

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....	9
1.1. Проблемы полиэтничности современной России.....	9
1.2. Становление этнического самосознания личности.....	24
1.3. Особенности этнического воспитания.....	40
1.4. Поликультурное воспитание как средство становления этнического самосознания.....	54
<b>ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ</b> .....	71
2.1. Поликультурное образование на примере этносов Северо-Запада России.....	71
2.2. Социально-педагогическая система становления этнического самосознания .....	79
2.3. Организационно-содержательные компоненты становления этнического самосознания средствами поликультурного образования (на примере студентов педколледжа).....	87
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	105
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	117



## ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем в настоящее время является проблема поиска средств развития этнокультурных потребностей граждан России в образовании и воспитании в духе уважения и любви к родной культуре. Рост национального самоопределения народов Российской Федерации, повышение роли регионов в решении экономических, социальных и политических вопросов выдвинули перед отечественной педагогической наукой и практикой проблему становления этнокультурного самосознания.

Система образования имеет средства для решения следующих задач, являющихся своеобразной гарантией развития народов России:

- распространение знаний об истории, культуре народов, населяющих Россию,

- сохранение исторического наследия и дальнейшего развития национальной самобытности народов в рамках евразийского национально-культурного пространства,

- обеспечение оптимальных условий для сохранения и развития языков всех народов России,

- укрепление и совершенствование национальной общеобразовательной школы как инструмента сохранения и развития культуры и языка каждого народа наряду с воспитанием уважения к их культуре, истории, языку.

Российским образовательным учреждениям, где совместно обучаются представители разных народов с различной национальной культурой и с разнообразными национальными обычаями, психологическим укладом и менталитетом, свойственен полиэтничный характер, что объясняет значимость проблем, связанных с преодолением некоторых особенностей и сложностей, присущих взаимоотношениям участников образовательного процесса.

Обозначенные проблемы обусловлены влиянием поведенческих стереотипов, свойственных современному обществу. Более того, на формирование

культуры нравственных отношений накладывает отпечаток национальная особенность каждого этносоциума, своеобразие традиций, обычаев, стереотипов поведения, тех черт этнического характера, которые складывались на протяжении всей истории того или иного этноса. В сложившихся условиях задача формирования культуры нравственных отношений, основанных на этнических и общечеловеческих ценностях, в школах с многонациональным составом учащихся приобретает особую актуальность.

Функция образования, и в частности его содержания как основного средства обучения, воспитания и развития личности, вводится в ранг государственной политики в области образования и сформулирована в Законе РФ «Об образовании» следующим образом: «Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, различными расовыми, этническими, религиозными и социальными группами» [43].

Концепция модернизации Российского образования определяет в качестве основной цели образования – духовно-нравственное воспитание личности. Эту цель предлагается реализовать решением следующих задач:

- достижение нового уровня взаимодействия семьи, образовательных учреждений, органов управления образованием, детских и молодежных общественных организаций, религиозных конфессий в воспитании и социализации детей и молодежи;
- сохранение исторической преемственности поколений; развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; формирование духовно-нравственных качеств личности;
- воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость; развитие культуры межэтнических отно-

шений [58].

Для реализации поставленных задач все чаще используется потенциал этнокультурного подхода в образовании. Например, правительством Москвы принята Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве [93], подобные программы реализуются в Карелии, Пермской, Свердловской и других областях.

Обращение к проблематике этнического самосознания и поликультурного образования определяется тем, что именно они выступают основой формирования культуры межнациональных отношений. Кроме того, развитие национального образования является источником, резервом, условием, формой и средством развития национальной культуры. В современных условиях образование народов России превратилось из пассивного структурного компонента региональной системы образования в его субъект, призванный решать современные образовательные задачи, полно и разносторонне выполняя образовательный заказ общества в соответствии с решаемыми национальными, культурными и экономическими задачами.

Рост этнического самосознания народов России в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. С изменением социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картины нашей жизни изменяется и место нашей народной культуры и ее этнопедагогическая направленность.

Рост потребности в развитии этнического образования совпадает с аналогичными проблемами в мировом образовательном процессе. Сопоставительный анализ образовательных реалий и публикаций зарубежных специалистов по проблемам образования Великобритании, США, Испании, Индии позволил убедиться в том, что тенденция этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. В условиях укрупнения мировых процессов и культурной конвергенции система образования может служить

эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и одновременно средством гармонизации межэтнических отношений [152]. В последние десятилетия многоэтнические государства стали ареной грандиозных политических потрясений и масштабного насилия.

В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности российского социума для педагогической науки и практики на сегодня весьма актуальны проблемы национального образования и этнической школы малых народностей.

Национально и этнически ориентированное образование не является новым феноменом для многонациональной школы российского государства. В дореволюционный период в его разработку внесли вклад П.Ф. Каптерев [53], В.Я. Стоюнин [113], Л.Н. Толстой [119], К.Д. Ушинский [120] и др. В 20-70-е годы XX в. проблема национального образования разрабатывалась П.П. Блонским [10], С.И. Гессеном [32], Н.К. Крупской [62], В.Н. Сорокой-Росинским [109], В.А. Сухомлинским [116], Г.Н. Волковым [22] и др.

В посттоталитарной России имеются научно обоснованные исследования по этнопедагогике (Г.Н. Волков), по возрождению национальной школы (Е.П. Жирков), по гуманистическим традициям народной педагогики и использованию их в воспитательном процессе (З.Г. Нигматов), по интеграции национальной культуры в учебно-воспитательный процесс (Ф.Ф. Харисов). Труды ученых по народной педагогике адыгейцев (А.И. Шоров), алтайцев (Р.К. Санбасова), башкир (К.Ш. Ахияров), бурят (В. Бальжиев), дагестанцев (З.М. Магомедова), карачаевцев (Х.Х. Батчаева), мордвы (Т.Г. Тимошина), русских (Г.В. Виноградов), татар (Я.И. Ханбрцюв, Р.А. Низамов, З.Г. Нигматов), тувинцев (К.Б. Сальчак, Т.Т. Мунзук), чувашей (Г.Н. Волков, Э.И. Сокольникова), якутов (В.Ф. Афанасьев, Е.Р. Жирков) и др.

Психологические особенности этнических сообществ стали широко исследоваться со второй половины XX века. Внимание к этим проблемам обусловлено межнациональными конфликтами и трудностями перехода к ры-

ночным отношениям. И то и другое связано с психологическими особенностями и традициями народа. *Исследования традиций проводятся обычно на взрослом населении, в то время как онтогенез этнических особенностей и механизмы закрепления традиций изучены в педагогике крайне недостаточно.*

Необходимость специального изучения данной проблемы обосновывается социальными и собственно педагогическими факторами. К числу первых можно отнести рост национального самосознания, усиливающееся внимание к сохранению и развитию национальных культур и языков, к возрождению народных традиций, религиозных верований, что, в свою очередь, часто приводит в такой многонациональной стране, как Российская Федерация, к межэтническим и межнациональным конфликтам. Ускорить развитие положительных тенденций и снизить по возможности рост постотрицательных факторов в процессе возрождения наций, этносов, регионов - новая социальная функция образования и всей системы воспитания детей и молодежи.

Злободневность теоретической и практической разработки становления этнического самосознания обострена несколькими обстоятельствами: социально-демографическими подвижками, вызванными массовой иммиграцией; усилением процессов национально-культурного самоопределения; наличием агрессивных националистических настроений в обществе.

На улицах российских городов орудуют молодежные банды, одурманенные враждой и ненавистью к людям иных культур и национальностей. Отсутствие толерантности в отношениях различных этнических групп, кровавые конфликты на национальной почве – следствие сложного комплекса социально-педагогических факторов. Один из заметных среди них – пренебрежение поликультурным воспитанием.

Вопросы воспитания личности, с уважением относящейся к своим этническим корням и в тоже время лишенной национальной ограниченности приобретают особую актуальность и могут быть разрешены педагогами, осмыслившими эту проблему через мировой опыт поликультуризма с учетом теоретиче-

ских и практических разработок по этой проблематике отечественных исследователей (А.Ю. Белогрудов, Г.Д. Дмитриев, Б.Л. Вульфсон, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, Д.В. Сажин и др.).

Необходимо подчеркнуть, что в быту, культуре и воспитании народов есть немало противоречий, которые нарушают развитие этнического самосознания личности. К ним можно отнести противоречия:

- между глобализацией социокультурных процессов и одновременным оживлением архаических норм, в частности, этнического архетипа, и как следствие, резонанс – конфликты посттоталитарной эпохи;

- между развитием самостоятельности, суверенности того или иного народа, с одной стороны, и отчуждением, неприятием других народов, их этнокультур и этнообразовательных идей, с другой стороны;

- между необходимостью становления этнического самосознания личности и отсутствием механизмов, естественным образом связанных с этнокультурой и этнопедагогикой;

- между желаниями субъектов образовательного процесса реализовать идею поликультурного образования в системе образования и отсутствием педагогической системы становления этнического самосознания личности средствами поликультурного образования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

## 1.1. Проблемы полиэтничности современной России

Россия – многонациональная и многоэтническая страна. В данном параграфе мы остановимся на понятиях «этнос», «этничность», «этническая самоидентификация», «нация» с позиций разных наук. Терешкович П.В. [117, с.896] отмечает, что многозначность понятия нация отражает наличие множества концепций феномена нации.

Нация (от лат. *natio* - племя, народ) – социально-экономическая, культурно-политическая и духовная общность людей индустриальной эпохи, сложившаяся в результате становления государства, фаза развития этноса (по ступеням: род - племя - народность - народ - нация), в которой данный конкретный этнос обретает суверенитет и создает собственную полноценную государственность. Нация – полисемантическое понятие, применяемое для характеристики крупных социокультурных общностей индустриальной эпохи. Существует два основных подхода к пониманию нации: как политической общности граждан определенного государства и как этнической общности с единым языком и самосознанием.

Имеется иная точка зрения, утверждающая, что нация создаёт государство для своих нужд, при этом сама нация понимается как «суперэтнос», т.е. множество взаимосвязанных народов и народностей, относящихся друг к другу с положительной комплементарностью. Нация – историческая общность людей, складывающаяся в процессе формирования общности их территории, экономических связей, языка, некоторых особенностей культуры и характера, которые составляют её признаки. В некоторых случаях синонимом нации является понятие «народ»; в конституционном праве англо- и романоязычных стран –

термин, обычно имеющий значения «государство», «общество», «совокупность всех граждан».

Нация может быть 2 видов: полиэтничной (многонародной) или моноэтнической. Этнически однородные нации крайне редки и встречаются в основном в отдалённых углах мира (например, Исландии). Обычно нация строится на базе большого количества этносов, которых свела вместе историческая судьба. Полиэтничны, например, швейцарская, французская, вьетнамская нации, а американцы вообще не имеют никакого ярко выраженного этнического лица.

Следует различать такие взаимосвязанные, но не идентичные понятия, как «нация» и «этнос». Понятие «этнос», выражая этническую общность, поэтому оно является более узким, чем понятие «нация». Источник этнической связи людей – общность генетических характеристик и природных условий бытия, приводящих к дифференциации данной первичной группы от другой. Нация – более сложное и позднее образование. Если этносы существовали на протяжении всей мировой истории, то многие нации формируются уже в период Нового и даже Новейшего времени.

В СССР под нацией чаще понимался любой этнос в составе государства, а для полиэтнической общности использовался термин «многонациональный народ», к каковым относились, например, советский, индийский, американский, югославский и другие. В англоязычной терминологии (и в большей части нынешней русской терминологии) нация связывается с государством.

Этнос (от греч. ἔθνος – народ) – группа людей, объединённая общими признаками, объективными либо субъективными. Различные направления в этнологии включают в эти признаки происхождение, язык, культуру, территорию проживания, самосознание и др. Некоторые исследователи (Бромлей Ю.В.[13, 14]) считают существование феномена, обозначаемого термином «этнос», в лучшем случае гипотезой ввиду того, что, по их мнению, непротиворечивого определения понятия не предложено.

Этнос – это некая большая или меньшая исторически сложившаяся

группа (множество) людских индивидов, которые при всех их индивидуальных различиях имеют и ряд общих характеристик, делающих их людьми определенной этнической принадлежности, а саму их группу отдельным этносом, отличным от других этносов. Любой этнос имеет свой демографический корпус, определенную численность этнических индивидов, проживающих либо компактно, либо дисперсно на каких-то территориях обитания в то или иное время. Это множество людских индивидов всегда живет в каких-то исторически сложившихся и исторически меняющихся моноэтнических коллективах по совместной жизни (Ешич М.Б. [42, с. 24-37]).

Этничность как реальия в жизни людей – это, несомненно, некое свойство, или, точнее, это набор определенных особых характеристик людских индивидов и их групп, их сообществ. Этот набор характеристик особого рода дает возможность на основе реально существующих показателей выявить принадлежность индивидов, а также их групп и сообществ к тому или иному этносу, т.е. дает возможность этнической идентификации и самоидентификации индивидов и каких-то множеств людей или, иначе говоря, определения «кто есть кто» в смысле этнической принадлежности.

В современной науке вряд ли кто станет отрицать, что этничность соответствующих групп индивидов определяется:

а) их владением естественным языком этноса, признанием его в качестве «родного» и использованием его в регулярном общении;

б) усвоением каких-то комплексов культуры этноса, к которому они принадлежат, и использованием этих комплексов в повседневной жизнедеятельности;

в) использованием (и сохранением) некоторых традиций поведения и образа жизни этноса, к которому они принадлежат;

г) их самосознанием и осознанием принадлежности к какому-то этносу, имеющему определенный этноним.

Все эти «элементы этничности» имеют исторический, культурно-истори-

ческий, социокультурный характер. Каждый из элементов исторически меняется, но общая схема набора «элементов этничности» всегда остается. Следовательно, со времен первобытных видов этнических сообществ до нашего времени этничность как таковая, как набор определенных видов характеристик, свойственных конкретным группам людей и индивидам, составляющим их, структурно не меняется.

По мнению В.Ф. Генинга [29, с. 23], следует различать необходимые условия возникновения и развития этнической общности как "факторы, формирующие этнос", и этнические признаки, отражающие те существенные различия между этносами, которые позволяют их отличать друг от друга. Значит, если язык, территория, религия и другое являются признаками этноса, несущими в себе конкретное содержание, то общность, унитарность перечисленных признаков представлена в качестве основных факторов образования этноса, способствующих формированию, конституированию и модификации последнего.

В свою очередь Н.Н. Чебоксаров [130, с. 94-100] считает, что взаимодействие этнических признаков, их суммарное влияние на образование и сохранение этнической общности выражаются в виде этнического самосознания в качестве результата воздействия.

Л.Н. Гумилев, определяя этнос, писал: «...это коллектив особей, выделяющих себя из всех прочих коллективов... Нет ни одного реального признака для определения этноса, применимого ко всем известным нам случаям: язык, происхождение, обычаи, материальная культура, идеология иногда являются определяющими моментами, а иногда нет...» [36, с. 122].

Почти то же самое пишет З.Сикевич: «...под этничностью мы понимаем особое константное, хотя и различное по интенсивности, состояние групповой идентичности и солидарности, формирующееся на основе биогенетического и биосоциального единства и проявляющееся в форме сравнения «нас» с «не-нами» в ходе межгруппового взаимодействия в этническом пространстве».

[105, с. 7-8]. Или... «этничность – это исторически устойчивый, надлокальный комплекс идентификаций» [148, с. 4].

Впервые вопрос об этническом многообразии появляется в мировой политике после первой мировой войны, когда страны-победители сформулировали доктрину самоопределения на этнокультурной основе как механизм упразднения имперских государств Австро-Венгрии, Турции, имперской Германии и царской России. Расплывчатая формула «национального самоопределения» постепенно стала утверждаться в качестве международной нормы государствообразования. За ней стояло понимание, что политическое общество должно быть культурно гомогенным, т.е. государство должно быть собственностью некоего этнически определяемого народа (венгры, сербы, албанцы, хорваты, поляки и т. п.) и, конечно, говорить оно должно на одном языке и, по возможности, иметь одну религию. Вполне естественно, что здесь же в Европе одновременно появляется вопрос о «национальных меньшинствах» и о защите их прав как производное от несоответствия доктрины «национального самоопределения» в этническом смысле и создаваемых «национальных государств», которые все равно всегда оказывались многоэтничными.

В многонациональном государстве вопрос этнической принадлежности - отнюдь не праздный. Социум состоит из индивидов, и каждый вольно или невольно соотносит себя с определенной этнической общностью, разделяет ее надежды и ожидания. Государство призвано выражать интересы всех объединяемых им национальностей. Но когда этого не происходит и оно как орудие управления, игнорируя права большинства этнических групп, превращается в выразителя лишь одной или нескольких наиболее крупных этнических образований, то в стране попросту попирается принцип социального равенства.

Идеология и политика, не учитывающие чаяния и нужды отдельных этнических образований, ведут к возникновению напряженности в отношениях между различными народами, появлению взаимных обид, оскорблений, вражды. Взвешенная национальная политика, учет потребностей, испытываемых

этническими общностями, гарантия их свободного развития, уважение национальных чувств и предоставление всем этническим группам равных политических прав – вот тот фундамент, который обеспечивает достижение социального согласия и мира в обществе. Сохранение самобытности каждого народа, взаимообогащение культур, дружба и добрососедские отношения - задачи, неизменно стоящие перед полиэтническим государством.

Если говорить об этнокультурном облике нашей страны, то он отличается огромным разнообразием. Оно обусловлено обширностью территории, природными различиями, характером формирования государства и его политикой в отношении культурно разнородного населения. Поэтому многокультурность как демографический факт была присуща российскому государству с момента его возникновения, хотя она не всегда осознавалась как современниками, так и ранними мыслителями.

Российская империя, СССР и Российская Федерация никогда не брали на вооружение доктрину гражданского национализма. Общая идентичность жителей страны обеспечивалась подданством царю, православием, а затем советским патриотизмом. Поэтому вопрос о признании самого факта культурно сложного населения в России не стоял, как это было, например, в послевоенных Германии или во Франции, или недавно в Турции и Болгарии. В СССР «многонациональность» и «дружба народов» были одними из визитных карточек страны, а в реальной политике «национальная форма социалистической культуры» была той же самой политикой мультикультурализма, но только называлось это по-другому. При всех издержках и даже преступлениях, имевших место в сфере советской политики в отношении меньшинств, это была политика признания и поощрения этнического разнообразия, причем не только в сугубо культурных областях (искусство, литература, наука, образование), но и в социально-экономической и политической сферах.

В XX в. на территории бывшего Советского Союза, как нигде в мире, осуществлялось интенсивное культурное производство. Одна из его причин

связана с тем, что существовавший строй, не способный обеспечить преимущества в таких сферах, как хозяйственное обустройство людей и политические свободы, тратил огромные материальные и пропагандистские усилия на развитие таких сфер, как культура и образование. Несмотря на деформации (жесткий идеологический контроль, излишняя поддержка престижной профессиональной культуры за счет пренебрежения культурой массовой, спонсирование культурно-этнической мозаики в ущерб общегражданским ценностям и т. д.), нельзя отрицать, что это были огромные достижения, которые во многом сохранились и сегодня. Нет такого региона мира, где бы в течение XX в., как это было в Советском Союзе, фактически сохранилась вся культурная мозаика огромного государства, в то время как исчезли сотни малых культур в других регионах мира. И это касается не только стран Азии, Африки и Латинской Америки, но и развитого европейского мира, где средств для поддержки культурного многообразия гораздо больше.

В то же время Россия не является уникальным регионом мира с точки зрения этнокультурного многообразия. Такое представление является просто результатом нашего незнания остального мира. В России существует своя особенность, связанная с приданием чрезмерной значимости этнокультурному фактору в обществе. Различие не в том, что у нас больше или меньше народов, этнических групп или общин, а в том, какое им придается значение. В нашей стране институционализация этнокультурного фактора огромна, от масштабной псевдонаучной схоластики до государственно-административного устройства.

Россия, строя новую государственность, ориентирована на создание многонационального гражданского общества. Такой принцип закреплен в Конституции, где дано определение многонациональный народ. Данное определение выражается в понятии «россияне».

В современных российских нормативно-правовых актах используется понятие «коренные малочисленные народы», к которым относятся «народы, проживающие на территории традиционного расселения своих предков, со-

храняющие традиционный образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие в Российской Федерации менее 50 тысяч человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями» (ст. 1 Федерального Закона «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», принятого Государственной Думой 16 апреля 1999 г.). Использование критериев территориальности и порога численности имплицитно соединяет в одном понятии качества, присущие коренным народам и меньшинствам. Следует особо отметить, что количественный критерий (ограничение численности) известен только в советской (российской) традиции (Ткаченко А.А., Корюхина А.В. [118, с. 132]).

По данным Национального доклада «Коренные малочисленные народы Российской Федерации: проблемы, приоритеты перспективы развития в XXI веке» в России насчитывается 65 коренных малочисленных народов общей численностью около 500 тыс. человек, в том числе в Сибири и на Дальнем Востоке - 36, на Европейском Севере России - 6, на Северном Кавказе - 23 [данные по: 59, с. 4].

Экстраполяция понятия «коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока», сформировавшегося в 1920-1930-е гг., на северокавказские и южносибирские народы, привела к созданию достаточно противоречивой конструкции (Чешко С.В. [132, с.172]), не вполне соответствующей содержанию понятия «коренные и ведущие племенной образ жизни народы», используемому в настоящее время в международно-правовом пространстве.

Особенностью подхода к определению коренных малочисленных народов в российской социально-политической практике является его списочный (остенсивный) характер. Так, Правительство Российской Федерации приняло Постановление «О едином перечне коренных малочисленных народов Российской Федерации» (№ 255 от 24 марта 2000 г.), в соответствии с которыми к данной категории относится 45 этнических групп.

События последних лет показали, что на территории бывшего СССР декларированные нормы и принципы не всегда соблюдались. В забвение пребывали культура, история, язык, литература и искусство многих народов. Демократизация российского общества помогла вскрыть болевые точки. Новый этап в его развитии ознаменовался усилением национальных движений, в которые оказались вовлеченными все общественные слои. Нарушение норм социальной справедливости по отношению ко многим нациям привело к тому, что актуализировались проблемы межнациональных отношений.

Митинги и демонстрации в защиту интересов той или иной общности сотрясали ее еще в недавнем прошлом. В этих акциях были задействованы различные социальные группы населения. Активно включилась в национальное движение и студенческая молодежь. Все это вызвало бурный всплеск самосознания масс, которое, понятно, неотделимо от этнической идентификации. Вот почему тема этнической принадлежности представляет сегодня немалый интерес.

Этническая принадлежность «задается» вместе с рождением, умением говорить на «родном» языке, культурным окружением, в которое он попадает и которое, в свою очередь, «задает» общепринятые стандарты поведения и самореализации личности. Для миллионов людей этническая идентичность - это само собой разумеющаяся данность, не подлежащая рефлексии, через которую они себя осознают и благодаря которой могут ответить сами себе «Кто я и с кем я?». Таким образом, этническая идентичность формируется стихийно, в процессе социализации личности, в то же время, осознание принадлежности к определенной этнической общности становится одним из первых проявлений социальной природы человека.

Сегодня термин «идентичность» в различном контексте широко используется и в социальной психологии (эгопсихологии), и в социологии (социальной антропологии, символическом интеракционизме), и в философии (феноменологии), и в этнологии, и в педагогической науке (этнопедагогике).

Понятие «идентификация» впервые введено в научный оборот З. Фрейдом в 1921 г. в эссе «Психология масс и анализ Я». В одной из работ Фрейда идентификация определяется как «... ассимиляция одного «Я» другим, в результате которой первое «Я» ведет себя в определенном отношении так же, как и второе, имитирует его и в некотором смысле вбирает его в себя» (Московици С. [78, с. 311]).

