются наследственно обусловленными.

Из вышеизложенного следует, что *этнокультурное взаимодействие* – это взаимная связь между этносами, основанная на этнокультурных приоритетах в процессе совместной деятельности и соблюдающая этику взаимодействия, имеющая следствием изменение отношений.

Этнокультурное взаимодействие как результат может проявляться:

– на *деятельностном уровне* (в деятельности ребенка: в контексте игры, учебы, общественно полезного и художественного труда, в общении; при подготовке будущих учителей: в познавательной, художественно-творческой, конструктивной, информационно-аналитической и др.);

– на *уровне потребителя культуры* (при соблюдении нормы, морали и этики взаимодействия);

– на *уровне трансляции культуры* (при воспроизведении каких-либо культурных образцов в практических действиях и суждениях, тем самым передается информация о них другим людям).

Рассмотрим *этнокультурные отношения* как *содержание психической, внутренней жизни человека* (внутренние связи).

С.Л. Рубинштейн утверждал, что человек личностно активен и всегда сам создает условия своей жизни и свои жизненные отношения. Основной критерий его отношения к жизни – строительство в себе и в других новых, все более совершенных, *внутренних*, а не только внешних форм человеческой жизни и человеческих отношений» [186].

Внутренней стороной связей человека является рефлексия. Рефлексия свойственна как любому межличностному, так и этнокультурному взаимодействию, она направлена на адекватное взаимоотражение субъектами друг друга, на видение своей позиции со стороны, на обращенность к самому себе и способствует воспроизведению особенностей человека. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) определяется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами.

Исследователи Ю.К. Бабанский, В.М. Блинова и др. рассматривали рефлексивность как одно из проявлений личностного фактора в творческой деятельности учителя, поскольку она предполагает самонаблюдение и самоанализ – необходимые составляющие педагогической деятельности. Рефлексия в этнокультурном взаимодействии – это осознание не только собственных этнокультурных установок, но и того, как взаимодействующие реагируют на них, принятие неизбежности различий как этнокультурных, так и личностных особенностей, эмоциональных реакций и когнитивных представлений [169].

Внутреннюю сторону связей человека с действительностью рассматривает В.Н. Мясищев. Он называет такую связь *психическим отношением*. Необходимо отметить, что определение «психические отношения» ввел нейрофизиолог И.П. Павлов (1849 – 1936 гг.) «Психические отношения и есть временные связи», т.е. условно-рефлекторные образования. Это

понятие содержательно характеризует личность как активный субъект с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны действительности. В.Н. Мясищев уточнял, что «...отношения человека это не часть личности, а потенциал ее психических реакций в связи с каким-либо предметом, процессом или фактором действительности». Ученый определяет следующие типы отношений человека: к миру вещей, явлениям природы, к людям, явлениям социума, к самому себе. Кроме того, он выделяет *виды психических отношений* человека к окружающей действительности – это *потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, эмоции, интерес, убеждения, действия* [143].

К внутренней стороне связей человека можно отнести также ***толерантное отношение***. На наш взгляд, совершенно правомерна позиция С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, которые склонны считать *толерантность* (терпение, терпеливость, терпимость) *как отношение* [39]. Это также внутренняя связь человека с миром. Рассматривая проблему отношений как толерантность, психологи утверждают, 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* (человек может ее 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. Будущему учителю необходимо помнить, что изучение только культуры

собственного народа как жертвы или страдальца, т.е. односторонняя проекция, вызывает нетерпимость и вражду. На это указывает В.А. Тишков: «Педагогика толерантности должна учить умению анализировать местную ситуацию, обстановку в собственной школе и классе, в семье, развивать способности к критическому самоанализу, предложить как общие процедуры, так и конкретные меры и приемы реакции на нетерпимость и на пути ее устранения или нейтрализации» [228].

В настоящее время в России складывается междисциплинарная научная школа по изучению проблем толерантности. Проводятся исследования под руководством историков (Л.М. Дробижевой, В.А. Тишкова и др.), психологов (А.Г. Асмолова, С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова, А.П. Садохина, Д.И. Фельдштейна и др.), педагогов (В.Н. Гурова, А.Н. Джурицкого, Г.Д. Дмитриева, Л.Б. Зубаревой и др.). Анализ литературы показал, что исследования ведутся в двух направлениях: первое направление раскрывает общечеловеческий смысл толерантности, второе направление рассматривает его в дискурсе национальных (этнических) отношений.

Современное обострение межэтнических проблем приводит к необходимости улучшения работы по формированию у подрастающего поколения ценностного отношения не только к родной культуре, но и культуре другого народа. Исследования, проведенные в этой области, показывают, что, например, в Северо-Кавказком регионе ценностное отношение рассматривают как национальную культуру (Б.И. Беляева, И.Я. Неволлина и др.), в других регионах – как проблемы межнационального общения, отношения (А.Г. Абсалямова, Р.И. Кусарбаев, Э.Л. Поточкова и др.). Однако в них еще не достигнуто полное раскрытие особенностей формирования у молодежи ценностного отношения к национальной культуре, этнокультуре, к проблемам межнациональных отношений.

Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения. *Ценностное отношение* – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений (В.А. Сластёнин) [196].

Природа ценностного отношения эмоциональна, т.к. она отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. В.Н. Мясищев выделяет целостность ценностного отношения как единицу психологического анализа личности. Ценностное отношение задействует механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания.

В плане нашего исследования представляет интерес структура отношения как психического образования, в которой выделяют когнитивный, мотивационно-эмоциональный и поведенческий компоненты (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн). При этом мотивационно-эмоциональные и поведенческие реакции человека выступают наиболее значимыми (А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Ясвин и др.).

Структура ценностного отношения представлена в философии как многоуровневая. Ее основными элементами являются первичный 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.

Регулятором ценностных отношений является: на внутригрупповом уровне – *польза*; на межгрупповом – *идея блага*; на личностном уровне – *ценность во взаимосвязи с пользой и благом*.

Осмысление исторической взаимосвязи аксиологической проблематики и в ее контексте соответствующих регулятивов

деятельности и поведения осуществляется на духовном уровне. Духовный уровень определяется наличием у личности стремления к поиску смысла жизни через соотнесение себя с высшим, бесконечным смыслом.

Ценностные отношения раскрывают внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов. Личностные ценности отражаются во внутреннем мире в виде идеалов добра, красоты и т.д. Потребности – в виде желаний, стремлений. Осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с совокупностью ценностей определяются как ценностная установка.

Ценностный смысл отношений раскрывает М.М. Бахтин (1895 – 1975 гг.) [24]. Он выделяет три типа отношений: отношения между объектами; отношения между субъектом и объектом; отношения между субъектами – личностные, персоналистические отношения; диалогические отношения между высказываниями, этические отношения и другие. По Бахтину – это «квинтэссенция отношений», она проявляется во взаимосвязи прошлого с настоящим и будущим. Раскрывается в простой формуле как эволюция диалога: «Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу личностей)» [24, с. 384].

Формирование ценностных отношений будущих учителей к этнокультуре в процессе педагогического общения имеет три уровня: *аналитический* (осознание ценностей, их понимание, придание индивидуального контекста), *оценочный* (личностная оценка, обеспечение актуальной значимости, личностная переоценка) и *деятельностный* (выбор и переориентация, «вживание») (Е.В. Махова).

Таким образом, *этнокультурные отношения – это психические, толерантные, ценностные отношения, возникающие в процессе этнокультурного взаимодействия.*

Рассмотрим *этнокультурное отношение как общение.*

Разработки концептуальных основ проблемы общения связаны с трудами Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, К. Ясперса и др., которые рассматривают общение как важное условие развития человека, его социализацию и индивидуализацию. По мнению А.А. Леонтьева, «...вопрос о дефиниции понятия «общение» становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [126].

На современном этапе развития общества вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга, отношения между людьми также занимают центральное место в психолого-педагогических исследованиях (М.С. Каган [90], А.Я. Найна [144], Р.М. Фатыховой [235] и др.).

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» [110].

В зависимости от содержания, целей и средств общение делится на виды: пространственное, временное, внешнее, внутреннее, материальное, духовное, мотивационное, деятельностное, а также деловое, личностное и др. По целям общение делится на биологическое и социальное. По средствам – на 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. Поскольку

общение и деятельность взаимосвязаны и сопровождают человека всю жизнь, нас интересует межнациональное, этнокультурное общение. 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.

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. В каких бы формах общение ни осуществлялось, его цель – достижение общности (или повышение уровня общности) действующих субъектов, их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого (на основе диалога)». При этом вопрос о содержании общения нельзя решать, отвлекаясь от существенного различия между тремя его основными типами: материально-практическим, духовно-информационным и практически-духовным [90].

Мы разделяем позицию М.С. Кагана, который рассматривает общение как процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности), поскольку будущий учитель с этнокультурологической подготовкой рассматривается нами как посредник, организующий взаимодействие, взаимопонимание между разными культурами, умеющий вести диалог культур, сглаживать межэтнические конфликты, т.е. обладающий педагогической культурой межнационального или этнокультурного общения.

Понятие «культура межнационального общения», вошедшее в оборот отечественной науки во второй половине 80-х годов XX столетия, приобретает особую актуальность. Г.Д. Дмитриев выделяет такие его элементы, как этика интернационалистического поведения, такт в подходе к национальным различиям, психологическая предрасположенность человека к восприятию традиций и особенностей других наций, овладение языком коренной национальности и т.д. [70].

З.Т. Гасанов рассматривает культуру межнационального (межэтнического) общения как уровень развития национального и интернационального самосознания, чувств, деятельности, поведения, проявляющихся в процессе обмена духовными и материальными ценностями между представителями разных национальностей. Следует «учить детей и молодежь правильно строить свои отношения со сверстниками, со всеми окружающими людьми, оказывать им помощь в приобретении навыков межличностного общения, в том числе и с людьми другой национальности, помочь им осознать необходимость бережного отношения к национальной культуре как своих народов, так и чужих» [56].

Л.М. Кашапова определяет культуру межэтнического (межнационального) общения в двух позициях как:

1) органическую часть духовной культуры этноса, включающую совокупность его мировоззренческих ценностей, знание истории народа и языка, уважение и владение национальной культурой и искусством, в том числе и музыкальным;

2) позитивное и ценностное отношение к национально-культурным достижениям других народов, проявляющееся в знаниях о них, психологической предрасположенности к восприятию и положительных поведенческих установках [93].

Мы рассматриваем этнокультурное общение как процесс совместной выработки единого, скорее всего нового для всех участников взаимодействия, значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов и выделяем следующие отличительные особенности этнокультурного общения:

1) особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным этнокультурам;

2) этнокультурное взаимодействие между несколькими людьми, принадлежащими к разным этническим группам;

3) осуществляется с помощью речевого и неречевого взаимодействия;

4) доминирующей функцией является взаимопонимание, взаимодействие и наличие обратной связи.

Таким образом, *этнокультурное общение будущих учителей мы понимаем как способ педагогической деятельности, необходимый для этнокультурного взаимодействия с целью достижения взаимопонимания и согласия между обучаемыми разных национальностей.*

Необходимо заметить, что в психолого-педагогической, исторической литературе просматривается проблема межнационального взаимодействия на трех глобальных уровнях: «национальные отношения», «межнациональные отношения» и «межэтнические отношения». При исследовании процессов взаимодействия этнических групп применяются термины «межэтнические отношения» или «межнациональные отношения» (В.С. Агеев, А.Р. Аклаев, А.И. Доронченко, Л.М. Дробижева, В.В. Коротеева, Г.У. Солдатова, И.Е. Спиридонова и др.). При этом исследователи добавляют, что на практике у представителей одного этноса формируются отношения не только к членам другого этноса, но и к различным территориальным, конфессиональным, социальным группам. Эти отношения часто могут быть обусловлены разницей в имущественном, социальном, территориальном статусе

индивида, его личным опытом и степенью необходимости в контактах с представителями других этнических групп. Ученые считают, что для обозначения отношений этнических и социокультурных общностей более подходящим является термин «этнокультурные отношения». Таким образом, в этнологической, культурологической, исторической, психологической, социологической литературе встречается термин «этнокультурные отношения». Он понимается учеными как коммуникативные связи, обусловленные процессами взаимодействия и взаимовлияния этнических, территориальных, социальных и других общностей, в результате которых может происходить определенное изменение состояния некоторых компонентов культуры этнических групп. Следует отметить, что определение данному понятию в педагогической литературе мы не нашли. В связи с этим мы считаем, что необходимо дать авторскую трактовку понятию «этнокультурные отношения». Для уточнения сходства и различий этих понятий рассмотрим каждое понятие.

Понятие «национальные отношения» в истории характеризуется как «синтез политических, социально-экономических, культурных, языковых и иных отношений *внутри многонациональных и общенациональных обществ*. Они существуют и развиваются на различных уровнях – межгосударственном и внутригосударственном; внутринациональном и межнациональном, общественном и личностном» [182].

Еще более широко понятие «национальные отношения» рассматривает В.Г. Крысько и характеризует их как «синтез политических, социально-экономических, культурных, языковых и иных связей *между национально-этническими общностями*, которые существуют и развиваются на различных уровнях – межгосударственном и внутригосударственном;

внутринациональном и межнациональном, общественном и личностном» [113].

В исследованиях А.Г. Абсалямовой, Г.Т. Тавадова, Д.И. Фельдштейна и др. встречается понятие «межнациональные отношения» [1; 214; 237]

Термин «межнациональные отношения» в своем исследовании А.Г. Абсалямова определяет как продукт общественно-исторического существования человека, его общения с представителями различных национальных (этнических) групп, приобретения им индивидуального и коллективного опыта межнационального взаимодействия с окружающими людьми [1].

А.Г. Абсалямова, Д.И. Латышина, В.Г. Крысько, Д.И. Фельдштейн рассматривают национальные и межнациональные отношения как синтез и взаимодействие народов в разных сферах общественной жизни – политике, экономике, религии, науке и т.д.

В последние годы встречается понятие «межэтнические отношения». Понятие «межэтнические отношения» Д.И. Латышина трактует как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле слова – как взаимодействие народов в разных сферах общественной жизни – политике, искусстве, науке и т.д. 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 [172, с. 9].

Говоря о необходимости воспитания у будущих учителей этнокультурных отношений к различным сторонам действительности, в полиэтническом обществе следует уяснить сущность этих отношений как предмета воспитания и педагогические подходы к их формированию. Мы считаем, что в сфере педагогического образования необходимо воспитание *этнокультурных отношений*, которые постепенно перейдут из

сферы культуры в другие сферы общественной жизни. Степень сформированности и прочности отношений может быть различной: от вежливости до неприязни, грубости и даже вражды. Суть этнокультурных отношений заключается в том, что личность является активным носителем этнокультур и содержание взаимоотношений во многом зависит от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое в основном определяется этнической культурой и этнической психологией каждой из взаимодействующих сторон, и умением уважать, принимать своеобразие образа жизни других этносов.

Наше исследование свидетельствует о том, что этнические изменения происходят в результате многочисленных, сложно и противоречиво протекающих культурных контактов между студентами. Необходимо с раннего детства прививать навыки межнационального общения, поэтому учитель должен сам обладать этнокультурными навыками. Воспитательная деятельность как особый вид деятельности осуществляется педагогом в системе педагогических отношений и направлена на: совершенствование людей и отношений между людьми; создание благоприятных условий для развития личности; среду обитания; микроклимат общностей, в которые входит воспитанник. Отношения как личностный феномен являются очень сложным образованием и включают в себя сферу потребностей, знаний, чувств, убеждений, поступков и волевых проявлений [242].

Осмыслив идею о том, что человек строит свои отношения с окружающими не в зависимости от требований своей совести, а потому что так требуют нормы поведения в той или иной ситуации, в конкретном обществе, приходим к выводу, что именно этнокультурные и общечеловеческие ценности являются основным связующим звеном в содержании понятий «этнокультура» и «отношение». Наличие этих признаков подтверждает суждение о правомерности использования термина «этнокультурные отношения».

Опираясь на определения понятия «отношение», данные Ю.П. Платоновым [177] и В.Н. Мясищевым [143], мы понимаем *этнокультурные отношения как результат взаимодействия человека с представителями других этнических общностей и их культурой, выражающийся в интересе к этнокультурным особенностям, сотрудничестве, в эмоциональном проявлении симпатии, адекватных коммуникативных, нравственных и конструктивных действиях.*

Отсюда *этнокультурные отношения будущих учителей понимаются как результат приобретения личностных качеств, освоения теоретических и практических знаний этнической направленности, влияющих на развитие этнического самосознания, принятие духовных ценностей этносов, адекватных коммуникативных, нравственных и конструктивных действий.*

Для реализации этнокультурных отношений необходимо создание таких условий, при которых происходит позитивное эмоциональное сближение. Одним из таких условий является педагогически очерченное образовательное пространство, т.е. образовательная среда. В современных условиях таким пространством является поликультурное образовательное пространство. Творческая активность будущего учителя должна быть направлена на созидание поликультурного пространства, т.е. поликультурной образовательной среды.

