

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Рассматривается феномен этнокультурного образования, его проблематика, пути и подходы к его реализации. Выявляются векторы изучения этнокультурного образования, его границы, характерные типы концепций в современной педагогике. Этнокультурное образование рассматривается как возможный инструмент разрешения противоречий глобализации, противовесом ее разрушительного действия, ведущего к унификации культур, к замене национальных культур всеобщей массовой культурой, к духовной деформации личности в обществе потребления. Утверждается, что моноэтнический вектор этнокультурного образования необходим для сохранения национальной идентичности, а полиэтнический вектор является инструментом для разрешения межнациональных противоречий и формирования толерантности в межкультурном взаимодействии. Анализируются этнопедагогический и культурологический подходы, их взаимодействие в «этнографии детства» и базовая роль для осуществления этнокультурного образования в педагогическом процессе, высказывается необходимость системного подхода, принципов междисциплинарности, многоуровневости в проектировании.

A. Afanaseva

ETHNOCULTURAL EDUCATION AS A PROBLEM OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

In article the phenomenon of ethnocultural education, its problematics, ways and approaches to its realisation is considered. Comes to light vectors of studying of ethnocultural education, its border, characteristic types of concepts in modern pedagogics. Ethnocultural education is considered as the possible tool of resolution of conflicts of globalisation, a counterbalance of its destructive action conducting to unification of cultures, replacement of national cultures with a general mass culture, spiritual deformation of the person in a consumer society. Affirms, that the monoethnic vector of ethnocultural education is necessary for preservation of national identity, and the polyethnic vector is the tool for the permission of international contradictions and tolerance formation in intercultural interaction. Ethnopedagogical and cultural urological approaches, their interaction in «childhood ethnographies» and a base role for realisation of ethnocultural education in pedagogical process are analyzed, necessity of the system approach, principles in designing expresses.

Педагогическая наука как социогуманитарная наука быстро реагирует на процессы, происходящие в общественной жизни, отражает и изучает со своей стороны явления, проблемы, возникающие в ходе развития человеческой культуры. Процессы, происходившие в годы перестройки и постперестроечный период в нашей стране, круто изменили социокультурную ситуацию, повлекли за собой изменения в системе образования, дали толчок активному развитию педагогической науки. Границы педагогики расширились, внутри нее появились новые ветви: инженерная, медицинская педагогика, андрогогика, аксиология, этнопедагогика, педагогика диалога, сотрудничества, ненасилия, искусства, творчества, успеха, радости и др.

В качестве нового направления в педагогике сформировалось в эти годы и этнокультурное образование. Понятие «этнокультурное образование» появилось лишь в конце XX века. Сегодня оно становится активным элементом педагогической терминологии, хотя в его понимании нет единства. Этот термин употребляется наряду с терминами: «этнорегиональное», «этнонациональное», «национально-региональное», «поликультурное» образование. Активизация перечисленных понятий и их вхождение в педагогический тезаурус было связано с поиском моделей национального образования после распада СССР и со стремлением уйти от унификации явлений общественной жизни. В современных энциклопедиях и словарях еще нет определения понятия «этнокультурное образование», хотя этнокультурная тематика активно исследуется в педагогической науке.

В понимании основного значения термина мы разделяем позицию Т. К. Солдухиной, давшей определение: «Вза-

имодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических культур и педагогических достижений народов, есть этнокультурное образование» [1, с. 45]. В нём представлена позиция о содержательной стороне этнокультурного образования. Однако определение не исчерпывает всей полноты этого многоаспектного социально-педагогического феномена и не отражает его процессуальную сторону.

Мы определяем этнокультурное образование как целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, сочетающий многоэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту. Представляя собой сложное междисциплинарное явление, исследующее содержание этнокультурного компонента в процессе образования, этнокультурное образование имеет много нерешенных в педагогике проблем.

В связи с процессами демократизации общества в перестроечную и постперестроечную эпоху в России активизировались процессы гуманизации и диверсификации в образовании, что привело также к развитию различных направлений в области этнокультурного образования. Анализ широкого круга источников (диссертационных работ, отражающих актуальные проблемы педагогики, теоретико-методологических исследований, новых учебных пособий) позволил выявить два противоположных вектора в подходах к этнокультурному образованию. Первый — углубление в моноэтническую культуру, возврат к её корневому основанию. Это отразилось на активном интересе к этнонациональной и региональной специфике в образовании, в

разработке этнопедагогической проблематики. Второй вектор устремлен к полиэтническому и даже глобальному образованию. Это делает актуальным для педагогики этнокультурного образования поиск «золотой середины» в соотношении моноэтнического и полиэтнического элементов.

Первый вектор имеет давнюю педагогическую традицию учета национального фактора в обучении и воспитании ребенка. В годы перестройки общая политизированность жизни в России активизировала национальные движения, что отразилось и в образовании: в изменении его содержательной составляющей, в углубленном изучении различных аспектов этнопедагогики как корневой основы воспитания ребенка. В педагогической науке было защищено большое число диссертаций, исследующих особенности обучения и воспитания на этнокультурных традициях, в большой мере представлены работы по этнонациональной педагогике малых народов. Во многих республиках РСФСР были приняты концептуальные документы об этнокультурном образовании: в Татарстане, Башкортостане, Карелии и др. В них большое значение уделено возрождению национального самосознания личности, процессам изучения родного языка и создания в школе культурно-национальной среды.