Каждый индивид, по мнению З. Фрейда, есть частица множества масс, связанных посредством сети идентификаций. И потому человек строит свой идеал «Я», руководствуясь множеством образцов и моделей поведения, которые он выбирает более или менее сознательно. Функция процесса идентификации двойственна. Во-первых, он включен в процесс социализации человека. Во-вторых, выполняет защитную (адаптивную) функцию. Разрыв идентичностей, даже их ослабление преобразует повседневное окружение человека в чужой, непонятный и враждебный мир.

Всестороннее развитие концепт идентичности получает в работах известного американского социального психолога Э. Эриксона, который особо подчеркивал адаптивный характер поведения индивида, центральным интегративным качеством которого и выступает идентичность. Ученый определяет это понятие как чувство органической принадлежности индивида к его исторической эпохе и типу межличностного взаимодействия, свойственному данной эпохе. Идентичность личности предполагает, следовательно, гармонию присущих ей идей, образов, ценностей и поступков с доминирующим в данный исторический период социально-психологическим образом человека, принятие ей социального бытия как своего [145, с.203-204].

Идентичность рассматривается Э. Эриксоном в двух аспектах. Во-первых, это «Я-идентичность», которая, в свою очередь, состоит из двух компонентов: органического, т.е. данности физического внешнего облика и природных задатков человека, и индивидуального, т.е. осознания им собственной неповторимости, стремления к развитию и реализации собственных способно-

стей и интересов. Во-вторых, социальная идентичность, которая также подразделяется на групповую и психосоциальную. Групповая идентичность рассматривалась Э. Эриксоном как включенность личности в различные общности, подкрепленная субъективным ощущением внутреннего единства со своим социальным окружением. Наконец, психосоциальная идентичность это то, что дает человеку ощущение значимости своего бытия в рамках данного социума (и с точки зрения социума) [146, с.675-679].

Согласно определению А. Турена, «идентичность - осознанное самоопределение социального субъекта» [154, с.360], следовательно, идентификация - это процесс эмоционального и иного самоотождествления индивида, социальной группы с другим человеком, группой или образцом, интериоризации занимаемых социальных статусов и освоения значимых социальных ролей.

Когда речь заходит об этническом определении идентификации, а точнее самоидентификации, говорят об отождествлении индивидом себя с какой-либо этнической общностью (этносом), о чувстве принадлежности к этой общности по параметру определенных этнических признаков. Отождествление данных терминов происходит в результате смешения понятий чувства принадлежности и единого "образа Я" как этнического субъекта в качестве неперемennого условия акта целеполагания.

Этническая самоидентификация зависит от сложного, взаимозависимого комплекса внешних и внутренних факторов. Не только внешние ориентационные индикаторы (этноним, язык, культура, семья, родственники и т.д.), но и самоощущение, самочувствие индивида предопределяет этот процесс. А ощущение близости - есть результат не столько совместной деятельности, сколько отражение эмоциональных связей с данной общностью.

Этническая идентичность выступает мощным фактором формирования этнических групп и их социальных связей. Следовательно, идентификация с большой социальной (этнической) общностью может служить достаточно сильным катализатором массового поведения и политического действия (осо-

бенно в кризисном обществе). А посему, распространенность определенной групповой индентификации (в частности, этнической) может стать и одним из факторов прогноза возможного направления политического развития социума (Ачкасов В.А. [5, с.45-56]).

Отождествляя себя с определенным этносом, индивид воспринимает и включает в свой внутренний мир те ценности, идеи, убеждения, образцы, которые выработаны и характерны по преимуществу для этой общности, являются во многом уникальными и специфическими.

В этом смысле этническая идентичность заключается в «...субъективном символическом или эмблематическом использовании некоторых аспектов культуры для того, чтобы отличать себя от других групп». Личностная же этническая идентичность - это «сознательное отнесение себя к какой-либо этнической общности, а также использование тех или иных этнических ярлыков и их конкретное толкование» [147, с.16].

Важность и необходимость не только этнической идентификации определяется, по крайней мере, тремя базовыми психологическими потребностями личности:

- 1) потребность в безопасности и защите;
- 2) потребность принадлежности к общности, к группе; (как показал Э. Фромм, в условиях острого социального кризиса, распада традиционных общностей и атомизации социума, личность зачастую готова променять обретенную (или навязанную) свободу на чувство (даже иллюзорное) безопасности и принадлежности к группе;
- 3) потребность в самобытности, уникальности своего «Я», уверенности в себе, независимости от других, ибо существование человека как личности означает абсолютную непохожесть его на других.

Указанные базовые потребности человека вступают в явное противоречие друг с другом, что объясняется единством процессов идентификации и индивидуализации (Фромм Э. [126]).

Этническая идентичность – это особый социокультурный и социально-психологический феномен, результат сложного процесса самоопределения человека в социальном пространстве относительно многих других этносов. Этническая идентичность – это не только осознание и понимание, но и восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности.

Подобное определение этнической идентичности позволяет выделить в ее структуре *два основных компонента*. *Когнитивный компонент* включает этническую осведомленность (объективные знания и субъективные представления об этнических группах – своей и чужих, их истории и традициях, а также различиях между ними) и этническую самоидентификацию (использование этнических «ярлыков» - этнонимов). *Эмоционально-оценочный компонент* - это оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость для человека этого членства.

Некоторые авторы выделяют еще и поведенческий компонент этнической идентичности, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенного этноса, как вовлеченность в его социальную жизнь, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» (Стефаненко Т.Г. [112, с.38-43]).

Действительно, вовлеченность в социальную жизнь и культурную практику этнической группы (использование языка, поддержание культурных традиций, участие в социальных и политических организациях) достаточно часто рассматривается в качестве показателя сформированности этнической идентичности. Однако до сих пор под вопросом остается наличие однозначной связи между тем, кем себя считают индивиды, и тем, как они действуют в реальной жизни, т.е. между этнической самоидентификацией и этнической вовлеченностью.

В политической лексике, а зачастую и в научной литературе понятия этнической и национальной идентичности употребляют как синонимические, и

это нельзя считать большой ошибкой, так как понятия «этнос»/«этничность» являются базовыми для этнической классификации, а понятие «нация» определяется чаще всего как государственная форма этнической общности людей. Тем не менее, надо помнить то, что подчеркнул в свое время В.М. Межуев [76, с.16]: «Нация, в отличие от этноса... это то, что дано мне не фактом моего рождения, а моими собственными усилиями и личным выбором. Этнос я не выбираю, а нацию - выбираю, могу выбрать... Нация - это государственная, социальная, культурная принадлежность индивида, а не его антропологическая и этническая определенность».

Кроме того, распространенная еще недавно установка на то, что в условиях модернизации и глобализации произойдет замещение этнической идентичности национальной, не подтверждается практикой.

Как свидетельствуют наблюдения за первым периодом межкультурных коммуникаций, вхождение личности в новую этническую культуру порой сопровождается не совсем приятными чувствами дискомфорта: отверженности, потери статуса друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревогой, раздражительностью и другими психологическими расстройствами. В социальной практике все эти отрицательные переживания объединяются общим понятием «культурный шок». В зарубежной практике для облегчения и ускорения вхождения студентов первокурсников в социо- и этнокультурную среду организовываются специальные ориентационные программы, где им рассказывают о тех культурных новообразованиях, которые их ожидают в связи с поступлением в конкретный вуз в конкретной стране.

Наряду с социально-психологическими сложностями в кросскультурных процессах имеют место и позитивные следствия. Сюда относятся: принятие новых ценностных ориентации, новых социальных установок, новых моделей поведения, новых друзей, которые в совокупности могут обеспечить культурное разнообразие личностного роста.

Ибо известно, что не освобожденный изнутри, не осознающий своей значимости и национальной идентичности, а также своих возможностей и способностей, человек сам угнетает себя, комплексует, порой старается подавить свое культурное «Я», что приводит его к внутреннему конфликту. Он теряет уверенность в себе или не приобретает ее совсем, он безынициативен, не способен защитить себя и становится пассивным объектом манипулирования других.

Для образовательной ситуации современной России характерно усиление этнизации содержания образования, возрастание роли национальной культуры в процессе социализации и интериоризации личности.

Ведущий принцип реализации национального в поликультурном образовании - социокультурный контекст развития личности - предполагает максимальный учет конкретных национальных реалий и определение их места и значимости в интернациональном мире. На основе данной целевой установки определяется образовательная стратегия, направленная на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения различных национальных культур. Данная образовательная стратегия определяет следующие образовательные задачи: глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры, что является неременным условием интеграции в другие культуры; формирование представлений о многообразии национальных культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности; приобщение к основам мировой культуры. При этом само понятие "национальная культура" приобретает обширный, всеобъемлющий и многоаспектный смысл, как интегративная категория, объединяющая всевозможные аспекты идентификации социума в российской и мировой культуре.

Для того чтобы культура оказывала эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность испытывала потребность

в истинной культуре, в овладении ее ценностями, необходимо сформировать основу, фундамент для воссоздания культуры, что предполагает глубокое знание традиций и обычаев, активную педагогическую деятельность среди подрастающего поколения с позиций возрождения национальных устоев. Наиболее эффективно эта задача решается в рамках этнокультурного подхода.

## **1.2. Становление этнического самосознания личности**

В научной литературе встречаются два термина: «этническая самоидентификация» и «этническое самосознание». В.Ю. Хотинец [129] утверждает, что чувство принадлежности к группе, сформулированное англоязычными учеными как «этническая самоидентификация» (ethnic identity [150, с.95-95]), мало чем отличается от понимания "этнического самосознания". Вопрос о тождественности и/или дифференциации рассматриваемых терминов действительно на сегодняшний день является проблемным для наук, занимающихся их изучением, и требует основательного методологического и теоретического осмысления. Для русскоязычных исследований характерен термин «этническое самосознание». Он же более приемлем для этнопедагогических исследований.

Проблема становления этнического самосознания является сложной и противоречивой, особенно в современных социокультурных условиях, однако для ее решения средствами образования необходимо четко разобраться в понятиях. Этническая принадлежность отнюдь не является "иллюзорным самосознанием", она выступает как важная связующая сила сообщества. Раскрывая специфичность процесса этнического самоидентифицирования, думается, необходимо специально рассмотреть некоторые индикаторы осознания личностью своей этнической принадлежности. Конечно, для разных социальных групп они разные, но мы постарались выделить лишь самые основные.

Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как личности – своего нравственного облика и интересов, ценностей, мотивов поведения (Большой энциклопедический словарь). Самосознание – ясное понимание своей сущности, своих отличительных свойств, своей роли в окружающей среде (Словарь Ушакова). Самосознание – полное понимание самого себя, своего значения, роли в жизни, обществе (Словарь Ожегова).

С точки зрения психологии, самосознание – это относительно устойчивая система представлений индивида о себе самом, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и сообразно этому относится к самому себе (Психологический словарь). Главными функциями самосознания являются познание себя, совершенствование и поиск смысла жизни. Поиск смысла жизни – одна из самых важных функций самосознания, но она реализуется в зрелые годы. В молодости много спонтанно возникающих мотивов, и нужно окунуться в жизнь, чтобы началась внутренняя работа по осмыслению собственной жизни, в связи с этим возникает проблема формирования жизненных смыслов.

В новое время в классической западноевропейской гносеологии наибольшее влияние на ход осмысления вопроса о самосознании оказал французский мыслитель Ренэ Декарт [37], рассматривающий осознанную психическую деятельность как «вес: то, что происходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собою». Согласно декартовому принципу непосредственной данности психического, самосознание есть внутреннее созерцание субъектом содержания собственного внутреннего мира. Оно связывалось самим Декартом, прежде всего, с понятием рефлексии (*reflexio*), смысл которого объясняется им следующим образом: «Когда человек чувствует что либо и одновременно воспринимает, что он не чувствовал того же самого прежде, это восприятие я называю рефлексией и отношу его только к разумению, хотя бы оно настолько было соединено с ощущением, что оба возникли бы одновременно и не казались бы отличными друг от друга». Тем самым ре-

флексия по Декарту обеспечивает соотнесение нового знания с уже имеющимся интеллектуальным опытом, а значит, и умом как субъектом мышления, гарантирующим единство самосознания (Гарнцев М.А. [28, с.177-178]).

Полный отрыв психического (непосредственной субстанции) от объективного мира и самого субъекта оказал основополагающее влияние на все последующие учения о сознании, в русле которых самосознание рассматривалось как способность субъекта иметь знания о собственных психических состояниях. Так, английский философ Дж. Локк [70, с.78], считая одним из источников познания рефлексию, указывает, что она «доставляет только такие идеи, которые приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя». Очевидно, что с точки зрения декартово-локковского метода познания единственно возможным для раскрытия сущности самосознания является интроспекция. Исходный принцип непосредственности психического Декарта, рефлексия Локка оставили значительный след в истории эмпирической психологии вплоть до сегодняшнего дня.

И. Кант [53, Т. 3, с.365-383], подвергнув критике интроспективную психологию, раскрыл зависимость чувственных восприятий и самосознания субъекта от независимых от них форм и структур познания. Самосознание по Канту есть чистая апперцепция - «чисто рефлектирующее Я» как сознание индивидом его собственного мышления, как интеллектуальное сознание, синтетическое единство которого есть объективное условие любого познания, порождающее для каждого индивида представление «я мыслю».

Таким образом, понятие самосознания, сформированное в европейской культуре, рассматривалось лишь как имманентная, идущая из глубины духа внутренняя активность субъекта, как рефлексия познающего субъекта относительно самого себя, т.е. осознание собственных психических свойств и качеств.

Вторая линия развития концепции этнического самосознания связана с определением его социальной детерминации. Одна из первых попыток выде-

лить социальный фактор самосознания принадлежит американскому психологу У. Джеймсу [38].

Наряду с «Я физическим» и «Я духовным» в структуре личности им определяется место «Я социальному», характеризующему аспект познания человеком самого себя в зависимости от познания им психологических особенностей других. Стало быть, «Я социальное» сопряжено с окружающими человека людьми, мнение которых приходится ему учитывать. Французский психолог П. Жане [149] приурочил развитие самосознания к процессу социального взаимодействия людей, объединенных в различные социальные сообщества с целью осуществления полезной деятельности. По мнению Жане, «человек стремится репродуцировать по отношению к себе то поведение, которое он осуществляет по отношению к другим, реагируя социальным образом на свои собственные действия, тем самым, сотрудничая с самим собой».

Американский ученый Дж.Г. Мид [151] считал, что социальная детерминация самосознания не может сводиться лишь к системе межличностных взаимосвязей, и поэтому должна включать более широкие взаимоотношения индивида с микро-, мезо-, макрогруппами, при этом учитывая отношение индивида к своей жизнедеятельности, культуре и другим социальным институтам. В силу этого самосознание связано с осознанием человека самого себя как представителя того или иного человеческого сообщества, той или иной социальной группы, культуры. Так начинается развитие третьего: культурно-этнического направления разработки теории самосознания, вызванного проявлением интереса ученых, философов, мыслителей к этнокультурному сообществу.

В сложившихся обстоятельствах острой необходимости изучения данной проблематики неоднозначность понимания и определения понятия «самосознание», сложность которого в некоторых теориях игнорируется, упрощается, подменяясь другими понятиями (например, такими как: система Я-идентичностей, Я-концепция (Бернс Р. [8])), повышает актуальность теорети-

ческого анализа этого понятия в контексте его исторического развития. Упрощенное понимание самосознания, исключительно как «Я-концепции» привело к односторонности исследований, уделяющих внимание только содержательной стороне данного сложного явления и механизмов его развития.

В последние два десятилетия под влиянием зарубежной психологической мысли и в отечественной психологии самосознание стало изучаться как система определений, типизационная схема конкретных описаний, с помощью которых человек осмысляет себя (Ю.Л. Качанов, Н.Г. Руковишникова, О.Ю. Веретенников, А.А. Налчаджан, Т.З. Козлова). Хотя изначально, исторически, самосознание понималось как рефлексия (В. Вунд, Н. Ах, Э.Б. Титчинер). И основатели отечественной психологии (И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев) выделили самосознание в ряду проявлений психики как отдельное явление на основании и при осмыслении основной задачи и функции самосознания - реалистично отражать информацию о себе, т.е. рефлексии, составляющей его суть.

По мнению В.С. Мухиной [81, с.44-52] структура самосознания строится во временном и социальном пространстве. Первично закладываются те составляющие самосознания, которые обеспечивают эмоционально положительное отношение индивида к самому себе (оно формируется людьми, особенно близкими, на ранних этапах онтогенеза). Это изначальные звенья структуры самосознания, которые можно определить как притязание на:

- 1) признание своего "Я" как своего имени, своих внешних физических данных и своей внутренней психической сущности;
- 2) социальное признание;
- 3) признание своей сущности как представителя пола, т.е. половая идентификация. Это сфера изначальных основ самосознания. Позднее в онтогенезе личности формируются еще два звена структуры самосознания;
- 4) временные образования самосознания – прошлое, настоящее и будущее личности;

5) сфера ее социального пространства, которая определяет путь развития нравственного долга человека в психологическом времени (речь идет о формировании долга перед людьми и самим собой, а также формировании права личности на все то, на что она имеет право в современном мире, в том числе на долг и самоуважение). Структура самосознания при наличии одних и тех же звеньев имеет различное наполнение в зависимости от культуры, традиций, ценностных ориентаций.

В условиях современного российского общества преобразования отразили всплеск этнического самосознания, его возрождение у народов страны. Философский словарь [122, с.566] определяет самосознание в качестве осознания и оценки человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности. По поводу этнического самосознания существуют различные точки зрения. Толкование его, прежде всего, зависит от понимания категории "этнос". В этнографической науке [1, 57, 72], начиная с 50-х годов XX века, прочно утвердилась характеристика содержания понятия "этническое самосознание" как осознание членами этноса своей принадлежности к нему. Ю.В. Бромлей [13, с.97] расширял концепт термина, утверждая, что нет оснований сводить этническое самосознание лишь к осознанию своей этнической принадлежности, т.к. самосознание есть осознание человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения и т.д.

Ученый представляет ее в качестве следующих главных **структурных компонентов**:

- 1) осознание особенностей этнокультурной среды;
- 2) осознание тождественности с этнокультурной реальностью;
- 3) осознание себя в качестве субъекта этнической общности;
- 4) социально-нормативная оценка этнической реальности.

Как видно, компонент (1) являет собой первый уровень становления этнического самосознания - типологический, выраженный представлениями об этнической реальности, иначе представлениями о тех этнических составляющих,

которые функционируют в рамках социокультурной среды. Компонент (2) включает идентификационный уровень, выражающий отождествление индивида с элементами собственной этнической общности (этническая самоидентификация), а также с реально существующими в непосредственном окружении различными объектами социокультурной среды, обладающими этническим содержанием, но с иноэтническим значением, при этом выполняя этническую функцию по принципу соотношения "мы" - "они", а значит, образуя этнический мир человека (различные формы самоидентификации). Что касается социально-нормативной оценки этнической реальности, то это - своего рода отношение к ее составляющим на основе переживаний, возникающих в ходе генезиса этнического самосознания на различных этапах его становления.

Такой же позиции придерживаются авторы монографии "Русские: этносоциологические очерки" [99, с.370]. Под национальным самосознанием они предлагают понимать не только идентификацию - отнесение человеком себя к той или другой национальности, - но и его представление о своем народе, его характерных чертах (национальные автостереотипы), культуре, языке, территории проживания, историческом прошлом, т.е. образ "мы". Все эти представления эмоционально окрашены, к ним вырабатывается определенное отношение, например, чувство гордости, сопереживания и т.п., способное стимулировать поступки людей.

В другой работе Ю.В. Арутюнян [3, с.42-49] выделяет четыре "этнических источника", питающих национальное самосознание: "родовой", "психологический", "культурный" и "социальный". "Родовой" источник, питаемый сознанием общности происхождения и исторических судеб народа, есть продукт социально-биологической природы, объединяющий "своих по роду и племени" в своей или иноэтнической среде. К "психологическому" источнику относятся накопленные народом духовные идеалы – от религиозных до социальных. "Этнокультурные" стимуляторы национального самосознания диктуются реальными культурными интересами, приобщенностью людей к национальной

культуре – нормам поведения, языку, социально-нравственным представлениям, обычаям, обрядам и другим атрибутам повседневного образа жизни, имеющим национальные оттенки. "Социальный" источник представлен социальной позицией и социальными интересами этноса.

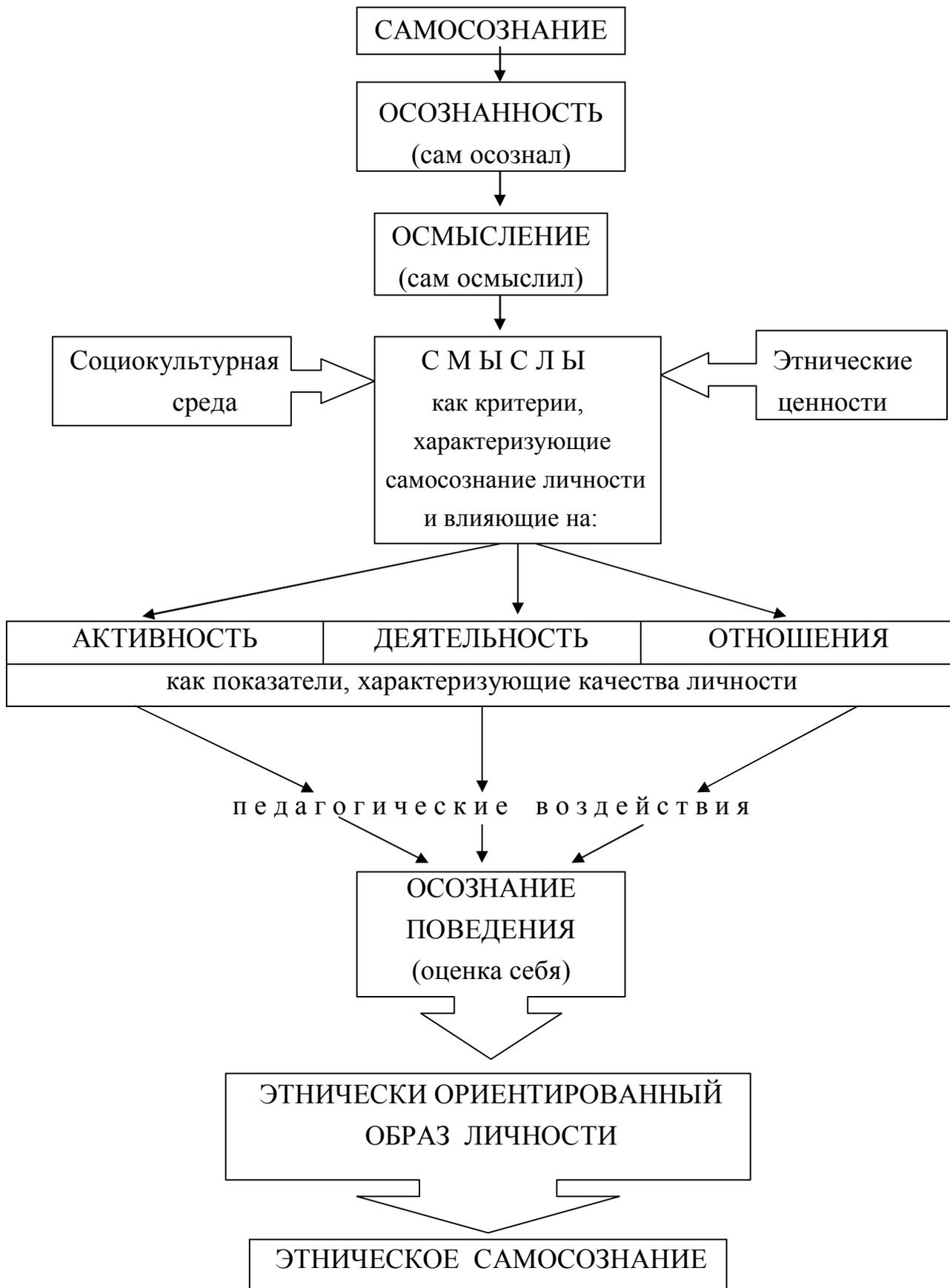
А.Х. Гаджиев [26, с.114-115], раскрывая сущность этнического самосознания, показывает его конкретное выражение в многообразных **формах**: познавательной, эмоциональной и волевой. Познавательная сторона этнического самосознания включает в себя, во-первых, осознание человеком этнической принадлежности; во-вторых, осознание им своего социального положения; в-третьих, осознание санкционированных этнической общностью традиций, норм – моделей поведения; осознание своих жизненных интересов и насущных потребностей. Эмоциональная сторона этнического самосознания включает чувство национальной гордости, чувство собственного достоинства за вклад в приумножение богатства своей страны. К основной **функции** самосознания А.Х. Гаджиев относит регулятивную, поскольку она имеет волевую форму проявления. Благодаря этой функции этническое самосознание регулирует и направляет все проявления этнической психологии, обеспечивает самоконтроль в сферах общественной жизни.