В соответствии с выявленным содержанием процесса воспитания этнокультурных отношений считаем необходимым отдельно остановиться на рассмотрении поликультурного образования, в условиях которого и функционирует поликультурная образовательная среда.

1.3. Проблема поликультурного образования в педагогической теории

Обеспечение совместного проживания различных этносов в рамках единого социума и стабильности общественного развития в нем представляет серьезную проблему для каждого полиэтнического государства. Данный этап развития общества ознаменован своеобразным «поликультуризмом» в самых различных его проявлениях – радикальное изменение статуса многих языков, усиленное внимание к развитию национальных меньшинств в странах Западной Европы, поиск эффективных средств международного общения в границах Европейского Союза и провозглашение «многоязычия», «мультилингвизма», «мультикультуризма» в качестве основополагающего принципа систем национального образования (проект ЮНЕСКО), обеспечивающего академическую мобильность студентов, обучающихся в вузах страны и мира [255].

Роль системы высшего образования в подготовке будущих учителей к гармонизации этнокультурных отношений школьников явно недооценивается современной педагогической наукой, несмотря на то, что практика развития межэтнических отношений в российском обществе характеризуется драматическими, экстремистскими событиями, которые воспринимаются молодежью неоднозначно, что приводит к негативным, ошибочным последствиям, иногда даже конфликтам. Расширение международных контактов, интеграционные процессы в экономике, информатизация современного общества расширяют профессиональное поле специалиста, требуют от будущего учителя высокого уровня умения в сфере воспитания этнокультурных отношений школьников. Сложившаяся ситуация способствует изучению проблем, связанных с культурным многообразием и воспитанием

будущих педагогов в поликультурном образовании. Реализация этих идей должна осуществляться прежде всего в вузе.

В контексте наших рассуждений, а также теоретического анализа, констатации реальных процессов и явлений воспитание этнокультурных отношений будущих учителей становится компонентом общей системы профессионально-педагогической подготовки будущего педагога. Это подтверждает и анализ социально-исторических исследований, который позволил определить, что проблема воспитания этнокультурных отношений будущих учителей приобретает качественно новый уровень развития. В связи с этим в этой части работы считаем целесообразным рассмотреть взгляды ученых на определение результатов данной подготовки и, как следствие, особенности поликультурного образования применительно к воспитанию этнокультурных отношений будущих учителей.

Выявление характерных свойств поликультурного образования для реализации воспитания этнокультурных отношений связано со следующими аспектами.

Во-первых, мы рассмотрим цель, развитие, принципы и современные задачи системы поликультурного образования. Во-вторых, более подробно остановимся на характеристике сущности, содержания, структуры поликультурного образования. В процессе анализа указанных позиций будем выявлять сущность, этапы эволюционного развития и особенности поликультурного образования в сфере воспитания этнокультурных отношений будущих учителей. Данные аспекты и определяют логику изложения материалов этого параграфа.

В своем исследовании мы опирались, в частности, на культурологический подход, при котором образование рассматривается как культурный процесс, культурная деятельность, социокультурная система, являющаяся не только результатом культурного развития, но и его основой. Культурологический подход соответствует требованиям закона

«Об образовании» к содержанию образования, которое должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» [82]. Опора на культурологический подход ориентирует образование на множественность культур. Слова «multi», «poly», «polys» – переводятся, соответственно, как много, многочисленное, множественное [35, с. 776].

В Большом энциклопедическом словаре дается определение понятия «**поликультуризм в образовании**» как построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. Поликультуризм в образовании помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира. Глобальное образование расширяет контекст диалога до планетарного уровня [37].

В зарубежной литературе зафиксировано несколько десятков подходов к определению понятия «поликультурное образование». Различные подходы к определению понятия «поликультурное образование» мы объединили в таблице 4.

Из таблицы видно, что появление термина «поликультурное образование» связано с внесением в педагогическую жизнь многокультурных элементов и известно как межкультурное, многоэтническое, бикультурное, мультикультурное, поликультурное образование.

Межкультурное образование впервые появилось в Америке во время Второй мировой войны. Система образования должна способствовать тому, чтобы воспитывать в людях высокую толерантность и уважение к чужим традициям. Для этого

необходимо больше уделять внимания культурной специфике различных этнических групп [73].

Таблица 4

Основные подходы к определению понятия «поликультурное образование»

Зарубежные исследователи	
Авторы	Определение
Н. Глейзер	<i>Межкультурное образование</i> – это образование, которое должно способствовать тому, чтобы воспитывать в людях высокую толерантность и уважение к чужим традициям [73]
У. Зандфукс	<i>Многоэтническое образование</i> – создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп [273]
У. Фте - накис	<i>Бикультурное образование</i> способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе [265]
Д. Бенкс	<i>Поликультурное образование</i> – это «образование, которое состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить межкультурную компетентность» [261]
Г. Пом - мерин	<i>Поликультурное образование</i> – это «педагогический ответ на реальность мультикультурного общества как открытую деятельно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и иницирующую инновационные процессы» [272]
Х. Томас	<i>Поликультурное образование</i> имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с ним собственное мышление и деятельность при соприкосновении с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры [279]
М. Хоманн, У. Зандфукс	<i>Поликультурное образование</i> – 1) совместное решение межкультурных конфликтов, существование которых должно быть признано и осознано; 2) обогащение за счет диалога культур [269; 273]

Многоэтническое образование (multiethnic education) получает распространение в 60-е годы XX века в США, Германии и связано с ростом огромного количества эмигрантов из стран «третьего мира». Основная цель многоэтнического образования – создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп [272].

В эти годы большая часть зарубежных исследователей придерживается мнения о том, что образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. «Культура мигрантов» (Migrantenkultur) стала центральной и нерешенной задачей для исследователей.

Образование должно включать в себя изучение родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку изменившиеся условия жизни вызывают необходимость в выработке новых ориентиров. Однако такая формулировка задач образования предполагала необходимость серьезного изучения культуры мигрантов, но избегала такого важного педагогического понятия, как «взаимное культурное обогащение». В этом ключе выдержано высказывание У. Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества, как взаимная открытость, интерес и терпимость» [273, с. 11].

В основе концепции бикультурного образования лежит идея необходимости формирования культурной идентичности, постоянного сравнения двух культур, что способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне и обеспечивает уверенность в обществе [265, с. 20]. У. Фтенакис отмечает, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действительно бикультурными членами нового для

них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [265, с. 11].

Понятие «поликультурное образование» впервые к нам пришло из Канады, где в контексте основного противостояния англофонов и франкофонов появилась проблема «национальных меньшинств», которые составили более четверти населения. В 1971 г. Канадское правительство официально провозгласило политику поликультуризма: «Каждое лицо равно перед законом и имеет право на равную защиту и равные блага от закона без дискриминации на основе расы, национальности, этнического происхождения, цвета кожи, религии, пола, возраста, умственной или физической неспособности» [262, с. 18]. Канадское общество изменило отношение к иммигрантским и недоминирующим группам населения страны. Политика поликультуризма в целом ряде стран дала позитивные результаты для стабильности общества.

В бывшей ФРГ это понятие активно стало использоваться в начале 70-х годов прошлого столетия. Наиболее серьезным в научном плане исследованием, рассматривающим поликультурное образование как социальное воспитание и обучение, являются работы Р. Шмитта. Его образовательная программа для начальной школы, имеющая девиз «Терпимость, взаимодействие, солидарность», опирается на результаты психологического исследования процессов изменения отношения к миру и мировоззрения у детей. Р. Шмитт является одним из немногих авторов, затрагивающих психологические предпосылки поликультурного образования. Он активно выступает за использование в качестве метода поликультурного образования проблемной ролевой игры, в ходе которой проявляется несоответствие между осознанными и принятыми на когнитивном уровне знаниями и спонтанными эмоциональными реакциями [276]. Р. Шмитт формулирует два основополагающих

принципа социального воспитания, которые относятся к поликультурному образованию в рамках социального обучения:

1) принцип «избежания нормативных различий». Необходимо очень осторожно обходиться с чуждостью другой культуры и ее представлений;

2) принцип «социальной близости». Целесообразно включать в обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом» [277].

Необходимо отметить, что проблема поликультурного образования в странах Западной Европы рассматривается неоднозначно.

В начале 80-х годов XX века в Великобритании в традициях социально-психологического подхода сформировалась концепция антирасистского воспитания, которую можно рассматривать как реакцию на последствия колонизации и миграционных процессов. Представителями антирасистского направления являются К. Муллард, Г. Каррингтон, М. Коул и С. Троун [271]. Они считают, что данная концепция является альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, базирующейся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники антирасистской концепции считают недостатком модели поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании, Германии и других западных странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. О возможности объединения двух концепций в так называемую концепцию «культурных различий» говорят Ф. Коэн, Д. Ли и др., выделяя позитивные элементы и пытаясь преодолеть недостаток обоих подходов [270]. Сторонники рассматриваемой концепции

формулируют следующие педагогические цели поликультурного образования:

- развивать терпимость по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения [266];

- добиваться осознания того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека [270];

- воспитывать чувство уважения по отношению к чужим культурам или стилям жизни [278];

- стремиться к «децентрированию образа мышления»: формировать убеждение, что собственная культура лишь одна из многих; учиться понимать причины и мотивы поведения представителей другой культуры [266];

- развивать способность дифференциации внутри чужой культуры, учиться оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определения видов деятельности [268];

- интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей [261].

Понятие «поликультурное образование» обретает новое очертание в педагогических исследованиях США. Этот факт определяется несколькими причинами. Во-первых, США сталкивается с проблемой легальных и нелегальных эмигрантов, которые все в большем количестве оказываются на их территории. Становится очевидной проблема межкультурных контактов, которые могут перейти исключительно в негативное русло. Во-вторых, демократические принципы, являющиеся приоритетной ценностью для государства, требуют равенства не только в политической и экономической сферах жизни общества, но и в социальной, и культурно-духовной. Необходимо отметить, что вопрос о границах поликультурного образования в американской педагогике остается открытым.

Как свидетельствует анализ исследований американских специалистов, значительным шагом вперед в разработке школьных программ стали документы, подготовленные администрацией Дж. Буша. Было признано, что оценочные и сравнительные исследования успеваемости школьников требуют как национального, так и интернационального подходов. Интерес США к международной политике, практике и результатам образования значительно возрос, и, соответственно, потребовал информацию о состоянии проблемы в международном контексте, что представляет собой новые осмысления американской системы образования и ее ценностей.

Анализ различных подходов к поликультурному образованию американских ученых выявил, что в настоящее время универсального определения данного понятия не имеется. Это объясняется наличием большого количества трактовок понятия «культура», являющегося ключевым в понятии «поликультурное образование». Подробный анализ представлен И.С. Бессарабовой в монографии «Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США».

Первая фундаментальная работа по поликультурному образованию появилась в 1987 г. Ее авторы К. Слитер и К. Грант провели анализ около 130 книг и статей, в которых затрагивалась обсуждаемая проблема, и предложили типологию подходов к внедрению поликультурного образования. Обсуждаемая типология включает пять основных подходов и представлена нами в таблице 5.

Одним из ведущих специалистов США в области поликультурного образования является Джеймс Бенкс, который подчеркивает, что общество культурного, этнического, расового и религиозного многообразия должно идти по пути развития межкультурной компетенции у молодежи в годы ее обучения в школе [261, с. 104]. Ученый отмечает, что при образовании США изначально доминировала идея ассимиляции. И хотя она внесла

Таблица 5

Типология подходов к реализации поликультурного образовательного процесса (по К. Слитеру и К. Гранту)

Подходы	Характеристика подхода
1. Обучение представителей других культур	<p>Подход направлен на поддержку расовых и этнических меньшинств, представителей низкого социально-экономического класса в получении общего образования и достижения академических успехов. Центральным элементом подхода является адаптация учебных программ и требований к индивидуальным различиям в рамках конкретной группы обучающихся. В практическом плане данный подход был воплощен в использовании культурно-релевантного учебного плана и сензитивности к индивидуальным стилям обучения учащихся</p>
2. Человеческие отношения	<p>Центральным элементом подхода выступает «Я» концепция и теория межгрупповых взаимоотношений. Подход направлен на преодоление межгрупповых конфликтов, способствует формированию толерантности к представителям других культур и стимулирует позитивную интеракцию между обучающимися. Учебные программы, разработанные в рамках данного подхода, направлены на изучение стереотипов и обобщений в определенной культуре, на обучение индивидуальным различиям и сходствам</p>
3. Исследования конкретной группы	<p>Данный подход характеризуется детальным исследованием конкретных групп людей (расовых, этнических, гендерных). Он направлен на повышение социального сознания и содействие общественной деятельности представителей определенной группы. В отличие от предыдущего подхода, основной акцент делается на культуре, истории, системе ценностей, интересах, проблемах конкретной группы</p>
4. Поликультурное (мультикультурное) образование	<p>Подход «поликультурное (мультикультурное) образование» появился в середине 1970-х гг. как наиболее общий и всеохватывающий подход. Его центральным элементом выступает культурное разнообразие и равноправие различных культурных групп. Поэтому предметом изучения в рамках данного подхода является взаимоотношение между такими социокультурными конструктами, как язык, этническое, гендер, социальный класс и их отражение в учебных программах. В диалектическом плане культурная вариативность может быть выражена материалом о вкладе конкретных этнических групп в американскую или мировую культуру</p>
5. Поликультурная (социальная) перестройка образования	<p>Данный подход является более радикальной и усовершенствованной версией поликультурного образования. Его центральным элементом выступает призыв к обучающимся принять активное участие в общественной деятельности, направленной на решение таких социальных проблем, как расизм, сексизм и классизм. В учебных программах основной акцент делается на формирование навыков политической деятельности и решения существующих проблем</p>

большой вклад в формирование единой нации (нация понимается как американский народ, создавший свое государство, – США) из разноликих этнических групп, но не утратила этнических и культурных различий и, очевидно, не достигнет этого и в будущем.

Значимыми для развития поликультурного образования в педагогической теории США являются идеи инновационного обучения, разработанные Д. Бенксом.

Каждый подход возник в определенный исторический период для решения конкретных социальных задач страны.

Его концепция направлена на развитие межкультурной компетентности [261], под которой он понимает «знания, отношения (attitudes), умения, необходимые для того, чтобы функционировать в различной культурной среде (diverse cultural settings)».

Д. Бенкс отмечает, что «недостаточно демонстрировать равное отношение ко всем учащимся. Латиноамериканец, говорящий в основном на испанском, не нуждается в одинаковом с англоговорящим школьником отношении к себе. Он нуждается в учителе, который увидит его культурные особенности и отнесется к нему с уважением, в учителе, который обладает достаточным количеством знаний, чтобы оказать необходимую поддержку» [261, с. 16].

Проблема поликультурного образования быстро выходит за рамки государственной и приобретает общемировое значение. Существенную роль в постановке проблемы сыграли международные организации, особенно ЮНЕСКО. Эксперты ЮНЕСКО разрабатывали различные аспекты поликультурного образования, среди которых следует выделить следующие: интегрированное образование в неоднородных общностях; культурный плюрализм и идентичность; многокультурное образование и междисциплинарный подход; содержание, методы,

формы поликультурного образования; влияние поликультурного образования на решение межкультурных конфликтов [256].

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность в конце 90-х годов прошлого столетия и оформилась в начале XXI века, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации образования, идеи народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов. В этот период складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических поисков В.П. Борисенкова [41], Е.В. Бондаревской [38], Г.Д. Дмитриева [41], А.Н. Джурицкого [69], В.В. Макаева [133], В.И. Матиса [139], О.Д. Мукаевой [142], Л.Л. Супруновой [211], И.М. Синагатуллина [274], В.А. Тишкова [227] и др.

Поликультурное образование исследователи определяют как:

1) идею, процесс и инновационное движение в образовании (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров);

2) важную составляющую часть современного общего образования, направленную на межэтническую интеграцию и способствующую уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях рядом живущих народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей (К.Ж. Кожахметова);

3) образование, которое ведет к изменениям в достижении равного образования для всех этнических и культурных групп (И.М. Синагатуллин);

4) выработку демократических ценностей, знаний, культуры, отношений, предполагающих одинаковые возможности в получении образования для детей различных национальностей, культур, социальных слоев (А.П. Оконешникова);

5) оптимальный путь подготовки личности к жизни в полиэтническом обществе (Р. Хайруллин);

б) мультикультурное образовательное пространство (А.Г. Абсалямова, Г.В. Палаткина и др.).