Тенденции перестройки отчасти повторяют опыт послереволюционной России. Надо помнить, что именно в России еще в 1920-х годах были провозглашены и воплощались в жизнь ленинские идеи широкого обучения на местных языках (начавшегося еще в царское время), создание национальных письменностей, отказ от принудительного обучения русскому языку, свободный выбор языка, обусловленный личными интересами и

«потребностями экономического оборота страны» [2, с. 294–295]. Даже западные ученые называют нашу страну «пионером концепции обучения на материнских языках», что отражено в документах ЮНЕСКО об обучении на языках малых народов в 1950-х годах [3, с. 145–150]. С 1938 года с постановления ЦКВКП(б) и Совнаркома «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» начался второй этап советской языковой политики, обусловленный потребностями взаимопонимания людей в общей стране, ролью русского языка как языка межнационального общения, необходимого в трудовом или воинском коллективе, а также приобщения к культурам разных народов (к русской, к мировой, к культурам братских народов внутри страны).

В годы перестройки рост этнического фактора происходит во всех российских республиках, но в большой мере он фокусируется на культуре титульной нации, в связи с чем возникает тенденция к «замыканию». По данным социологов и этнологов, ориентация на традиционные ценности прошлого более свойственна малым народам России, тогда как для русского населения характерно устремление в европеизированное будущее [4]. Тенденции этнического изоляционизма в этносоциальной и образовательной политике фиксируются исследователями в республиках Северо-Кавказа (А. Ю. Белогуров, Г. С. Денисова, М. Р. Радовель), в Бурятии (Т. К. Солодухина). Одностороннее углубление в моноэтническую традицию приводит к «замыканию» воспитуемых в рамках определенных этнокультурных ценностей, а это, в свою очередь, приводит к усложнению и дисбалансам целостного образовательного пространства России. «Этническая пере-

сеченность» большинства регионов требует гибкой политики, что должно проявляться и в сфере образования. В политике России для снятия напряженности между людьми разных национальностей сформирован и на основной ее территории соблюдается принцип равенства всех национальностей.

В связи с активизацией и даже политизацией этничности актуализируются процессы построения образовательной системы, открытой идеям и процессам поликультурного образования. С ним связан второй вектор развития этнокультурного образования. Рассмотрим его.

Поиск в конце XX века новых универсалий многонациональной целостности привел к употреблению в российской педагогической науке близких по смыслу терминов «поликультурное образование» (В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Р. Садыкова, Л. Л. Супрунова), «мультикультурное» (Г. В. Палаткина, Р. Х. Кузнецова), «многокультурное» (Г. Д. Дмитриев, М. Л. Воловикова) образование. Их концепции направлены на достижение общей цели — формировать толерантную личность, способную на основе диалога активно взаимодействовать с представителями других культур.

Термины многокультурное, поликультурное, мультикультурное образование отличаются прежде всего лингвистическими праисточками словообразования (русское «много», латинское *multum*, греческое *polu*) и имеют свою историю. В 1960–70 годах в американской педагогической практике появился термин *multiethnic education* («многоэтническое образование»), ставившее своей целью созидание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Оно появилось в США — одной из самых полиэтничных стран мира. Как от-

мечают американские ученые, оно возникло в ответ на требования положить конец расизму, дискриминации, неравенству в правах, сегрегации, этническому и другим видам насилия (С. Ньето). Однако, как пишет М. Л. Воловикова, с течением времени это направление в образовании трансформировалось в то, что сегодня «называется многокультурным образованием (*multicultural education*). Представители этого направления К. Беннет, Дж. Бэнкс, Д. Голлник, К. Кэмпбелл, С. Ньето, Д. Садкер и М. Садкер, П. Тидт и А. Тидт, Е. Р. Холлинс, Ф. Чинн и другие едины в том, что целью многокультурного образования является разработка образовательной политики, программ подготовки учителей, содержания образования, установление психологического и морального климата и отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех его уровнях, при которых каждый школьник или студент имел бы все необходимые возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития» [5].

Концептуально многокультурное образование в основном сложилось к началу 90-х годов XX века. В России в большей мере распространен термин «поликультурное образование», нежели «мультикультурное» и «многокультурное». Международная энциклопедия образования (1994) рассматривает поликультурное образование как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [5].

В советский период в педагогике было принято понятие «интернациональ-

ное», относящееся к воспитанию. Оно близко предыдущим, имеет идеологическую окраску, пролетарское (классовое) происхождение, прежде всего обращено к народам как трудящимся массам и направлено на дружбу народов, на объединяющие их основы. Но в изменившихся политических реалиях понятие «интернациональное» потеряло свою привлекательность и ушло из педагогического обихода и науки.

Процесс глобализации еще с большей силой актуализирует проблемы взаимодействия между культурами, в частности, в образовании. Следует заметить, что понятие «интернациональное» близко, но не тождественно понятию «глобальное». Как пишут философы, через понятие «интернационализация» (также и «интеграция») объяснялись ранее процессы хозяйственной и культурной взаимосвязи государств, выхода на международный уровень, однако термин «глобализация» отличается от них широтой охвата субъектов (государств), глубиной и интенсивностью связей между ними, временем и условиями их возникновения [6, с. 236].

Процесс глобализации привел к возникновению теории глобального образования. Эта теория была разработана в 1970-е годы американскими учеными Р. Хенви и Э. Боткиным, она внедряется в учебный процесс в странах Западной Европы и США. Сущность глобального образования направлена на воспитание у личности интереса к мировой культуре, отношений толерантности и взаимопонимания, формирования системного макромышления и чувства ответственности за судьбу мира.