Экспериментально выявленная когнитивная структура этноинтегрирующих и этнодифференцирующих компонентов этнического самосознания Г.У. Солдатовой [108, с.111-125] включает следующие основные **группы признаков**: "Этнокультурные особенности", "Черты характера", "Отношение к людям", "Оценка поведения и динамических характеристик". При этом атрибутивные симптомокомплексы по таким группам признаков, как "черты характера", "отношение к людям", "оценка поведения и динамических характеристик" не устойчивые и оригинальные комбинации признаков, а включают общечеловеческие качества, присущие представителям всех этнических групп. Результаты данного исследования утверждают, что образование атрибутивных симп-

томокомплексов в этническом самосознании происходит на основе этнокультурного компонента его когнитивной структуры.

В результате обобщения рассмотренных представлений этнического самосознания может быть предложена следующая его дефиниция. *Этническое самосознание есть относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса.* К признакам, выполняющим этнические функции, относятся такие компоненты этнической реальности как этноним (самоназвание), происхождение и историческое прошлое членов этноса, этническая территория, язык, религия, культура, экономика, представляющие элементы различных подсистем или сфер этнической культуры (Мкртчмян Ю.И. [77, с.42-46]), а также этничность носителей в качестве антропологических и психологических особенностей членов этноса. Значит, этническое самосознание есть целокупная представленность в сознании человека элементов этнической реальности. В итоге формирования данной системы человек осознает себя в качестве представителя определенной этнической общности.

На основании изучения психолого-этнографической и этнопедагогической литературы нами определена *педагогическая интерпретация генезиса этнического самосознания личности*, представленная на рисунке 1.



**Рис. 1 – Генезис этнического самосознания личности**

Таким образом, через осознанность и осмысление личность приходит к смыслам, на которые влияют социокультурная среда и этнические ценности. Результатом педагогического воздействия является этнически ориентированный образ личности с качествами, которые в дальнейшем закладываются в основу активности, деятельности и отношений. Именно педагогика должна сформировать образ, влияющий на этническое самосознание индивида, ответив на вопросы: что формировать (качества) и как формировать (средства).

Кроме того, выявлены критерии и показатели эффективности педагогических воздействий по становлению этнического самосознания личности: смыслы, влияющие на активность, деятельность и отношения субъекта воспитания.

В употреблении понятия «смысл» сложились две традиции. Согласно одной из них смысл используется как *синоним* понятия «значение». Согласно другой традиции он рассматривается как концептуальная *оппозиция* значения, указывающая на замысел, задачу, интенцию автора высказывания (Леонтьев Д.А. [69, с. 12, 26]).

И в том и другом случае постижение смысла сопряжено с постижением истины, но в первом случае вперёд выходит имманентная характеристика истины (соответствие действительности), а во втором – ее аксиологическая характеристика (соответствие мировоззренческим установкам, ценностям автора).

Когда возникает потребность как-то отнестись к познаваемому объекту и начинается его *осмысление*, наличное переживание соотносится с аналогичным прошлым переживанием; сложившийся смысловой образ описывается словами – вербализуется. При вербализации же образных представлений мы переходим с уровня континуального мышления на уровень мышления рефлексивного, оперирующего дифференцированными, отграниченными смысловыми единицами-словами и руководствующегося правилами логики.

Наряду с желаниями, стремлениями, оценками, эмоциями, волевыми импульсами смыслы, по Иванову Е.М. [49], относятся к «внечувственному» или

«идеальному» содержанию сферы субъективного. Они лишены каких бы то ни было признаков «вещественности», пространственности, качественной определенности, чувственной модальности. Простейшим актом осмысления с этой точки зрения можно считать узнавание - когда наличное переживание соотносится с аналогичным прошлым переживанием.

Так, Е.М. Иванов пишет: «Единичный смысл – это не более чем абстракция. Единственной подлинной реальностью является целостное «смысловое поле», в котором каждый смысл определяет определённое «место», занимаемое им внутри «смыслового поля». Смыслы взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга. Каждый индивидуальный смысл содержит в себе или с необходимостью представляет систему смыслов в целом» [49].

В процессе смыслообразования Б.С. Чернышев [131, с.4] выделяет три различных по своей роли режима (подпроцесса): *целеполагания*, *порождения смыслов* (основной процесс), *корреляции смыслов* (обратная связь). В режиме целеполагания вырабатывается цель, направленность процесса смыслообразования. В режиме порождения смыслов происходит конструирование смысловых структур. Процесс смыслообразования является по существу концептуализацией действительности. Концептуальные же схемы, будучи орудиями исследования и преобразования действительности создают эту действительность.

Этническое самосознание индивида выступает не просто как определитель этничности, но и своего рода ценностно-ориентационным маяком, помогающим адаптироваться в сложном мире общественных отношений. Определение этнической принадлежности человека - не простая вещь, так как "национальность представляет из себя сложное и разнородное социальное тело" (Файзуллин Ф.С., Зарипов А.Я. [121]).

Становление этнического самосознания проходит несколько этапов, соотносящихся с основными периодами психического развития и стадиями развития этнической идентичности. При этом этническое самосознание формируется несколько позднее, чем другие формы самосознания. Выделяются (Снежко-

ва И.А. [106, с.80-88]) три основные этапа развития этнического самосознания.

*Начальный этап* приходится на дошкольный и младший школьный возраст (5-10 лет). Для него характерны еще нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. Нужно иметь в виду, что на этом этапе становления этнического самосознания семья выполняет значительную роль в передаче этнокультурной информации.

Формирование этнической самоидентификации происходит по принципу: «Я такой же, как окружающие». В социальном отношении этот период является решающим для ребенка (Эриксон Э. [138, с.133-139]).

Развивающееся в это время чувство созидания - ощущение способности производить совместно с другими людьми (детьми и взрослыми) отдельные вещи и предметы культуры, поддерживает в каждом ребенке чувство компетентности, т.е. свободное упражнение своих умений, интеллекта при участии в общественно полезной деятельности своего народа. Именно в этот момент широкое социальное окружение становится значимым для ребенка, допуская его к ролям прежде, чем он встретится с актуальностью технологии и экономики.

*Второй этап* развития этнического самосознания охватывает подростковый возраст (11-15 лет) и характеризуется осознанным отношением к своему этносу. Подростки проявляют интерес к истории и культуре своего и других народов. На этом этапе происходит формирование системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей общности в сравнении с иноэтническим окружением. Формирование этнической самоидентификации строится по принципу: «Я такой же, как мой народ». Необходимо учитывать, что новообразования происходят в период подросткового «кризиса идентичности» [138, с.322], когда созревший организм приобретает индивидуальный внешний вид; когда сформировавшееся сексуальность ищет партнеров для чувственных игр и продолжения рода; когда полностью раз-

вившееся сознание начинает обдумывать карьеру индивида в контексте исторической перспективы. И все эти процессы развития проявляются во множестве конфликтов. Отчуждением этого периода является спутанность психосоциальной идентичности, сопровождающаяся ролевой спутанностью, сильными сомнениями относительно своего места в социальной группе, безнадежностью жизненных перспектив. Подростки из семей национальных меньшинств в условиях дискриминации сталкиваются с гораздо с большими трудностями. Они чувствуют свою отчужденность от общества острее, так как явно ощущают отсутствие поддержки с его стороны. Самоотчуждение подростками переживается еще тяжелее, чем отчуждение. Отрешенность от собственного «Я» объясняется низким уровнем самосознания, что в свою очередь может являться следствием дискриминации, которой, как известно по мировому опыту международных отношений, могут подвергаться национальные меньшинства в течение длительного времени (Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. [123, с.495-496]).

Благоприятный исход кризиса приводит к осознанию подростком того, что его индивидуальный способ взаимоотношения с миром, освоения социального опыта, развивающаяся конфигурация идентичности путем успешного синтеза «эго» - один из оптимальных вариантов группового самосознания, противопоставленный и не противоречащий личностному.

*Третий этап* выпадает на период обучения в колледже (16-17 лет). На данном этапе укрепляется осознание своей этнической принадлежности, определяется мотивация выбора своей национальности, конструируется этническое мировоззрение. В этом возрасте на формирование этнического самосознания юношей и девушек наибольшее воздействие оказывает образовательно-воспитательный процесс в колледже, целенаправленно влияющая на процесс развития самосознания личности, его этнической направленности. В этот период этническое самосознание формируется по принципу: «Я – представитель своего народа». По утверждению Эриксона [138, с.322] кризис идентичности в

юности – это кризис всего поколения и проверка прочности мировоззрения всего общества. Общество дает возможность молодому человеку стыковать индивидуальные способы идентификации с общественными. Отчужденность от идеологии общества приводит к необратимым печальным последствиям. Установившаяся в этот период идентичность включает в себя все значимые идентификации, в том числе и этническую, но в то же время изменяет их с целью создания единого и причинно связанного целого.

Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. [25] выделяют *четвертый этап*, охватывающий юношеский (студенческий) возраст (18-22 года), являющийся решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления. В период обучения в вузе этническое самосознание молодого человека расширит систему его представлений о мире, укрепит его место в нем. Студенческий возраст по Эриксону можно отнести к «психосоциальному мораторию» [138, с.167], который представляет собой кризисный период между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходит многомерные сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Это как бы «отсрочка», предоставленная кому-либо, кто еще не готов принять ответственность или хотел бы дать себе время на подготовку. Данный период характеризуется избирательной снисходительностью со стороны общества и вызывающей беззаботностью со стороны юности, и все же он часто ведет к значительным, хотя нередко и преходящим, достижениям и завершается более или менее формальным подтверждением достижения со стороны общества. Этническая самоидентификация в этом возрасте формируется по принципу: «Мы» - «Они».

Негативная этническая самоидентификация преимущественно характерна молодым людям до 30 лет. Нерешенность многих социальных, экономических, технологических проблем, неудовлетворенность условиями жизни и деятельности в сельском регионе и поэтому ограниченность, узость возможностей реализации собственного потенциала, отсутствие стабильности в жизни, пер-

спективы будущего обуславливают их индифферентность или негативизм ко всему тому, что происходит рядом с ними. У сельской молодежи отсутствует возможность поменять место жительства, например, уехать в город, по причине трудности адаптации к условиям урбанизированной культуры.

Исследования Солдатовой Г.У. [107, с.339-340], проведенные в Татарстане, Саха (Якутии), Северной Осетии (Алании), позволяют выделить *пятый этап*. Адекватная форма этнического самосознания с позитивной самоидентификацией выявлена у лиц среднего возраста от 30 до 50 лет. Многие из них имеют среднее специальное и высшее образование, трудятся в государственных организациях и службах, имеют доступ к современным технологическим средствам в трудовой деятельности, выполняют руководящую работу. Они позитивно относятся к межэтническим контактам, активно вступают во взаимодействие с другими народами во всех сферах жизнедеятельности, спокойно относятся к брачному партнерству и дружеским отношениям с лицами иноэтнических групп. Проявляя подлинные чувства национального достоинства, среди них большинство конструктивно стремятся в определенной степени повлиять, используя свои возможности, на ход экономических, политических и других социальных процессов на их этнической территории.

В заключение отметим, что особенности развития и проявления этнического самосознания детерминированы не только этапами развития человека и стадиями развития этнической идентичности, но также зависят от региональной специфики, обусловленной своеобразием этногенеза общности, социально-экономическими, миграционными, политическими процессами, историко-культурными особенностями региона, этнической ситуацией и др.

### 1.3. Особенности этнического воспитания

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. На протяжении более чем двадцати столетий – от эпохи Платона до наших дней – эту категорию активно используют в большинстве человековедческих наук, давая ей различные содержательные трактовки. Анализ отечественной научно-педагогической литературы показывает, что общепринятого определения воспитания нет. Его многозначность – одно из объяснений тому. Современные исследователи воспитание рассматривают как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности и т.д. Каждое из этих определений справедливо, ибо каждое отражает какой-то аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности.

В зарубежной литературе также нет общепринятого подхода к определению воспитания. Э. Дюркгейм дал в свое время определение, основная идея которого разделялась большинством европейских и американских педагогов до середины XX столетия, а многими разделяется и сейчас. Воспитание он определял как действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни, оно имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он принадлежит, в частности.

В последние десятилетия подход к воспитанию и соответственно определение его как педагогического понятия существенно изменились. Это нашло отражение не только в различных педагогических теориях, но и в словарно-справочной литературе. Уже в американском «Кратком педагогическом словаре», изданном в Нью-Йорке в 1973 году, воспитание (Education) определялось как: а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает

способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живет; б) социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа), для того чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития.

Историко-эволюционная концепция развития человека рассматривает онтогенез как процесс преобразования и воспроизводства человеком общественно-исторического опыта, культуры человечества и своих собственных свойств (физических данных, психофизиологических систем, темперамента, задатков, знаний, статусов, ролей и пр.). Такое преобразование и воспроизводство осуществляются человеком, начиная с перинатального (внутриутробного) периода своей жизни. Уже тогда у него складывается специфически человеческая психика, он рождается готовым к усвоению человеческих форм поведения, речи, культуры и опыта своего этноса. При этом с самого рождения ребенок не только активно усваивает культуру и опыт, но также активно вплетается в этот опыт, в присущую только человеку систему социальных связей и изменяет ее и себя.

Для преобразования и воспроизводства человеком культуры и себя самого важное значение имеют и богатство его жизненного опыта, и генетически заданные ему программы, и его органические особенности. Но влияние тех и других преломляется и осуществляется через образ окружающей жизни. Образ жизни окружающего ребенка социально-предметного мира предоставляет ему потенциальные возможности для развития. Реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает ценности, нормы, мотивы, выработанные этносом как субъективно значимые, как цель, ради которой он живет. Свой образ окружающего, своя система отношений и ценностей складываются у ребенка в процессе совместного с другими, прежде всего взрослыми людьми, бытия, через способы осуществления человеческого со-действия.

Со-действие с другими людьми и с собой как с другим рассматривается в историко-эволюционной концепции как важнейшее условие развития человека, его движущая сила. Со-действие ведет развитие ребенка от совместных со взрослыми актов поведения через подражание к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами. При этом, как правило, происходит переход человека с режима потребления, усвоения культуры на режим овладения ею ради создания собственного образа жизни.

Главным вектором воспитания как социокультурного процесса, уходящего питающими его корнями в социокультурный опыт народа, является становление личности, способной к свободному духовному творчеству и восприятию достижений мировой и национальной культуры. Иными словами, воспитание предполагает превращение «природного» человека в человека культурного, главными «составляющими» которого являются, как считал С.И. Гессен [33, с.86], образованность, гражданственность, цивилизованность. В известном смысле именно с формированием этих качеств связаны задачи воспитания, ибо без этих качеств нет личности, нет человека как представителя человечества, социума, нации. Формирование их составляет внутренний стержень процесса воспитания, если общество озабочено, чтобы накопленный предшествующими поколениями социокультурный опыт был усвоен и продолжен новым поколением. Только при этом условии данное общество сохранит себя в качестве исторически сложившегося социума, со свойственными ему национальными традициями, системой культурных ценностей, ментальностью.

На особую роль менталитета народа как квинтэссенции его культуры указывает Б.С. Гершунский. Он считает, что историю человеческой цивилизации можно понять лишь в ментальном измерении. Образование же и только образование «...в состоянии переломить катастрофическое нарастание негативной тенденции в духовной сфере человечества» [31, с.15].

Только оно может обеспечить, по мнению ученого, спасительную инте-

грацию и гармонизацию Знания и Веры, возрождение и обогащение высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека. Именно оно, как считает ученый, способно и обязано дать миру новые ценности, достойные его великой истории и культуры.

Трудность в исследовании данной проблемы связана с неустановившимся содержанием понятия менталитет в целом, менталитет определенного этноса – в частности, и его структурно-генетической основы – в особенности. Вторая трудность заключается в том, что этническая идентичность, помимо осознанной, содержит глубокий неосознанный слой, и именно он закладывается в детском возрасте, когда методы диагностики бывают ненадежны.

Содержание понятия менталитет, ментальность можно охарактеризовать по определениям, данным разными авторами. Так, у А.П. Садохина: «Менталитет – относительно целостная совокупность мыслей, верований, создавших картину мира и скрепляющих единство культурной традиции или какой-нибудь общности» [101, с.247].

Аналогичное определение дают В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко: «Менталитет – основа нации, детерминирующая как осознанно, так и неосознанно все аспекты национальной жизнедеятельности человека (образ мыслей, способность и сила ума, установки, воззрения, привычки, картина мира, коллективные образы и представления и т.п.)» [68, с.405].

Менталитет – устойчивая характеристика этнической общности, и в то же время его содержание динамично, изменяется с изменением социально-экономических условий жизни общества. По-видимому, устойчивость менталитета обеспечивается сохранением приоритетных ценностей этнической общности. Рассмотрение механизмов и способов закрепления этнических особенностей связано с выделением основных, стержневых характеристик этноса. В то же время определить этнические ценности и приоритеты помогает рассмотрение традиционных способов их закрепления. Связь особенностей менталитета и особенностей воспитания закономерно взаимная.

Большинство современных психологов считают, что этнический менталитет не является врожденной особенностью, а приобретается в процессе социализации, формируется в определенной культурной среде. Было бы неправомерным выделить какой-то единый механизм формирования. Процесс этот длительный, включает как сознательные, так и бессознательные элементы и у воздействующих и у реципиентов. Сознательные воздействия прослеживаются легче. Это и требование соблюдения традиций, и безжалостное пристыживание отступлений от них (Э. Эриксон), это и магическое запугивание, табу и запрет, побуждение к оценке поступков своих и чужих, включение в деятельность и т. д.

Сложнее проследить воздействие на бессознательном уровне. По мысли А. В. Сухарева [115], менталитет складывается в таких компонентах, как специфическая для данной этнической группы пища, запахи, картины природы, мелодии, лица, фольклорные образы и т.д. Смена условий, пребывание в этнически чужой среде становится невротизирующим фактором, и помочь пациенту может возвращение в этнически родную среду хотя бы в экспериментальных условиях.

Глубоко созвучно этнопедагогической культуре его понимание смысла жизни любого человека – полная самореализация его способностей на пользу людям. Он связывает понятие нового человека и новой религии, которую рассматривает основанной на раскрепощенном от иррациональных, мистических пут и догматов знания. Ученым выстроена цепочка важнейших приоритетов, имеющих судьбоносное значение для будущего человеческой цивилизации: Человек — Вера — Знание — Воля — Будущее — Жизнь — Бессмертие.

Культура – «цемент общественных отношений» не только потому, что она передается от одного человека к другому в процессе политической социализации и контактов с представителями других культур, но также и потому, что формирует у людей чувство принадлежности к определенной общности, т.е. чувство идентичности. «В современном мире... культурные идентичности

(этнические, национальные, религиозные, цивилизационные) занимают центральное место, а союзы, антагонизмы и государственная политика складываются с учетом культурной близости и культурных различий», - отмечает С. Хантингтон [127, с.142-143].

При этом этническая идентичность наиболее устойчива и значима для большинства людей (особенно в условиях общественного кризиса). Для отдельного человека именно этническая группа, к которой он принадлежит, представляется тем, что важнее и больше его самого, что во многом определяет пределы и направленность его жизненных стремлений, и что будет существовать после него. Такое одновременно сакральное и естественное восприятие своего этноса обусловлено тем, что человек его не выбирает.

Весь мировой путь бытия есть сложное взаимодействие разных ступеней мировой иерархии индивидуальностей, творческое вращение одной иерархии в другую, личности в нацию, нации в человечество, человечества в космос, космоса в Бога. Можно и должно мыслить исчезновение классов и принудительных государств в совершенном человечестве, но невозможно мыслить исчезновение национальностей. Нация есть динамическая субстанция, а не преходящая историческая функция, она корнями своими вырастает в таинственную глубину жизни. Национальность есть положительное обогащение бытия, и за нее должно бороться, как за ценность. Национальное единство глубже единства классов, партий и всех других преходящих исторических образований в жизни народов. Каждый народ борется за свою культуру и за высшую жизнь в атмосфере национальной круговой поруки. И великий самообман - желать творить помимо национальности (Бердяев Н.А. [7]).

Личность нельзя сформировать вне общества, вне социальной среды, в которой она живет, вне культуры, в которую она погружена обстоятельствами жизни, самым фактом своего физического рождения. Названные качества и есть главные векторы формирования ее как человека своего времени. Чтобы войти в это время, сделать его своим, человек должен созреть не только физи-

чески, но и духовно, развить в себе способности к восприятию накопленных предшествующими поколениями культурных традиций и социокультурного опыта. Это достигается воспитанием, целью которого является приобщение молодого поколения к этим традициям.

С тех пор, как образование стало тем, чем оно является в современном обществе, а именно - одним из значимых средств воспроизводства социального сообщества и приобщения его членов к познавательно-культурным ценностям, накопленным человечеством, - с тех пор его основой и результатом стало мировоззрение как обязательный структурный компонент представлений личности о мире и своем месте в нем.

*Таким образом, воспитание есть социокультурный процесс - по своей сути, содержанию, общей направленности на формирование личности, способной к духовному творчеству, по целям, совпадающим с целями культуры.*

Какие составляющие воспитательного процесса определяет эта сущностная, внутренняя связь воспитания с социокультурным опытом человечества? Прежде всего, воспитание, в какой бы форме оно ни осуществлялось *должно включать этническую составляющую*, ориентацию на усвоение и сохранение национальных традиций, достижений национальной культуры, т.е. должно быть этническим воспитанием. Последнее есть не особый его вид, а то, что лежит в основании, определяя его общую «заданность». С одной стороны, этническое воспитание позволяет уберечься от опасностей узкого национализма, с другой стороны, оно приобщает молодого человека к историческому опыту его народа, развивает здоровое чувство национальной гордости, патриотизма, долга перед Родиной (Гессен С.И. [33, с.354]).

Если образовательный процесс реализуется через приобщение человека к накопленным человечеством, в том числе и его собственным народом, культурным ценностям, то процесс обучения просто невозможен без обращения к этим ценностям – национальным и общечеловеческим. Ведь каждый отдельный человек входит в человеческое содружество через свою национальную

индивидуальность – как русский, немец, француз, англичанин. Можно, конечно, желать единения всех народов земли в общее, всечеловеческое братство, но нельзя при этом желать, чтобы с лица земля исчезли, как писал Н.А. Бердяев [7, с.259], выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. И не потому, что в этом есть некоторое зло, а просто потому, что это невозможно, ибо культура, в которой живет человек, всегда индивидуально-национальна, исторически-конкретна, поскольку все творческое в культуре носит на себе печать национального гения.

В многонациональном сообществе процессы воспитания происходят при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Эти процессы не исключают наряду с развитием общенациональной культуры обогащение посредством воспитания и образования как доминирующей, так и малых культур. Подобные тенденции предполагают сопряжение через воспитание духовных ценностей всех участников межэтнического и межкультурного диалога, создание общего интеркультурного пространства, в пределах которого каждый обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам.

Вот почему «всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства», - писал Гессен [33, с.354].