Если обобщить все вышеприведенные понятия, то поликультурное образование рассматривается как инновационное движение в образовании, выработка демократических ценностей, знаний, культуры, позитивное отношение к различным этносам, равное образование, путь подготовки к жизни в полиэтническом обществе.

Цель поликультурного образования определяют:

– как устранение противоречий между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций и этнических меньшинств, их взаимной конвергенции и оказе этнического большинства от культурного диктата (А.Н. Джуринский) [69];

– как процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде (О.В. Гукаленко) [65];

– как образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базирующееся на принципах диалога и взаимодействия различных культур (А.В. Шафикова).

Подчеркнем несколько существенных положений, отражающих сущность поликультурного образования.

В современной отечественной литературе отмечаются различные подходы к проблеме поликультурного образования. Один из них раскрывается в работе В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой «Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы», где определены цели и задачи поликультурного образования, критерии отбора содержания, ведущие понятия и варианты интеграции учебных курсов в общеобразовательной школе. Содержание учебных курсов дает школьнику возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др. [133].

Второй подход появляется в 1999 году, в нем рассматриваются концептуальные вопросы многокультурного образования и его основные категории во взаимосвязи с этнической, расовой, родовой, половой, языковой, социальной, физической и возрастной личностями учителя и ученика, раскрытые в первом учебном пособии «Многокультурное образование» [71].

Третий подход раскрывается в концепции В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюка «Поликультурное образовательное пространство: история, теория, основы проектирования» [41]. Данная концепция характеризует образовательное пространство как пересечение физического и духовного измерения, как объективную реальность, меняющуюся в глобальных процессах исторического развития культуры. Как отмечают авторы данной концепции,

образовательное пространство организовано взаимодействием трех элементов: 1) **горизонт районирования** – обозначает множество образовательных систем самого разного уровня организации, находящихся на некоторой территории. Образовательные системы упорядочены, выстроены в определенной последовательности в зависимости от того, какой объем физического пространства они занимают (урок, учебная или воспитательная ситуация, учебное заведение, национальная система образования и др.); 2) **метатекст** – выполняет организационно-управленческую функцию по отношению к множеству разных образовательных систем. Он описывает образовательное пространство в целом, задает стандарты, системные требования к образованию, определяет порядок и соотношенность в реальном пространстве и времени, регламентирует деятельность субъектов образовательного пространства, обозначает приоритеты развития, идеалы, ценности и цели образования, приоритеты развития, идеалы, ценности и цели образования. Метатекст – культурный ген образовательного пространства, определяющий правила его построения; 3) **место человека** – концептообразующий элемент образовательного пространства. Из совокупности образовательных систем метатекст создает новую, более сложную и масштабную образовательную систему, которая становится образовательным пространством только тогда, когда открывает перед человеком возможность занять в ней свое собственное, ему одному принадлежащее место. В системе человеку указывают его место и фактически делают невозможным его изменение. В пространстве он сам открывает свое место, собственную уникальность, неповторимость личности. Место человека делает образовательное пространство принципиально открытым, подвижным, пластичным. Образовательное пространство дает ученику научное знание, определенный набор значений; превращает значения в личностные смыслы, создает условия для

непрерывного самостроительства личности. В образовательном пространстве, обретая свое неповторимое место, осознавая значимость своего «Я», человек становится подлинным субъектом не только процесса собственного учения, но и процесса самореализации, творческого саморазвития.

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция авторов этой концепции, так как в ней представлена целостная картина современного отечественного образования как модели культуры, разработаны механизмы проектирования поликультурного образовательного пространства России, воссоздающего национальные культуры в их непрерывном диалогическом сопряжении и становящегося средой непрерывного нравственного совершенствования, интеллектуального и духовного развития личности ученика.

В.П. Борисенков утверждает, что «в поликультурном образовательном пространстве каждый ребенок способен интегрировать в своем сознании различные культурные сферы, что позволяет ему расширять пространство собственного становления. Это возможно, когда человек постоянно находится на грани культур, умеет говорить на разных «культурных» языках, проживать различные культурные модели жизни, сопрягать в своем сознании различные типы мышления». Эти процессы реализует поликультурное воспитание, которое он рассматривает как развитие способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных человеческих групп, а также как воспитание этнокультурных отношений [41].

На наш взгляд, данный подход является идентичным с **интернациональным** воспитанием.

Другая позиция отражена в работах К.Ж. Кожахметовой, которая 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 [99]. К.Ж. Кожаметова 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, К.Ж. Кожаметова 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 [99].

Мы считаем, что поликультурное образовательное пространство, в отличие от интернационального воспитания, прежде всего предусматривает освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в плюралистической культурной среде, адаптацию к иным культурным ценностям. Соответственно в таком образовательном пространстве учет этнических и национальных особенностей является более важным, тогда как интернациональное воспитание ориентировано на формирование личности вне этнической культуры.

Иную позицию предлагает А.Н. Джуринский. С его точки зрения, в поликультурном образовании поликультурное воспитание выступает в виде альтернативы интернациональному социалистическому воспитанию, которое формировало личность вне национальной культуры, учитывая, что в современной России

поликультурное воспитание носит интегративно-плюралистический характер с тремя главными источниками: русским; национальным (нерусским); общечеловеческим. При осмыслении этого процесса А.Н. Джуринский выделяет две концепции: первая – «компонентная» – исходит из понимания школы, где имеются автономные блоки, включающие сумму этнокультурных знаний о том или ином народе. Подобная школа рассматривается как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Другая концепция предлагает организовывать деятельность нерусской школы как движение школьника – носителя родной культуры к культуре российской и мировой [69].

Соглашаясь с мнением И.М. Синагатуллина [274], что будущий учитель должен быть готов к общению в поликультурной среде, а также уметь реализовывать задачи, формы и методы, направленные на возрождение национальных и мировых традиций, формирование правильного представления и собственной позиции на вопросы, касающиеся ценностного отношения к историческому и культурному прошлому своего и других народов, мы все же хотели уточнить, что изучение разных языков на сегодняшний день недоступно для каждого студента (тем более школьника), но вот хотя бы уважительное отношение к языкам разных народов, тем более к родному, мы должны формировать уже с раннего детства.

Процесс социализации детей в поликультурном образовательном пространстве начинается с вхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности.

Примером тому является Северная Осетия. На сегодняшний день поликультурное образование в Северо-Осетинском государственном университете ставит в число основных педагогических принципов компетентность и толерантность будущего учителя. Это обусловлено обострением целого ряда

противоречий как социально-экономического, так и культурно-нравственного характера. Развернувшийся процесс демократизации общества ведет к столкновению традиционных взглядов и формирующегося у людей нового мировоззрения, когда представители различных слоев в силу разного уровня культуры, нравственности, образованности не могут в одинаковой степени адекватно принимать происходящие изменения. В связи с этим поиск путей, ведущих к формированию поликультурной компетентности, межнациональному, межгосударственному и межличностному согласию, является насущной потребностью современного общества, важным условием выживания человечества и каждого отдельного человека.

Следует отметить, что данные идеи активно поддерживаются другими исследователями, например, О.Д. Мукаевой, которая отмечает необходимость подготовки учителя как посредника между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникаций. Однако термин «поликультурное» заменяется термином «мультикультурное» из мировой практики образования (мульти – от латинского слова – много, множество) [142].

Явление мультикультуризма интенсивно дискутируется как в зарубежной, так и в отечественной науке.

Более подробное объяснение мультикультуризма в образовании мы нашли у З.Ф. Мубиновой, которая поликультурное образование считает одним из способов реализации политики мультикультуризма. Ссылаясь на утверждение С.Р. Дерябиной («Россия и опыт мультикультуризма: за и против»), З.Ф. Мубинова подчеркивает, что «диапазон мнений о правомерности применения на практике идей мультикультуризма в нашей стране колеблется от полного, весьма эмоционально излагаемого неприятия этого «чужеродного» явления, до призыва распространить эту

либеральную по своей сути концепцию существования полиэтнического государства на практику межэтнических отношений в Российской Федерации» [141, с. 14].

Как показывает анализ научной литературы, интерес к проблеме мультикультуризма возрастает. Например, Н.Б. Крылова, раскрывая понятие «мультикультуризм», отмечает, что одним из ведущих принципов современной социальной политики является существование сложноструктурированного множества культур, их дополнительность, необходимость диалога и организация условий для совместной деятельности разнообразных, равноправных и равноценных культур, каким бы «малым», «большим» народам или социальным странам они не принадлежали [112].

Также положительную позицию занимает Г.В. Палаткина [165]. Не углубляясь в идеологию, она «мультикультурное образование» в своих исследованиях трактует как позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольную адаптацию социальных институтов общества к их потребностям. Более того, добавляет, что данное понятие более соответствует принципу диалога и взаимодействия культур, т.к. оно точнее выражает социокультурные цели современного образования.

В качестве главных целей мультикультурного образования Г.В. Палаткина выделяет удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов; подготовку людей к жизни в полиэтническом социуме. При этом ставит следующие педагогические задачи: глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа; формирование представления о многообразии культур в России и мире; воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс всего человечества и способствующим самореализации отдельной личности; создание условий для народов; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями

различных культур; воспитание в духе мира; развитие этнотолерантности; формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к культурному наследию России; воспитание уважения к истории и культуре других народов; создание мультикультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур; формирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению. Исследователь выдвигает основополагающие принципы мультикультурного образования: этнокультурная направленность образования; этнопедагогизация образовательного процесса; диалог культур; творческая целесообразность потребления, сохранения и созидания культурных ценностей [165].

Научный интерес представляет позиция известного этнолога В.А. Тишкова. Если в середине 1990-х годов политику мультикультуризма оценивал однозначно положительно и пытался прогнозировать ее достижения [226], то в более поздних работах, уже сомневается в позитивных достижениях подобной теории и практики. В своей работе «Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии» жестко критикует мультикультуризм, считая его неприемлемым для российского действительности [227].

Иную интерпретацию мультикультурного образования в своем исследовании представляет А.Г. Абсалямова [1]. Опираясь на социально-философский аспект данного понятия, этимологию слова «мульти» (multi) она рассматривает не как множество, а как взаимоотношение, взаимопонимание, взаимодействие, взаимовлияние, взаиморазвитие и определяет мультикультурное образовательное пространство как динамическую систему разновеликих и разносодержательных культурных полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов образования, которые являются носителями определенного культурного и субкультурного опыта. «Ядром» данного пространства являются

непосредственные участники образовательного процесса: дети, педагоги, родители, другие взрослые, взаимодействующие в сообществе: группа, класс, школа, семья, среда. Автор данного определения утверждает, что мультикультурное пространство создается условиями функционирования сфер культуры и образования в каждом населенном пункте, районе, стране в целом. Взаимодействуя друг с другом, они формируют культурный и субкультурный опыт друг для друга [1].

В этой связи автор данного утверждения выделяет две составляющие для образовательного пространства в ДОУ, опираясь на личностно ориентированный подход:

1) практико-ориентированная, связанная с построением конкретного образовательного учреждения (многонациональный, национальный детский сад, национальная группа детского сада);

2) фундаментальная, обеспечивающая изменения в системе знаний дошкольников путем разработки концепций, программ, направленных на эмоциональную сферу и готовящих ребенка к жизни в мультикультурном мире.

Особенность поликультурного образования, многоаспектность его содержания, позволяет рассматривать затрагиваемые проблемы в различных учебных дисциплинах гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов, в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов.

Анализ педагогических исследований позволяет нам выделить следующее понимание сущности поликультурного образования:

– целенаправленный процесс создания благоприятных условий для развития личности как субъекта своей национальной и общечеловеческой культуры;

– динамическую систему разновеликих и разносодержательных культурных полей, взаимовлияний и взаимодействий субъектов образования;

– позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольную адаптацию социальных институтов общества к их потребностям.

Таким образом, отечественные исследователи [1; 41; 133; 211; 274] активно используют в научно-педагогической литературе понятия «многокультурное», «поликультурное», «мультикультурное» в виде синонимов, «ибо первая часть этих слов обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение – греческое, латинское, русское».

Мы в своем исследовании будем пользоваться понятием «поликультурное образование», так как считаем оно наиболее применительно к российской системе образования.

Во-первых, в педагогической науке уже в 90-е гг. XX века использовали понятие «поликультурное образование» (В.П. Борисенков [41], О.В. Гукаленко [66], В.В. Макаев [133], З.А. Малькова [133], Л.Л. Супрунова [211], И.М. Синагатуллин [274] и др.).

Во-вторых, 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.

В-третьих, поликультурность для отечественного образования означает функционирование образовательного пространства с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием учащейся молодежи.

В-четвертых, поликультурное образовательное и мультикультурное, многокультурное образование используются исследователями как синонимы. Подтверждение нашим научным позициям мы нашли у Г.Д. Дмитриева, который поясняет, что «понятия многокультурное, поликультурное, мультикультурное образование являются синонимами, а само многокультурное

образование исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная» [71, с. 37].

В-пятых, на наш взгляд, имеет место и тот факт, что лингвисты и образовательные учреждения нашего региона используют термин «поликультурное образование».

В русле нашего исследования особое внимание мы обратили на теоретические положения о многокультурности как важной составляющей профессионализма, выдвинутые Г.Д. Дмитриевым. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей, особенно педагогических, «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческие различия, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [71, с. 116]. На наш взгляд, просто делая акцент на «непохожести» людей, образование действительно может привести лишь к усилению нетерпимости по отношению к представителям других этнических групп. Чтобы избежать этого, необходимо планомерно внедрять в поликультурное образовательное пространство.

Мы в своем исследовании, придерживаясь точки зрения К.Ж. Кожахметовой, уточняем, что **поликультурное образование** это важная составляющая часть современного образования, направленная на воспитание молодежи в духе уважения и позитивного отношения к культурным ценностям рядом живущих народов, а также на межэтническую интеграцию, способствующую уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях этих народов.

Развитие системы образования и развитие наций тесно взаимосвязаны, так как прогрессивная роль национального фактора, во-первых, влияет на повышение сплоченности общества, во-вторых, раскрывает возможности для развития личности как субъекта этнокультурных отношений, в-третьих, способствует укреплению межнациональных отношений народов многонациональных государств, каким является Российская Федерация. Именно на реализацию этих идей направлена созидательная деятельность и системы образования, отраженная в Концепции модернизации российского образования до 2010 года. С учетом общих тенденций мирового развития в образовательной политике России в числе существенных изменений в системе образования планируется произвести «...переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности» [106]. В связи с этим положением высшее педагогическое образование для расширения межкультурного взаимодействия должно готовить будущих педагогов коммуникабельными и толерантными.

Поликультурное образовательное пространство в сфере воспитания этнокультурных отношений обеспечивает:

– на когнитивном уровне – освоение ценностей культуры: ценностей этнокультурных отношений, этнической, общечеловеческой, мировой; культурного и социального опыта региона, страны, различных стран;

– на мотивационном уровне – формирование этнокультурной направленности, этнокультурного взаимодействия, этнокультурного общения, толерантного отношения к другим народам, культурам, странам;

– на деятельностно-поведенческом уровне – этнокультурное взаимодействие с представителями разных культур и конфессий.

Результатом в сфере воспитания этнокультурных отношений в данном пространстве является сформированность этнокультурологической компетентности, структуру которой составляют этнопедагогическая, этнопсихологическая, этнокультурная, поликультурная компетенции при соблюдении условий поликультурной образовательной среды.

Таким образом, поликультурное образование, как важная составляющая часть современного образования, направлено на воспитание молодежи в духе уважения и позитивного отношения к культурным ценностям рядом живущих народов, а также на межэтническую интеграцию, способствующую уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях этих народов.

Проблема поликультурного образования в педагогической теории и практике характеризуется: исследованием особенностей возникновения поликультурного образования и его развития в зарубежной и отечественной педагогической теории; обоснованностью отличия поликультурного образования от интернационального воспитания; необходимостью формулирования концептуальных основ воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Анализ теоретических оснований проблемы воспитания этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве позволяет сделать нам следующие выводы.

1. Под социально-историческими предпосылками возникновения и развития этнокультурных отношений будущих учителей будем понимать объективно существовавшие или существующие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о сущности этнокультурных отношений, особенностях их развития в процессе социально-экономических, политических и культурных преобразований в историческом контексте.

К первой группе относятся основные характеристики общественно-политических событий и культурных ситуаций, позволяющие зафиксировать обстоятельства, детерминирующие особенности состояния проблемы исследования этнокультурных отношений, потребности и возможности ее развития.