Продвижение идей глобального образования в России началось в 1990-е годы при поддержке Э. Д. Днепров, А. П. Лиферова. Теоретическое развитие кон-

цепция в свойственной ей терминологии получила в Российском центре по проблемам глобального образования при Рязанском государственном педагогическом университете. В настоящее время появилось новое направление в русле глобальной педагогики — «наднациональное образование», ценности которого позволяют человеку свободно входить и передвигаться по миру. Ему посвящается докторская диссертация И. А. Тагуновой «Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства» (2007). На близких идеях приобщения личности к достижениям и общечеловеческим ценностям мировой культуры (прав и свобод человека, плюрализма идей, культур, демократии) основывается концепция «Воспитание культуры мира» (З. К. Шнекендорф), активно развивающаяся в настоящее время в Москве.

Последователи данной концепции во главу угла ставят изучение мировой культуры. Вместе с тем, при всех положительных идеях концепций глобального образования, в них затушевываются, нейтрализуются вопросы, связанные с этнической идентичностью и национальным самосознанием. Ее недостаток — в акценте на всеобщность, в недооценке этнического фактора в образовании, как бы растворяющегося во всеобщем.

В целом же глобальное образование помогает решить проблему границ этнокультурного образования. Можно утверждать, что этнокультурное образование существует в подвижных границах от монокультурного к поликультурному образованию, вовсе растворяясь в предельном состоянии всеобщности глобального образования. Мы считаем, что проблематика этнокультурного образования включает взаимодействие обоих

векторов, причем его моноэтнический вектор необходим для сохранения в личности национальной идентичности, а полиэтнический вектор является инструментом для разрешения межнациональных противоречий и формирования толерантности в межкультурном взаимодействии.

Стремление педагогической науки к поиску всеобщих универсалий естественно для России. Национальные перегородки разделяют людей, затрудняют построение единого образовательного пространства, усиливают центробежные тенденции. Российской интеллигенции, воспитанной на идеалах социализма, дружбы народов, интернационализма, близко понимание единства и целостности мира, ответственности за его судьбу. Причем, российской научной традиции свойственно понимание глобального в идеальных вариантах: развитие по «модели ноосферного постиндустриального перехода в условиях качественно нового научно-технического прорыва» либо по модели партнерства локальных цивилизаций в решении общемировых проблем (формулировки моделей даны Л. В. Лесковым в статье «Синергетика культуры» [7]). Это не случайно. Ведь именно в России еще в начале XX века у В. И. Вернадского родилась теория ноосферы. Его идеи активизировались в современной науке в связи с развитием процессов гуманизации и гуманитаризации в культуре и образовании.

Дискуссии в России и за рубежом, направленные на формирование новых отношений в системе «человек — природа — общество», убеждают в необходимости выработки новой педагогической стратегии, в понимании общности человечества в условиях глобального поликультурного общества (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, А. А. Габин-

ская, А. П. Джурицкий, И. Ильинский, Л. Л. Мельникова, М. Ф. Пафова, А. И. Субетто и др.).

Однако в реальности осуществляются не идеальные «высокие» варианты, а буржуазно-либеральный прагматический вариант глобализации постиндустриализма в подчиненности стран доминированию субъективных интересов атлантической стратегии (западной цивилизации под эгидой США). Поэтому многие культурологи, отмечая положительные стороны глобализации, критикуют данный вариант за экологически разрушительный индустриализм, унификацию культур, тенденцию к замене национальных культур всеобщей массовой культурой (Ч. С. Кирвель, Л. М. Мосолова, В. И. Стрельченко и др.).

Деструктивные опасности постиндустриального общества проявляются как в материальном ухудшении биосферы, так и в духовной деформации личности, которая в погоне за материальными благами потребления теряет мировоззренческие и нравственные ориентиры самосовершенствования. Поэтому в настоящее время не только закономерности глобализации, вызванные объективным научно-техническим прогрессом, но в большой мере доминирующие процессы его «вестернизации» по американской модели обостряют необходимость проблематики этнокультурного образования.

В перестроечные годы разрушительные тенденции в России стали столь сильны, что возникла опасность их катастрофического воздействия на будущее развитие страны. Причем это особенно опасно для России, так как крутые перемены ее исторического пути в последнее столетие неоднократно разрушали многие этнокультурные ценности, складывавшиеся веками. В связи с развитием процессов глобализации, распростране-

нием и увеличением влияния средств коммуникации, агрессивным вторжением в различные сферы жизни массовой культуры и в то же время уменьшением роли межпоколенной трансмиссии возникает опасность утраты традиционно-культурного опыта в постиндустриальном обществе, поэтому процесс его передачи посредством системы образования особенно важен, значит, в данной системе особую роль должно играть этнокультурное образование, которое рассматривается как возможный инструмент разрешения противоречий глобализации.

В новых политико-экономических условиях в нашей стране происходит процесс модернизации образования. С одной стороны, он ориентируется на вхождение России в европейское образовательное пространство, с другой стороны — ищет собственный вариант, объединяющий традиционные и инновационные пути развития. «Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации..., в формировании духовности, культуры, толерантности», — декларируется в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Решение этих задач связано со становлением этнокультурного, суперэтнического и гражданского сознания жителя России.

В современной же социокультурной ситуации в России явственно намечены процессы отчуждения человека от своего культурно-исторического наследия (особенно среди молодежи). В наше время возникла колоссальная диспро-

порция между наработанным человечеством богатством культуры, проявляющимся в материальных и духовных творениях, способах деятельности, и его не востребуемостью. В любые времена в обществе развивались и взаимодействовали разные пласты народно-бытовой, религиозной и светской культуры, в восприятии и освоении которых происходил процесс образования и самообразования личности. Для равновесия и духовного здоровья общества важен баланс высокого и низового, серьезного и развлекательного, светлого и мрачного, божественного начала стремления к совершенству и дьявольского соблазна. К сожалению, многие феномены современной культуры можно отнести к антикультуре, потому что их идеалы противоречат вечным гуманистическим и нравственно-эстетическим ценностям, кристаллизующимся в высоком искусстве и проверенной веками этнокультуре. В силу разрушения традиционных ценностей сегодня реально возникает опасность, что сформируется личность и общество, в котором стерты координаты добра и зла, личные интересы господствуют над общественными, потребительская и агрессивная жизненная позиция людей преобладает над творческой, созидательной, а культурная идентичность разрушается или деформируется.