Но *этническое воспитание*, готовящее к жизни в своей культуре *возможно только в меру освоения общечеловеческих ценностей*, ибо только в процессе усвоения последних народ становится индивидуальностью, приобретает свое место в мировой культуре и истории и потому имеющим свое лицо. Именно отношение к мировой культуре, к культуре других народов, а не замкнутость «на самого себя», делает его нацией. Здесь связь подобна той, используем образ Гессена, что существует между свободой и индетерминизмом. И подобно

тому, как свобода «улетучивается» в индетерминизме, вырождается в произвол и в иллюзию нашего незнания, точно так же и нация «улетучивается» в национализме, утрачивает присущий ей дух индивидуальности и своеобразия. Национальное воспитание есть такая направленность образования, которая вырабатывает определенный «стиль» усвоения достижений общечеловеческой культуры – стиль, основанием которого является любовь к своей стране, соединенная с пониманием ценности всечеловеческой жизни. В этом своем значении оно есть важнейшая составляющая образования – понимаемого и как обучение, и как воспитание.

Современное этнокультурное образование продолжает традиции национальной, народной педагогики, заложенные еще в XIX веке великими русскими педагогами К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, К. Победоносцевым и др. Как актуально звучат сегодня слова Ушинского [120]: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». В этом суть этнопедагогики и этнокультурного образования.

Термин «этнопедагогика» был введен Г.Н. Волковым [22]. Этнопедагогика – система воспитания, педагогика социальной среды, в которой происходит становление личности. Воспитание, будучи объективным и закономерным жизненным явлением, в ходе которого совершается освоение производственного и жизненного пространства человека, является неотъемлемой частью нашей жизни. Человечество располагает огромным богатством эмпирически проверенных приемов, методов воспитания. Игнорировать этот опыт, не оценивать его достоинства было бы неверным. Современное образование, не учитывающее существующие этническое самосознание и своеобразие, не может быть полноценным.

Г.Н. Волков, оценивая современную систему образования, говорит об ее этнопедагогизации. В такой полиэтнической стране, как Россия, педагогика,

являясь социальным феноменом, созидательно может функционировать преимущественно только в качестве этнопедагогике. Этнопедагогика как подлинно человеческая педагогика выработала особую технологию обучения, воспитания с учетом возраста, навыков и интересов человека.

Главная идея этнопедагогике – достижение гармонии природно-биологического, социального и духовного в развитии человека. Высокая педагогическая культура народных педагогов основана на культуре их внутреннего мира, она включает истинно глубинные характеристики: терпеливость, милосердие, гостеприимство, трудолюбие, уважение ко всему живому в природе. Своим истинным и прекрасным духовным миром этнопедагогам удается быстрее, чем другим воспитывать лучшие человеческие качества.

В педагогической литературе встречаются близкие дефиниции «национальное воспитание» и «этническое воспитание».

По В.В. Зеньковскому [44] «*национальное воспитание* заключается в том, что мы возможно глубже проникаемся национальным творчеством, проникаемся заветами прошлых поколений и одушевляем нашу деятельность ими. Национальное воспитание наполняет нашу душу национальным содержанием, главным образом через язык и литературу, вводит нас в понимание природы, экономической жизни, всех форм культурной жизни нашей родины и делает нас способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны.

Уберечься от опасности узкого национализма национальное воспитание может только в том случае, если оно будет опираться на правильно поставленное *социальное воспитание*, если любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общения. Дух братства, дух солидарности, идеально одушевляющий национальное воспитание, единственно способен оградить национальное воспитание от опасности, стоящей перед ним. Воспитание должно быть национальным, оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и

развивать сознание его долга перед своей Родиной.

Г.С. Голошумова, Н.Г. Свинаина дают следующее определение: «*Этнокультурное воспитание* - целенаправленно организованный процесс формирования у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающей им ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей» [34, с. 192].

В психолого-педагогической науке отмечается определенная последовательность соответствия характера взаимодействия индивида с этнокультурной средой и стадий развития этих отношений в филогенезе, т.е. стадий развития отношений людей в определенном культурно-историческом процессе. Динамика этих стадий в рамках конкретной этнической среды рассматривается как их последовательная трансформация от языческо-природной к преобладанию монотеистического компонента при выраженном единстве и целостности религиозно-этической концепции и до современного просвещенного научного мировоззрения. Стало быть, в индивидуальном развитии каждого человека в известном приближении можно выделить стадии развития его отношений к этническому миру.

Так, выделяются три стадии, имплицитно выполняющие этническую функцию. Первая - *сказочно-мифологическая*, приходящаяся на дошкольный и младший школьный возраст, вторая - *нравственно-этическая (религиозная)* охватывает подростковый возраст, третья - *технотронно-сциентическая* выпадает на старший школьный возраст. Этнофункциональное нарушение последовательности стадий приводит к этнокультурному дизонтогенезу в развитии личности (Сухарев А.В. [115, с.81-92]).

Поэтому в ходе этнокультурного развития личности в определенный возрастной период следует руководствоваться рядом общих психологических и социальных закономерностей отношений личности с внешним миром. Остановимся на некоторых из них.

Основными формами опосредствования высших психических функций

ребенка в дошкольном возрасте по концепции Л.А. Венгера [18] в русле продолжений развития культурно-исторической психологии Л.С. Выготского являются особые образные формы: сенсорные эталоны перцептивной сферы психики (восприятие) и наглядные модели когнитивной сферы (воображение и мышление). Они представляют собой единицы анализа внешних свойств предметов конкретной культуры. Именно их ребенок использует как символы, раскрывающие отношение ребенка к миру через стороны отношений объектов этого мира.

В силу того, что для школьного возраста характерна стадия сказочно-мифологического отношения к этническому миру в качестве аккумулятора в этнокультурном росте ребенка занимает самобытно-мифологическая доминанта во взаимоотношении с этнокультурной средой. Модель Я-образа и этнического мира формируется через сказочно-таинственные отношения человека с миром, представленные в мифах, сказках, легендах, народных играх, раскрывающих перед ребенком сложный мир ценностных взаимосвязей человека с окружающей действительностью. Чувства, связанные со сказочным преобразованием своего «Я», в процессе приобщения к мудрости народа, совместно переживаемые поступки с «культурными героями», с которыми школьник осознанно идентифицирует себя, дают возможность выбора быть собой и места в окружающем мире. Стало быть, формирование этнического самосознания школьного возраста строится средствами преимущественно на основе философских сказочно-мифологических представлений о мире.

Этому возрастному периоду приписывается начало этнической культуризации учебной деятельности. Приобщение к народному искусству развивает у школьника чувство родственной причастности к этническому миру в непреходящей ценности его прошлого, настоящего и будущего. Мир для человека в народном искусстве есть единое целое, что соотносимо с синкретичностью мировосприятия личности, который принимает мир и себя в этом мире как нечто неделимое, цельное, единое и поэтому изначально друг другу родное и не-

обходимое. В декоративно-прикладном фольклоре невербальные средства организации идей, мыслей, чувств согласуются с аналогичными по эмоциональной тональности и семантической глубине словесными символами, доступными для понимания и принятия. Школьник в ходе овладения декоративно-прикладными элементами этнической культуры осмысливает не только этнический мир в его системности и в своих отношениях к нему, но и себя в этническом мире (Лыкова И.А., 1996) [71, с.22-23].

Игры школьника, проходящие в эмоционально окрашенной атмосфере культуральных (обрядовых, ритуальных) духовно-событийных праздников, напоминают карнавал. Карнавал как культурная форма человеческого бытия, имеющая свои четкие законы и правила, разворачивается в символическом пространстве, пространстве целеполагания смыслов, где символ допускает сложившиеся ранее нормы и предписания и задает ориентир создания новых (Дьяченко М.И., 1997) [41, с.77-78].

Подлинное назначение обрядовых действий состоит в смысловом связывании настоящего с мифическим прошлым, в поддержании и увековечивании родового мировоззрения, нравственных принципов, общих верований, исходящих от почитаемых предков. Любое праздничное, сказочно-карнавальное, ритуальное действие это не просто переодевание, смена масок, движение отдельных людей и событий, это есть смысл существенных бытийных отношений, сущностных жизненных проблем, символ определенного социального отношения, признания определенных ценностей. Эмоциональное переживание олицетворения любви, ненависти, мудрости, глупости, власти в их динамике и перевоплощении в действиях карнавальных, объединение группы одной мыслью, одним действием, психическим состоянием в ритуальных выступают в качестве «символического» отношения личности к самой сути жизни и ее ценностям. Тем самым символ аккумулирует в себе социокультурный опыт людей, воплощая в себе обобщенный общезначимый смысл для той или иной культуры (А.А. Потребня, 1989) [89].

Сопоставительный анализ образовательных реалий и публикаций зарубежных специалистов по проблемам образования Великобритании, США, Испании, Индии позволил убедиться в том, что тенденция этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. В условиях укрупнения мировых процессов и культурной конвергенции система образования может служить эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и одновременно средством гармонизации межэтнических отношений.

Как отмечает Раджа Рой Сингх, «глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим. Там, где образование выступает фактором развития, образование играет ключевую роль» [152, с.7-12].

Проблемы национально-этнического образования стояли и в социалистической России. Педагогика получила разностороннее развитие на основе изучения этнопедагогических процессов, многовековой истории народной педагогики, внедрены лучшие традиции, обычаи, обряды, устное народное творчество в учебно-воспитательный процесс. Перед всей советской школой была поставлена цель формирования личности в духе надэтнического пролетарского интернационализма. Этнические аспекты личности в образовании трактовались как формальные признаки ее культуры, а содержательное ядро личности характеризовалось преимущественно ее принадлежностью к определенному политизированному социуму («социалистическая по содержанию»). Результатом осуществления изначально порочной идеи о возможности существования культуры, национальной лишь по форме, но унифицированной и идеологизированной по содержанию, стало насильственное разрушение вековых традиций отношений человека с природой, трудовых, бытовых, нравственно-культурных связей. Объективно это приводило к снижению или утрате нрав-

ственного влияния национальных традиций на воспитание. Культурное бытие и национально-творческая практика многих народов России оказались сведенными в основном к воспроизведению некоего стереотипа в поведении и мышлении людей, в их материальном и духовном производстве. К тому же распад национального самосознания народностей России во многом был связан с разрушением их естественной среды обитания.

Сегодня социальная политика по отношению к коренным народам направлена на сохранение традиционного образа жизни, языка, обычаев, культуры в целом. «Культура – не функция от «базиса», а универсальный способ адаптации человека к окружающему миру. Культура, ориентированная на самоизоляцию с целью закрепления в неизменном виде воспроизводства сложившейся традиционной системы ценностей и средств из передачи, обрекает народ на резервационный тип развития. Консервация культуры – полезный феномен с исследовательско-этнографической точки зрения, но для ее носителей этот процесс подчас оборачивается весьма трагично» (Мартынов М.Ю. [75, с.64]).

Именно это обстоятельство заставляет задуматься о поликультурном образовании и воспитании в современных социальных условиях России.

#### **1.4. Поликультурное воспитание как средство становления этнического самосознания**

В последние годы в психолого-педагогической науке предложено немало способов выделениям адекватного предмета теоретического анализа связи учащегося с социокультурной средой и процесса развития (Коул, 1997) [61, с.5-20]; «ниши развития» учащегося в рамках повседневных практик его окружения (Super, Harkness, 1986; Whiting, 1977) [153, с.545-570]; культурных практик как видов деятельности (LCHC, 1983); зоны свободного движения

(ЗСД) как взаимодействие ребенка с различными элементами окружающей среды (Valsiner, 1987) [155]; зоны ближайшего развития (ЗБР) (обучение взаимодействию) (Выготский, 1984) [24, с.5-19]. Общей особенностью всех подходов является утверждение в качестве активных агентов развития ребенка его социокультурного окружения.

По нашему мнению, развитие этнического самосознания в онтогенезе необходимо изучать в рамках этнокультурного развития человека, под которым понимается формирование различных способов взаимодействия человека со средой, основанных на представлениях о мире, обеспеченных культурным опытом. Предметом педагогического анализа этнокультурного развития в онтогенезе является культурная практика, культурные формы деятельности, т.е. система жизнедеятельности человека в контексте этнической культуры, служащая ближайшей средой развития.

Этнокультурное развитие человека разворачивается в непрекращающемся континууме культууроосвоения: культура не перестает предъявлять человеку определенного рода предписания, санкции и ограничения, касающиеся способа, формы, меры, порядка исполнения культурных действий в образовании и повседневной жизни с конкретным набором культурных ЗУНов. Центральным в онтогенетическом развитии этнического самосознания является усвоение способов взаимоотношений с этническим миром, с помощью которых учащийся присваивает этнические значения и смыслы этнокультурной среды, а значит набор этнокультурных средств своего народа. Культурное опосредствование предполагает развитие этнического самосознания, аккумулирующего в актуальном себе идеально составляющий этнокультурный мир, формы культурной деятельности предыдущих поколений.

Процесс воспитания в своей сути всегда связан с культурой. Сегодня эта связь во многом утрачена. Вместо преуспевших девальвацию духовных ценностей, сложившихся в советский период нашей истории, пока не предложено ничего, кроме моделей поведения в условиях рыночной экономики. Практика

показывает, что наполнение воспитательного процесса культурным содержанием зависит от многих факторов: от политики государства в области образования, от возможностей его финансового обеспечения, от духовных приоритетов правящей элиты, по, прежде всего, от отношения общества к национальной культуре и инкорпорации ее духовных традиций в контекст образования на всех его уровнях.

Защищая такой подход, мы обращаемся к педагогическим идеям Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Н.А. Ильина, Б.А. Кистяковского, К.П. Победоносцева, В.В. Розанова, Вл. Соловьева, с именами которых связано утверждение парадигмы культурного воспитания, воспринятой в конце XIX века не только русской, но и мировой педагогической мыслью. Она означала признание гуманистического подхода к проблемам образования, увязывавшего цели воспитания с формированием личности, способной к культурному творчеству и нравственно ответственной за свои деяния. Конечно, включение культурного наследия в образовательный процесс – задача не простая: во-первых, оно должно быть застраховано от фетишизации отдельных идеологов, а во-вторых, предполагает адекватный «перевод» культуры прошлого в знаковую систему современного информационного общества. И тем не менее, эта задача должна быть решена, поскольку от этого зависит формирование социокультурной базы общества, в котором будет жить подрастающее поколение.

При всех различиях подходов и концепций отечественная философская теория культуры имеет единое по сути признание глубинной сущности культуры как развернутого во времени самоосуществления человека, его бытия. Многие авторы признают плодотворность введенного В.М. Межуевым [76] понятия "целостное поле культуры", позволяющего не противопоставлять, а увязывать в единое целое аксиологические и онтологические аспекты человеческой деятельности. Тем самым созданы предпосылки для глубокого теоретического осмысления культуры как системы, отличающейся наивысшей степенью сложности по своему устройству и полифункциональности, системы

исторической, саморазвивающейся и саморегулирующейся, органически связанной со своим творцом и творением – человеком – и находящейся в постоянном взаимодействии со своей природной и социальной средой.

Как подчеркивает Э.П. Соколов выяснение путей формирования духовного мира личности, условий ее творческого участия в воспроизводстве культуры требует изучения многообразных связей между культурой и личностью, взаимообусловленности человеческой деятельности и основных функций культуры. Культура и личность не внешне, а внутренне соотносящиеся друг с другом понятия. Личность живет и действует в условиях культуры, а культура, в свою очередь, наполняет личность, становясь ее системно-интегративным образованием.

Личность вступает во взаимодействие с культурой в трех важнейших отношениях:

- она усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия;
- она функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей;
- она создает культуру, будучи субъектом культурного творчества.

В связи с этим выделяются три уровня отношений культуры и личности в подсистеме "культура - человек", а именно: практический, практически-духовный и духовно-теоретический. Первый уровень выражается в реальном созидании человеком культурных артефактов и в столь же реальном созидании культурой человека; второй – в мифологическом, религиозном, художественном осмыслении культурой человека; третий – в изучении культурой человека и человеком культуры.

Формирование культуры личности как научная проблема имеет несколько подходов (Гайсина Г.И. [27, с.102-109]). Они включают:

- а) общефилософский, раскрывающий сущность, проявления и общие закономерности формирования личностной культуры;
- б) частнонаучный, описывающий на основе частных научных теорий осо-

бенности ее становления;

в) социально-психологический и конкретно социологический, вскрывающие социальные функции, условия и механизмы действия культуры личности в общественной жизни.

С общефилософских позиций культура личности представляет собой результат творческой, внутренней, духовной деятельности личности, преобразования внешних образов, текстов и ценностей в неповторимый мир человека. Содержание культуры личности формируется историей, характером эпохи, социальными и национальными отношениями, условиями жизни и образования, ведущими видами деятельности, бытом и т.д. Это характер и уровень индивидуального освоения человеком прошлых и актуальных ценностей, степень его активности в совершенствовании внутреннего духовного мира, гуманизация его отношений к другим людям, стремление к творчеству во всех сферах жизнедеятельности.

Индивидуальная культура является результатом личностного осмысления и выработки представлений, отношений, убеждений, а также "программ поведения" и "моделей мира". В ней интегрируется структура самосознания личности: действенно-ролевой аспект (саморегуляция), познавательный (самопознание) и эмоционально-ценностный (самоотношение). На этой основе формируется "Я-концепция" личности, которая, обеспечивая ее устойчивое поведение, является источником организующей роли самосознания в отношении к деятельности.

Существующие различные подходы к трактовке культуры как важнейшего социального явления и личностного образования имеют принципиальное значение для педагогической теории и практики, ибо позволяют рассматривать процесс развития личности как процесс творческого освоения социального опыта, зафиксированного в достижениях общечеловеческой культуры, как процесс самореализации личности, ее становления в качестве субъекта культуры.

Многогранное понятие «культура», будучи универсальным явлением, пронизывает все стороны человеческой жизнедеятельности. Следовательно, она находит отражение не только в материальных результатах труда (здания, книги, продукты и результаты творческой деятельности и многое др.), но и проявляется во многих сторонах нематериальной, духовной сферы человеческой деятельности, а также в тех отношениях, которые присущи человеку как члену определенного общества. Именно в этой связи очень часто используются такие понятия, как культура мышления, культура речи, культура труда, культура общения, политическая культура, культура поведения и т. д. Все это говорит о том, что область распространения культуры крайне широка и охватывает почти все стороны материальной и нематериальной, духовной жизни общества. Воспитание и образование также представляют собой общечеловеческую ценность духовного порядка. В контексте сказанного, содержание нематериальной, или духовной, культуры общества представляют: нормы, правила, ритуалы, символы, мифы, знания, идеи, обычаи, традиции, языки и многое другое, с чем приходится иметь дело человеку в повседневной жизни. Они являются результатами духовной деятельности людей, сотворены не руками, а разумом, чувством и поведением людей в социуме. Подобные нематериальные объекты нельзя трогать, слышать, видеть, осязать, но они существуют в нашем сознании и поддерживаются общественным мнением, человеческими отношениями, воспитанием и традициями.

Таким образом, воспитание, реализуясь как приобщение человека к культуре, как развитие в человеке способности к неполному духовному творчеству, не может не быть национальным в том смысле этого слова, о котором говорил Бердяев, Гессен, Зеньковский и вся отечественная педагогика 19 века. Сегодня наполнение воспитательно-образовательного процесса национально-культурным содержанием имеет свои проблемы, связанные прежде всего с необходимостью прочтения национально-духовных традиций, включения их в контексте наших социальных и политических реалий. Это нелегкая задача,

ведь порой речь идет буквально о переводе национальной культуры прошлого в «другую знаковую систему» - адекватную сегодняшним культурным символам, сегодняшнему языку культуры. Но задача эта все-таки решается.

Культура, носителем которой выступает все общество, всегда оказывала влияние на процесс формирования личности человека. Однако ее принятие требовало достаточно большого времени и опыта. Подростки и юношество же, в силу известной ограниченности опыта и образования, создают свою субкультуру, в чем проявляется их видение происходящего.

Под субкультурой понимается *"культура относительно малых групп, характеризующаяся рядом только ей присущих особенностей. Субкультура подразумевает собственные нормы, права, привычки, могущие противоречить господствующим в обществе"* (Ремшмидт Х. [97, с.169]).

Важнейшим элементом субкультуры, по мнению А.В. Мудрика [80], является жаргон. В различные периоды он претерпевал изменения, испытывая влияния, идущие от социальных групп или веяний, связанных с переменами, происходившими в те или иные эпохи. Для 80-х годов было характерно заимствование иностранных, в основном англоязычных слов, засоривших русский язык. Специфично преобразованные, они дополняются уголовной лексикой. Что, в свою очередь, является отражением социально-экономической нестабильности общества.

Другим элементом субкультуры является следование моде, которая для молодежи служит вариантом проявления своей независимости от взрослых. Влияние иностранных образцов в последнее время стало особенно заметным.

Третьим элементом субкультуры является молодежный и подростковый фольклор, известный как явление еще с прошлого века. Являясь, по сути, следствием и реакцией на внешнее воздействие среды и неустойчивый статус личности, он, в последнее время, тяготеет к "черному" юмору. В его основе лежит оценка отношений, принятых в семье, социуме, но воспринимается лишь их негативная сторона. В нем отражаются неуверенность молодых людей, непо-

нимание детей со стороны взрослых, недоверие, критичность и мелочность старшего поколения, которому и мстят, сочиняя двух – и четырехстишия, в гипертрофированной форме представляя суть отношений.

Субкультура является промежуточным этапом в процессе отражения действительности тех отношений, которые существуют в данный момент в обществе. Уход от негативного максимализма и известной деструктивности к культуре общечеловеческой возможен и необходим при условии эффективного восприятия традиционных и непреходящих ценностей общества. Обращение к ним идет через личность самого подростка, через его переживания, обращения к самому себе. Последнее – является проявлением нового этапа в развитии личности – юношеского – для которого естественны тяга к уединению, интимность. Способы обращения к самому себе бывают различными: диалог с собой, ведение дневниковых записей, художественное творчество без обращения к аудитории, литературное творчество, реже – музыкальное (исполнительское или сочинительское). Мир юношества сочетает в себе два сильных начала для творчества – повышенный уровень восприятия действительности и человеческих отношений в ней, и обращенность к себе как к взыскательному, но обязательно терпимому и доброжелательному собеседнику.

Одной из главных задач образования в этой связи выступает формирование у молодежи путем воспитания именно духовной (т.е. нематериальной) культуры, которая наиболее отчетливо проявляется во взаимоотношениях людей, и в особенности в межкультурных коммуникациях между представителями разных национальностей.

Культура никогда не была и не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности. Совершенно ненациональной, отвлеченно-человеческой, легко транспортируемой от народа к народу является наименее творческая, внешне техническая сторона культуры. Все творческое в культуре носит на себе печать национального гения. Да-

же великие технические изобретения национальны, и ненациональны лишь технические применения великих изобретений, которые легко усваиваются всеми народами.

«Культура греческая, культура итальянская в эпоху Возрождения, культура французская и германская в эпохи цветения и есть пути мировой культуры единого человечества, но все они глубоко национальны, индивидуально-своеобразны. Все великие национальные культуры всечеловечны по своему значению», писал Н.А. Бердяев [7].

В научной литературе термин поликультурное образование интерпретируется широко, т.е. при раскрытии его значения педагоги непременно составляющей считают воспитание, в отдельных работах используют термин поликультурное воспитание как самостоятельный. Поликультурное образование заключается в «формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» (Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. [73]).

В этом контексте, важнейшей составляющей содержания общего образования становится культурный компонент в системе воспитания личности. Культура, в том числе этническая, рассматривается как одна из основ, на которой строится содержание образования, ибо приобщение к накопленным веками духовным ценностям играет исключительно важную роль в формировании личности.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные дефиниции, связанные с поликультурным образованием и воспитанием и акцентирующие внимание на разные стороны этого понятия.