Ко второй группе социально-исторических предпосылок возникновения проблемы мы относим результаты теоретического изучения проблемы формирования этнокультурных отношений, выраженные, как правило, в научных и популярных изданиях, средствах массовой информации. Они содержат и фиксируют научное наследие каждого исторического периода, что позволяет проследить генезис теоретических представлений развития этнокультурных отношений общества, их поиск и перспективность дальнейших разработок.

Третья группа предпосылок отражает результаты теоретического изучения этнокультурных отношений в образовательной практике.

Социально-исторические предпосылки становления этнокультурных отношений мы выделили в соответствии с основными историческими периодами развития рассматриваемой проблемы. Основой такого выделения послужили этапность

овладения общественной практикой тем или иным объектом познания и эволюции теоретических и практических направлений исследований обозначенной проблемы. В процессе решения первой задачи исследования, исходя из идеи и понятия периодизации, опираясь на закономерности развития общества и образования, мы выделили четыре этапа становления воспитания этнокультурных отношений подрастающего поколения.

Первый этап (с III тыс. до н.э. до V века н.э.) характеризуется пробуждением интереса к антропологической проблематике и накоплением эмпирического материала. К этому же периоду относится появление иудейской теологической теории возникновения наций, впоследствии оказавшей существенное влияние на историческое и культурное развитие всего христианского мира (сюжет о строительстве Вавилонской башни).

На втором этапе (V века н.э. до XVIII века) этнокультурный компонент принципиально игнорируется по причине господства монотеистических религий – христианства, ислама, в которых «проблема национальности» «снимается» более предельными религиозными категориями, знания об этнокультурных отношениях чрезвычайно скудны и противоречивы, не носят собственно научного характера. Глобальные социально-экономические, политические процессы изменили взаимоотношения народов, этносов, что поставило перед учеными задачу развития самостоятельной науки, изучающей народы, культуру их взаимоотношения, и названной впоследствии этнологией.

На третьем этапе (с XVIII века до 60-х годов XX века) начинается изучение отдельных элементов объекта познания, что приводит к возникновению различных элементов научных теорий развития этнокультурных отношений. Данный этап характерен тем, что перед Россией как многонациональной страной остро встал вопрос об общенациональной культуре и национальном воспитании.

На четвертом этапе (с 60-х годов XX века до 90-х годов XX века) начинается систематическое изучение отдельных аспектов объекта познания, что приводит к возникновению научных гипотез и теорий. Практическое использование объекта в том или ином виде способствует более интенсивному его теоретическому изучению. Этот этап связан с проблемой передачи от поколения к поколению уникального этнокультурного наследия и сохранения этнической идентичности.

На пятом этапе (с 1990 гг. XX века по настоящее время) в связи со стремительной глобализацией происходит переосмысление сути этнокультурных процессов. С одной стороны, усиливаются интеграционные процессы (Европейский Союз, Шанхайская организация сотрудничества и т.д.), а с другой – поднимается мощная волна сепаратистских движений по национальному признаку – баски, сербы/хорваты, уйгуры в Китае, чеченцы в РФ, курды в Турции др. Этот этап представлен комплексным исследованием проблемы возрождения и становления этнокультурных традиций в образовательной системе и попытками целенаправленно организовать поликультурное образование.

2. Сущность понятия «этнокультурные отношения» рассмотрена нами через этимологию определений «этнос», «культура» и «отношение», входящих в состав этого термина, а также понятий «нация», «национальная культура», «этнокультура».

Опираясь на трактовки данных понятий, мы сформулировали следующее определение: *этнокультурные отношения* – это результат взаимодействия человека с представителями других этнических общностей и их культурой, выражающийся в интересе к этнокультурным особенностям, сотрудничестве, в эмоциональном проявлении симпатии, адекватных, коммуникативных и конструктивных действиях.

Теоретическое осмысление сущности этнокультурных отношений позволило нам прийти к выводу, что для воспитания этнокультурных отношений будущих учителей необходимо учитывать: а) результат этнокультурного взаимодействия; б) содержание психической, внутренней жизни человека; в) этнокультурное общение.

3. Поликультурное образование как важная составляющая часть современного образования направлена на воспитание молодежи в духе уважения и позитивного отношения к культурным ценностям рядом живущих народов, а также на межэтническую интеграцию, способствующую уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях этих народов.

Проблема поликультурного образования в педагогической теории и практике характеризуется: исследованием особенностей возникновения поликультурного образования и его развития в зарубежной и отечественной педагогической теории; обоснованностью отличия поликультурного образования от интернационального воспитания; обоснованностью концепций поликультурного образования; выявлением учета поликультурного образовательного пространства; необходимостью формулирования концептуальных основ воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Чтобы проанализировать существующие теоретико-методологические основания, необходимо обратиться к основным положениям методологии. «Методология» (от греч. Methodos) – путь исследования или познания, теория, учение и logos – слово, понятие. Под *методологией* понимается учение о принципах построения, формах и способах научного познания. Методология формирует теоретическую базу дееспособной научной концепции, к которой можно отнести проекты, конструкции, нормы, предпосылки и степени обобщенности: установки, принципы, приемы, способы научно-познавательной деятельности и т.д. [36]. *Основания* – наиболее общие, фундаментальные положения, определяющие исходные базовые знания рассматриваемой науки.

Выбирая философский уровень методологии, будем опираться на сложившиеся философские традиции. **Философский уровень** методологии исследования представлен диалектикой, рассматриваемой как теория и метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении, как наука о наиболее общих законах развития природы и мышления [37, с. 391]. *Диалектика* – теория и метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении, наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Исходя из научных выводов о том, что «сознательное применение диалектики дает возможность правильно пользоваться понятиями, учитывать взаимосвязь явлений, их противоречивость, изменчивость, возможность перехода противоположностей друг в друга» [37, с. 229].

Применяя в качестве основных теоретические положения гуманизма (Н.А. Бердяев, А. Маслоу, Э.Фромм, К. Ясперс и др.)

можно отметить, что именно в указанном направлении формируется понимание целостности человека как меры всех вещей, а личности – как обладающей способностью свободной творческой деятельности. Более того, в исследовании мы опираемся на идею русского философа Н.А. Бердяева [30], который диалектическое соотношение общечеловеческого и национального определил следующим образом:

1) наличие у каждого конкретного человека черт члена человеческого рода вообще и черт, присущих каждой индивидуальной национальности в частности;

2) единство судьбы отдельного человека с исторической судьбой народа и всего человечества;

3) зависимость реальности всего человечества от реальности национальностей;

4) взаимосвязь национальной и общечеловеческой культуры, которая является не отвлеченной, а конкретно-национальной и тем самым восходящей до общечеловеческого, всечеловеческого.

Диалектика в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений. Изучение этнокультурных отношений будет осуществляться на основе диалектики и предполагать:

– учет в развитии законов диалектики: закона единства и борьбы противоположностей, закона взаимного перехода количественных изменений в качественные, закона отрицания отрицанием;

– учет механизмов функционирования научного познания: закона преемственной смены научных теорий, наличия специфической для каждой эпохи развития науки «парадигмы» мышления.

Выбор диалектики в качестве философского уровня методологии предопределяет и выбор общенаучного основания. В литературе указывается, что в контексте диалектики к

общенаучным методологическим направлениям относятся кибернетика, общая теория систем, структурно-функциональный анализ, системный анализ. Методологическая функция выбираемого основания состоит в том, что она дает научному исследованию содержательную ориентацию, способствуя построению нового предмета изучения.

Таким образом, опираясь на положения философии, мы убеждены, что *философский уровень методологии провозглашает диалектику как 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 воспитании и методы познавательной и практической деятельности. 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.*

В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступает совокупность методологических подходов, что обеспечивает, по мнению исследователей [32]: а) упорядочение терминологического пространства науки; б) определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта; в) выявление закономерностей и принципов развития; г) обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; д) определение перспектив развития изучаемого направления и, в связи с этим, науки в целом. По мнению Б.С. Гершунского, «именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования. Разумеется, и сам подход может быть не единственным, он

допускает и даже предполагает альтернативность в используемых образовательных стратегиях». *Подход* – это стратегия исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях (Е.Ю. Никитина, Н. Стефанов, Н.О. Яковлева и др.).

Таким образом, в нашем исследовании мы, как и Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаева, будем понимать **подход** как *особую форму познавательной и практической деятельности, позволяющую рассмотреть педагогические явления под определенным углом зрения, как стратегию исследования изучаемого процесса и базовую ценностную ориентацию, определяющую позицию педагога* [174].

В качестве общенаучной методологической основы нами выбраны системный подход, стратегией исследования на конкретно-научном уровне является культурологический и аксиологический подходы, методико-технологический уровень исследования определяют компетентностный, средовой подходы.

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 методологического подхода – системного подхода. Рассмотрим, чем характеризуется каждый научный подход относительно проблемы нашего исследования.

2.1. Системный и подход как общенаучная основа исследования

Системный подход разрабатывался в методологических работах (Р.М. Асадуллин [17], А.Н. Аверьянов [3], И.В. Блауберг [32], Э.Г. Юдин [254]), педагогических исследованиях, интерпретирующих системный подход к сфере образования

(В.П. Беспалько [31], Б.С. Гершунский [57], Ю.А. Конаржевский [99], Н.В. Кузьмина [115], Г.Н. Сериков [193], В.А. Сластенин [198] и др.).

В современной науке *системный подход* трактуется как *направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, который ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину* [206, с. 1227].

Системный подход носит общенаучный характер, применяется в различных областях научного знания и реализуется в двух основных направлениях: в методологии и теории и в сфере прикладных исследований. Особенностью системного подхода является его ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения. Системный подход позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную единую систему. Применение системного подхода к исследованию проявляется в «выявлении механизма функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних характеристиках» [32, с. 169], то есть проявляется в изучении предмета исследования как системы.

В обобщенном смысле система понимается как:

- 1) комплекс взаимодействующих элементов [58];
- 2) целостная совокупность взаимосвязанных действующих элементов [32];
- 3) взаимосвязанное единство отдельных частей, образующее новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические свойства [206, с. 1226].

Трактовки понятия «педагогическая система» разнообразны. Понимание сущности педагогической системы зависит от того, что исследователи включают в структуру. Так, В.П. Беспалько в

структуру педагогической системы включает две взаимосвязанные группы элементов: формулирующие педагогическую задачу (цели, учащиеся, содержание) и образующие педагогическую технологию (дидактический процесс, педагог, организационные формы) [31, с. 21]. Понятие «педагогическая система» было введено в научный оборот Н.В. Кузьминой как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [115, с. 10].

В современных педагогических изданиях педагогическая система трактуется по-разному: как упорядоченная совокупность средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом (В.П. Беспалько), как целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека (В.С. Безрукова), как педагогическая деятельность в качестве источника педагогических целей и средств воспитания одновременно (Л.Ф. Спириин, М.Л. Фрумкин и др.) и т.д.

Н.В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные компоненты педагогических систем. *Структурные компоненты*: воспитательные и образовательные цели; учебная информация; средства педагогической коммуникации; учащиеся; педагоги. *Функциональные компоненты*: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

В.А. Якунин предлагает рассматривать педагогические системы как реальные по происхождению, социальные по субстанциональному признаку, сложные по уровню сложности, открытые по характеру взаимодействия с внешней средой, динамические по признаку изменчивости, вероятностные по способу детерминации, целеустремленные по наличию целей и самоуправляемые по признаку управляемости.

Мы разделяем точку зрения Б.С. Гершунского в том, что педагогическая система – это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [57, с. 54].

Данные положения представляются нам целесообразными, так как они соответствуют идеологии системного подхода и рассматривают педагогическую систему в социальном аспекте.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы. Изучение воспитания этнокультурных отношений у будущих учителей в поликультурном образовании с позиции системного подхода предполагает: выявление *составных элементов* данного процесса, его *компонентов*, установление *системообразующих факторов* и связей между компонентами, определение *функций системы в целом и ее компонентов*, презентацию структуры данной системы.

Опираясь на требования, вытекающие из системного подхода, подробно раскрытые Г.Н. Сериковым [193], раскроем характеристику системного подхода как способа научного познания:

1) *всякий процесс образования представляет собой некую образовательную систему*. Из данного положения вытекает, что воспитательные процессы этнокультурных отношений в педагогическом образовании рассматриваются как система. Профессиональная подготовка будущих учителей по нашей проблеме предполагает выявление системных свойств объекта;

2) *всякую систему следует рассматривать как элемент метасистемы*. Применительно к нашему исследованию воспитание этнокультурных отношений – элемент метасистемы

социального происхождения; среда, в которой происходит воспитательный процесс этнокультурных отношений – поликультурное образовательное пространство – рассматривается как система;

3) *система определяется основаниями. В качестве основания выступает целевой заказ, исходящий от государства, в сочетании с региональными добавлениями и индивидуальными потребностями.* В качестве основания выступает целевой заказ государства в законодательных актах и нормативно-правовых образовательных документах;

4) *необходимо учитывать предельные возможности системы.* Система воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве обладает определенными возможностями (влияние системы на процесс учебной и внеучебной деятельности). При этом результаты применения системы вряд ли выйдут за рамки ее возможностей, поскольку они ограничены полиэтническими особенностями студенческой молодежи;

5) *любая система может быть использована лишь во благо людей.* Системный подход проявляется в данном положении в возможности человека воздействовать на окружающий мир, с которыми он контактирует. Это накладывает на будущего учителя – определенные обязательства и ответственность в процессе воспитания этнокультурным отношениям своих учеников.

Системный подход ориентирует будущего учителя на целостное рассмотрение проблемы этнокультурных отношений как системы, имеющей законы эффективного функционирования. Основными принципами системного подхода в изучении этнокультурных отношений будущими учителями являются принципы целостности, сложности, организованности.

Таким образом, системный подход применяется нами:

– как способ научного исследования системного воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве;

– как принцип, который позволяет разработать и исследовать сложный объект – систему воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве;

– как условие достижения этнокультурологической компетентности будущих учителей, позволяющее рассмотреть его в поликультурной образовательной среде через формирование соответствующей системы знаний и умений.

2.2. Культурологический и аксиологический подходы как конкретно-научный уровень исследования

Культурологический подход (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, И.Я. Лернер, С.В. Лурье, и др.) 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, позволяет рассматривать гуманитарные и естественнонаучные знания в единстве.

Культурологический подход определяется как подход, налаживающий диалог культур (В.С. Библер), устанавливающий тесную связь культуры (этнокультуры) и воспитания.

Цель подхода мы видим в переводе обучаемого в позицию субъекта познания этнокультуры конкретного региона, этнокультурных отношений, через осмысление общечеловеческого наследия, национальной и поликультурной среды, воспитание умения вести диалог с иными культурами, а

также исследования социокультурных норм, нравственно-гуманистических традиций этнопедагогике, народной педагогики и воспитания этнокультурных отношений.

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 [82].

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 личностно ориентированного образования. Культурологический подход предписывает «поворот всех компонентов образования к культуре и человеку, как ее творцу и субъекту, способного к культурному саморазвитию» [38].

Кроме того, в настоящее время именно данный подход детерминирует представление об образовательных ценностях, об ориентации принципов и содержания учебного процесса на культурный опыт обучающихся, о культурных основах обучения и воспитания, о критериях продуктивности и творческой деятельности субъектов образовательного процесса.

С позиций культурологического подхода мы, прежде всего, определили содержание поликультурного образования. Именно культура является содержанием данного вида образования в целом и воспитания в частности. Воспитательный процесс носит конкретный характер в том смысле, что раскрывается в конкретной поликультурной среде. Поэтому воспитание должно выражать национальные особенности конкретного народа, а сам воспитательный процесс должен быть ориентирован на приобщение воспитуемых к конкретной культуре. Культурологический подход в межэтническом общении означает

межнациональное взаимодействие во всех сферах жизнедеятельности человека посредством обмена и принятия лучших образцов культуры, стереотипов поведения.

Более того, данный подход направлен на определение сущностных характеристик и основных структурных компонентов поликультурной системы образования. Раскрывает малоизученные аспекты, обосновывает концепции развивающейся системы образования, ориентирует личность на общечеловеческие ценности через этническую культуру, подразумевает способность самовыражения и свободного общения, как в рамках своей культуры, так и при контактах с другими культурами.