Проблема преодоления отчуждения человека от культурно-исторического наследия своего этноса есть основная проблема этнокультурного образования. В его проблематику входит сохранение и осознание отечественных традиций, устойчивых констант, вековых, проверенных временем истоков, форм, а также поиск баланса между этнокультурными, поликультурными и общечеловеческими ценностями в образовательной системе. Ее девиз — «единство в много-

образии». Органичность этого баланса в процессе образования обеспечивает этнокультурную и гражданскую идентификацию личности и является средством гармонизации межэтнических отношений.

Несомненно, в основе современного российского образования лежит диалектическая связь достижений отечественной и мировой культуры. Однако глубина и разнообразие этнокультурного наследия до сих пор в образовательной системе используется недостаточно. А ведь являясь сокровищницей духовного опыта народов, этнокультура может благотворно влиять на личность, своим педагогическим потенциалом противодействовать разрушению нравственных основ. Освоение ее различных исторических образцов в процессе обучения, понимание диалога этнокультур, возникающего в реальной жизни и в эстетических формах профессионального искусства — все это может стать своего рода духовной экологией этноса, необходимой в современную эпоху. В силу этих причин этнокультурное образование становится одной из важных проблем современной педагогики.

Проблематика этнокультурного образования решается с разных позиций: с учетом возрастных этапов социализации, в большей мере с точки зрения средств обучения или воспитания, опирается на разные подходы. Наиболее значимы получившие распространение в современной педагогике этнопедагогический и культурологический подходы. Причем для ученых и практиков, работающих в сфере этнокультурного образования, характерно их взаимодействие или объединение. Культурологический подход отличает рассмотрение культуры как целостной системы, а ее частей — как элементов системы. При обращении

к этнокультуре правомерно было бы говорить об этнокультурологическом подходе, а в нем выделить и этнохудожественный подход, направленный на изучение и приобщение личности к ценностям различных видов народной художественной культуры.

Этнопедагогический подход нацелен на изучение педагогического содержания этнокультуры, а в реальной учебной практике он предполагает учет этнической идентичности воспитуемого. Взаимопроникновение подходов в этнокультурном образовательном процессе позволяет некоторым ученым рассматривать этнопедагогический подход как частный случай культурологического (Т. Б. Алексеева, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов).

Взаимодействие этих подходов началось в этнографии и фольклористике в описаниях и научном анализе так называемой «этнографии детства» — в исследовании народных традиций воспитания детей, что в России имеет устойчивую научную традицию. Культура материнства, младенчества, детский фольклор стали описываться как часть народной бытовой культуры с 1837 года (И. П. Сахаров), в основном находясь на периферии науки. Интерес к культуре детства на протяжении XIX — начала XX века проявился в трудах Е. А. Авдеевой, А. Н. Афанасьева, В. И. Даля, И. П. Сахарова, А. В. Терещенко, П. В. Шейна и др., в публикациях сборников детских песен (первый — П. А. Бессонов, 1868 г., также Е. Н. Водовозова, А. Т. Гречанинов, М. Мамонтова, А. С. Фаминцын, Ф. Фохт, П. И. Чайковский и др.), материнской поэзии пестования: А. В. Ветухов (первый исследователь русских колыбельных песен), В. А. Жуковский, З. Радченко, А. Лоначевский; в исследовании детских игр народов Рос-

сии (Е. А. Покровский). С 1920-х годов взаимодействие двух подходов приобрело научно-исследовательский характер в изучении мира детства как самостоятельной области (В. Ф. Кудрявцев, О. И. Капица, Г. С. Виноградов, К. И. Чуковский, И. Левина), развивалось с конца 1950-х (В. П. Аникин) и особенно с 1970-х годов в этнофилологии (В. С. Бахтин, В. А. Василенко, С. М. Лойтер, А. Н. Мартынова, М. Н. Мельников, М. Ю. Новицкая, Э. В. Померанцева и др.) и в этномузыкальном знании (А. Б. Афанасьева, Б. Е. Ефименко, Г. Н. Науменко, Е. И. Якубовская и др.). В современной педагогике широко известна и концепция американского антрополога М. Мид, изложенная ею в книге «Культура и мир детства».

В данной статье мы сосредоточим внимание на характерных типах отечественных концепций в современной педагогике. Проблема этнокультурного образования может решаться различными путями: через этнопедагогизацию учебного процесса, его регионализацию, углубление этнокультурологического и этнохудожественного содержания образования. Все эти пути пересекаются между собой и реализуются в учебном процессе конкретного региона. Региональные концепции или модели также можно охарактеризовать как имеющие моноэтническую, субэтническую и полиэтническую направленность, многим из них свойственен принцип диалога культур, реализующийся в различной мере и в разных направлениях.

Принцип регионализации сложился в современной системе образования в связи с децентрализацией, возникшей в процессе социально-экономического и демократического реформирования в России (так же, как и в других областях: в политике, экономике, художественной

культуре). В связи с децентрализацией для построения содержания общего образования стал характерен принцип вариативности. В этнокультурном образовании вариативность тесно связана с национально-региональным фактором, с разнообразием подходов к решению образовательных задач. Социализирующая функция образования, призванная поддерживать процесс воспроизводства социального опыта, добиваться оптимальной адаптации к современным общественно-цивилизационным и культурным реалиям, закреплять в сознании нового поколения ценностные ориентиры жизни, приобрела национально-региональный оттенок.