По Г. Дмитриеву [40] «*многокультурное воспитание* - это способ противостояния культурному расизму, предубеждениям, ксенофобии, ненависти, предвзятости, дискриминации, сегрегации, этноцентризму, классицизму (дис-

криминации, основанной на экономических различиях), лингвицизму (дискриминации, основанной на языковых и речевых особенностях)».

Осуществляемое в соответствии с культурологическим подходом многокультурное воспитание побуждает человека подвергать сомнению свои представления о разных этнических группах и в то же время учит его быть самим собой, не стесняться своей национальной идентичности, интересоваться культурным контекстом жизни своих сверстников, быть социально активным реконструктивистом человеческих взаимоотношений, избавляться от культурной неграмотности, что в конечном результате приводит к расцвету личности.

Согласно А.Н. Джуриному [39, с.28-32], *мультикультурное воспитание* предназначено для педагогических решений взаимоотношений этносов и культур в пределах общероссийского пространства. Проблемы воспитания и образования, обусловленные культурными и этническими различиями, — один из приоритетов отечественной школы и педагогики. Речь идет об осуществлении единой демократической педагогической стратегии в гетерогенной этносоциальной среде.

Мультикультурное воспитание – потребность многонациональных обществ. Возможны разные судьбы живущих совместно народов: либо ведущие этносы, подобно бульдозеру, раздавят самобытную культуру и образованность малых этносов, либо произойдет непредсказуемый по последствиям межнациональный конфликт, либо наладится конструктивный диалог, где заметную роль играют воспитание и образование.

Как отмечает один из иностранных словарей по этническим и расовым отношениям, «главные употребления термина мультикультурализм охватывают несколько значений, которые включают мультикультурализм как идеологию, как дискурс и как сферу политики и практик» [144].

Н.А. Асипова вводит понятие *кросскультурное воспитание* (от англ. **cross** - пересекать, переходить и лат. **culture** - возделывание, преобразование). «В современном социокультурном понимании под кросскультурой подразуме-

вается переkreщивание или пересечение культур или культурных ценностей разных народов, проявляющихся в их культурных традициях. Иначе говоря – это обогащение и взаимопроникновение культурных традиций разных народов в процессе их социокультурного взаимодействия» [4, с.107].

Кросскультурные процессы представляют собой совокупность культурного разнообразия разных народов и в то же время культурную дифференциацию одного и того же народа. То есть, с одной стороны – это культурное разнообразие, многовариантность, неоднородность национальной культуры. С другой стороны – это различия национальных культур в рамках общечеловеческой культуры. В кросскультурных отношениях и процессах отражаются все особенности национального характера, формы и способы национального самовыражения, вкусы, привычки, поведение и другие духовные ценности этноса, которые в совокупности оказывают существенное влияние на формирование национальной определенности, т.е. менталитета нации.

В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности российского социума для педагогической науки и практики на сегодня весьма актуальны проблемы поликультурного образования. Злободневность поликультурного воспитания в России обострена социально-демографическими подвижками, усилением процессов национально-культурного самоопределения, наличием агрессивных националистических настроений.

Надо признать, что эффективность воспитания в значительной мере находится вне педагогических усилий и зависит от социально-политических реалий. Вместе с тем поликультурная педагогика – мощный инструмент создания демократического и гуманного социального климата, гармонизации отношений различных цивилизационных типов. Поликультурное воспитание на основе диалога приобщает к общенациональным культурным ценностям, мировой культуре через понимание особенностей отдельных, обладающих неповторимыми достоинствами макро- и субкультур.

Для возрождения России как самобытного и самодостаточного государства, уважаемого мировым сообществом, необходимо чтобы растущие поколения развивались и становились субъектами собственной жизнедеятельности, определяющими смысл своей жизни как саморазвитие и самоактуализацию во имя служения народу и Отечеству.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время система образования все еще продолжает воспроизводить в лице своих воспитанников приверженцев массового сознания и стереотипов, в результате чего происходит отчуждение развивающейся личности не только от себя, но и от общества. Утрата духовных и социокультурных корней человечества приводит к разрыву межэтнических связей и отношений, порождая агрессию и нетерпимость. В связи с этим сегодня с особой остротой актуализируется значимость этнокультурного образования, обеспечивающего духовно-нравственное становление личности учащегося, формирования этнокультурной самоидентификации как необходимой составляющей его мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру.

Проблемы воспитания и образования, обусловленные культурными и этническими различиями, – центральные для отечественной школы и педагогики. Речь идет о демократической педагогической стратегии в многонациональной социальной среде.

Объектами поликультурного воспитания выступают многонациональные социумы в пределах общего государственного пространства. В качестве субъектов поликультурного воспитания задействованы ведущие и малые этносы, непременным свойством которых является духовное взаимодействие. В этом взаимодействии необходим баланс, при котором сведено до необходимого минимума равенство и максимально учтены различия всех субъектов. Обычно субъектам присущи три основные характеристики: культурная общность, языковая общность, статус меньшинства или большинства.

Доминирующие субъекты играют особую роль в формировании общена-

циональной идентичности, в образовании и культуре. Доминирующие субъекты призваны быть инициаторами поликультурного воспитания. Ведущие субъекты нуждаются в таком воспитании для приобретения толерантности в отношении субкультур, непримиримости к дискриминации и расизму, знаний об иных духовных ценностях, навыков межнационального общения.

В многонациональном сообществе воспитание происходит при сопряжении культурных ценностей участников межэтнического диалога, создании совместного социального, духовного пространства, в котором личность обретает общественный и этнический статус, определяет принадлежность к языкам и культурам.

Поликультурная педагогика – сравнительно молодая отрасль научного знания, которая привлекает внимание не только специалистов, но и широких слоев общественности, так как является адекватной педагогической реакцией на столь острые проблемы, как глобализация в современном мире, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные противоречия.

Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации социальной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

В условиях экономической и политической интеграции все большее значение придается сохранению этнической специфики, в том числе и в воспитании. В этом смысле поликультурная педагогика может быть оценена как неперенный инструмент выхода из кризиса воспитания и образования, способствующий гармонизации отношений представителей различных цивилизаций и культур.

*Поликультурное воспитание - потребность многонациональной России.*  
Возможны разные судьбы живущих совместно народов: либо ведущие этносы

раздавят самобытность малых этносов, либо произойдет непредсказуемый по последствиям межнациональный конфликт, либо наладится конструктивный диалог, где заметную роль сыграют воспитание и образование.

*Целями поликультурного воспитания* являются одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание. Оно – часть педагогических усилий, обеспечивающих социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям. Поликультурное воспитание преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями плюрализм, равенство и объединение.

В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия.

Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание.

В третьем – о формировании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей.

Ключевые цели многоступенчаты. Так, при воспитании уважения к иным культурам толерантность (терпимость) лишь начало приобщения к иным культурам. За этим должны следовать понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. Далее получают признание основанные на понимании особенностей различных культур такие понятия, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен.

А.Н. Джурицкий считает, в педагогике нет ясности относительно феномена толерантности. Попытки внести такую ясность пока приводят лишь к политизации, формулировке идеологических символов. Но в таком виде понятие толерантности затруднительно использовать в поликультурном воспитании. Видимо, необходимо отрабатывать методики воспитания толерантности по отношению к конкретным объектам, на определенном учебном материале, через определенные институционные и неформальные структуры образования и воспитания. Подчеркнем, что поликультурное воспитание, помимо толерантности, должно воспитывать нетолерантность, т.е. активное неприятие вся-

ческих проявлений расизма и этноцентризма.

В итоге цели поликультурного воспитания строятся вокруг четырех ориентиров: *социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков поликультурного общения* (А.Н. Джуринский [39, с.28-32]).

Суммируя сказанное о функциях и целях поликультурного воспитания, можно утверждать, что оно предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности. Оно означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях плюралистической культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса. В ходе воспитания идет взаимное обогащение больших и малых этносов без ущемления последних в духе идеалов демократического гражданского общества.

Поликультурная педагогика имеет немало общего с интернациональным воспитанием. В то же время поликультурному воспитанию присущи особые адресаты и акценты.

Во-первых, объектом поликультурного воспитания всегда является общее государственное пространство. Так что оно предназначено для общего социума и сосредоточено на педагогических проблемах взаимосвязи макро- и субкультур в пределах такого социума. Соответственно подчеркивается отрицание воспитания вне этих культур и общенациональных ценностей, поощряется развитие индивида как средоточия и пересечения нескольких культур. Предполагается, следовательно, создание общенациональной идентичности, и такой процесс подпитывают несколько, источников: ведущие культуры и субкультуры.

Во-вторых, поликультурное воспитание означает диалог, часть участников которого доминируют в культурном, образовательном и политическом от-

ношении, и воспитание оказывается определенной гарантией учета культурно-образовательных интересов всех участников подобного диалога.

В-третьих, приоритеты поликультурного воспитания находятся в сфере культуры и нравственного поведения с учетом этнокультурных особенностей, тогда как для интернационального воспитания традиционно стоят на первом плане политико-идеологические аспекты. Крайне актуально в теоретическом и практическом смысле выявление общего и специфического в поликультурном воспитании и этнопедагогике (народной педагогике). Если в поликультурное воспитание вовлекаются, по крайней мере, два субъекта, то этнопедагогика сосредоточена обычно на воспитательно-образовательных проблемах одной (чаще малой) этнической группы и анализирует перспективу образования с акцентом на национальные традиции.

Применительно к Российской Федерации при изучении корреляции поликультурного воспитания и этнопедагогике надо иметь в виду, что народы России относятся к разным цивилизационным типам и, следовательно, нуждаются в неодинаковых моделях воспитания.

Поликультурное воспитание по своему содержанию предусматривает диалог, который в состоянии организовать лишь педагог, открытый культурному разнообразию собственной страны. Поликультурное образование многодисциплинарно. Оно должно пронизывать все предметы учебной программы. Особенно заметную роль играет двуязычное и многоязычное обучение (языки малых и доминирующих этносов, иностранные языки).

Вряд ли правомерно утверждать, что поликультурной педагогикой предложены оригинальные формы и методы. Ею используются методики, доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: диалог, дискуссия, моделирование, ролевые игры, рефлексивные методы и пр. Подобные методики уместно применять с учетом специфики целей, функций, содержания поликультурного воспитания. Так, при социокультурной идентификации личности результативны исторические рассказы, изучение местных обычаев, этикета;

при освоении понятий многокультурности — лекции, эвристические беседы, работа с источниками; при развитии навыков межкультурного общения — диалог и пр.

Поликультурное воспитание предназначено для повышения результативности образования и воспитания. Оно позволяет найти выход из ситуации, когда учащиеся из этнических меньшинств получают ущербное образование, поскольку предполагает наряду с приобщением их к доминирующей культуре сделать духовные ценности меньшинств неременной составляющей образования.

Поликультурное воспитание фокусируется на ряде педагогических принципов, которые можно определить как приобщение к суб-, макро-, общей и мировой культурам. Ведущей функцией поликультурного воспитания является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств — с другой.

Сегодня в России формируется традиция поликультурного образования. Поликультуризм трактуется как демократическая концепция культуры и образования, провозглашающая приоритет прав человека в культурной и общественной жизни, равенство наций и культурных моделей, недопустимость расизма и шовинизма в государственной политике и частной жизни.

## **ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ**

### **2.1. Поликультурное образование на примере этносов Северо-Запада России**

К настоящему времени последовательное поликультурное воспитание в России остается штучным явлением. В учебных заведениях с этнокультурным компонентом учебно-воспитательная работа слабо направлена на систематический диалог культур. Мало используются перспективные пути поликультурного воспитания: корректировка педагогического образования, соответствующее программно-методическое наполнение стандартов общего и высшего образования.

Оценивая в целом состояние поликультурного воспитания, следует признать, что оно еще не стало практическим приоритетом. Верные призывы к воспитанию в духе поликультурности с трудом находят дорогу в образовательное учреждение. Педагоги нередко замалчивают такие «неудобные вопросы», как межэтнические конфликты, культурные предрассудки, национализм. Между тем поликультурность человека отнюдь не генетического происхождения. Она социально детерминирована и должна быть воспитана.

Наличие малых субъектов фактически едва ли не главная мотивация актуализации поликультурного образования. Малые субъекты осознают себя частью многонационального сообщества. Вместе с тем они ощущают генетическое и культурное единство и зачастую опасаются ущемления своей культуры.

В России свыше ста малых субъектов поликультурного воспитания. Среди них условно можно выделить коренные группы и иммигрантов. Положение малых субъектов далеко не одинаково. Часть коренных субъектов имеют государственно-культурную автономию и самостоятельность, другие – нет. Соответственно у них разные приоритеты и возможности реализации собственных

культурно-образовательных интересов. Что касается иммигрантов, то зачастую им присущ комплекс маргиналов, от которого они стремятся избавиться и влиться в общероссийскую культуру. Одновременно иммигранты не хотят отрываться от культурных корней исторической родины. Основным гарантом культурно-образовательных интересов субкультур выступает русский этнос и федеральный центр.

Проблемами прибалтийско-финских народностей занимались крупнейшие историки дореволюционной России: С.В. Соловьев, Д.И. Иловайский, В.О. Ключевский и многие другие. Особое значение решению этой проблемы придавал Костомаров Н.И. [60], среди современных исследований отметим: Балашова Е.А. [6], Бубриха Д.В. [15], Винокурову И.Ю. [19], Герда А.С. [30], Назаренко В.А. [82], Пименова В.В. [88], Клементьева Е.И. [91], Шлыгину Н.В. [91], Шумкина В.Я. [135]. Дальнейшие исследования показали сложную картину межкультурного взаимодействия славян и прибалтийско-финских народов, которое определило их современный культурный облик. Из недавно вышедших последних работ, связанных с этой темой, следует отметить, в частности, коллективный труд "Русский Север: Этническая история и народная культура XII-XX вв." (2001 г.), монографию В.В. Седова "Славяне: Историко-этнографическое исследование" (2002 г.) и книгу из серии «Народы и культуры» под названием "Прибалтийско-финские народы России" (2003 г.).

Северо-западный регион России населяют прибалтийско-финские малые народности, к числу которых относятся *карелы, венсы, российские финны, водь и ижора*. В их число включены также и *саамы*, язык которых представляет особую ветвь финно-угорских языков. Прибалтийско-финские народы и саамы с незапамятных времен жили и живут сегодня в непосредственной близости друг к другу, что определяло их вековые контакты и культурный обмен в различных областях традиционного быта. Языковая общность прибалтийско-финских народов, их принадлежность к одной ветви финно-угорских языков сама по себе свидетельствует об их единых в далеком прошлом генетических

корнях. Их сопредельное расселение и непосредственные контакты определяли также немалое сходство в различных областях традиционного быта. Тем не менее, каждый из этих народов представляет особый этнос, со своим языком, отличительными чертами народной культуры, этническим самосознанием.

Все рассматриваемые народы за исключением саамов были земледельцами, и основу их жизнеобеспечения составляли хлебопашество и животноводство. Но скудость почв практически во всем ареале, а также суровость северных природных условий требовали поиска дополнительных источников средств к существованию. В известной мере это были древние занятия - отчасти охота и собирательство, но в первую очередь подспорьем служила рыбная ловля. Рыболовство было развито как пресноводное - регион изобилует реками и озерами, так и морское - как в Финском заливе, так и Белом море. Немалую роль в хозяйстве играли также лесные промыслы, а с течением времени все большую роль приобретали различные формы отходничества.

Природные условия существенно повлияли на такую отрасль материальной культуры, как транспортные средства. Изобилие водных путей, с одной стороны, и обширные заболоченные пространства, с другой, обусловили хорошее развитие водных средств передвижения и замедленное развитие колесного транспорта. Отсутствие сети проезжих дорог определило устойчивость традиций пешего передвижения и транспортировки грузов на себе, передвижения зимой на лыжах, длительного сохранения примитивных волокуш, использования летних саней. Волокуши долго сохранялись даже в Петербургской губернии, так же, как и двуколки, более пригодные на местных песчаных почвах. В главе о саамах особое внимание уделено использованию оленя в качестве вьючного и упряжного животного.

Характерные черты отличают и саамское жилище, приспособленное к сезонной смене мест жительства и перекочевкам. Остальные народы имели стабильные срубные постройки с духовой (в прошлом курной) печью. Для северных районов расселения прибалтийско-финских народов характерно жилище

на высоком подклете, стоящее под одной крышей с хозяйственными постройками. В целом оно относилось к тому же типу, что и северное русское жилище, но имело отличия в технических приемах, формах кровли, кладке пола, устройстве печи и т.д. В ряде случаев можно, видимо, говорить об ареальном формировании и распространении этого типа жилища, в других - с очевидностью выступает воздействие на постройки финноязычного населения местных форм русской избы. Данные о води позволяют даже вполне обоснованно говорить о том, что жилому дому русского типа, отмеченному здесь исследователями в конце XVIII в., предшествовало жилище того же типа, что у соседнего эстонского населения, - так называемая жилая рига.

Одежда каждого из рассматриваемых народов, напротив, долго сохраняла своеобразие, правда, преимущественно у женского населения. Благодаря этому она длительное время играла роль этнического определителя, что в некоторых случаях отразилось даже на формах местных этнонимов, используемых, в частности, для петербургских финнов и ижоры. В женском костюме можно выделить немало давних заимствований, в ряде случаев свидетельствующих об очень дальних контактах и развитых торговых связях. О них говорят, например, поступавшие в этот регион раковины каури; некоторые формы серег, шейных украшений, указывающие на связи с Поволжьем и более дальними восточными краями. Традиционная одежда финнов-ингерманландцев послужила также известным ориентиром для определения мест их исхода.

Особо следует отметить, что одежда малых финноязычных народов Петербургской губернии - води, ижоры, финнов-ингерманландцев - долго сохраняла в наборе элементов женского костюма, покрое отдельных его частей и украшениях немало архаических черт, позволяющих использовать их при разработках истории народного костюма.

У всех рассматриваемых народов свадьба вплоть до 1930-х годов сохраняла семейно-родовой и эгалитарный характер. Ее ритуал был однотипен у крестьян вне зависимости от их достатка: состоятельные хозяева просто могли

больше затратить средств на приданое, подарки и угощение. Характерно, что при решении вопроса о выборе невесты и принятии сватовства у карел и вепсов имели право слова не только семьи невесты и жениха, но и ближайшие родственники, которых собирали для этого на "думу". Для участия в свадебной церемонии гости приглашались по степени их родства, а не по социальному статусу. Отмечены и характерные черты свадебного фольклора, в том числе плачи невесты, служащие отличительной чертой народной свадьбы у православных прибалтийско-финских народов (в отличие от лютеран – финнов и эстонцев).

В похоронных обрядах земледельческих народов, рассматриваемых в данном случае (как и во многих календарных праздниках), несмотря на церковную форму погребения, длительно сохранялись следы древнего культа предков, представлений о неразрывной связи живых с миром умерших. Эта тема до последнего времени мало освещалась в отечественной печати, особенно в обобщающих работах. Все же раннее принятие христианства разрушило значительную часть дохристианских воззрений и верований. Предполагается, что у большинства прибалтийско-финских народов пантеон древних божеств не успел четко оформиться и принять определенную иерархическую структуру. Однако фольклорные материалы, начиная с саамских мифов и сказок и кончая рунами "Калевалы", содержат многие из этих представлений, что отражено в соответствующих разделах тома.

Фольклор прибалтийско-финских народов обнаруживает немало общих черт, часть их восходит к единому источнику, что очевидно при рассмотрении рун "Калевалы", распространенных, с одной стороны, в Карелии, с другой - у ижорского населения. Наряду с этим для устного творчества ижоры характерен жанр баллады. Следует отметить, что на южном побережье Финского залива влияния, идущие, с одной стороны, с запада, со стороны Эстонии, с другой - с востока и юго-востока, ощутимы во многих областях народной культуры, причем практически у всех этнических групп местного населения.

Фольклор рассматриваемых прибалтийско-финских народов обнаруживает значительное русское влияние. Это объясняется в первую очередь многовековыми контактами, естественными благодаря смежному расселению. В ряде сфер – например, в свадебном обряде - русские фольклорные элементы усваивались легко благодаря тому, что обрядность была и типологически, и по сути многих ритуалов у русского и прибалтийско-финского населения аналогична. Степень распространенности среди прибалтийско-финского населения русских свадебных песен, традиционных формулировок, произносимых при сватовстве и на свадьбе, в целом соответствовала уровню проникновения русского языка в сферу бытового общения. Это хорошо прослеживается в традициях малочисленной и быстро ассимилирующейся народности води, а также отдельных групп вепсского населения.

Особую отрасль народного художественного творчества представляет декоративно-прикладное искусство; у всех рассматриваемых народов оно, как правило, не приобрело характера кустарной промышленности, работающей на рынок. Типично развитие художественного творчества в области текстиля: художественное ткачество, вышивка, в меньшей мере вязание. Широко была развита и художественная обработка дерева при украшении построек, утвари и бытового инвентаря; в основном использовались различные формы резьбы, в отдельных местностях была распространена и декоративная роспись. На рубеже XIX-XX вв. ювелирное искусство у описываемых народов было развито слабо, хотя, как известно по археологическому материалу, в средние века оно стояло на весьма высоком уровне.

Мотивы и элементы декора почти на всей рассматриваемой территории обнаруживают большое сходство. Многие аналогии выходят за ареал рассматриваемых народов. Это объясняется как использованием простейших технических приемов и близостью древней символики орнаментов, так и взаимовлияниями – в частности, значительным воздействием традиций местного русского населения. Тем не менее, тщательно проведенный анализ декоративного ис-

кусства прибалтийско-финских народов позволил выделить у тех же карел и вепсов оригинальные, специфические черты, уходящие корнями в глубокое прошлое.

Особое место в традициях прикладного искусства занимает творчество саамов уже потому, что основными материалами у саамских мастериц были не текстиль, а мех и кожа. При этом формы декоративного использования меха во многом отличают Кольских саамов от других оленеводческих народов России, в частности - от коми и ненцев. В украшении одежды у Кольских саамов есть приемы, не встречающиеся у западных саамов: например, использование бисера, что известно за рубежом только самым восточным группам саамов - колт-там.

Рассматриваемые народы, за исключением финнов, не имели в прошлом собственной письменности и попытки ее разработки и использования были практически уничтожены правительственными постановлениями конца 1930-х годов. Потребность излагать мысли на родном языке, тем не менее, в народе существовала так же, как и стремление создавать литературные произведения. Стоит упомянуть, что даже вожане, не знавшие другой грамоты, кроме русской, писали, при наличии соответствующего адресата, письма по-русски русскими буквами. Первые поэтические опыты на карельском языке появились еще в конце XIX в. В той языковой ситуации, которая сложилась в Карелии в советский период, когда карельский язык был осужден оставаться бесписьменным, многие карельские писатели создавали свои произведения на финском или русском языках; в них обычно присутствовала тема родного края, в значительной мере использовались художественные приемы и мелодика карельского фольклора. В настоящее время число писателей, пишущих на карельском языке, растет. Формируется литература и на вепсском языке. Не велика, но очень красива литература на саамском языке, ее первые публикации относятся к 1950-м годам. В ней также ощутимы традиции саамского фольклора.

Все прибалтийско-финские народы России в настоящее время невелики по численности. В России в настоящее время прилагаются немалые, хотя, вероятно, запоздавшие усилия для улучшения жизненных условий этих народов и развития их этнической культуры. Ряду из них - ижорцам, вепсам, саамам - предоставлены различные льготы как малочисленным народам Российской Федерации. Особое внимание уделяется сохранению их традиционной культуры, начиная с родного языка.

Моделируя в учебных целях диалог культур, надо иметь в виду, что у каждого народа своя картина мира, что национально специфика проявляется в наименовании реалий окружающей действительности, в способах их предикации, в речевой этикете. Благодаря диалогу культур студент лучше осознает родную языковую культуру мира, глубже проникает в ее сущностные характеристики, в менталитет народа и обретает чувство национального достоинства и уважения к культурным ценностям иных народов.