Результат применения культурологического подхода к воспитанию этнокультурных отношений будущих учителей заключается:

1) в создании поликультурной образовательной среды, способствующей сплочению, взаимопониманию; между различными этносами, формирующей культуросообразный образ жизни и стили поведения; способствующей самовоспитанию, саморазвитию человека как личности;

2) в осознании уникальности этнокультуры народов, населяющих регион;

3) в формировании человека как субъекта культуры, человека стремящегося к культурному преобразованию окружающей действительности и себя;

4) в воспитании толерантных отношений и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность;

5) в воспитании, понимаемом как диалог культур, не как диалог различных мнений или представлений, а как диалогическое отношение;

6) в организации учебно-воспитательной деятельности будущих учителей в сфере воспитания этнокультурных отношений школьников.

Таким образом, культурологический подход будет применен нами:

– как процесс научного познания через осмысление общечеловеческого наследия, национальной и поликультурной среды, а также исследования социокультурных норм, нравственно-гуманистических традиций этнопедагогики, народной педагогики и воспитания этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве;

– как принцип, с помощью которого объясняется содержание и особенности взаимодействия обучающего и обучаемого в процессе подготовки будущего учителя;

– как условие достижения этнокультурологической компетентности будущего учителя через диалог культур, организацию учебно-воспитательной деятельности будущих учителей в сфере воспитания этнокультурных отношений.

Основы *аксиологического подхода* были заложены русскими и зарубежными философами (Н.О. Лосский, М. Шелер, В.П. Тугаринов, О.В. Дробницкий, М.С. Каган и др.), разработавшими основы теории ценностей, раскрывшими сущность понятия, выделившими и описавшими основные группы ценностей. В работах психологов (Л.И. Божович, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, и др.) показана связь между системой ценностей человека, его эмоциональным и волевым развитием.

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наравне с системным, деятельностным и др. подходами. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, ученые относят к числу важнейших научных философских, психологических, педагогических проблем. Это связано с той ролью, которую играют ценности в развитии человека и общества, выступая интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой

социальной группы, культуры, нации, для человечества в целом. Не вызывает сомнения справедливость мысли, высказанной Н.Д. Никандровым, что цели воспитания и образования вторичны по отношению к ценностям. Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы – меняются цели воспитания [157].

Разработанная в философии и психологии методология аксиологического подхода в настоящее время активно проецируется на педагогическую область. В отечественной педагогике ее аксиологические основания рассматриваются как в аспекте аксиологического подхода (И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), так и науки – педагогической аксиологии (Н.А. Асташова, З.И. Ривкин, Г.И. Чижакова). Опора на ценностный подход, по мнению В.А. Сластенина, позволяет рассматривать образование как «социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы» [197, с. 27].

Аксиологический подход – это подход, который позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей и непосредственно связан с понятием «ценность» [196].

Аксиологический подход в образовании означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для воспитания и развития личности. В педагогике понятие «ценность» имеет чрезвычайно важное значение, т.к. оно влияет и на процесс, и на результат педагогической деятельности.

Для рассмотрения сущности аксиологического подхода остановимся на основных понятиях «аксиология» и «ценность».

Во-первых, аксиология это *учение о ценностях и об оценках в этике (этика ценностей), которое исследует частный смысл человеческой жизни (филос.)*;

Во-вторых, аксиология это *учение о природе человеческих ценностей; о смысле жизни, о конечной цели и оправдании человеческой деятельности (педагог. понятие, заимствованное из философии)*;

В-третьих, аксиология является *разделом социологии языка, изучающим систему оценок естественных языков и их элементов (лингв.)*.

В отечественной науке проблема ценностей получила широкое развитие в начале 60-х годов в концепциях Л.С. Бургина, В.И. Кузнецова, Н.С. Розова, В.Н. Сагатовского, В.А. Ядова и др. В настоящее время имеется более ста определений понятия «ценность», многообразие которых объясняется стремлением авторов анализировать ценности под разными углами зрения, на разном уровне абстракции, в различной взаимосвязи с другими явлениями. Тем не менее, проблема ценностей продолжает оставаться одной из самых актуальных не только в философии, социологии, но и педагогике.

Сложность определения сущности этого явления связана с его многозначностью. Так, В.П. Тугаринов под ценностями понимает «предметы, явления природы и их свойства, которые нужны... людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [230, с. 11]. В качестве критерия ценностей в данном определении выступает их способность удовлетворения потребностей и интересов.

Понятие «ценность» в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые терминологически обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: А.И. Божович «жизненной

позицией» [33], А.Н. Леонтьев «значением» и «личностным смыслом» [127], В.Н. Мясищев «психологическими отношениями» [143]. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого.

Понятие «ценность» как ключевая категория аксиологического подхода в настоящее время широко изучается и в педагогике в связи с признанием ее большого методологического значения и указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что все определения понятия «ценность» можно разделить на четыре группы [157].

Для обозначения собственной позиции по этому вопросу кратко охарактеризуем каждую из групп.

К первой группе относят определения, делающие упор на полезность вещей, явлений, процессов, идей, идеалов и т.п. Их авторы подчеркивают, что ценности создаются общественно-исторической практикой, используются в целях общественного прогресса и всестороннего развития личности; главное назначение ценностей – выступать средством удовлетворения потребностей и интересов людей.

Во второй группе ценности связывают с более широким понятием, а именно, со значением вещей, явлений, процессов, идей для жизнедеятельности социальных субъектов. Имеется в виду, что для субъекта социально значимым, т.е. ценным, является не только то, что способствует его социальному самоутверждению в сложившихся условиях или будет

способствовать этому в будущем. Как видно, дефиниции данных двух групп весьма близки по смыслу, ибо значение вещи или явления для субъекта обнаруживается прежде всего в их полезности для него в настоящем или будущем.

В третьей группе определений акцентируется внимание на то, что ценность – специфическая форма сознательного отношения субъекта к объекту по поводу удовлетворения его потребностей и интересов. Здесь подчеркивается не столько объективная значимость внешних явлений для субъекта, сколько его собственное отношение к ним, выраженное посредством оценки.

Четвертая группа основывается на утверждении, что ценности являются специфическими образованиями сознания, выступают в структуре общественного и индивидуального сознания идеалами, обобщенными представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, идеальными критериями оценки и ориентации личности и общества.

Воспользовавшись анализом научной литературы, мы выявили, что наиболее отвечающим предмету нашего исследования является четвертая группа, поэтому мы вслед за В.А. Слостениным в качестве рабочего определения будем придерживаться следующего: *ценности – это специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества [197].*

Система ценностей представляет собой результат реализации интегрирующей функции общества. Она не дается извне, а вырабатывается существующими в данном обществе социальными институтами в процессе исторической практики. Ценности служат фундаментом мотивации поведения людей, основанием целостности социальной системы. Общество, в котором достигнут консенсус относительно базовых социальных

ценностей, может с полным основанием рассматриваться как стабильная система, т.к. устраняется главный источник противоречий, порождающий катаклизмы, потрясения и т.д.

Анализ научной литературы показал, что ученые различают несколько *видов ценностей*:

а) ценности произведений материальной и духовной культуры общества;

б) ценности как общественный идеал (т.е. как некоторая абстрактная идея), как выработанное общественным сознанием абстрактное представление, как эталон должного в различных сферах социальной жизни (в политике, в искусстве, в человеческих отношениях и т.д.);

в) ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психическую структуру личности в виде личных ценностей. Каждому человеку свойственна специфически индивидуальная иерархия личных ценностей, которые служат связующим звеном между культурой общества и культурой личности, между общественным и индивидуальным бытием;

г) общечеловеческие ценности: в образовательном процессе в основе *ценностного отношения* человека к миру, которое формируется в этом процессе; общечеловеческая ценность *красоты, гармонии* лежит в основе этического и художественно-эстетического воспитания человека; ценность жизни, бытия означает отношение к космосу, Земле, природе, другим людям как носителям бытия; такая ценность, как «*добро*», означает альтруистическую направленность человека, его сострадание и милосердие как проявление его высшей человеческой способности – любви; ценность *истины* – это ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания.

Использование аксиологического подхода предполагает обращение к ценностным, личностно-смысловым аспектам профессионального образования, обеспечивает ценностное

самоопределение личности студента. По системе ценностей можно судить о перспективах развития поликультурного общества. Обращение к системе ценностей, на которые ориентируется население страны, можно получить ответы на весьма сложные вопросы: что ждет наше общество – расцвет, стагнация или деградация? С позиций этого подхода исследователи рассматривают личность учителя как субъекта деятельности, строящего ее на основе собственных ценностей. Этот подход предполагает указание ведущих ценностных ориентаций, а также исследование путем их формирования в условиях современного образовательного процесса.

Современное обострение межэтнических проблем приводит к необходимости улучшения образовательного процесса по формированию у подрастающего поколения ценностного отношения не только к родной культуре, но и культуре другого народа. Исследования, проведенные, например, в Северо-Кавказком регионе, затрагивают как национальную культуру (Б.И. Беляева, И.Я. Неволлина и др.), так и проблемы межнационального общения (Р.И. Кусарбаев, Э.Л. Потокова и др.), но в них еще не достигнуто полное раскрытие особенностей формирования у молодежи ценностного отношения к национальной культуре. В Башкортостане А.Г. Абсалямовой исследовано развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования. Исследования ценностных отношений к деятельности и поведению личности рассматриваются в трудах А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы формирования ценностного отношения к учебе отражены в работах В.В. Богославской, Е.С. Дрозденко и др.

Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения. Природа ценностного отношения эмоциональна, т.к. отражает субъективную и

личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми.

Ценностные отношения раскрывают внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов. Личностные ценности отражаются во внутреннем мире в виде идеалов, добра, красоты и т.д. Потребности – в виде желаний, стремлений.

Аксиологический аспект воспитания этнокультурных отношений будущих учителей определяет формирование целого ряда ценностей. При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности будущего учителя, стать центром его ценностной системы в процессе воспитания этнокультурных отношений, мы выделили не только *педагогические* ценности, в том числе ценности педагогической деятельности (И.Ф. Исаев, В.Э. Тамарин), но и общечеловеческие ценности, включая ценности этнокультурных отношений.

Таким образом, аксиологический подход как конкретно-научный уровень исследования будет использован нами:

- как формирование ценностного отношения субъекта на познание этнокультурных особенностей субъекта через осмысление научных и ненаучных ценностей по данной проблеме;

- как реализация его определяется выбором ценностных приоритетов, с позиции которых и осуществляется процесс подготовки, характеризующейся принятием обучаемым ценностей познавательной деятельности, организацией ценностно-личностного взаимодействия обучающего с обучаемым, обучаемого со средствами обучения, а также перевод управления в самовоспитание и саморегуляцию студентом учебно-познавательной деятельности;

– как условие, которое позволяет разработать технологию воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной образовательной среде.

2.3. Компетентностный и средовой подходы как методико-технологический уровень исследования

Компетентностный подход выступает методико-технологическим уровнем исследования и позволяет раскрыть структуру воспитания этнокультурных отношений, которая влияет на уровень готовности будущих учителей в данной сфере. Кроме того, реализация данного подхода позволит определить результат подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений.

В последние годы среди теоретико-методологических подходов в педагогике все чаще называют компетентностный подход. Актуальность данного подхода в образовании определена в докладе международной Комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века, Совета по культурному сотрудничеству «Среднее образование для Европы». Кроме того, в «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» изменение содержания общего образования представлено как новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современных ключевых компетенций» [106]. Цель образования соотносится с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации общего образования». Однако нельзя утверждать, что компетентностный подход в определении целей и содержания образования является новым для российской науки и полностью заимствован у западной педагогики. Так, Э.Ф. Зеер и И.А. Зимняя считают, что «предтечами компетентностного подхода» в отечественной педагогике были В.В. Давыдов,

В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, и их последователи. Они в своих трудах стремились реализовать идею построения содержания образования на основе реконструирования модели деятельности, существующей в культуре. Кроме того, компетентностный подход исследуется в работах К.Ш. Ахиярова, А.С. Белкина, В.А. Болотова, А.Н. Дахина, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др. Появление данного подхода продиктовано вхождением России в европейское образовательное пространство. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [106, с. 260].

Компетентностный подход находится в стадии становления, существуют разные его определения. Компетентностный подход определяется как:

- вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций [34, с. 10];

- постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства [192, с. 138];

- приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [86, с. 29].

Для рассмотрения сущности компетентностного подхода остановимся на его семантическом ядре – категории «компетентность». Исследователи отмечают, что суффикс «ость» означает степень овладения качеством [192], т.е. личностным и профессионально важным качеством.

В документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, внутри которого выделяют два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. Однако, как показывает анализ научной психолого-педагогической литературы, единого понимания этих терминов не выработано (таблица 6).

Понятие «компетентность» исследователи определяют:

- 1) в контексте профессиональной деятельности;
- 2) как комплексный личностный ресурс, интегрирующий различные компетенции человека;
- 3) как степень подготовленности человека к деятельности и характер ее осуществления;
- 4) как совокупность интегративных, взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), проявляющихся в готовности к деятельности;
- 5) компетентность как совокупность компетенций.

Понятие «компетенция» сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий.

Данный подход подвергался справедливой критике, которая заключалась в том, что компетенции в виде практических знаний были недостаточны для развития творчества и индивидуальности обучаемых.

Таблица 6

Трактовки понятия «компетентность»

Понятие	Трактовка	Автор
К О М П Е Т Е Н Т Н О С Т Ь	Компетентность как понятие является родовым к компетенции и включает ее в свой объем	К.Ш. Ахияров
	Совокупность знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т.е. система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций	А.С. Белкин
	Степень сформированности общественно-практического опыта субъекта	Ю.Н. Емельянов
	Специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности	Э.Ф. Зеер
	Это четырехступенчатая модель развития специалиста: знать, уметь, владеть, быть	И.А. Зимняя
	Совокупность компетенций (круг полномочий в сфере профессиональной деятельности, в которой субъект обладает опытом), а также личностные и профессионально важные качества	С.Г. Молчанов
	Способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для выяснения обоснованного суждения по какому-либо вопросу	А.Ю. Москвин
	Интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности	В.А. Сластенин
	Компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности	Г.К. Селевко
	Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов для эффективной деятельности по отношению к ним	А.В. Хуторской

Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенции (competence and competencies). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности [181].

Анализ научной литературы показывает (табл. 7), что ученые также излагают различные точки зрения, определяя понятие «компетенция».

Таблица 7

Трактовки понятия «компетенция»

Понятие	Трактовка	Автор
1	2	3
	Это опознаваемая и поддающаяся оценке система знаний, умений и навыков, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с представленными полномочиями	К.Ш. Ахияров
К О М П	1) Круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области; 3) круг вопросов, в которых личность хорошо осведомлена; 4) совокупность социальных функций, которыми владеет человек при реализации социально-значимых прав и обязанностей	А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко
Е Т	Совокупность прав, обязанностей специалиста; область профессиональных задач, которые он уполномочен решить; общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий	Э.Ф. Зеер
Е Н	Некоторые внутренние, потенциальные сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений)	И.А. Зимняя
Ц И Я	Определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и новых для него ситуациях	Р.П. Миль - руд

Окончание таблицы 7	
2	3
Образовательный результат, выражающийся в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами, в возможности справиться с поставленными задачами; такая форма сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды	Г.К. Селевко
Совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности	А.В. Хуторской
Круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; уровень образованности, достаточный для самообразования, самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения своей позиции	Н.Н. Тулькибаева и Л.В. Трубайчук
Интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях	В.Д. Шадриков
Общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению	И.Г. Шишов

Мы в своем исследовании рассматриваем *компетенцию* как круг полномочий, вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, и как образовательный результат.

Компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к компетенции и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности – результативности его действий, направленных

на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества проблем.

Компетентность, как и компетенции, по определению включена в контекст будущей профессии, откуда вытекает 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. Отсюда такое большое количество определений, касающихся конкретной профессии будущего специалиста (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Ю.Н. Емельянов, А.А. Леонтьев и др.). Профессионально-педагогическая компетентность современными исследователями рассматривается через анализ педагогически значимых свойств, качеств педагога, обеспечивающих эффективное выполнение стоящих перед ним задач (А.С. Белкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаева и др.). Здесь ключевым словом является «эффективность», так как в противном случае компетенции останутся нереализованными, и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций».

Новые требования в поликультурной системе образования предполагают высокий профессионализм будущих специалистов, который определяется составляющими его этнокультурологической компетентности.

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

В нашем понимании одним из ключевых составляющих компетентности будущего специалиста в поликультурном образовании является этнокультурологическая компетентность.

Понятие «*этнокультурологическая компетентность*» мы понимаем как компонент профессиональной культуры, включающий совокупность взаимосвязанных компетенций, реализующийся через знания, умения и технологии, способствующие эффективному воспитанию этнокультурных отношений в поликультурном образовании.