Многие исследователи развития региональных образовательных систем (А. Ю. Белогуров, Е. В. Бондаревская, Т. С. Буторина, А. В. Даринский, Г. С. Денисова, В. И. Загвязинский, М. Р. Радонель, Т. К. Солодухина, Л. Л. Супрунова, В. К. Шаповалов и др.) отмечают, что в содержании образования должны отражаться федеральные и национально-региональные интересы; региональная образовательная политика должна регулироваться в рамках сохранения единого образовательного пространства Российской Федерации. На грани XX–XXI веков в философско-педагогической стратегии утвердилась парадигма «культуросообразности образования» в противовес господствующей ранее парадигме рационализма и «знаниецентризма». В условиях новой парадигмы принцип регионализации обеспечивает культурное многообразие.

Поиск механизмов функционирования национально-региональных образовательных систем различен. Современная школа Российской Федерации, особенно национальных республик, ставит задачей разработку и реализацию на

практике национально-регионального компонента образования, в котором отражаются особенности культуры данного региона, традиции, обычаи, язык народа. В педагогической науке последних лет обсуждаются методы, средства, требования регионального и в целом этнокультурного образовательного процесса, пути обновления содержания образования в современной средней и высшей школе, появляются различные концепции, модели.

Обобщенной этнопедагогической концепцией является концепция Г. Н. Волкова, выросшая из осмысления народной педагогики Чувашии в сопоставлении с другими народами. Классик этнопедагогики трактует ее как «науку об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности и нации» [8, с. 5]. В концепции Г. Н. Волкова формируется сущность основных педагогических понятий народа (уход, воспитание, самовоспитание, перевоспитание, наставление, обучение); он рассматривает ребенка как объект и субъект воспитания (родное дитя, сирота, приемный, ровесники, друзья, чужие дети, детская среда); определяет функции воспитания (подготовка к труду, формирование морально-волевых черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному); обобщает факторы воспитания (природа, игра, слово, общение, традиция, дело, быт, искусство, религия, пример-идеал, личности-символы, события-символы, идеи-символы); оценивает и совершенствует методы воспитания (убеждение, пример, приказ, разъяснение, приучение и упражнение, пожелание и благословение, заклинание, клятва, просьба, совет, на-

мек, одобрение, упрек, укор, уговор, заповедь, поверье, завет, зарок, раскаяние, покаяние, проповедь, завещание, запрет, угроза, проклятие, брань, наказание, побои); оценивает и совершенствует средства воспитания (потешки, считалки, пословицы, поговорки, загадки, эпос, сказки, легенды, предания, мифы и т. д.); оценивает и совершенствует организацию воспитания (трудовые объединения детей и молодежи, общенародные праздники).

Концепция Г. Н. Волкова стала образцом для многих концепций, создаваемых на этнокультурных традициях различных народов и регионов России.

Этнопедагогический и культурологический подходы объединяются во многих концепциях, направленных на приобщение личности к этнокультуре своего народа. Это объединение убедительно представлено на примере якутского региона в концепции приобщения к национальной культуре народа Саха Р. Е. Тимофеевой, адресованной к педагогам в системе постдипломного образования. Ее концепция строится на включении национальной культуры Саха в инвариантную и вариативную части учебного плана внутри содержательных блоков: философско-мировоззренческого, психолого-педагогического, предметно-методического. Стержневой основой является народная философия «Кут-Сюр», верования, обряды, язык, искусство якутов. Данная концепция является примером сочетания углубленной моноэтничности и поликультурной открытости, так как в ней заложен сравнительный аспект этнопедагогики народов Севера (российских, скандинавских, американских), проблемы интеграции народа саха в российскую и мировую культуру [9].

Моноэтнический принцип заострен в моделях национальных школ, получив-

ших широкое развитие в годы перестройки во многих регионах России. Их отличает прежде всего изучение родного языка (или обучение на нем в начальной школе, что больше свойственно национальным школам в сельской местности) а также изучение литературы, истории народа и края («родиноведение»), включая знакомство с традиционным укладом жизни, искусством, народными промыслами и видами спорта. Однако в современных условиях моноэтническая изолированность невозможна. Важнейшая проблема этнокультурного образования формулируется именно в поиске оптимальных путей сочетания этнического и суперэтнического (российского), монокультурного и поликультурного в структуре и содержании образования.

Создаются концепции с основополагающим региональным подходом к этнокультурной проблематике. Широтой охвата проблемы и целостностью подхода в аспекте этнорегионоведения отличается концепция А. Ю. Белогурова, разработанная им для крайне мозаичного полиэтнического Северо-Кавказского региона. Она была защищена в 2003 году в Пятигорске в докторской диссертации «Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI веков». Проблема регионализации образования в северокавказских республиках решается ученым с учетом национально-культурных, социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей всего многонационального региона. Необходимо, пишет он, чтобы каждая этнорегиональная образовательная система была открыта для «проникновения» идей многокультурности, толерантности, приоритета добрососедских отношений. Именно формирование единого поликультур-

но-образовательного пространства Северного Кавказа должно явиться основной целью реализации национально-регионального компонента в процессе обучения и воспитания. Ученый доказывает, что образовательное пространство Северного Кавказа необходимо формировать на основе взаимопроникновения этнокультурных ценностей, выработанных всеми народами за многовековую историю своего развития [10].