Научно-педагогическую основу поликультурного развития личности составляет культурологический подход к воспитанию. В соответствии с культурологическим подходом каждый участник межкультурных коммуникационных процессов выступает как носитель и трансформатор определенной этнокультуры, которые сформировались под воздействием традиционной системы воспитания, характерной для конкретного этноса.

Если студент, осваивая культуру, делает открытия в самом себе, переживая при этом пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное, классическое содержание образования обеспечить не может.

Исходя из этого, содержание поликультурного образования предполагает приобщение к традициям этнокультур, трансформацию доминирующей культуры как базы образования за счет интеграции с иными культурными ценно-

стями и предусматривает диалог, который в состоянии организовать лишь педагог, открытый культурному многообразию собственной страны.

## **2.2. Социально-педагогическая система становления этнического самосознания**

В данном параграфе мы представляем разработанную социально-педагогическую систему становления этнического самосознания студентов педколледжа. Системообразующим средством становления этнического самосознания в этой системе, на наш взгляд, является поликультурное образование.

«Система» – слово греческого происхождения, в переводе означает – целое, составленное из частей; соединение, совокупность чего-либо. В.Н. Садовский приводит около 40 определений этого понятия, получивших наибольшее распространение в литературе [100, с.77-106].

Более общим нам представляется определение основоположника общей теории систем Л. Берталанфи: система – это комплекс взаимодействующих элементов. Применительно к живым, человеческим системам – это совместное действие людей, дающее новое качество. При этом оно может быть как внешним и выражаться в каком-либо материальном продукте, так и внутренним, т.е. выражаться новыми качествами личности.

Создание системы становления этнического самосознания средствами поликультурного образования обусловлено требованиями времени и этносоциальной ситуации, порожденной общественно-историческим изломом. Ее основаниями, по Щурковой Н.Е. [137, с.3-4], являются:

- ◆ педагогический взгляд на образование с позиции общечеловеческой культуры;
- ◆ педагогическое представление о слагаемых образовательного процесса как освоении, усвоении и присвоении мира подрастающим поколением, вхо-

дящим в этот мир на уровне современной культуры;

- ◆ определение содержания образовательного процесса как системы отношений к ценностям достойной жизни достойного человека, а знаний и умений – как средства проживаемых ценностных отношений человека к миру и с миром;

- ◆ максимальное расширение поля образовательного процесса до всей сферы жизнедеятельности личности;

- ◆ поступенчатое разворачивание проблем жизни в ходе развития личности студента как субъекта собственной жизни.

Разрабатывая систему этнокультурного воспитания, мы опирались на следующие *концептуальные положения*:

1. Любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, неизбежно сказываются и на состоянии образования. Именно оно, откликаясь на проблемы социума, способно оказывать существенное влияние на развитие тех или иных тенденций, поддерживать или, напротив, тормозить их, упреждая развитие событий. Сфера образования имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые все более явственно дают о себе знать.

2. Человечество вступило в XXI век не только с выдающимися достижениями в науке и технике, литературе и искусстве, обогащением культурного наследия. События, связанные с международным терроризмом, межнациональными и религиозными распрями, реальной опасностью ядерного взаимоничтожения, распада целого ряда многонациональных государств, показали полную неспособность общества к анализу современных этнических конфликтов, их прогнозированию и управлению, обнажили противоречия мировоззренческого характера.

3. Этнос – форма существования человечества – представлена в субэтнических, метаэтнических, суперэтнических, мегаэтнических и других общностях (Панкова Т.В. [87, с.127-131]).

Полиэтнический состав Российского государства позволяет отнести его к суперэтнической общности – системе, состоящей из нескольких этносов, возникающей в одном регионе, базирующейся на единой идеологической, экономической, политической и культурной основе.

4. Потребность в возрождении духовно-нравственных ценностей, в единстве и целостности Российского государства актуализирует ориентацию образования на формирование у подрастающего поколения суперэтнической позиции - системы взглядов и принципов, определяющих отношение человека к культуре разных народов как к самоценности, проявляющейся в уважении национальных традиций и готовности нравственно действовать в условиях многоэтнического социума.

5. Этнокультурное образование – целенаправленно организованный процесс формирования у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающей ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей.

#### **Разработанная нами система:**

- *система социальная* как способ выполнения социального заказа: становления этнического самосознания, решения проблем социализации обучающихся. Возникновение воспитательной системы обусловлено общественной потребностью в создании специальных условий для развития у человеческого индивида способности жить и работать в определенном этносе, осваивать и выполнять необходимые социальные роли, преобразовывать природную и социальную действительность на пользу себе, окружающим людям и обществу в целом;

- *система педагогическая*, которая обеспечивает решение определенных педагогических задач, в нашем случае поликультурного воспитания;

- *система ценностно-ориентированная* – строится на основе этнических ценностей и обеспечивает ориентацию на них обучающихся;

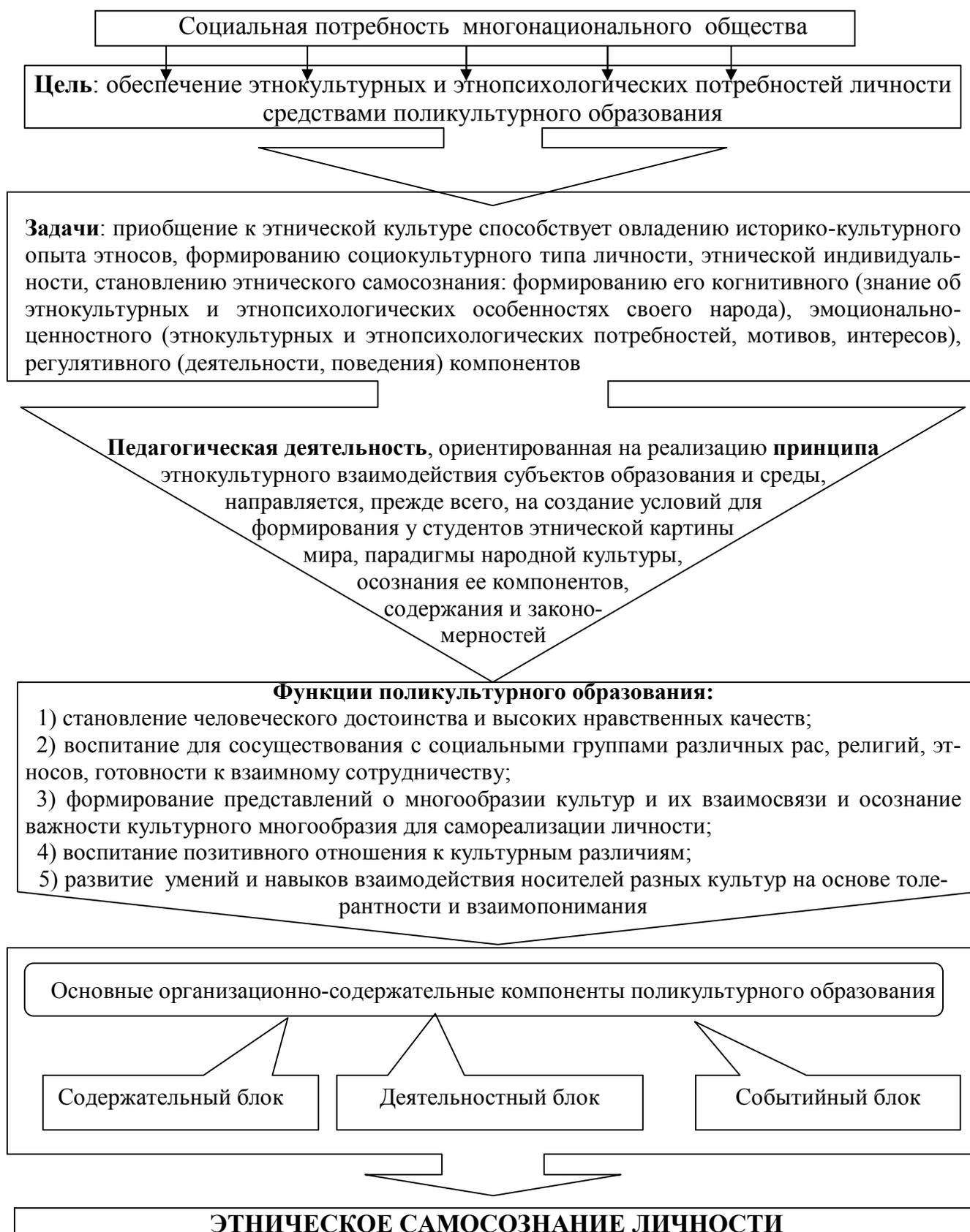
- *система целостная* – объединяет все компоненты на уровне единой цели воспитания;
- *система открытая* – обеспечивает взаимодействие с внешней средой, приспособляясь к ней или меняя ее в соответствии со своими целями;
- *система целенаправленная*, имеющая конкретную цель и обеспечивающая ее достижение;
- *система сложная и вероятностная* – представляет собой взаимосвязь разнородных компонентов, которые вступают в противоречия; существует вероятность того, что одни и те же действия могут давать совершенно различные результаты;
- *система саморазвивающаяся и самоуправляемая* – при возникновении воспитательная система задает перспективы своего развития и включает внутренние механизмы, направленные на управление своим развитием.

Разработанная нами система поликультурного воспитания представляет собой особую социальную среду, в которой происходит становление этнического самосознания, формирование и развитие отношений человека с собой, людьми, миром, обеспечивающих ему возможность социальной адаптации и социального творчества в различных сферах человеческого бытия.

*Признаками педагогической системы социальной ориентации являются:*

- Решение реальных социальных проблем, волнующих общество.
- Высокая степень социальной активности ее субъектов.
- Коллективное управление развитием объединения.
- Наличие сплоченного коллектива.
- Участие в различных социальных проектах.

Разработанная нами социально-педагогическая система становления этнического самосознания студентов педколледжа средствами поликультурного образования представлена на рисунке 2.



**Рис. 2 – Социально-педагогическая система становления этнического самосознания средствами поликультурного образования**

Мы солидарны с Г.И. Гайсиной [27, с.102-109], которая формулирует социокультурные принципы образования, включающие новые культурные идеи его развития, следующим образом:

- осуществление идей и принципов развития личности возможно только в культурной среде;

- реализация концепций развивающего образования, педагогики и психологии развития невозможна без целенаправленной организации культурной среды образовательного учреждения;

- культурная среда создает многообразие зон развития и ситуацию их выбора, что предполагает свободу культурного самоопределения личности;

- культурная среда учебного учреждения не возникает сама собой, она рождается в синтезе, в совместной деятельности и глубинном общении.

Сегодня приходится всплеск интереса к этнопедагогическим проблемам, что связано в определенной мере с недостаточностью учета в целостном педагогическом процессе педагогического колледжа этнокультурных условий воспитания в разных этнических общностях и не совсем профессиональным использованием в педагогической работе традиций народной педагогики. Необходимость решения обозначенной проблемы резко повысила значимость исследований по подготовке будущих учителей к использованию в практической работе традиций народной педагогики, тем более что в педагогических колледжах данному аспекту проблемы не придается должного значения. Как показывает практика, педагоги колледжа, и в первую очередь преподаватели гуманитарных дисциплин, не всегда могут положительно решить проблему подготовки будущих учителей к работе в школе с учетом этнической специфики воспитания.

Данное противоречие между традиционным подходом к преподаванию специальных курсов и необходимостью обновления их содержания в этнопедагогическом аспекте обусловлено недостаточностью научно обоснованных рекомендаций, потребность в которых возрастает с каждым днем, поскольку

реалии сегодняшнего дня требуют от педагогов организации образовательно-воспитательной работы с тенденцией к учету культуры и традиций как русского народа, так и других этносов, населяющих Ленинградскую область. Естественно, что решение данной задачи осложняется слабым знанием школьными учителями основ социализованных систем этнических сообществ, нечетким представлением об их воспитательных идеях, методах, средствах и организационных формах.

Главной целью социально-воспитательной системы становления этнического самосознания средствами поликультурного воспитания в педколледже является обеспечение этнокультурных и этнопсихологических потребностей личности. Педагогическая деятельность, ориентированная на реализацию принципа этнокультурного взаимодействия субъектов образования и среды, направляется, прежде всего, на создание условий для формирования у студентов этнической картины мира, парадигмы народной культуры, осознания ее компонентов, содержания и закономерностей. Приобщение к этнической культуре способствует овладению студентами историко-культурного опыта этносов, формированию социокультурного типа личности, этнической индивидуальности, становлению этнического самосознания: формированию его когнитивного (знание об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своего народа), эмоционально-ценностного (этнокультурных и этнопсихологических потребностей, мотивов, интересов), регулятивного (деятельности, поведения) компонентов.

Определив ряд закономерностей функционирования этнопедагогика в современных условиях, мы на этих закономерностях разработали ряд принципов, которые показывают, как же должна функционировать народная педагогика и этнопедагогика в современных условиях. В процессе реализации разработанной нами социально-педагогической системы мы попытались интегрировать это содержание этнической культуры и народной педагогики в современный учебно-воспитательный процесс, и тогда этнопедагогизация как процесс инте-

грации современного учебно-воспитательного процесса во всех его компонентах с содержанием, методами, факторами народной педагогики даст тот процесс, который мы называем этнопедагогическим образовательным пространством.

Таким образом, существенной становится проблема организации поликультурного образования. Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес обучающихся к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир.

Организованное таким образом поликультурное образование опирается на междисциплинарный творческий подход и направлено на формирование культурологической рефлексии, в результате которой познающий субъект поднимается над различными этнокультурными парадигмами видения мира и человека.

Очевидно, что руководить процессом поликультурного образования должны взрослые, сами, в свою очередь, обладающие поликультурным мышлением. Именно от уровня их поликультурной грамотности педагогов зависит действенность этого направления.

Это особенно важно в условиях многонационального общества, социальная стабильность которого зависит от приоритета педагогики поликультурности и толерантности. Именно во всемерном учете культурных и воспитательных интересов различных национальностей и этнических групп видится основная цель поликультурного образования.

Таким образом, поликультурное развитие включает способность обучающихся:

- осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде;
- понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции;

- выявлять культурные сходства между представителями различных культурных групп соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределами политических границ родной страны;

- определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах;

- инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

В результате у нас сформировалась целостная система учебно-воспитательного процесса, которая базируется на этническом материале, и эта система должна удовлетворять одному существенному принципу. Во многих образовательных учреждениях используются фольклор, народные промыслы и т.д. как средства воспитания, но как бы широко не использовалась празднично-игровая культура, это еще не этнопедагогизация. У народной культуры и у народной педагогики есть одно свойство – это целостное образование. Материал, который мы вводим в современный учебно-воспитательный процесс, должен отвечать этому принципу целостности.

### **2.3. Организационно-содержательные компоненты становления этнического самосознания средствами поликультурного образования (на примере студентов педколледжа)**

Поликультурное образование включает не только воспитание человека, но и цель, задачи и основные направления формирования личности, готовой и способной жить в современном для нее обществе. Под поликультурным образованием понимается образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой

основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде.

Следовательно, 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.

Следует отметить, что формирование этнического самосознания в оптимальном сочетании с общечеловеческими ценностями нравственной культуры межнациональных отношений – один из наиболее важных и сложных вопросов в теории и практике воспитательной работы. Решение данной задачи обуславливается включенностью в образовательный процесс учителей обладающих поликультурной грамотностью, предполагающей понимание свойств среды, в которой мы существуем, ее влияния на окружающих и способность осуществлять гибкий подход по отношению к национальным и культурным нормам на основе самопознания, метамышления.

Одной из главных образовательных задач в этой связи выступает воспитание духовной культуры, которая наиболее отчетливо проявляется во взаимоотношениях людей, и в особенности в межкультурных коммуникациях между представителями разных национальностей.

Поликультурное образование фокусируется на нескольких *педагогических принципах*: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

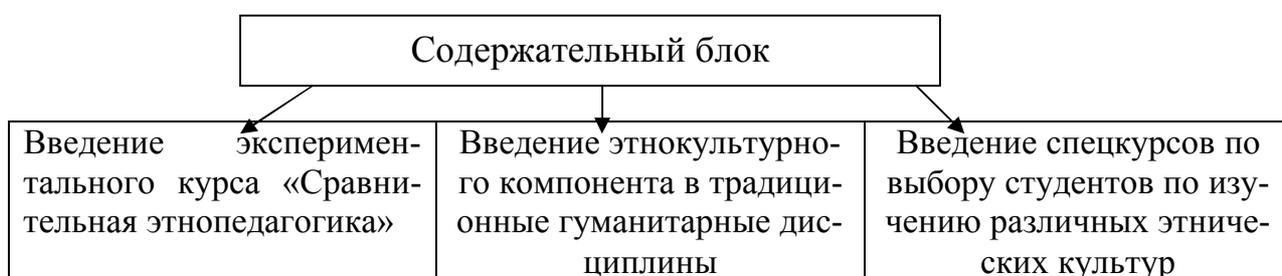
При этом ведущей его *функцией* является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой.

К числу других функций поликультурной педагогики можно отнести: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Целостная система учебно-воспитательного процесса в педколледже состоит из трех организационно-содержательных компонентов: содержательный блок, деятельностный блок и событийный блок. Данная позиция продиктована необходимостью специальной подготовки студентов педколледжей к осуществлению целостного педагогического процесса с учетом этнопедагогической обусловленности воспитательной работы, значительное место в которой принадлежит различным этническим культурам народов, населяющих Ленинградскую область. Знание ее основ поможет учителю снять напряжение в межличностном взаимодействии педагогов и учащихся и успешно решить многие проблемы, возникающие в многонациональном государстве.

Сказанное позволяет выделить следующие направления подготовки студентов к реализации на практике идей этнопедагогики, которые легли в основу проектирования содержания образования, используя все компоненты учебного плана педколледжа.

**Содержательный блок** состоит из нескольких направлений, что представлено на рисунке 3.



**Рис. 3 - Направления содержательного блока**

Каждое из этих направлений несет в себе социокультурную составляющую, которая проявляется в том, что процесс образовательной, воспитательной деятельности педагога происходит через свою предметную область и показывает социальную значимость, а также организует деятельность исследовательского характера: проектировочного, прогностического, оценочного характера, выполнение которого требует от студентов не только обучения во внутренней среде (среде образовательного учреждения), но и выход во внешнюю среду (социум), особенно при выполнении задач исследовательского характера. Все это работает на становление этнического самосознания личности.

*Первое направление* реализовалось для сравнительного изучения специфики обучения и воспитания у разных народов, анализа влияния национальной психологии на обучение и воспитание представителей тех или иных этнических общностей, для чего нами в порядке эксперимента был введен экспериментальный курс «Сравнительная этнопедагогика», разработанный Панковой Т.В. [87]. Данный спецкурс ставил своей целью обогащение студентов более глубокими знаниями по одной из важнейших этнопедагогических проблем, развитие их педагогического мышления и выработку умений и навыков применить полученные знания на практике. При проведении спецкурса предполагалось решить и практические задачи, а именно: дать студентам материал в виде методических разработок, которыми они могли бы воспользоваться в своей будущей практической деятельности. Разработка курса предполагала решение следующих конкретных задач:

1. Ознакомление студентов с психолого-педагогическими основами сравнительной этнопедагогики, усвоение ими знаний национально-педагогических особенностей воспитания.

2. Формирование достаточно высокого уровня научно-теоретической и практической готовности студентов к использованию в целостном педагогическом процессе идей народной педагогики различных этносов, а также к учету в практике воспитательной работы этнокультурных условий воспитания.

3. Воспитание педагогической культуры будущего учителя, имеющего в своей основе поликультурные и нравственные проявления личности, нацеленные на понимание общего и особенного в социализационных системах разных этносов и на умение поставить в центр своей деятельности ребенка, выросшего в неадекватных этнокультурных условиях.

Наряду с введением новых дисциплин одним из важнейших направлений подготовки студентов педколледжей к учету и использованию знаний по сравнительной этнопедагогике в своей будущей профессиональной деятельности выступает определенная корректировка содержания психолого-педагогического образования. Одной из ведущих детерминат образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности.

*Второе направление*, связано с содержанием среднего профессионального педагогического образования. В современном государственном стандарте блоки гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин представлены следующими курсами: «Философия и история образования», «Культурология», «Введение в педагогическую профессию», «Психология человека», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология». В содержание этих курсов введен этнокультурный компонент в виде разделов, знакомящих студентов с проблемами различных народностей.

Принимая во внимание возрастные стадии развития взаимодействия человека с этнокультурным миром, в содержание образования педколледжа на различных этапах обучения наряду с общеобразовательной спецификой обучения привносятся в соответствующие дисциплины этнокультурное содержание, национально-региональные компоненты: подсистемы этнической культуры (производственная (экономика и техника), жизнеобеспечивающая (одежда, жилище, пища), соционормативная (этническое мировоззрение, нравы, традиции, обычаи и обряды, религия и верование), познавательная (национальный язык, история своего народа и родного края, народное творчество, националь-

ная литература и искусство)) в их структуру, основы этнопедагогики и этнопсихологии.

При отборе содержания образования следует, на наш взгляд, придерживаться основных принципов, важнейшим из которых является принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Данный принцип требует включения в содержание образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста. Необходимость усвоения студентами этнокультурных знаний и умение применять их на практике в многонациональном учебном коллективе требует введения данных знаний в традиционные учебные дисциплины.

*Третье направление* связано с разработкой и внедрением в образовательный процесс курсов по выбору студентов по изучению различных этнических культур. Разрабатываются и реализуются следующие курсы по выбору: «История и культура карельского народа», «Вепсы: история, культура и межэтнические контакты», «Культура саамов», «Российские финны», «Водь и ижора: календарные праздники и обряды». Обобщенная программа приведена в приложении 1.

Поликультурная педагогика исходит из того, что образование и воспитание не могут быть иными как при учете национальных различий и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения. Поэтому такого рода воспитание является мощным инструментом создания демократического и гуманного социального климата, гармонизации отношений различных культур в руках учителя осознающего и принимающего идеи поликультурализма.

Поликультурное образование ведет к развитию мультикультурной толе-

рантности студентов. Толерантность представляет собой лишь одну из граней сложной проблемы становления этнокультурного самосознания.

Лингвисты понимают под толерантностью терпимость, снисходительность к чужим недостаткам. Политологи рассматривают толерантность как способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать мнение, отличное от своего. Несколько иной смысл заложен в определении, которое содержится в Декларации принципов толерантности, утвержденной в 1995 году Генеральной конференцией ЮНЕСКО. В Декларации толерантность предлагается рассматривать «как:

- уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности;

- отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах в области прав человека».