В своей совокупности они характеризуют высший уровень сформированности будущего специалиста в сфере воспитания этнокультурных отношений.

Этнокультурологическая компетентность предполагает владение специалистом *этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической, поликультурной, регулятивно-технологической* компетенциями. Все представленные компетенции являются структурными компонентами этнокультурологической компетентности, но с различным содержательным наполнением.

Именно данный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений в условиях поликультурной образовательной среды, так как компетентностный подход:

- проявляется как обоснование содержания поликультурного образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;

- является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных ситуаций;

- характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых компетентность изначально возникла;

- предполагает готовность к совместной деятельности в условиях внутригрупповой и межгрупповой конкуренции;
- формирует способность принимать решения под внешним давлением в условиях ограниченного времени;
- формирует способность принимать на себя ответственность за результаты проведения своих решений в жизнь и др.

Данный подход сочетает естественным образом идеи общепрофессионального и личностного развития; компетенции рассматриваются как сквозные, метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и интеллектуальные, коммуникативные, креативные, художественные, методологические, мировоззренческие и другие умения, что полностью соответствует важнейшим задачам подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений.

Таким образом, компетентностный подход:

- помогает определить результат подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений как этнокультурологическую компетентность;
- дает возможность положить в основание этнокультурологической подготовки стратегию повышения гибкости в пользу расширения выполняемых задач;
- дает возможность ориентировать содержание, деятельность будущего учителя на бесконечное разнообразие, новизну и нестандартность профессиональных и жизненных ситуаций; требует изменений в ее организации, направленных на формирование у будущих специалистов способности не просто воспроизводить и применять знания, а использовать их для решения возникающих проблем.

Средовой подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет раскрыть структуру поликультурной образовательной среды, которая влияет

на уровень готовности будущего учителя к этнокультурологической компетентности. Кроме того, реализация данного подхода позволит определить результат подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений.

Понятие «средовой подход» в отечественной педагогике сформировалось в 1990-е годы. Оно указывает на особые формирующие возможности среды. Одна из серьезных попыток всестороннего анализа воспитательного потенциала среды с позиций современности была сделана Ю.С. Мануйловым [134]. Средовой подход как педагогическая теория значительно расширяет возможности образования как в теории, так и в практике. Средовой подход располагает широкими конструктивными технологическими возможностями, позволяющими решать управленческие задачи большой сложности и различного класса: диалогические, прогностические, проектировочные, преобразовательные и другие. Этот подход ориентирован на жесткую последовательность операций, уже в самом себе содержит «скелет решения задачи». Кроме того, этот подход позволяет абстрагироваться от второстепенного и неважного, расширяет и структурирует поле поиска решения задачи, вносит логику в управленческий процесс и экономит (как компьютер) наше время.

Средовой подход определяют как:

- формально-логический подход к решению управленческих задач (Ю.С. Мануйлов);
- среду, которая выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия (Л.Н. Макарова, С.В. Кузьмина);
- интегрирующий подход, выстраивающий систему как логическую упорядоченность знаний (Г.Г. Шеек).

Цель применения подхода мы видим в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме,

характеристике различных направлений ее исследования, организации теоретической и практической деятельности самого исследователя.

Средовой подход дает возможность разработать алгоритмы построения поликультурной образовательной среды, позволяющей рассматривать этнокультурные отношения будущих учителей через организацию и пространство деятельности в системе поликультурного образования, имеющего этнокультурную направленность. Поликультурная образовательная среда включает предметно-творческую и информационную составляющие, влияющие на характер межэтнического взаимодействия, на сохранение этнической идентичности, на развитие творчества, необходимые для воспитания этнокультурных отношений у будущих учителей.

Сущность средового подхода раскрывается в определениях, данных исследователями понятию «среда».

Среда, по мнению исследователей, это:

- совокупность природных условий, в которых протекает жизнедеятельность организма, жизнь общества (К.К. Платонов);
- сверстники, близкие и дальние родственники, окружающее общество, быт, природа, искусство, литература, средства общественной коммуникации (К.Ш. Ахияров);
- мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах (М.И. Рожков);
- пространство деятельности, поведения и общения, которое и создает материал для самообразования и самостроительства личности. Среда может создаваться, развиваться, сохраняться, расширяться, обогащаться, истощаться, охраняться, воспроизводиться, но она не передается по наследству и не модернизируется (Н.Б. Крылова).

Исследование проблем образовательной среды 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, З.И. Тюмасевой, В.А. Ясвина и др.

Исследователи проблем среды предлагают разновидности «этнокультурной среды» (Ю.С. Тюников и др.), «этнической среды» (А.С. Белкин), «полиэтнической образовательной среды» (В.Н. Гуров и др.), «этнопедагогической среды» (О.И. Давыдова, Г.В. Палаткина и др.), «личностной среды обитания» (Г.М. Соловьянюк и др.), «образовательной среды» (М.К. Мамардашвили, В.А. Ясвин и др.), «полиэтнической образовательной среды» (В.Н. Гуров, Н.В. Мольденгауэр и др.), «информационной среды» (Н.О. Яковлева), «социальной среды» (Р.А. Литвак, А.В. Мудрик, Н.Ф. Реймерс и др.), «воспитательной среды» (Ю.С. Мануйлов и др.), выделяя разные основания для их эффективного функционирования.

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. Образование является благодатной сферой взаимообмена, взаимовлияния, взаимодействия различных этнокультур, условием их развития и взаимообогащения, т.е. образовательная среда выступает регулятором этнокультурных отношений народов. В многонациональной России характерной чертой образовательной среды является полиэтничность (более 160 этносов и этнических общностей). Полиэтническая среда как часть социальной реальности поддерживает традиционные механизмы решения проблем взаимодействия и единства коллективного существования многих этнических общностей конкретной территории. 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. На наш взгляд, наиболее плодотворной в рамках нашего исследования является концепция средового подхода к воспитанию, разработанная В. Виноградовым. В соответствии с требованиями этого подхода, на базе учебного заведения необходимо создать такую среду обитания, в которой каждый учащийся смог бы найти свою «культурную нишу» [66, с. 40 – 42]. Поэтому создание такой среды, способствующей раскрытию личностного потенциала, повышающей этнокультурную направленность, «погружение в этнокультуру», формирование культуросообразного образа жизни и поведения, обеспечивающей содержание обучения и воспитания, будет повышать эффективность подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений. По мнению М.М. Бахтина, «основополагающее свойство целостного человека культуры – это его способность к культурной идентификации, т.е. к осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, поведения, самодетерминации в горизонте Большого и Малого времени культуры» [24].

Такой средой, по нашему мнению, может выступать *поликультурная образовательная среда*. В период становления будущего учителя этнокультурные отношения могут воспитываться именно в среде, которая будет синтезом в некоем «смешанном полиэтническом обществе» и сочетать положительные черты и свойства культуры каждой из них.

Поликультурную образовательную среду в нашей работе мы рассматриваем как предметно-творческую и информационную среду, обеспечивающую этнокультурную направленность, основой которой являются ценности этнокультурных отношений, сочетающие в себе положительные черты и свойства, влияющие

на характер межэтнического взаимодействия, на сохранение этнической идентичности, на развитие творчества.

Средовой подход, наряду с компетентностным, рассматривается нами как важная методологическая основа, как часть теоретико-методологического уровня нашего исследования.

Средовой подход дает возможность исследовать влияние этнокультурных отношений в условиях поликультурной образовательной среды в контексте этнокультурологического становления и роста будущих учителей в системе поликультурного образования. Данный подход способствует построению основ этнокультурного взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – студент» и «студент – школьник» на основе приоритета индивидуальности, саморазвития, сотрудничества студента и преподавателя. Более того, этот подход позволяет выстроить процесс движения к профессионализму на условиях, приближенных к естественной среде, что дает возможность создать целостность процесса воспитания этнокультурных отношений.

Таким образом, данный раздел, раскрывающий теоретико-методологические основания концепции воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной образовательной среде, обеспечивает определенный уровень теоретизации и особенностей выдвигаемых положений, а также позволяет определить исходные исследовательские позиции и направления научного поиска.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. Теоретико-методологические основания представлены как исходные методологические процедуры изучения проблемы воспитания этнокультурных отношений в поликультурной образовательной среде.

2. Философский уровень методологии исследования представлен диалектикой, рассматриваемой как теория и метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении.

3. Обоснована необходимость комплексного использования системного, культурологического, аксиологического, компетентностного и средового подходов. При этом общенаучной основой исследования выступает системный подход, который раскрывает систему воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной образовательной среде. Культурологический и аксиологический подходы определяют конкретно-научный уровень исследования, обеспечивая теоретико-методологическое основание для построения концепции и технологии воспитания этнокультурных отношений будущих учителей. Методико-технологическим уровнем исследования являются компетентностный и средовой подходы, определяющие этнокультурную направленность образовательного процесса и этнокультурологическую компетентность будущего учителя. Средовой подход позволяет раскрыть структуру поликультурной образовательной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы воспитания этнокультурных отношений в поликультурной системе образования позволил сделать следующие выводы:

1. В соответствии с основными историческими периодами становления и развития рассматриваемой проблемы выделены и охарактеризованы четыре периода в развитии проблемы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

Первый этап (с III тыс. до н.э. до V века н.э.) характеризуется пробуждением интереса к антропологической проблематике и накоплением эмпирического материала. К этому же периоду относится появление иудейской теологической теории возникновения наций, впоследствии оказавшей существенное влияние на историческое и культурное развитие всего христианского мира (сюжет о строительстве Вавилонской башни). К *концу первого этапа* отмечаются следующие социально-исторические предпосылки:

1) развитие торговли, экономические связи, захватнические войны – все это привело к более тесному взаимоотношению наций на культурном, религиозном и бытовом уровнях и выдвинуло межэтнические отношения на более качественный уровень;

2) развитие межэтнических отношений на фоне других (религиозных, экономических, политических) способствовало появлению первых попыток теоретических обоснований по данной проблеме;

3) совместное сосуществование этносов и развитие их взаимоотношений инициировало в дальнейшем потребность в развитии теории воспитания этнокультурных отношений.

На втором этапе (V века н.э. до XVIII века) этнокультурный компонент принципиально игнорируется по причине господства монотеистических религий – христианства, ислама, в которых «проблема национальности» «снимается» более

предельными религиозными категориями, знания об этнокультурных отношениях чрезвычайно скудны и противоречивы, не носят собственно научного характера. Глобальные социально-экономические, политические процессы изменили взаимоотношения народов, этносов, что поставило перед учеными задачу развития самостоятельной науки, изучающей народы, культуру их взаимоотношений, и названной впоследствии этнологией.

К концу *второго этапа* сложились следующие *предпосылки*, определившие дальнейшее развитие проблемы, важнейшими среди которых мы считаем:

1) переход от феодализма к капитализму, формирование индустриальных цивилизаций с одновременной колонизацией отсталых стран, что привело к необходимости развития знаний о колонизируемых народах;

2) невозможность достаточно полно объяснить механизмы формирования этнической психологии расовых различий, этнических особенностей, различия и культурное своеобразие отдельных народов, что привело к попыткам разработать этнологию и этнографию как науку о народах и их взаимоотношениях;

3) стремление к изучению проблем межэтнических и этнокультурных отношений, приведших к возникновению идей «народной педагогики».

Это привело впоследствии к изменению статуса проблемы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей при построении системы воспитания на опыте различия народов, их культур и взаимоотношений.

На третьем этапе (с XVIII века до 60-х годов XX века) начинается изучение отдельных элементов объекта познания, что приводит к возникновению различных элементов научных теорий развития этнокультурных отношений. Данный этап характерен тем, что перед Россией как многонациональной страной остро

встал вопрос об общенациональной культуре и национальном воспитании.

К концу *третьего этапа* сложились следующие *предпосылки*, определившие дальнейшее развитие проблемы, важнейшими среди которых мы считаем:

1) кардинальные изменения в общественной жизни, формирование нового типа межнациональных отношений в условиях многонационального государства потребовали переоценки взглядов на отношения между этносом и нацией;

2) преобразования в общественной жизни и реформа образования заставили решать в теории и практике вопросы развития межнациональных, межкультурных отношений;

3) происходящие процессы в обществе, массовый перевод школ на русский язык потребовали возобновления теоретических исследований в области народного (этнокультурного) воспитания с учетом не только национальных отношений, но и поиска путей решения этнических проблем без их идеологизации.

На четвертом этапе (с 60-х годов XX века до 90-х годов XX века) начинается систематическое изучение отдельных аспектов объекта познания, что приводит к возникновению научных гипотез и теорий. Практическое использование объекта в том или ином виде способствует более интенсивному его теоретическому изучению. Этот этап связан с проблемой передачи от поколения к поколению уникального этнокультурного наследия и сохранения этнической идентичности. К концу *четвертого этапа* сложились следующие *социально-исторические предпосылки*:

1) распад бывшего СССР, объединение Европы, распад целого ряда многонациональных государств, расширение международных контактов, а также агрессивный национализм, этнические кровопролитные конфликты усилили интерес к проблеме развития этноса и развития этнопедагогического, этнокультурного образования;

2) развитие этнопедагогики как науки способствовало возобновлению интереса к трансляции культуры разных народов, возрождению этнокультурных традиций и подготовило основу для возникновения концепций, стратегий, путей, подходов, учитывающих этнопедагогическое, этнокультурное, этносоциальное развитие личности;

3) разработка экспериментальных программ, образовательных систем по этнокультурному развитию и воспитанию выявило потребность в теоретических изысканиях и послужило признанием возможности его распространения.

На пятом этапе (с 1990 гг. XX века по настоящее время) в связи со стремительной глобализацией происходит переосмысление сути этнокультурных процессов. С одной стороны, усиливаются интеграционные процессы (Европейский Союз, Шанхайская организация сотрудничества и т.д.), а с другой – поднимается мощная волна сепаратистских движений по национальному признаку – баски, сербы/хорваты, уйгуры в Китае, чеченцы в РФ, курды в Турции др. Этот этап представлен комплексным исследованием проблемы возрождения и становления этнокультурных традиций в образовательной системе и попытками целенаправленно организовать поликультурное образование. Подводя итоги *пятого этапа* становления проблемы воспитания этнокультурных отношений подрастающего поколения, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обуславливающие основные направления дальнейшего развития:

1) становление и развитие гражданского демократического общества; усиление борьбы с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом; миграция других этносов на территорию РФ; установка на гуманизацию привела к созданию национальных школ и региональных образовательных систем, что способствовало созданию национально-регионального компонента в образовании;

2) появление концепций этнокультурного, этнопедагогического образования, что обусловило необходимость уточнения терминологии и выявления основополагающих принципов поликультурного образования;

3) создание большого количества вариативных программ по изучению этнокультурных традиций и национальному воспитанию, возникновению поликультурной системы образования, обусловило необходимость расширения межкультурного, межэтнического, этнокультурного взаимодействия, уточнения понятийного аппарата, разработки концепции воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

2. Нам удалось рассмотреть сущность понятия «этнокультурные отношения» через этимологию определений «этнос», «культура» и «отношение», входящих в состав этого термина, а также понятий «нация», «национальная культура», «этнокультура».

Опираясь на трактовки данных понятий, мы сформулировали следующее определение: *этнокультурные отношения* – это результат взаимодействия человека с представителями других этнических общностей и их культурой, выражающийся в интересе к этнокультурным особенностям, сотрудничестве, в эмоциональном проявлении симпатии, адекватных коммуникативных и конструктивных действиях.

Теоретическое осмысление сущности этнокультурных отношений позволило нам прийти к выводу, что для осуществления воспитания этнокультурных отношений будущих учителей необходимо учитывать:

- а) результат этнокультурного взаимодействия;
- б) содержание психической, внутренней жизни;
- в) этнокультурное общение.

Этнокультурное взаимодействие – это взаимная связь между этносами, основанная на этнокультурных приоритетах в

процессе совместной деятельности и соблюдающая этику взаимодействия, имеющая следствием изменение отношений.

Этнокультурные отношения как содержание внутренней жизни человека – это психические, толерантные, ценностные отношения, возникающие в процессе этнокультурного взаимодействия.

Этнокультурное общение будущего учителя мы понимаем как способ педагогической деятельности, необходимый для этнокультурного взаимодействия с целью достижения взаимопонимания и согласия между обучаемыми разных национальностей.

3. Теоретический анализ психолого-педагогической, философской, этнопедагогической, этнологической, исторической литературы позволил нам рассмотреть возникновение и становление поликультурного образования. 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.

Содержание поликультурного образования – это этнокультурологические знания, этнопсихологические знания, этнопедагогические знания, социальные знания.