Данная направленность отличает ряд исследований, также проведенных в южных районах России. Так, изучая образовательный процесс в Северо-Кавказском регионе (Республика Адыгея, Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская Республика), этносоциологи Г. С. Денисова и М. Р. Радонель выявляют опасность моноэтнической изолированности, свойственную местному этнокультурному образованию. Преодолеть локальное обособление ученые предлагают информированностью о культуре и истории других народов региона, осмыслением прошлого под углом зрения становления регионального этнокультурного единства. В качестве ведущего предлагается «мультикультуральная модель школы», исходящая из признания принципа равноценности всех культур [11, с. 325–326]. В развитии этих идей Р. Х. Кузнецова (Ростов-на-Дону) создала модель реализации педагогических возможностей этнокультуры в мультикультурном воспитании. Она основывается на универсалиях этнокультуры: концептах, отношениях, ценностях.

Иной подход характеризует концепцию Т. К. Солодухиной, защищенную ею в докторской диссертации «Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на примере республики Бурятия)». Автор

делает акцент на взаимодействие субэтнических традиций русского этноса, выстраивает модель этнокультурного образования с учетом этнообразовательных интересов представителей разных национальностей, проживающих на территории региона, включает в систему образования русских школьников органичность взаимосвязей локальных инвариантов народной художественной культуры (старожильского населения, забайкальских казаков, старообрядцев). Концепция является примером объединения субэтнической и поликультурной направленности этнокультурного образования, в ее основе — принципы народности, соборности, культуротворчества.

Модели субэтнической направленности правомерно возникают в преимущественно моноэтнических русскоязычных регионах, так как территориально обширный русский этнос имеет множество локальных субэтнических разновидностей. Так, в Поморском государственном университете им. М. В. Ломоносова и его Северодвинском и Коряжемском филиалах под руководством профессоров Т. С. Буториной, Э. И. Николаевой разработаны модели регионального образования северно-русского субэтноса [12, 13, с. 115–118]. В них доминирует историко-краеведческий аспект. Т. С. Буторина и М. В. Воронцова ставят проблему регионализации образования как принцип, направленный на приведение образовательной и воспитательной практики в соответствие с социальным заказом региона [12, 14, с. 121–122]. В разработанных моделях решается задача регионализации учебного процесса с учетом потребностей и культурно-исторической специфики архангельского региона.

С другой стороны, с каждым годом все более актуализируется проблема об-

разования мигрантов в крупных мегаполисах, со всей остротой осознаются задачи аккультурации приезжих. Сведения отчета «Этнокультурная ситуация в Москве», статей Е. Добрыниной Л. М. Дробжевой [15, 16] показывают, что 15-летний опыт работы московских школ в данном направлении доказал необходимость смены основополагающего ориентира: от углубления в этнокультурный компонент конкретной национальности — к поликультурному образованию. Особая роль в этом направлении принадлежит овладению русским языком как средством межнационального общения, предмету «Русская литература», введению в школу нового курса «Народоведение», содействующим воспитанию интернационализма и патриотизма, гуманизма и гражданственности, освоению общечеловеческих духовных ценностей. Проблему приобщения мигрантов к нормам и правилам универсальной в культурном отношении московской жизни реализуют целевые программы «Москва многонациональная: формирование гражданской солидарности, культуры мира и согласия», «Учимся жить в Москве».

В Санкт-Петербурге положительный опыт аккультурации приобретает в ряде многонациональных по составу школ, в которых обязательно вводится предмет «Культура Санкт-Петербурга» в региональный компонент учебного плана, а во внеклассной деятельности осуществляется работа по ознакомлению с культурами разных народов и формированию дружественных отношений между ними через факультативы, клубы, конкурсы, фестивали (например, в школах № 323, 639, отчасти в 111, 67), этнокультурные центры (Центр славянской культуры в лицее № 486). Принцип поликультурности реализуется через поли-

лингвизм и знакомство с особенностями культур разных народов, особенно в школах с углубленным изучением иностранных языков, на курсах изучения языков малых народов России (при муниципальных советах, национальных центрах). Огромную работу по поддержке и развитию языков и культуры северных народов России ведет Институт народов Севера в РГПУ им. А. И. Герцена. Панорама культуры регионов России создается на кафедре художественной культуры в РГПУ им. А. И. Герцена.

Важнейшей проблемой этнокультурного образования является формирование российской идентичности. В полиэтнической России чрезвычайно важна консолидирующая роль русской культуры. В связи с этим возникают различные концепции и модели образования, основывающиеся на культурных традициях русского этноса в узком и широком понимании (как культуры этноса и суперэтноса в полном объеме). О необходимости такой этнокультурной направленности образования говорят многие ученые (Т. И. Бакланова, Н. Ф. Бугай, А. Б. Панькин, В. К. Шаповалов и др.).

Наибольший резонанс получила концепция русской национальной школы И. Ф. Гончарова. Лидер Всероссийского движения «Русская современная школа» в конце 1980-х — начале 1990-х годов он создал концепцию, основанную на трех принципах: а) национального русского патриотизма; б) общероссийского государственного патриотизма; в) универсально-культурной, духовно-вселенской солидарности, в целом — на идее русской «всечеловечности». Развивая это направление, Е. П. Белозерцев видит совершенствование русской школы в опоре на идеи русского космизма, в соборности и в идее национального дома.

В целом они направлены на восстановление, сохранение и развитие основ отечественного образования во взаимосвязи русско-национального и межнационального российского единства, взаимодействия национального и общечеловеческого, приобщения к мировой культуре посредством создающей и фундаментально освоенной русской культуры.