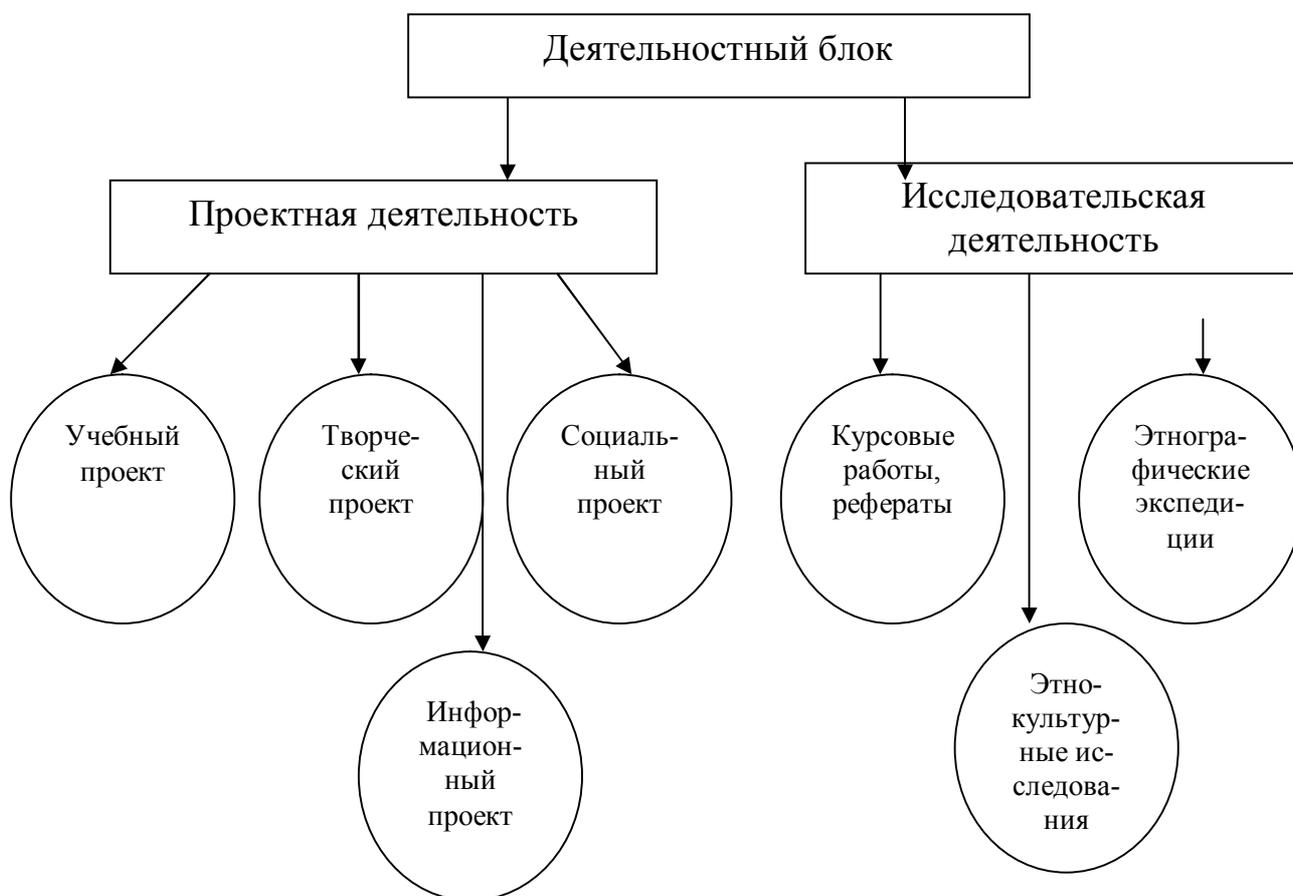
Таким образом, толерантность выступает как психологическая или социально-психологическая характеристика индивидов и социальных групп, проявляющаяся в их взаимодействии с другими индивидами или социальными группами.

Другой гранью, тесно соприкасающейся с толерантностью, но не сводимой к ней является мультикультурализм. Этим понятием обычно обозначают комплекс идей и действий различных социальных субъектов (государственных и иных организаций), направленных на равноправное развитие различных культур, преодоление дискриминации различных групп населения во всех сферах общественной жизни, обеспечение равных шансов при трудоустройстве и получении образования, отмену скрытых и явных препонов в административной карьере и т.д. Другими словами, мультикультурализм означает содействие сосуществованию различных культур в одной стране.

Цель современного психолого-педагогического образования - развитие тех свойств личности педагога, которые нужны ей и обществу для включения в

социально ценную педагогическую деятельность. Такая цель педагогического образования утверждает отношение к психолого-педагогическим знаниям как средствам, обеспечивающим достижение полноценного развития личности педагога. Данные знания необходимы для применения в жизни усваиваемой педагогической культуры, важнейшим элементом которой является этническое самосознание личности.

**Деятельностный блок** состоит из проектного и исследовательского направлений и представлен на рисунке 4.



**Рис. 4 – Направления деятельностного блока**

*Проектная деятельность* – способ организации образовательного пространства студентов. В этих условиях преподаватель выполняет только функции управления и коррекции их деятельности. Они сами ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку своего результата.

та, сами определяют свою индивидуальную образовательную траекторию. Исходя из того, что «...деятельность, направленная на создание возможности деятельности», и есть проектирование, несложно убедиться в том, что каждый из нас «...стоит перед необходимостью преобразовывать ситуации, создавать искусственные объекты и структуры, разрабатывать алгоритмы действий, планировать этапы достижения определенных целей» (Радионов В.Е. [95]).

Таким образом, проектирование является самостоятельным, сущностным компонентом способа жизнедеятельности любого человека и в этом плане не зависит от сферы его деятельности, то есть представляет собой культурно-исторический феномен. На современном этапе развития образования проектную деятельность можно обнаружить в рамках практически любой учебной дисциплины.

Участие в проектной работе предоставляет студентам возможность формировать навыки социального взаимодействия, активного включения в систему общественных отношений, овладеть опытом. Социальное проектирование является ярким примером проведения общественной политики формирования самосознания, активных жизненных позиций, умения включаться в исследовательскую, социокультурную деятельность, что является необходимым условием становления этнического самосознания студентов педколледжа.

Следующим направлением деятельностного блока в рамках разработанной нами социально-воспитательной системы является исследовательское направление.

Главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности студента, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности – в приобретении студентами функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности

к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного студента).

А.С. Обухов [86, с.158-161] определяет *исследовательскую деятельность как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (преподавателя и студента) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения.*

Преподаватель в данном случае выступает как организатор формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которым у студента формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции.

Сталкиваясь на практике с тем, что многие исследовательские задачи для студентов ставятся не с целью развития личности посредством исследования, а с целью решения каких-то «социально значимых» или «актуальных для науки» проблем, мы видим, что во многих подобных случаях ни студенту это не интересно и бесполезно, ни социуму и науке непонятно, зачем нужно. Большая социальная значимость нами видится в том случае, когда мотив проведения исследования является внутренней потребностью студента, а проблема, которую он раскрывает, субъективно интересна и значима для него.

Именно поэтому весьма существенным становится вопрос выбора и определения темы и проблемы исследования студента совместно с преподавателем. В постановке проблемы исследования разумно особое внимание уделять ее актуальности. Важно, чтобы толчок к исследованию шел «изнутри» студента, иначе творческий процесс сведется к формальному проделыванию необходимых действий, но ни к чему большему, что не даст необходимых педагогических результатов.

Учебно-исследовательская деятельность студентов - процесс совместной работы студента и преподавателя по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов. **Целью** такого взаимодействия является создание условий для развития творческой личности, ее самоопределения и самореализации.

Одной из самых любимых форм проведения исследовательской работы у студентов традиционно считается экспедиция. Экспедиция – форма образовательной деятельности, связанная с выездом в другую местность, проживанием, как правило, в полевых условиях (палаточный лагерь) и выполнением задач по исследованию какого-либо природного, культурного, исторического и других объектов с помощью адаптированных научных методик под руководством специалиста, имеющего опыт проведения подобного типа исследований в науке. Как правило, экспедиционная группа, работающая по определенной тематике, имеет численность 10–20 человек, внутри нее выделены тематические группы по 2–4 человека, имеющие конкретную задачу и выполняющие по собранным данным исследовательскую работу.

В летнее время с целью становления этнокультурного самосознания студентов нами организовывались фольклорно-краеведческая (в отдаленных деревнях, в краеведческих музеях) и этнографическая (в населенных пунктах региона) экспедиции.

Данные направления (проектное и исследовательское) используются в реализации целевых установок по организации деятельности субъектов образования, способствующие решению задач социализации обучающихся, вовлечение их в совместную и индивидуальную деятельность по созданию социальных проектов, по выполнению исследовательских проектов, выполнение которых способствует развитию коммуникативных навыков, приобретению определенного социального опыта, знакомство с отдельными сферами внешнего социума, а также становлению этнического самосознания.

**Событийный блок** раскрывает содержание организации воспитательного процесса через организацию системных мероприятий с опорой на прин-

цип событийности: каждое мероприятие в педколледже направлено на какое-то событие в жизни, в нем принимают участие как студенты, так и их родители, педагоги. Принцип событийности направлен на организацию коллективной, корпоративной деятельности, способствующей более успешному решению задач развития этнического самосознания.

Нас интересуют вопросы передачи молодёжи этнических знаний и базовых социальных навыков посредством народных праздников, обрядов и связанных с ними игр и молодецких забав. Это, во-первых, традиционные способы передачи представлений об общей структуре мироздания, его происхождении, представлений о месте человека в этом мире; во-вторых, передача молодёжи базового набора этнокультурных ценностей. Причём, рассматривать эти вопросы мы предлагаем под углом возможности и целесообразности практического применения традиционных методов в деле воспитания молодёжи сегодня.

Все древние праздники, обряды и действия – будь то хоровод, народный обряд или просто молодецкие забавы, где парни меряются силой и ловкостью, - всегда носят двойственный характер. С одной стороны это некое театрализованное действие, которое интересно и для самих участников, и для зрителей, а с другой стороны, почти каждый элемент такого действия несёт в себе и некое (порой весьма глубокое) этническое начало. Вопрос лишь в преобладании того или иного в каждом конкретном действии. Как правило, молодые люди - наиболее активные участники обрядов и игр - более восприимчивы к их развлекательной составляющей, а люди старшего поколения - основные хранители этнокультурных традиций - более склонны акцентировать идеологическое начало любого действия. Из необходимости передать подрастающему поколению своё видение мира и сформировались их этническое самосознание.

Сакральная суть действия, так или иначе, доносится организатором до сознания или подсознания участника. Иногда это делается “открытым текстом”, когда символика происходящего непосредственно оглашается. Например, доб-

рым молодцам предлагается испытать себя в поединке на Калиновом мосту, что над рекой Смородиной (отделяющей, как известно, наш мир от потустороннего) – задача столкнуть партнёра с приподнятого на полметра над землёй широкого бревна. Иногда символика игры доводится до сознания участника исподволь – штурмующим снежную крепость специально не объявляют, что именно сие действие символизирует, но сам “сценарий” игры “вступает в резонанс” с ощущением естественной смены времён года и подсознательным желанием этот процесс ускорить какими-либо активными действиями – например, соучастием в магическом обряде. Так закрепляется роль человека в этнокультурном процессе.

Приведем пример (цитируется по: Итс Р.Ф [50]), когда на зачине этнического праздника произносится традиционное присловье, задающее некую сакральную “систему координат” с Островом Буяном, Морем-Окияном и прочими архетипическими образами, все участники дальнейшего действия невольно начинают этой системе координат следовать.

*Как средь Моря-Окияна*

*Да на Острове Буяне*

*Стоит белая Мер-Гора — всем горам Мать.*

*Вершиной Небеса подпирает,*

*Основанием Подземье укрепляет.*

*На самой её вершине*

*Стоит сырой раскидистый Дуб — всем деревьям Отец.*

*Кроной все Небеса охватывает,*

*Корнями весь Подземный Мир обвивает.*

*У подножья того Дуба*

*Лежит Бел-Горюч Камень Алатырь —*

*Всем камням Камень — Сердце Мира...*

При этом не имеет значения, откуда пошло это присловье и как изменялись от села к селу, от отца к сыну конкретные его слова – лежит ли в основе

легендарная “Голубиная Книга” или слова эти сложены старейшиной деревни на основе одного из введомых источников. Непосредственное содержание зачина и прочих подобных присловий совсем не обязательно должно соответствовать прямому смыслу дальнейшего действия. Главное здесь то, что слова эти являются ключом к архетипическим образам, хранимым нашим подсознанием. Именно наличие отклика подсознания и сознания на архетипы (в особенности – этнические архетипы) и является главным критерием для сочинителя и сказителя таких присловий. Одно и то же присловье с одинаковым успехом может предшествовать и состязанию в поднятии тяжестей, и выступлению гусяра – следует только добавить к нему пару строк, адаптирующих его к конкретной ситуации.

Дальнейшие события проходят уже под влиянием активизированных зачином сакральных архетипов и служат закреплением элементов традиционной картины мироздания. Ассоциируясь с положительными эмоциями, вызванными участием в игре, эти элементы прочно входят в интеллектуальный “арсенал” молодого человека. Связь эта тем более глубока, чем шире амплитуда эмоциональных переживаний участников.

Через игровую и обрядовую практику молодые люди постигали и весьма сложные философские понятия и категории. Так, направление кругового движения в любых игровых или обрядовых элементах - будь то хоровод, бег вокруг костра или направление хода в “считалках” - не случайно. Любое движение “посолонь” (т.е. по ходу Солнца) отождествляется с движением Солнца, это всегда символ Мирового Коло - непрерывно повторяющего своё движение круга Мироздания, круга вечного Возрождения, символ Жизни. Обратное движение “противосолонь” - это уже рудяное Солнце Мёртвых, освещающее пути Нави - символ Смерти. До сих пор все детские “считалки”, непрерывно передаваемые от поколения к поколению, сохраняют своё исконное направление - “посолонь”. Так народные игры и обряды до сих пор хранят и передают столь сложные абстрактные понятия-символы.

Другим не менее важным и мощным “инструментом” воспитания и подготовки к взрослой жизни в традиционном обществе служат различные *возрастные инициации*. Разброс инициатических “сценариев” довольно широк – от вполне безобидных игр и простых обрядов до весьма сложных и длительных многоплановых испытаний, связанных подчас с реальной опасностью для жизни. Но именно через инициации прививались многие базовые этнокультурные ценности, которые предстояло усвоить молодому человеку к моменту вступления в полноправные члены традиционного общества - *Удача, Слава, Доля, Судьба, Добро, Зло, Сила* и многие другие.

Следует сказать, что эти понятия в этническом обществе понимаются несколько иначе, вместе образуя весьма отличную от сегодняшней картину мира. Например, *Удача* понимается не как современное “везение” или благоприятное стечение обстоятельств, но как одна из основных интегральных характеристик самого человека. *Удача* – это некое качество “Сила”, определяющая жизнь человека, его успех и неуспех, его счастье и несчастье. *Удачи*, а не материального благополучия просили у богов. *Удачи* желали друг другу при расставании. Однако отличия этнической картины мира от сегодняшней не помешают нам рассмотреть те механизмы, при помощи которых эта картина вновь и вновь воспроизводилась в сознании людей из поколения в поколение. Причём рассмотреть не абстрактно - в этнокультурном плане, но на предмет практического их использования в деле воспитания подрастающего поколения.

Некоторая внешняя театральность действия, его “сценарная” заданность начинает восприниматься как визуализация более тонких взаимосвязей обычных вещей. Исходный “сценарий” начинает восприниматься всего лишь как “пусковой механизм”, как некая информационная матрица, необходимая для проявления иного (более “тонкого”) плана бытия, для активизации мира этнических архетипов, тщательно сохраняемых и оберегаемых нашим подсознанием. Молодые люди начинают совершать поступки, достойные героев эпоса, начинают смотреть на мир другими глазами, начинают мыслить иными кате-

гориями. Молодой человек начинает чувствовать в себе новые, незнакомые ему ранее мотивы для своих поступков. Он вдруг начинает осознавать, что его собственные, уже не предначертанные “сценарием” мотивировки поступков, совпадают с внутренней логикой этого “сценария”.

В практическом плане весьма хорошие результаты даёт совмещение современной инициативной практики, с одной стороны, с элементами поликультурного воспитания молодёжи, а с другой – с изучением и практическим освоением народных ремёсел, фольклорных традиций, краеведением (с организацией слётов, фольклорных фестивалей, проведением народных праздников и обрядов).

Педагогика за века своего существования сумела выработать немало различных способов и приёмов передачи мировоззренческих знаний и этнокультурных навыков от старших членов общества к младшим. Мы рассмотрели лишь некоторые из них. Но даже на этих примерах видно, что потенциал этнопедагогики в вопросах воспитания подрастающего поколения огромен и будет очень неверно обходить его стороной.

Современная практика применения традиционных методик при работе с молодёжью убедительно доказывает возможность и целесообразность их реконструкции и адаптации к современным условиям. Нужно научиться чётко видеть, выявлять и изучать традиционные механизмы и направлять их, если можно так выразиться, “в мирное русло” – на позитивное поликультурное воспитание молодёжи, на формирование у молодого человека, вступающего во взрослую жизнь, положительных этнокультурных ориентиров, основанных на национальном мировоззрении, а не на искусственных, полностью оторванных от национально-культурной почвы образцах западной массовой поп-культуры, которая не несёт ничего, кроме падения нравов и крушения веками существовавшей системы ценностей. Использование этнопедагогики, на наш взгляд, – есть реальный выход из создавшегося положения.

Таким образом, реализация социально-педагогической системы становления этнокультурного самосознания средствами поликультурного воспитания позволила более эффективно выстроить учебно-воспитательный процесс в педколледже, направленного на сохранение этнокультурных традиций региона и формирование этнокультурного самосознания студентов.



## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаев А.Г. Нация, ее сущность и самосознание // Вопросы истории. - 1967. - № 7. - С. 25-37.
2. Алексеев В.П. Этногенез. – М., 1986. – 127 с.
3. Арутюнян Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание // Социологические исследования. - 1990. - № 7. - С. 42-49.
4. Асипова Н.А. Актуализация кросскультурных процессов и этнопедагогическое образование // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2003. – Выпуск 7. - С. 107-111.
5. Ачкасов В.А. Этническая идентичность в ситуациях общественного выбора // Журнал социологии и социальной антропологии. - 1999. - Том II. - № 1. – С. 45-56.
6. Балашов Е.А. Карельский перешеек Земля неизведанная. Часть 1. Юго-Западный сектор. – СПб., 1996. – 98 с.
7. Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избр. труды. - М., 1999. – 376 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во воронежского университета, 1977. – 304 с.
10. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С.101-144.
11. Божович Л.И., Благонадежина Л.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. - 340 с.
12. Бородкин Ф.М. Ценности населения и возможности местного самоуправления // Социс. – 1997. – № 1. – С. 98 - 111.
13. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. - М., 1973. - С. 97.
14. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы. – М., 1987. – 74 с.

15. Бубрих Д.В. Русское государство и формирование карельского народа // Прибалтийско-финское языкознание. Выпуск 5. – Л., 1971. – С. 3-22.
16. Букина Н.Н. Неформальное образование взрослых – условие межкультурного взаимодействия Украины и России // Материалы IV международного семинара «Шевченковский Петербург» к 190-летию со дня рождения Т.Г. Шевченко. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – С. 174-182.
17. Букина Н.Н. Неформальное образование взрослых как фактор поликультурного развития // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 7-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участие ближнего и дальнего зарубежья. – С-Петербург, 2006. – С. 169-173.
18. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Просвещение, 1969. - 365 с.
19. Вепсы: история, культура и межэтнические контакты. Сборник научных трудов / Под ред. И.Ю. Винокуровой. – Петрозаводск: Изд. ПГУ, 1999. – 189 с.
20. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество / Под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Поровской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
21. Волков Г.Н. Народная педагогика. Программа спецкурса и методические рекомендации. – М., 1999. – 137 с.
22. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – 153 с.
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
24. Выготский Л.С. Проблемы культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1991. - № 4. – С. 5-19.
25. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. – Пермь: ПГПУ, 1997. – 60 с.
26. Гаджиев А.Х. Проблемы марксистской этнической психологии. - Ростов: Изд-во Рост, ун-та, 1982. - С. 114-115.
27. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М., 2000 –

С. 102-109.

28. Гарнцев М.А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (От Аристотеля до Декарта). – М.: МГУ, 1987. – 214 с.

29. Генинг В.Ф. Этнический процесс первобытности. - Свердловск, 1970. – 93 с.

30. Герд А.С., Муллонен И.И., Мамонтова Н.Н. К проблеме этнической истории прибалтийско-финских народов // Среднерусские говоры. Выпуск 6.- СПб., 1995. – С. 15-19.

31. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 358 с.

32. Гессен С.И. Нация и человечество. Национальное образование // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Кн. для учителя / Составитель П.В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1989. – С. 223-233.

33. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

34. Голошумова Г.С., Свинина Н.Г. Аспекты этнокультурного образования учащихся // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2003. – Выпуск 7. – С. 192-200.

35. Горшкова В.В., Шеменева С.В. Антропологическая интерпретация современных проблем воспитания // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 7-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участие ближнего и дальнего зарубежья. – С-Петербург, 2006. – С. 300-302.

36. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. - Л.,1990. – 85 с.

37. Декарт Р. Избранные произведения. - М.: Госполитиздат, 1950. - 429с.

38. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. - 242 с.

39. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2003. – Выпуск 7. - С. 28-32.

40. Дмитриев Г. В мире никогда не было двух одинаковых мнений // Граждановедение. - 1998. - 17 сент. (Еженед. прил. к «Учительской газете»).
41. Дьяченко М.И. Психология народов // Мир Психологии. – 1997. - № 2. – С.77-78.
42. Ешич М.Б. Этничность и этнос как феномены различия и феномены развития // Мир психологии. – 2004. – № 3 (39). – С. 24-37.
43. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. // Учительская газета. - 1992. - 4 апреля.
44. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. - М., 1918. – 86 с.
45. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в российской системе XXI века: возможность и реальность. - [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vidod.edu.ru/education/texts/266.htm>.
46. Зимняя И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути, решение). – М., 1998. – 82 с.
47. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в системе непрерывного образования: подход, концепция, стратегия. - [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://gw.yvspu.yar.ru/parts/facultets/institut/conf/conf4.htm>
48. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 68 с.
49. Иванов Е.М. Материя и Субъективность. – Саратов: Изд-во СГУД998. ИР, 1999. - 308 с.
50. Итс Р.Ф. Шепот Земли и молчание Неба. Этнографические этюды о традиционных народных верованиях. - М., 1990. – 76 с.
51. Кант И. Сочинения: В 6 т. – М., 1963-1966. – Т.3.
52. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С.172-173.

53. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее основные периоды // Педагогика. – 1992. – № 3,4. – С. 69-74.
54. Караковский В.А. Воспитание эффективно, если оно системно. - [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vidod.edu.ru/education/texts/264.htm>
55. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 1996. – 143 с.
56. Князева О.Л., Маханева М.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. – СПб.: АКЦИДЕНТ, 1997. – 158 с.
57. Козлов В.И. Некоторые проблемы теории нации // Вопросы истории. - 1967. - № I. - С. 91.
58. Концепция модернизации образования РФ на период до 2010 г. – М.: МО РФ НФПК, 2002. – 36 с.
59. Коренные малочисленные народы Российской Федерации: проблемы, приоритеты и перспективы развития в XXI в. Национальный доклад. - М., 1999.
60. Костомаров Н.И. Собрание сочинений: Исторические монографии и исследования. Кн. 2-4. – СПб., 1904.
61. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. – 1995. - № 3. – С. 5-20.
62. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1980. - Т.4. – 211 с.
63. Кузина Т.Ф., Батурина Г.И. Занимательная педагогика народов России: советы, игры, обряды. – М.: Школьная пресс, 2001. – 144 с.
64. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 67-69.
65. Кузьмин М.Н., Красовицкая Т.Ю. Проблемы национальной школы в СССР: история и современность / Материалы к обсуждению. – М.: ВНИК «Школы», 1989. – 40 с.

66. Кузьмин М.Н., Сусоколов А.А., Бацын В.К. и др. Концепция национальной школы: Цели и приоритеты содержания образования. – М.: ИНПО, 1994. – 56 с.
67. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1970. – 138 с.
68. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. - Ростов-на-Дону, 2000. – 486 с.
69. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С.12, 26.
70. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Дж. Локк. Соч.: В 3 т. – М., 1985. – Т. 1. – 582 с.
71. Лыкова И.А. Декоративно-прикладной фольклор в системе отношений ребенка к миру (теоретический аспект) // Психолого-педагогические аспекты совершенствования школьного воспитания. - Пермь, 1996. – С.22 – 23.
72. Мавродин В.В. Формирование русской нации. - Л. - 1947. - С. 25.
73. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 1999. - № 3. – С. 37 - 42.
74. Макареня А.А. «Основы многокультурного образования» как выражение основной идеи гуманистической педагогики и психологии / Перспективы создания системы непрерывного образования. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень, 2000. – С.91-94.
75. Мартынов М.Ю. Народы ханты и манси в условиях техногенной цивилизации // Социологические исследования. - 2000. - № 10. - С. 64-65.
76. Межуев В.М. Идея национального государства в исторической перспективе // Полис. - 1992. – N 5-6.
77. Мкртхмян Ю.И. Основные компоненты культуры этноса // Методологические проблемы исследования этнических культуры. - Ереван, 1978. - С. 42-46.