Поликультурное образование должно строиться с учетом региональных особенностей и предусматривать этнокультурологическую подготовку будущего учителя.

4. В качестве общенаучной основы нами выбран системный подход, на конкретно-научном уровне это культурологический и аксиологический подходы, методико-технологический уровень исследования определяют компетентностный и средовой подходы.

Системный подход выступает как общенаучная основа исследования. На основе системного подхода рассматриваем систему принципов и условий, определяющих функционирование педагогической системы, выделение в ней структуры, компонентного состава (цели, содержания, методов, средств и механизмов воспитания этнокультурных отношений), элементов, связей, системообразующих факторов.

Культурологический и аксиологический подходы выступают в качестве конкретно-научного уровня нашего исследования.

Культурологический подход будет применен нами:

– как процесс научного познания через осмысление общечеловеческого наследия, национальной и поликультурной среды, а также исследования социокультурных норм, нравственно-гуманистических традиций этнопедагогике, народной педагогики и воспитания этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве;

– как принцип, с помощью которого объясняется содержание и особенности взаимодействия обучающего и обучаемого в процессе подготовки будущего учителя;

– как условие достижения этнокультурологической компетентности будущего учителя через диалог культур, организацию учебно-воспитательной деятельности будущих учителей в сфере воспитания этнокультурных отношений.

Аксиологический подход как конкретно-научный уровень исследования будет использован нами:

– как формирование ценностного отношения субъекта на познание этнокультурных особенностей субъекта через осмысление научных и ненаучных ценностей по данной проблеме;

– как реализация, что определяется выбором ценностных приоритетов, с позиции которых и осуществляется процесс подготовки, характеризующийся принятием обучаемым

ценностей познавательной деятельности, организацией ценностно-личностного взаимодействия обучающего с обучаемым, обучаемого со средствами обучения, а также перевод управления в самовоспитание и саморегуляцию студентом учебно-познавательной деятельности;

– как условие, которое позволяет разработать технологию воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурной образовательной среде.

Компетентностный подход помогает определить результат подготовки будущих учителей к воспитанию этнокультурных отношений как этнокультурологической компетентности;

– дает возможность положить в основание этнокультурологической подготовки стратегию повышения гибкости в пользу расширения выполняемых задач;

– дает возможность ориентировать содержание, деятельность будущего учителя на бесконечное разнообразие, новизну и нестандартность профессиональных и жизненных ситуаций; требует изменений в ее организации, направленных на формирование у будущих специалистов способности не просто воспроизводить и применять знания, а использовать их для решения возникающих проблем.

Средовой подход дает возможность исследовать влияние этнокультурных отношений в условиях поликультурной образовательной среды в контексте этнокультурологического становления и роста будущих учителей в системе поликультурного образования. Данный подход способствует построению основ этнокультурного взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – студент» и «студент – школьник» на основе приоритета индивидуальности, саморазвития, сотрудничества студента и преподавателя. Более того, этот подход позволяет выстроить процесс движения к профессионализму на условиях, приближенных к естественной

среде, что дает возможность создать целостность процесса воспитания этнокультурных отношений.

Вместе с тем мы убедились в рассогласованности, несоответствии, противоречивости исследуемой проблемы. Необходимо целенаправленное изучение развития этнокультурных отношений с целью их гармонизации в окружающей действительности и профессиональной подготовке будущих учителей для работы в образовательных учреждениях в условиях полиэтнической и поликультурной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абсалямова, А.Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Абсалямова. – Уфа, 2007. – 44 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / О.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 280 с.
4. Актуальные проблемы управления образованием в регионе [Текст]: сб. научно-методических материалов / под ред. С.А. Репина, Г.Н. Серикова.– Челябинск: Урал LTD, 1999. – Вып. 4 (12). – 96 с.
5. Алеварс, Н.Н. История Урала. XI –XVIII века [Текст]: учеб. пособие для учащихся старших классов муниципальных общеобразовательных учреждений, лицеев, гимназий / Н.Н. Алеварс, А.И. Конюченко. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во; Юж.-Урал. изд.-торг. дом, 2000. – 300 с.
6. Аменд, А.Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. / А.Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.
7. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст]: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 237 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
9. Андреева, Л.И. Эффективность системы мультикультурного образования [Текст] / Л.И. Андреева //

Вестник университета Российской академии образования. – 2008. – № 2 (40) – С. 124 – 132.

10. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. [Текст] /сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.

11. Антология педагогической мысли России XVIII в. [Текст] /сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.

12. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XXв. [Текст] /сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

13. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Изд-во «Центр», 2000. – 384 с.

14. Арутюнов, С.А. Инновации в культуре этноса и их социально-экономическая обусловленность [Текст] / С.А. Арутюнов // Этнографическое исследование развития культуры. – М.: Наука, 1985. – 362 с.

15. Арутюнов, С.А. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества [Текст] / С.А. Арутюнов, Н.Н. Чебоксаров // Расы и народы. – М.: Наука, 1972. – Вып. 2. – С. 8 – 30.

16. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Соколов. – М.: Аспект-Пресс, 1988. – 271 с.

17. Археология и этнография Башкирии [Текст]: Т.5 / под ред. Н.В. Бикбулатова, Р.Г. Кузеева, Н.А. Мажитова. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1973. – 256 с.

18. Асадуллин, Р.М. Новые ориентиры развития профессионального образования [Текст] / Р.М. Асадуллин, Л.И. Васильев, В.Г. Иванов. – Уфа: Вагант, 2008. – 132 с.

19. Асадуллин, Р.М. Формирование и развитие педагогической деятельности студентов: системный подход [Текст]: монография / Р.М. Асадуллин. – Уфа: Башк. гос. пед. институт, 1999. – 145 с.
20. Ахияров, К.Ш. Народная педагогика и современная школа [Текст] / К.Ш. Ахияров. – Уфа: Башкирский гос. пед. ун-т, 2000. – 328 с.
21. Ахияров, К.Ш. Теория и практика технологической подготовки школьников [Текст] / К.Ш. Ахияров. – Уфа: Гилем, 2008. – 316 с.
22. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика) [Текст]: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.В. Базелюк. – Челябинск, 2005. – 402 с.
23. Баймурзина, В.И. Теория и практика народной педагогики башкирского народа [Текст] / В.И. Баймурзина. – Уфа, 1995. – 135 с.
24. Бахтин, М.М. Автор и герой [Текст]: к философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 333 с.
25. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст] / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357с.
26. Белканов, Н. Русское образование для нерусских народов: образец колонизаторской политики [Текст] / Н. Белканов // Народное образование. – 1996. – № 4 – 5. – С. 102 – 109.
27. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
28. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

29. Беляева, Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие / Л.А. Беляева. – Екатеринбург: УГПИ, 1983. – 125 с.
30. Бердяев, Н.А. Судьба России [Текст] / сост. и послесл. К.П. Ковалева. – М.: Сов. писатель, 1990. – 346 с.
31. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Высш. школа, 1989. – 190 с.
32. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
33. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]: избр. психол. труды / Л.И. Божович. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 349 с.
34. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
35. Большой словарь иностранных слов [Текст] /сост. А.Ю. Москвин. – М.: Изд-во Центрполиграф: ООО «Полнос», 2003. – 81 с.
36. Большой толковый социологический словарь [Текст]: русско-английский, англо-русский / Д. Джери. – М.: ВЕЧЕ: АСТ, 1999. – Т.1. – 548 с.
37. Большой энциклопедический словарь [Текст]: 20-е изд., перераб. и доп. – М.: БРЭ; СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.
38. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1999. – 560 с.
39. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) [Текст] / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

40. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
41. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России [Текст]: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М.: Педагогика, 2006. – 464 с.
42. Бромлей, Ю.В. Современные проблемы этнографии [Текст] / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1981. – 390 с.
43. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование: цели и измерения [Текст] / Д. Бэнкс // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. № 2. – С. 12 – 14.
44. Валеев, Д.Ж. История башкирской философской и общественно-политической мысли [Текст]: основные тенденции развития / Д.Ж. Валеев. – Уфа: Китап, 2001. – 352 с.
45. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе [Текст]: методология, теория, практика / Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 139 с.
46. Вендровская, Р.Б. В.Н. Сорока-Росинский [Текст]: проблемы русской национальной школы / Р.Б. Вендровская // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 75 – 81.
47. Вертякова, Э.Ф. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Э.Ф. Вертякова. – Челябинск, 1998. – 156 с.
48. Ветютнев, Ю.Ю. Дискриминация мигрантов с точки зрения современных правовых ценностей [Текст] / Ю.Ю. Ветютнев. – Волгоград, 1999. – 340 с.
49. Виноградов, Г.С. Народная педагогика [Текст]: (отрывки и наброски) / Г.С. Виноградов. – Иркутск: Власть труда, 1926. – 30 с.
50. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 394 с.

51. Волков, Г.Н. Введение в этнопедагогiku [Текст]: учеб. для студ высш. учеб. заведений / Г.Н. Волков, Т.Н. Петрова, А.Б. Панькин. – М.: «Большая медведица», 2006. – 368 с.
52. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко и др.] / под общ. ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Академия», 2007. – 336 с.
53. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
54. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании [Текст]: монография / Г.И. Гайсина. – Уфа: Ваганат, 2007. – 304 с.
55. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
56. Гасанов, З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения [Текст] / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 51 – 56.
57. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика [Текст]: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 768 с.
58. Гершунский, Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия – Russia and USA at the Threshold of the 3 – d millennium [Текст]: опыт эксперт исслед. рос. и амер. менталитетов / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 599 с.
59. Гершунский, Б.С. Россия, образование и будущее [Текст] / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Факел, 2002. – 295 с.
60. Гирфанова, Л.П. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.П. Гирфанова. – Уфа, 1997. – 23 с.

61. Глейзер, Н. Мультиэтнические общества [Текст]: проблемы демографического, религиозного и культурного разнообразия / Н. Глейзер // Этнографическое образование. – 1998. – № 6. – С. 98 – 104.
62. Голошумова, Г.С. Этнохудожественное воспитание учащихся в условиях сельского социума [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Голошумова. – Екатеринбург, 2007. – 407 с.
63. Гуревич, П.С. Культурология [Текст]: учеб. для студ. вузов: курс лекций / П.С. Гуревич. – М.: Проект, 2003. – 332 с.
64. Гумилев, Л.Н. Древние тюрки [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: Товарищество «Клышников, Комаров и ко», 1993. – 513 с.
65. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: Рольф, 2001. – 556 с.
66. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика: монография [Текст] / О.В. Гукаленко. – Ростов н /Д: Изд -во РПГУ, 2003. – 512 с.
67. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении [Текст]: логико-психологич. проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – 2-е изд. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 479 с.
68. Давыдова, О.И. Этнопедагогическая подготовка студентов – будущих специалистов дошкольного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Давыдова. – Барнаул: БГПУ, 2000. – 21 с.
69. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития [Текст] / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93 – 96.
70. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.
71. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
72. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России [Текст] / Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 464 с.

73. Дробижева, Л.М. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития [Текст] / Л.М. Дробижева // Сов. этнография. – 1985. – №5. – С. 31 – 45.
74. Елаев, Н.К. Настоящее и будущее бурятской национальной школы [Текст] / Н.К. Елаев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 45 – 47.
75. Емельянов, Л.Ф. Философия антимарксизма и диалектика [Текст] / Л.Ф. Емельянов. – Минск, 1981. – 227 с.
76. Еникеев, М.И. Психологический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: ТК Велби; Изд-во «Проспект», 2006. – 560 с.
77. Железовская, Г.И. Принципы формирования дидактических терминов [Текст] / Г.И. Железовская, С.В. Еремина // Педагогика, 1999. – № 5. – С. 18 – 22.
78. Жуковский, И.В. Этнокультурное образование в многонациональном регионе [Текст] / И.В. Жуковский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 37 – 41.
79. Загвязинский, В.И. Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты [Текст] / В.И. Загвязинский // Образование и наука: Изв. УРО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 8 – 15.
80. Загвязинский, В.П. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
81. Закон Российской Федерации «О национально-культурной автономии» [Текст] // Сборник законов РФ. – М.: Информэкспо, 2001.
82. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Инфра-М, 2000. – 52 с.
83. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

84. Зезина, М.Р. История русской культуры [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов обучающихся по спец. «История» / М.Р. Зезина, М.Р. Кошман, В.С. Шульгин. – М.: Высш. школа, 1990. – 432 с.

85. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

86. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании [Текст]: проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов [и др.] – М.: АПКиППРО, 2005. – 101 с.

87. Измайлов, А.Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов средней Азии и Казахстана [Текст] / А.Э. Измайлов. – М.: Педагогика, 1991. – 252 с.

88. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика [Текст] / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.

89. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева; под ред. З.И. Васильевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 416 с.

90. Каган, М.С. Мир общения [Текст]: Проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

91. Каган, М.С. Философия культуры [Текст]: монография / М.С. Каган. – СПб.: Изд-во «Питер», 1996. – 235 с.

92. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] / В.А. Караковский [и др.] – М.: Нов. школа, 1996. – 160 с.

93. Кашапова, Л.М. Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: / Л.М. Кашапова. – Уфа, 2007. – 400 с.

94. Ключевский, В.О. Краткое пособие по русской истории [Текст] / В.О. Ключевский. – М.: Рассвет, 1992. – 192 с.
95. Клюканов, И.Э. Динамика межкультурного общения: к построению нового концептуального аппарата [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / И.Э. Клюканов. – Саратов, 1999. – 42 с.
96. Коган, Л.Н. Социология культуры [Текст]: учеб. пособие / Е.Н. Князева, Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УРГУ, 1992. – 391 с.
97. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
98. Кожухметова, К.Ж. Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана [Текст] / К.Ж. Кожухметова // Сборник науч. трудов. – Алматы: Изд-во «Алеем», 2001. – С. 6-21.
99. Кожухметова, К.Ж. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве Республики Казахстан [Текст] / К.Ж. Кожухметова, Ш.И. Джанзакова // Сибирский пед. журнал. – 2004. – № 1. – С. 207 – 209.
100. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1980. – 93 с.
101. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 133 с.
102. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
103. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст]: учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
104. Конституция Российской Федерации [Текст]. – М.: ТК Велби; Изд-во «Проспект», 2007. – 32 с.

105. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [Текст] // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 253 – 264.
106. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
107. Концепция прогноза развития образования до 2015 г. [Текст] // Народное образование. – 1993. – № 1. – С. 17 – 27.
108. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. для студ. вузов по пед. специальностям / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 393 с.
109. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
110. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 494 с.
111. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
112. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
113. Крысько, В.Г. Этническая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
114. Кузнецов, А.Г. Динамика ценностных ориентаций российской молодежи [Текст]: дис. ... д-ра социол. наук / А.Г. Кузнецов. – М., 1995. – 396 с.
115. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н.В. Кузьмина [Текст] // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 23 – 34.

116. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3 – 11.
117. Кузьмин, М. Н. Полиэтничность российского общества и задачи системы образования как инструмента модернизации России [Текст] / М.Н. Кузьмин. – М.: ИНПО, 1998. – 28 с.
118. Кукушкин, В.С. Общие основы педагогики [Текст] / В.С. Кукушкин. – Ростов н / Д.: Изд-во Центр «Март», 2002. – 244 с.
119. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика [Текст]: учеб. пособие / В.С. Кукушкин. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. – 304 с.
120. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика и этнопсихология [Текст] / В.С. Кукушкин, Л.Д. Столяренко. – Ростов н / Д.: Феникс, 2000. – 173 с.
121. Культурология: теория и история культуры [Текст]: курс лекций. – Ч.1. – Челябинск: Изд. Челяб. гос. ун-та, 1994. – 224 с.
122. Кусарбаев, Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Р.И. Кусарбаев. – М., 2001. – 187 с.
123. Лазурский, А.Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы [Текст]: избранные труды по общей психологии / А.Ф. Лазурский; коммент., примеч., прилож. Е.В. Левченко. – СПб: Алетейя, 2001. – 191 с.
124. Лебедева, Н.М. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности [Текст] / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова. – М., 2003. – 268 с.
125. Левкович, В.П. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных ученых [Текст] / В.П. Левкович, Н.Г. Панкова // Сов. этнография. – 1973. – № 5. – С. 123 – 131.

126. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст]: учебник для вузов / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
127. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. Т.1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
128. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина, А.Г. Рузская. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.
129. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 521 с.
130. Лобжанидзе, А.А. Этнография и география религий [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб.заведений / А.А. Лобжанидзе, С.А. Горохов, Д.В. Заяц. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 176 с.
131. Лурье, С.В. Историческая этнология [Текст]: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
132. Мажитов, Н.А. История Башкортостана с древнейших времен до XVI века [Текст] / Н.А. Мажитов, А.Н. Султанова. – Уфа: Китап, 1994. – 360 с.
133. Макаев, В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 6 – 9.
134. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: монография / Ю.С. Мануйлов. – Костанай: МУСТ, 1997. – 224 с.
135. Мамонтов С.П. Основы культурологии [Текст] / С.П. Мамонтов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РОУ, 1995. – 208 с.
136. Мамардашвили, М.К. Мой опыт нетипичен [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, 2000. – 400 с.
137. Маслоу, А.Г. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А.Г. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 424 с.

138.Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) [Текст] / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

139.Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Матис. – Барнаул, 1999. – 37 с.

140.Мирсаитова, С.Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в. [Текст] / С.Г. Мирсаитова. – Екатеринбург: Уралнаука, 2000. – 92 с.

141.Мубинова, З.Ф. Этнонациональное воспитание в современном мире: теоретические и концептуальные подходы [Текст]: монография / З.Ф. Мубинова / под ред. А.С. Гаязова. – Уфа: Изд-во «Слово», 2007. – 96 с.

142.Мукаева, О.Д. От этнического к поликультурному (мультикультурному) образованию и воспитанию [Текст] / О.Д. Мукаева // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 4. – С. 73 – 77.

143.Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.

144.Найн, А.Я. Культура делового общения [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: Изд. ТОО «Версия», 1997 – 256 с.

145.Найн, А.Я. Организация экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях инновационного типа [Текст] / А.Я. Найн, А.А. Найн. – Магнитогорск: Магнит. гос. пед. ин-т, 1998. – 155 с.

146.Найн, А.Я. Современный словарь-справочник нового педагогического мышления [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: Челяб. фил. УГНОЦ РАО, 2000. – 28 с.

147.Налчаджян, А.А. Этнопсихология [Текст]: учеб. пособие / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2004. – 381 с.

148.Народное образование на Урале в XVIII – XX в. [Текст]: сб. науч. трудов. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1990. – 146 с.

149. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 98 – 105.
150. Нации разные, но мир един [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. ассоциация развития и коррекции межнациональных отношений, 1992. – 88 с.
151. Национальные отношения в СССР в трудах ученых союзных республик [Текст] / отв. ред. Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1986. – 348 с.
152. Национальные отношения [Текст] // Отечественные и международные правовые документы. – М.: Центр «Этносфера», 1998. – С. 8 – 16.
153. Национальные отношения [Текст]: словарь / под общ. ред. проф., чл.-корр. Междунар. славянской академии В.Л. Калашникова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 207 с.
154. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX 90-е г. и XX вв.) [Текст] / под ред. З.А. Равкина. – М.: ИТО и ПРАО, 1997. – 411 с.
155. Неменский, Б.М. Культура – Искусство – Образование [Текст]: цикл бесед / Б.М. Неменский. – М.: Центр ХКО, 1993. – 79 с.
156. Немов, Р.С. Психология [Текст]: 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. – 576 с.
157. Никандров, Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика, 2009. – №3. – С. 3 – 8.
158. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Пед. общество России, 2000. – 304 с.

159. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе [Текст]: Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 270 с.

160. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов [Текст]. – М., 1995. – С. 63.

161. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под. ред. Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.

162. Очерки истории башкирского литературного языка [Текст] / отв. ред. Э.Ф. Ишбердин. – М.: Наука, 1989. – 270 с.

163. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941 – 1961 гг. / под ред. Ф.Г. Паначина [и др.]. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.

164. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961– 1986 гг. / отв. ред. Ф.Г. Паначина [и др.] – М.: Педагогика, 1987. – 414 с.

165. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование: современный подход и воспитание на народных традициях [Текст] / Г.В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41 – 47.

166. Палаткина, Г.В. Этнотолерантность в мультикультурном регионе [Текст] / Г.В. Палаткина // Школ. технологии. – 2003. – № 3. – С. 216 – 221.

167. Панькин, А.Б. Формирование этнокультурной личности [Текст]: учеб. пособие / А.Б. Панькин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 280 с.

168. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 14 – 18.

169. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Роспедагенство, 1996. – 602 с.

170. Педагогика [Текст]: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоев [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби; Изд-во «Проспект», 2004. – 432 с.

171. Педагогика межнационального общения [Текст]: учеб. для студ. / под ред. В.И. Матиса. – Барнаул: Изд-во Барнаульского гос. пед. ун-та, 2003. – 510 с.

172. Педагогика межнационального общения [Текст]: учеб. пособие / под ред. проф. Д.И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

173. Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Каменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 411 с.

174. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский дом «Восток», 2003. – 274 с.

175. Петрухин, В.Я. Начало этнокультурной истории Руси IX – XI веков [Текст] / В.Я. Петрухин. – Смоленск: Русич. – М.: Гнозис, 1995. – 320 с.

176. Пименов, В.В. Системный подход к этносу [Текст]: (к постановке проблемы) / В.В. Пименов // Расы и народы. – М.: Наука, 1986. – Вып. 16. – С. 12 – 30.

177. Платонов, Ю.П. Психология национального характера [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.П. Платонов. – М.: «Академия», 2007. – 240 с.

178. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учеб. для студ. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

179. Поляничкина, Г.А. Этнография [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Поляничкина. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 159 с.

180. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларин, Л.А. Смывин. – М.: Просвещение, 1993. – 99 с.

181. Пригожин, И.Р. Философия нестабильности [Текст] / И.Р. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46 – 52.
182. Психология и этика делового общения [Текст]: учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб и доп. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2003. – 415 с.
183. Психология становления педагога профессиональной школы [Текст] / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 148 с.
184. Пушкарева, М.П. Воспитание культурологической компетенции студентов педвуза средствами переводной литературы [Текст] / М.П. Пушкарева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 92 – 94.
185. Ракитов, А.И. Историческое познание [Текст]: системно-гносеологический подход / А.И. Ракитов. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с.
186. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 705 с.
187. Руднев, Я.И. Народы мира [Текст]: этнографические очерки / Я.И. Руднев. – Л.: Изд-во П.П. Сойкина, 1928. – 684 с.
188. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
189. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие по дисциплине «Культурология» / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. – 287 с.
190. Садохин, А.П. Этнология [Текст]: учеб для студентов вузов / А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.
191. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию [Текст] / Э.А. Саракуев, В.Г. Крысько. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 344 с.
192. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 144.

193. Сериков, Г.Н. Основания педагогических исследований [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск, 2005. – 238 с.
194. Скаткин, М.И. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.И. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
195. Сковородкина, И.З. Этнопедагогический подход к образованию народов России: история, теория, практика [Текст]: монография / И.З. Сковородкина. – М.: ИТИП РАО, 2008. – 163 с.
196. Сластенин, В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования [Текст] / В.А. Сластенин // Материалы междунаро. науч.-практ. конф. «Качество жизни: проблемы системного научного обоснования». – Липецк: ЛГПУ, 2000. – С. 27 – 29.
197. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.И. Чижаква. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
198. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. педагогич. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 576 с.
199. Сластенин, В.А. Психология и педагогика [Текст] / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.
200. Сластенин, В.А. Этнопедагогическая культура учителя [Текст]: [Содержание педагогического образования] / В.А. Сластенин, В.А. Николаев // Magister. – М., 2000. – № 3. – С. 20 – 34.
201. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3 – 17.

202. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст]: учеб. пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 151 с.

203. Смирнова, Е.О. Национальность – питерские [Текст]: нац. меньшинства Петербурга и Ленингр. области в XX в. / Е.О. Смирнова. – 2002. – 582 с.

204. Смирнова, Т.М. Общественные объединения этнических меньшинств Петербурга на современном этапе: деятельность, проблемы, тенденции [Текст] / Т.М. Смирнова. – СПб., 2000. – 205 с.

205. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.

206. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

207. Современные концепции эстетического воспитания [Текст]: (Теория и практика) / отв. ред. Н.И. Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 302 с.

208. Соколова, Э.Л. Образование – путь к культуре мира и толерантности [Текст] / Э.Л. Соколова // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 111 – 118.

209. Социальная конфликтология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.П. Дедов, А.В. Морозов, Е.Г. Сорокина, Т.Ф. Сулова; под ред. А.В. Морозова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 336 с.

210. Степи Евразии в эпоху средневековья [Текст] / отв. ред. С.В. Плетнева. – М.: Наука, 1981. – 304 с.

211. Супрунова, Л.Л. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования [Текст] / Л.Л. Супрунова // Вестник Пятигорского гос. лингвистич. ун-та. – 2000. – № 3. – С. 46 – 52.

212. Супрунова, Л.Л. Этнопедагогика как источник поликультурного образования [Текст] / Л.Л. Супрунова // Этнопедагогика – педагогика жизни. – М.: Элиста, 2001. – С. 52 – 95.
213. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1971. – 336 с.
214. Тавадов, Г.Т. Этнология [Текст]: словарь-справочник / Г.Т. Тавадов. – М.: Соц.-полит. журн., 1998. – 668 с.
215. Тагиров, К.К. Образование в Башкортостане: историко-педагогический анализ [Текст] / К.К. Тагиров. – Уфа: Гилем, 2007. – 312 с.
216. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура [Текст] / Э.Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 572с.
217. Тайчинов, М.Г. Моделирование поликультурного образования в многонациональном обществе [Текст] / М.Г. Тайчинов, О.И. Воленко // Вестник Башкирского гос. пед. ун-та: серия «Педагогика и психология». – Уфа, 2000. – № 1. – С. 85 – 96.
218. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
219. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.
220. Тахохов, Б.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов [Текст] / Б.А. Тахохов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 24 – 26.
221. Тенденции развития и управления инновационными процессами в системе непрерывного художественного образования [Текст]: сб. материалов по проблемам художественного образования / под ред. С.Г. Молчанова. – Челябинск: ИДПОПР, 2003. – 157 с.
222. Теплов, Б.М. Избранные труды [Текст]. В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.

223.Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б.М. Теплов. – Рига: Латгосиздат, 1947. – 244 с.

224.Терегулов Ф.Ш. Теоретическая педагогика [Текст]: учеб. пособие / Ф.Ш. Терегулов. – Уфа: Восточ. ун-т, 2004. – 256 с.

225.Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 163 с.

226.Тишков, В.А. Политика многокультурности [Текст] / В.А. Тишков // Этнология и политика. – М., 2001. – С. 41 – 48.

227.Тишков, В.А. Реквием по этносу [Текст]: исследования по социально-культурной антропологии / В.А. Тишков. – М.: Наука, 2003. – 543 с.

228.Тишков, В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах [Текст] / В.А. Тишков // Толерантность и культурная традиция / под ред. М.Ю. Мартыновой. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 447 с.

229.Томпсон, М. Восточная философия [Текст] / Мел Томпсон; пер. с англ. Ю. Бондарева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 379 с.

230.Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме [Текст] / В.П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.

231.Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.

232. Ушаков, Д.В. Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель [Текст] / Д.В. Ушаков // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 5. – С. 130 – 139.

233.Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] / К.Д. Ушинский // Пед. соч. в 6 т. / сост. С.Ф. Егорова. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1. – С. 194 – 256.

234.Фархшатов, М.Н. Народное образование / М.Н. Фархшатов, С.А. Халорин // Ватандаш. – 1996. – № 3. – С. 69 – 73.

235. Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения: психологическое видение формирования [Текст] / Р.М. Фатыхова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. – Екатеринбург, 2003. – Вып. I. – С. 23 – 28.

236. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001 – 2005) [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 255 – 261.

237. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 3 (15). – С. 3 – 11.

238. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде [Текст]: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Галяпина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.

239. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

240. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов [Текст] / А.Я. Флиер. – М., 2000. – С. 158.

241. Фролова, А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов крайнего Северо-Востока России: [Текст] автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / А.Н. Фролова. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 42 с.

242. Халеева, И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия [Текст] / И.И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 5 – 15.

243. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: учебник для педвузов / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.

244. Хачатурян, В.М. История мировых цивилизаций с древнейших времен до конца XX века [Текст]: пособие для общеобразоват. учеб. заведений / И.Ф. Хачатурян; под ред. В.И. Уколовой. – М.: Дрофа, 2001. – 512 с.
245. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
246. Чичканова, Т.А. Культурология в вопросах и ответах [Текст] / Т.А. Чичканова. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 160 с.
247. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21 – 33.
248. Шитякова, Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Шитякова. – Челябинск, 2007. – 358 с.
249. Школа диалога культур: идеи, опыт, перспективы [Текст] / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 415 с.
250. Штинова, Г.Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики образования [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд.-во «С.В.-96», 1998. – Вып. 3. – С. 294 – 313.
251. Щуркова, И.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст]: учеб. пособие / И.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
252. Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации [Текст] / под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Чишмэ, 2005. – 341 с.
253. Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды [Текст] / под ред.

К.Ж. Кожаметовой, Р.С. Димухаметова. – Костанай, 2002. – 280 с.

254. Этническая толерантность в поликультурных регионах России [Текст] / отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 296 с.

255. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст]: методол. проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

256. ЮНЕСКО на саммите – 2002: образование и культурное разнообразие в интересах устойчивого развития [Текст] // Вестн. экологического образования в России. – 2002. – № 3 (25). – С. 14.

257. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

258. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

259. Baker, G. Planning and organizing for multicultural instruction [Text] / G. Baker. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. – 363 p.

260. Banks, J. Multiethnic education [Text]: Theory and practice / J. Banks. – Boston: Allyn and Bacon, 1981. – 330 p.

261. Banks, J. Teaching strategies for ethnic studies [Text] / J. Banks. – Boston: Allyn and Bacon, 1984. – 479 p.

262. Berger, T.R. Fragile Freedoms [Text]: Human Rights and Dissent in Canada / T.R. Berger. – Toronto, 1981. – P. 18.

263. Cole, M. Teaching and Learning about Racism [Text]: A Critique of Multicultural Education in Britain / M. Cole. – London, 1986. – P. 123.

264. Ethnic groups and boundaries [Text]: The social Organization of culture differences. – L.: Polity Press, 1989. – P. 10.

265. Fthenakis, W. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft [Text] / W. Fthenakis. – Unveröff. Ms., 1986. – P. 11.
266. Gallagher, J. Analyses of Teacher Classroom Strategies Associated with Student Cognitive and Affective Performance [Text] / J. Gallagher. – Wash, 1968.
267. Garcia, R. Teaching in a pluralistic society / R. Garcia. – N.Y.: Harper Row, 1979. – 209 p.
268. Gollnick, D. Multicultural education in a pluralistic society [Text] / D. Gollnick, P. Chinn. – Upper Saddle, N.J.: Merrill, 1998. – 363 p.
269. Hacki, B. Miteinander lernen Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis [Text] / B. Hacki. – Innsbruck, 1993. – 268 p.
270. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme [Text] / M. Hohmann // Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten. – 1983. – No. 4. – P. 4 – 8.
271. Mullard, Ch. Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie [Text] / Ch. Mullard. – Felsberg, 1991. – P. 62 – 84.
272. Pommerin, G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung [Text] / G. Pommerin // Zielsprache Deutsch. – X 2. 3. – P. 41 – 46.
273. Sandfuchs, U. Lehren und Lernen mit Ausländerkindern [Text] / U. Sandfuchs. Bad Heilbrunn, 1986. – P. 11 – 16.
274. Sinagatullin, I.M. Construction Multicultural education in Diverse Society. [Text] / I.M. Sinagatullin. – Lanham Maryland and London, 2003. – 263 p.
275. Sletter, C. An analysis of multicultural education in the United States [Text] / C. Sletter, C. Grant // Harvard Educational Review. – 1987. – No. 57 (4). – P. 421 – 444.

276. Schmidt, U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen // Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität [Text] / U. Schmidt. – Frankfurt a. M., 1987. – P. 117 – 121.

277. Schmitt, R. Kinder und Ausländer/ Einstellungsänderung durch Rollenspiel Eine empirische Untersuchung [Text] / R. Schmitt. – Braunschweig. – 1979. – P. 110 – 116.

278. Taylor, Ch. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung [Text] / Ch. Taylor. – Frankfurt f. M., 1993. – P. 22 – 28.

279. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch [Text] / H. Thomas. – Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988. – P. 83 – 89.

Научное издание

Вертякова Эльвира Фаритовна

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОСПИТАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Редактор Е.М. Сапегина

Компьютерная верстка Л.А. Вертяковой

ISBN 978-5-7017-12-74-2

Издательство МГОУ
105005, Москва, ул. Радио, 10-а

Объем 9,9 п.л. Подписано в печать 19.09.2009.

Тираж 500 экз. Формат 60x 84/16 Бумага типографская

Заказ № 435

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69