В современной системе образования как одна из стойких тенденций сформировалась идея о необходимости создания национальной парадигмы образования, которая была бы самобытной в своих этнокультурных истоках и одновременно способной к взаимодействию с другими культурными традициями. Методологические подходы и концепции национальной парадигмы образования многовариативны. Но они направлены на восстановление, сохранение и развитие основ отечественного образования во взаимосвязи русско-национального и межнационального российского единства с позитивными ценностями мировой цивилизации. Всем им свойственен культурологический подход, органично вписывающий систему образования в контекст отечественной культуры, ее духовно-ценностного содержания и открытости к диалогу культур.

Философско-педагогическую концепцию "Школы национального самопознания" выдвигает В. Ш. Сабиров. Основанная на идеях соборности, патриотизма и диалога культур концепция вписывается в философско-педагогический контекст отечественных духовно-нравственных традиций "Русской культурологической школы", имеющей глубокие культурно-исторические корни (труды Святителя Филарета, Святителя Феофана затворника Вышинского, Н. И. Ильминского, С. А. Рачинского, К. П. Победоносцева, В. В. Розанова, И. А. Ильина,

В. В. Зеньковского, Н. А. Бердяева). Специфика диалога культур здесь в диалоге между философской русско-религиозной и либеральной западно-европейской мыслью на единых для этих культур духовно-ценностных христианских основаниях. Цель концепции — преодолеть современный кризис образования в России, осознать и изжить сциентизм, атеизм, нигилизм, рационализм и морализаторство.

Чрезвычайно актуальна концепция культуротворческой школы А. П. Валицкой. В ней формируется «содержание образования как процесса освоения культурной ойкумены, становления культурной личности в последовательности «проживания» опыта отечественной и мировой культуры» [17, с. 5]. Концепция А. П. Валицкой отличается творческой методологией, эволюционным путем выстроенного образовательного процесса, нацеленного на овладение личностью целостным образом мира, актуализацией получаемых знаний и приобретаемого опыта. В философско-педагогической концепции культуротворческой школы как один из аспектов рассматриваются национальные образовательные традиции России, выявляется русский тип образованности, высокими чертами которого являются целостность мировосприятия, «одухотворенность, широта горизонтов образа мира, слиянность ритмов человеческой жизни с ритмами природы, образный способ мышления», «понимание знания как откровения, достигаемого в напряженной работе духовных сил», напряженный нравственный «поиск собственных путей и смыслов существования, которые, вплоть до начала XX века, возглашают примат общего блага над индивидуально-личностным» [17, с. 45]. Тем самым, не используя термин «этнокультурный»,

А. П. Валицкая по сути определяет этноспецифику, выражающуюся в роли духовного начала в русском образовании. Однако философско-педагогическая концепция требует дополнительного методического оснащения, чтобы войти в широкую практику.

Методическое обеспечение предполагает многоуровневую дифференциацию и междисциплинарность в осуществлении этнокультурного образования. В постсоветское время благодаря творческой инициативе ученых, учителей, педагогических коллективов появились новые образовательные программы, инновационные технологии, модели вариантов осуществления различных сторон этнокультурного образования для разных этапов становления личности.

Ряд моделей вариантов этнокультурного образования создан для начальной школы. В этнохудожественном направлении разработана концепция по народному и декоративно-прикладному искусству Т. Я. Шпикаловой; 1–4-й классы, по русскому народному творчеству Н. С. Ширяевой, 2–4-й классы, по полихудожественному развитию детей средствами народного искусства — О. Л. Моревой, по художественному труду на этнокультурных традициях И. П. Фрейтаг, 1–5-й классы, по изобразительному искусству с интеграцией с занятиями по мифологии и фольклору Л. В. Неретиной, 1-й класс.

Особого внимания заслуживает направление «Народоведение». Концепции этого нового предмета и учебные пособия к нему созданы М. Ю. Новицкой, коллективом авторов: А. А. Басаргиной, К. Л. Лисовой, Г. Ф. Суворовой, по заказу Департамента образования Москвы разрабатываются учебные пособия по народоведению А. Жулевой и коллективом авторов под редакцией профессора

Ю. Пименова. Возникли модели уроков фольклора (Н. С. Родинская: 2–3-й класс, Л. Д. Назарова: 1–8-й классы), концепция «Дни погружения в этнокультуру» (А. Б. Афанасьева).

Предлагаются концепции изучения отечественной культуры для средней школы и методическое оснащение к ним, кратко включающие также аспекты традиционной культуры (Т. И. Балакина, Ю. С. Рябцев). Особый резонанс и полемику вызвало создание концепции предмета и учебного пособия «Основы православной культуры. 2–11-й класс» А. И. Бородиной.

Казалось бы, сделано очень много. Однако в широкую практику эти экспериментальные инициативы этнокультурного образования не вошли. С ними большинство педагогов не знакомо. А уровень их этнокультурной компетентности зачастую не достаточен для внедрения новых программ, так как в прежней, советской, системе подготовки учителей содержанию этнокультуры уделялось мало внимания. Ее глубокое исследование этнографами и фольклористами мало отражалось в педагогической литературе. Сегодня интерес к этнокультуре значительно возрос. Но даже в новой учебной литературе нередко встречаются этнографические ошибки, проистекающие из недостаточности знаний в этой специфической области.

Тормозит процесс, на взгляд автора, низкий уровень этнокультурной компетентности, существующий как в среде педагогов, так и в обществе в целом, недостаточное внимание к этой специфической проблеме семьи, средств массовой информации, государства. Для осуществления этнокультурного образования остро стоит проблема совершенствования подготовки учителя, учебно-методического обеспечения. Трудно

преодолеть инертность и глухоту чиновников, не ценящих отечественный опыт и ориентирующихся во многом на западноевропейскую систему образования. Новые народоведческие предметы отсутствуют в стандарте образования, об их необходимости спорят.