78. Московичи С. Век толп: Исторический трактат по психологии масс. - М., 1996. – 142 с.
79. Мудрик А.В. Воспитание: категория и реальность // Известия Российской академии образования. – 2005. - № 1. – С. 94-100.
80. Мудрик В.А. Воспитание в современной России как социальная проблема. - [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.vidod.edu.ru/education/texts/263.htm>
81. Мухина З.С. Современное самосознание народностей севера // Психологический журнал. - 1988. - Т. 9. - № 4. - С. 44-52.
82. Назаренко В.А. Об этнической принадлежности приладожских курганов // Финно-угры и славяне. – Л. , 1979.
83. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т.С. Комаровой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
84. Новикова Л.И. Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. – 1991. - № 11. – С. 26-34.
85. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
86. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158-161.
87. Панкова Т.В. Вопросы актуализации этнокультурных особенностей воспитания молодежи с позиций сравнительной этнопедагогике // Известия академии педагогических и социальных наук. – 2003. – Выпуск 7. - С. 127-131.
88. Пименов В.В. Вепсы: Очерки этнической истории и генезиса культуры. – М.-Л., 1965. – 85 с.
89. Потребня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
90. Практическая психология для преподавателей - М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 1997. - С.56-59.

91. Прибалтийско-финские народы России / Отв. ред. Е.И. Клементьев, Н.В. Шлыгина. – М.: Наука, 2003. – 671 с.
92. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб.: ТВПинк, 1995. – 163 с.
93. Программа Правительства Москвы «Развития этнокультурного (национального) образования в Москве» (ротопринт).
94. Психологические тесты / Составитель С.Степанов. - М.: Изд-во «Эксмо», 2004. - С.192-197.
95. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учебное пособие / В.Е. Радионов; С.-Петерб. гос. тех. ун-т. - СПб.: Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. – 140 с.
96. Расчётина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования: Учебное пособие. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
97. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - С. 169.
98. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд. АН СССР, 1957.- 177 с.
99. Русские: этносоциологические очерки / Под ред. Ю.В. Арутюняна. - М., 1992. - С. 370.
100. Садовский В.Н. Основания общей теории системы. Логико-методологический анализ. – М., 1974. – С 77-106.
101. Садохин А.П. Этнология. - М., 2000. – 334 с.
102. Селиванова Н.Л. Управление воспитательной системой школы: Основные подходы // Директор школы. – 1997. - № 6. – С 12-13.
103. Семенов Ю.И. На заре человеческой истории. – М.: Мысль, 1989. – 318 с.
104. Сидоркин А.М. Методологические функции категории «Воспитательная система школы» // Основные направления повышения эффективности педагогической науки. Сборник научных трудов. – М.: НИИОП АПН СССР, 1990. – С. 73 -79.

105. Сикевич З.В. Этнический фактор в политических процессах современной России: дисс. ... док. пед. наук. - СПб., 1996.
106. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. – 1982. - № 1. – С. 80-88.
107. Солдатова Г.У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов. – М.: Мысль, 1996. – С. 296-366.
108. Солдатова Г.У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания // Познание и общение. - М, 1988. - С. 339-340.
109. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губенко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
110. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.
111. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
112. Стефаненко Т.Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. – 2004. - № 3 (39). – С. 38-43.
113. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 147 с.
114. Сухарев А.В. Этнопсихотерапевтический подход к человеку в условиях современного кризиса его экосистемы // Мир психологии. – 1994. – № 10. – С. 54-59.
115. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 81-92.
116. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С. 318-334.
117. Терешкович П.В. Нация / Составитель: Грицанов А.А. // Новейший философский словарь: Энциклопедия. — Минск: В.М. Скакун, 1998. - С. 896.

118. Ткаченко А.А., Корюхина А.В. К проблеме ратификации Российской Федерацией Конвенции МОТ № 169 «О коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах» // Этнографическое обозрение. - 1995. - № 3.

119. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

120. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

121. Файзуллин Ф.С., Зарипов А.Я. Грани этнической идентификации // Социологические исследования. – 1997. - № 8. – С. 40-47.

122. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. - С. 566.

123. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир восходящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511 с.

124. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989. – 241 с.

125. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М., 1993. – 201 с.

126. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990. – 169 с.

127. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций и изменение мирового порядка (отрывки из книги) // Pro et Contra. Т.2, № 2. - М., 1997. – С. 142-144.

128. Хомяков М.Б. Толерантность как социокультурная проблема // Толерантность и ненасилие: теория и международный опыт. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000. – С.9-11.

129. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

130. Чебоксаров Н.Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах советских ученых // Советская этнография. - 1967. - №4. - С. 94-110.

131. Чернышев Б.С. Основы корпоративного принятия решения // [http://www.skr.ru/biblio/texts\\_okpr/16\\_417/htm/](http://www.skr.ru/biblio/texts_okpr/16_417/htm/) - С.4.

132. Чешко С.В. Этнические меньшинства и национальная политика Рос-

сийской Федерации // Расы и народы. - 1997. - № 24. - М.: Наука, 1998.

133. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студентов / Под ред. Т.И. Шамо- вой. – М.: Владос, 2001. – 320 с.

134. Шлыгина Н.В. Водь, ижора, финны Ленинградской области // Народы мира. Народы Европейской части СССР. Т. 2. – М., 1964. – С. 310-328.

135. Шумкин В.Я. Этногенез саамов (археологический аспект): дисс. ... док. ист. наук. – М., 1990.

136. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

137. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. - М.: Педагогическое общество России, 1998. – 48 с.

138. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

139. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной педагогики. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.

140. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. - № 1. – С. 35-52.

141. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. – 1995. – № 3-4. – С.158-181.

142. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 1999. – 596 с.

143. Ялышева Л.В. Исследовательская деятельность – условие развития творческой личности / [http://www.researcher.ru/practice/a\\_15107m.esp](http://www.researcher.ru/practice/a_15107m.esp)

144. Ellis Cashmore. Dictionary of Race and Ethnic Relations. - London: Routledge, 1996. - P. 144.

145. Erikson E. Insight and Responsibility. - N.Y., 1964.

146. Erikson E. Psychosocial Identity // A Way of Looking at Things Selected Papers/ Edited by S. Schlein. N.Y., 1995.
147. Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change / Ed. by G.de Vos., Romanucci-Ross. Chicago-London, 1982.
148. Hobsbawm E.J. Ethnicity and Nationalism in Europe Today // Anthropology Today. - 1992. - Vol.8. - N1.
149. Janet P. La psychologie de la conduite // Encyclopedie franzaise, 1940. – V. VIII.
150. Macmillan dictionary of anthropology. L., 1986. P. 95-96. 145.
151. Mead G.H. The Social Psychology of George Herbert Mead / A. Strauss (Eds). – Chicago: University of Chicago Press, 1956.
152. Raja Roy Singh Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы. Вопрос образования. – 1993. - № 1. – С 7-12.
153. Super C.M., Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of society and individual // International Journal of Behavioral Development, 1986. V. 9. P. 545-570.
154. Touraine A. Production de la societe. - Paris, 1973.
155. Valsiner J. Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology. New York: Wiley, 1987.

**ПРОГРАММА**  
**блочного курса по выбору студентов**  
**«История и культура прибалтийско-финских народов России»**

**Пояснительная записка**

В России свыше ста малых субъектов поликультурного воспитания. Среди них условно можно выделить коренные группы и иммигрантов. Положение малых субъектов далеко не одинаково. Часть коренных субъектов имеют государственно-культурную автономию и самостоятельность, другие – нет. Соответственно у них разные приоритеты и возможности реализации собственных культурно-образовательных интересов. Что касается иммигрантов, то зачастую им присущ комплекс маргиналов, от которого они стремятся избавиться и влиться в общероссийскую культуру. Одновременно иммигранты не хотят отрываться от культурных корней исторической родины. Основным гарантом культурно-образовательных интересов субкультур выступает русский этнос и федеральный центр.

Проблемами прибалтийско-финских народностей занимались крупнейшие историки дореволюционной России: С.В. Соловьев, Д.И. Иловайский, В.О. Ключевский и многие другие. Дальнейшие исследования показали сложную картину межкультурного взаимодействия славян и прибалтийско-финских народов, которое определило их современный культурный облик.

Северо-западный регион России населяют прибалтийско-финские малые народности, к числу которых относятся *карелы, вепсы, российские финны, водь и ижора*. В их число включены также и *саамы*, язык которых представляет особую ветвь финно-угорских языков. Прибалтийско-финские народы и саамы с незапамятных времен жили и живут сегодня в непосредственной близости друг к другу, что определяло их вековые контакты и культурный обмен в различных областях традиционного быта. Языковая общность прибалтийско-финских народов, их принадлежность к одной ветви финно-угорских языков сама по себе свидетельствует об их единых в далеком прошлом генетических корнях. Их сопредельное расселение и непосредственные контакты определяли также немалое сходство в различных областях традиционного быта. Тем не менее, каждый из этих народов представляет особый этнос, со своим языком, отличительными чертами народной культуры, этническим самосознанием.

Фольклор прибалтийско-финских народов обнаруживает немало общих черт, часть их восходит к единому источнику, что очевидно при рассмотрении рун "Калевалы", распространенных, с одной стороны, в Карелии, с другой - у ижорского населения. Наряду с этим для устного творчества ижоры характерен жанр баллады. Следует отметить, что на южном побережье Финского залива влияния, идущие, с одной стороны, с запада, со стороны Эстонии, с дру-

гой - с востока и юго-востока, ощутимы во многих областях народной культуры, причем практически у всех этнических групп местного населения.

Фольклор рассматриваемых прибалтийско-финских народов обнаруживает значительное русское влияние. Это объясняется в первую очередь многовековыми контактами, естественными благодаря смежному расселению. В ряде сфер – например, в свадебном обряде - русские фольклорные элементы усваивались легко благодаря тому, что обрядность была и типологически, и по сути многих ритуалов у русского и прибалтийско-финского населения аналогична. Степень распространенности среди прибалтийско-финского населения русских свадебных песен, традиционных формулировок, произносимых при сватовстве и на свадьбе, в целом соответствовала уровню проникновения русского языка в сферу бытового общения. Это хорошо прослеживается в традициях малочисленной и быстро ассимилирующейся народности води, а также отдельных групп вепсского населения.

Особую отрасль народного художественного творчества представляет декоративно-прикладное искусство; у всех рассматриваемых народов оно, как правило, не приобрело характера кустарной промышленности, работающей на рынок. Типично развитие художественного творчества в области текстиля: художественное ткачество, вышивка, в меньшей мере вязание. Широко была развита и художественная обработка дерева при украшении построек, утвари и бытового инвентаря; в основном использовались различные формы резьбы, в отдельных местностях была распространена и декоративная роспись. На рубеже XIX-XX вв. ювелирное искусство у описываемых народов было развито слабо, хотя, как известно по археологическому материалу, в средние века оно стояло на весьма высоком уровне.

Рассматриваемые народы, за исключением финнов, не имели в прошлом собственной письменности и попытки ее разработки и использования были практически уничтожены правительственными постановлениями конца 1930-х годов. Потребность излагать мысли на родном языке, тем не менее, в народе существовала так же, как и стремление создавать литературные произведения. Стоит упомянуть, что даже вожане, не знавшие другой грамоты, кроме русской, писали, при наличии соответствующего адресата, письма по-водски русскими буквами. Первые поэтические опыты на карельском языке появились еще в конце XIX в. В той языковой ситуации, которая сложилась в Карелии в советский период, когда карельский язык был осужден оставаться бесписьменным, многие карельские писатели создавали свои произведения на финском или русском языках; в них обычно присутствовала тема родного края, в значительной мере использовались художественные приемы и мелодика карельского фольклора. В настоящее время число писателей, пишущих на карельском языке, растет. Формируется литература и на вепсском языке. Не велика, но очень красива литература на саамском языке, ее первые публикации относятся к 1950-м годам. В ней также ощутимы традиции саамского фольклора.

Все прибалтийско-финские народы России в настоящее время невелики по численности. В России в настоящее время прилагаются немалые, хотя, вероятно, запоздавшие усилия для улучшения жизненных условий этих народов и развития их этнической культуры. Ряду из них - ижорцам, вепсам, саамам - предоставлены различные льготы как малочисленным народам Российской Федерации. Особое внимание уделяется сохранению их традиционной культуры, начиная с родного языка.

Приобщение к этнической культуре способствует овладению студентами историко-культурного опыта этносов, формированию социокультурного типа личности, этнической индивидуальности, становлению этнического самосознания: формированию его когнитивного (знание об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своего народа), эмоционально-ценностного (этнокультурных и этнопсихологических потребностей, мотивов, интересов), регулятивного (деятельности, поведения) компонентов

**Цель курса:** обеспечение этнокультурных и этнопсихологических потребностей личности средствами поликультурного образования.

**Задачи курса:**

- 1) становление человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- 2) воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов, готовности к взаимному сотрудничеству;
- 3) формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи и осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- 4) воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- 5) развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Курс состоит из нескольких блоков, каждый из которых может быть выбран студентами для изучения. Курс завершается этнографической или фольклорно-краеведческой практикой в форме экспедиции.

Экспедиция – форма образовательной деятельности, связанная с выездом в другую местность, проживанием, как правило, в полевых условиях (палаточный лагерь) и выполнением задач по исследованию какого-либо культурного, исторического и других объектов с помощью адаптированных научных методик под руководством специалиста, имеющего опыт проведения подобного типа исследований в науке. Как правило, экспедиционная группа, работающая по определенной тематике, имеет численность 10–20 человек, внутри нее выделены тематические группы по 2–4 человека, имеющие конкретную задачу и выполняющие по собраным данным исследовательскую работу. Нами рассматривается модель экспедиции, при которой она является с эмоциональной и содержательной стороны центральным элементом учебной практики, программа которой выстроена на основе концепции исследовательской деятельности студентов, предусматривающей собирание, изучение и систематизация

фольклора, краеведческого материала и оформления творческой разработки в виде сборника сказок, сказаний, поговорок и пословиц, частушек, народных песен.

Заканчивается курс выполнением итогового проекта: отчет, реферат, защита творческой разработки, фоторепортаж, видеоролик. Темы проектов формулируются самими студентами.

### Учебно-тематический план

№	Наименование темы	Всего часов	Теории	Практики	Контроль
<b>I.</b>	<b><i>Вепсы: история, культура и межэтнические контакты</i></b>	<b>72</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	
1.	Этнодемографические процессы	6	3	3	
2.	Территория расселения и этнонимы вепсов в 19-20 веках.	6	3	3	
3.	Язык вепсов и языковые процессы	6	3	3	
3.1.	Вепсский язык	2	1	1	
3.2.	Вепсская литература	2	1	1	
3.3.	Языковые процессы	2	1	1	
4.	Традиционные хозяйственные занятия	6	3	3	
4.1.	Земледелие и животноводство	2	1	1	
4.2.	Рыболовство и охота	2	1	1	
4.3.	Ремесла и отхожие промыслы	2	1	1	
5.	Материальная культура	8	4	4	
5.1.	Крестьянские поселения и постройки	2	1	1	
5.2.	Одежда	2	1	1	
5.3.	Пища и утварь	2	1	1	
5.4.	Способы передвижения и транспорт	2	1	1	
6.	Семья и обряды жизненного цикла	8	4	4	
6.1.	Семья и семейный быт	2	1	1	
6.2.	Родильная обрядность	2	1	1	
6.3.	Свадебный обряд	2	1	1	
6.4.	Похоронно-поминальная обрядность	2	1	1	
7.	Мифология и верования	6	3	3	
8.	Календарные праздники и	8	4	4	

	обряды				
9.	Народное декоративно-прикладное искусство	8	4	4	
9.1.	Вышивка	2	1	1	
9.2.	Узорное ткачество	2	1	1	
9.3.	Резьба и роспись по дереву	2	1	1	
9.4.	Керамика	2	1	1	
10.	Практика	20		20	Проект
<b>II.</b>	<b><i>История и культура карельского народа</i></b>	<b>72</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	
1.	История карельского народа	1	1		
2.	Карельский язык	2		2	
3.	Тенденции демографического развития	1	1		
4.	Традиционные хозяйственные занятия	6	3	3	
4.1.	Земледелие и животноводство	2	1	1	
4.2.	Рыболовство и охота	2	1	1	
4.3.	Ремесла и промыслы	2	1	1	
5.	Материальная культура	10	5	5	
5.1.	Традиционные формы поселений	2	1	1	
5.2.	Поселения и жилища в 20 веке	2	1	1	
5.3.	Одежда и обувь	2	1	1	
5.4.	Пища	2	1	1	
5.5.	Способы передвижения транспорт	2	1	1	
6.	Семья и обряды жизненного цикла	6	3	3	
6.1.	Карельская семья	2	1	1	
6.2.	Обряды жизненного цикла	2	1	1	
6.3.	Календарная обрядность и праздники	2	1	1	
7.	Фольклор и народная хореография	16	8	8	
7.1.	Этнические песни и «Калевала»	2	1	1	
7.2.	Заклинательная поэзия	2	1	1	
7.3.	Причитания	2	1	1	
7.4.	Карельские йойки	2	1	1	
7.5.	Лирические песни	2	1	1	
7.6.	Сказки, пословицы, поговорки, загадки	2	1	1	
7.7.	Предания и легенды	2	1	1	
7.8.	Традиции карельской хореографии	2	1	1	

8.	Народное декоративно-прикладное искусство	10	5	5	
8.1.	Вышивка	2	1	1	
8.2.	Художественное ткање	2	1	1	
8.3.	Вязание	2	1	1	
8.4.	Резьба и роспись по дереву	2	1	1	
8.5.	Кузнечно-ювелирные ремесла	2	1	1	
9.	Практика	20		20	проект
<b>III.</b>	<b>Культура саамов</b>	<b>72</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	
1.	Этногенез саамов	3	3	1	
2.	Саамский язык	4	2	2	
3.	История изучения саамов	3	2	1	
4.	Традиционные хозяйственные занятия	6	2	4	
4.1.	Рыболовство и охота	3	1	2	
4.2.	Ремесла и промыслы	3	1	2	
5.	Материальная культура	8	4	4	
5.1.	Поселения и жилища	2	1	1	
5.2.	Одежда	2	1	1	
5.3.	Пища	2	1	1	
5.4.	Способы и средства передвижения	2	1	1	
6.	Социальная организация. Семья и обряды жизненного цикла	6	3	3	
7.	Дохристианские верования	4	2	2	
7.1.	Древние религиозные представления и обряды саамов	2	1	1	
7.2.	Культовые места саамов в Карелии	2	1	1	
8.	Фольклор, музыкальная культура и литература	12	3	6	
8.1.	Фольклор	3	1	2	
8.2.	Музыкальная культура	3	1	2	
8.3.	Литература саамов	3	1	2	
9.	Декоративно-прикладное искусство	12	6	6	
9.1.	Меховая мозаика	2	1	1	
9.2.	Росписи по коже	2	1	1	
9.3.	Вышивка бисером	2	1	1	
9.4.	Плетенья и ткања	2	1	1	
9.5.	Берестяные и деревянные изделия	2	1	1	
9.6.	Изделия из кости	2	1	1	
10.	Практика	20		20	
<b>IV.</b>	<b>Водь и ижора: календар-</b>	<b>72</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	

	<i>ные праздники и обряды</i>				
1.	Водь	26	13	13	
1.1.	Исторический очерк	2	2		
1.2.	Хозяйственные занятия и материальная культура	6	3	3	
1.3.	Семья и обряды жизненного цикла	6	3	3	
1.4.	Календарная обрядность и праздники	6	3	3	
1.5.	Фольклор и народное музыкальное творчество	6	2	4	
2.	Ижора	26	13	13	
2.1.	Этнонимы и язык	4	1	3	
2.2.	Исторический очерк	2	2	-	
2.3.	Хозяйственные занятия и материальная культура	4	2	2	
2.4.	Обряды жизненного цикла	6	3	3	
2.5.	Дохристианские верования	2	1	1	
2.6.	Устное народное творчество	8	4	4	
3.	Практика	20		20	проект

### Список литературы

156. Ауль Ю.М. Антропологические исследования води и ижорцев на западе Ленинградской области // Учен. зап. ТГУ. Вып. 155: Труды по антропологии. – Тарту, 1964.

157. Балашов Е.А. Карельский перешеек Земля неизведанная. Часть 1. Юго-Западный сектор. – СПб., 1996.

158. Бубрих Д.В. Происхождение карельского народа. - Петрозаводск, 1947.

159. Бубрих Д.В. Русское государство и формирование карельского народа // Прибалтийско-финское языкознание. – Л., 1971.

160. Вепские народные сказки. – Петрозаводск, 1996.

161. Вепсы: история, культура и межэтнические контакты. Сборник научных трудов / Под ред. И.Ю. Винокуровой. – Петрозаводск: Изд. ПГУ, 1999. – 189 с.

162. Винокурова И.Ю. Традиционные праздники вепсов Прионежья (Конец 19 – начало 20 в.). – Петрозаводск, 1996.

163. Волков Н.Н. Российские саамы. Историко-этнографические очерки. – СПб., 1996.

164. Воскобойников М.Г. О прошлом и настоящем Кольских саамов // Языки и фольклор народов Крайнего Севера. – Л., 1973.

165. Герд А.С., Муллонен И.И., Мамонтова Н.Н. К проблеме этнической истории прибалтийско-финских народов // Среднерусские говоры. Выпуск 6.- СПб., 1995.

166. Гомон А.О. О музыкальных особенностях карельских причитаний // Карельские причитания. – Петрозаводск, 1976.
167. Евсеев В.Я. Карельские эпические песни. – М.-Л., 1950.
168. Итс Р.Ф. Шепот Земли и молчание Неба. Этнографические этюды о традиционных народных верованиях. - М., 1990.
169. «Калевала» - памятник мировой культуры: материалы научно-практической конференции. – Петрозаводск, 1986.
170. Карельский фольклор / Изд. подгот. Н.А. Лавонен; науч. ред. А.С. Степанова. – Петрозаводск, 1992.
171. Коренные малочисленные народы Российской Федерации: проблемы, приоритеты и перспективы развития в XXI в. Национальный доклад. - М., 1999.
172. Костомаров Н.И. Собрание сочинений: Исторические монографии и исследования. – СПб., 1904.
173. Лукьянченко Т.В. Материальная культура саамов Кольского полуострова конца 19 – начала 20 вв. – М., 1971.
174. Лукьянченко Т.В. Этногенез саамов // Этногенез народов Севера. – М., 1980.
175. Марк К.Ю. Антропология прибалтийско-финских народов. – Таллин, 1975.
176. Марк К.Ю. Соматология финнов и саамов // Финно-угорский сборник. – М., 1982.
177. Назаренко В.А. Об этнической принадлежности приладожских курганов // Финно-угры и славяне. – Л., 1979.
178. Пименов В.В. Вепсы. – М.-Л., 1965.
179. Прибалтийско-финские народы России / Отв. ред. Е.И. Клементьев, Н.В. Шлыгина. – М.: Наука, 2003. – 671 с.
180. Рябинин Е.А. Водь // Природа. – 1992. - № 2. – С. 78-86.
181. Рябинин Е.А. Ижора // Природа. – 1992. - № 9. – С. 82-89.
182. Хомич Л.В. Саамы. – СПб., 1999.
183. Шлыгина Н.В. Водь, ижора, финны Ленинградской области // Народы мира. Народы Европейской части СССР. Т. 2. – М., 1964. – С. 310-328.
184. Шлыгина Н.В. Архаические формы женской одежды води и ижоры // Древняя одежда народов Восточной Европы. – М., 1986. – С. 208-228.
185. Шумкин В.Я. Этногенез саамов (археологический аспект). – М., 1990.