Проблема этнокультурной подготовки в широкой вузовской практике частично реализуется в изучении предмета «Этнопедагогика и этнопсихология», широко введенного в систему педагогического образования в конце 1990-х годов. Однако средствами одного предмета невозможно решить многогранный круг задач этнокультурного образования. Этот круг задач должен решаться в процессе освоения этнокультурного компонента во многих курсах, направленных на изучение языка, культуры, истории развития этноса и этносов в их взаимодействии и возможностях педагогической реализации.

Наиболее проблемна в феномене этнокультурного образования — разработка целостных концепций этнокультурного образования и механизмов их реализации, обращенных к современному российскому школьнику, к студенту педвуза, к будущему и к уже работающему сейчас учителю. Именно целостных концепций не хватает в реальной практике. Причины этого лежат в сложной многогранности явления этнокультуры, в разнообразии векторов ее развития, в трудностях изучения и освоения ее комплексной природы.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. В современной педагогике сложилась в самостоятельную научную проблему проблема этнокультурного образования, требующая к себе серьезного внимания. Данная проблема становится самостоятельным направлением педагогической

науки. Специфика этнокультурного образования имеет свои границы: они разомкнуты от моноэтнического до полиэтнического этнокультурного образования. Проблематика этнокультурного образования предполагает постижение моноэтнической глубины и полиэтнической широты, вопросов межкультурного взаимодействия.

Феномен этнокультурного образования является сложным педагогическим явлением, интегрирующем в себе проблемы изучения этнокультуры и ее интерпретации в процессе образования, что требует в исследовании взаимодействия различных гуманитарных наук (разных ветвей педагогики, этнологии, фольклористики, культурологии, филологии).

Подходы к решению проблемы этнокультурного образования в педагогической культуре России имеют несколько встречных путей: этнофилологический — через развитие этноязыка и в целом через совершенствование языковой компетенции; этнохудожественный — через углубление внимания к народной художественной культуре в процессе образования; этнопедагогический — через этнопедагогизацию учебного процесса; регионоведческий — через краеведение с различной степенью глубины и широты его этнокультурной проблематики в образовании, культурологический — через познание этнокультуры как части

цивилизационной культуры; этнокультурологический — через познание этнокультуры в ее системной целостности. Эти встречные пути активизировались (первые два) и возникли в культуре России приблизительно в одно время — с последней трети XX века — и на рубеже веков вошли в педагогическую теорию и практику. Во взаимодействии этих встречных потоков и должно развиваться этнокультурное образование.

Проблема этнокультурного образования требует разработки и уточнения его содержания на разных этапах становления личности, методов и технологий реализации, совершенствования этнокультурной компетентности и подготовки учителя для его осуществления, разработки программного и учебно-методического оснащения. Крайне актуален и наименее разработан в педагогике системный подход к проблеме этнокультурного образования. Именно системный подход может объединить различные подходы к решению проблемы этнокультурного образования и способствовать поиску конкретных механизмов, педагогических технологий, направленных на приобщение личности к этнокультуре как многомерному целостному явлению и к пониманию ее в системе развития исторической вертикали и пространственной горизонтали полиэтнического взаимодействия.

Список литературы

1. *Солодухина Т. К.* Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (На материале Республики Бурятия): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
2. *Ленин В. И.* Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 24.
3. *Чернова О. В.* Языковая политика в СССР в 1917–1941 гг: основные тенденции // Реальность этноса. Педагогическое образование как важнейший фактор сохранения и развития культуры северных народов. СПб., 2007.
4. *Окладникова Е. А.* Этнические ценности // Этнос. Общение. Ценность. Вып. 2. СПб., 2003.

-
5. *Воловикова М. Л.* Поликультурное образование как часть педагогической культуры преподавателя: <http://www.relga.rsu.ru/n37/obraz37.htm>
 6. *Кирвель Ч. С., Стрельченко В. И.* Глобализация образования и социальные стратегии современности // Диалог поколений и культур в контексте глобализации. СПб., 2007.
 7. *Лесков Л. В.* Синергетика культуры // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 2004. №5.
 8. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика. 2-е изд. М., 2000.
 9. *Тимофеева Р. Е.* Национальная культура в постдипломном образовании педагогов. Якутск, 1998.
 10. *Белогуров А. Ю.* Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI веков: Дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2003.
 11. *Денисова Г. С., Радовель М. Р.* Этносоциология // Библиотека «Полки букиниста»: http://polbu.ru/denisova_ethnosociology.
 12. *Буторина Т. С.* Национально-региональный компонент в образовании и воспитании в условиях Архангельской области // Национально-региональный компонент в образовании. Архангельск, 1994.
 13. *Николаева Э. И.* Региональный компонент в структуре образования: опыт, поиски, решения // Академические чтения. Вып. 3. Теория и практика модернизации отечественного образования. СПб., 2002.
 14. *Воронцова М. В.* Региональный компонент в образовании // Академические чтения. Вып. 3. Теория и практика модернизации отечественного образования. СПб., 2002.
 15. *Добрынина З. Е.* Москва приезжая. Национальные диаспоры и уроженцы: как мы друг к другу относимся // Российская газета. 2006. 30 августа.
 16. *Дробижеева Л. М.* Части и целое. Необходимо отделить социальное от этнического // Независимая газета. 2006. 26 сентября.
 17. *Валицкая А. П.* Новая школа России: культуротворческая модель. СПб., 2005.