

## ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена анализу использования педагогических подходов этнонационального воспитания в ходе преподавания истории и обществоведения в российской общеобразовательной школе. Раскрыто понятие этнонационального воспитания, описаны основные принципы его реализации в условиях республики Башкортостан*

Гармоничное этнонациональное воспитание стало на современном этапе одной из актуальнейших и интенсивно обсуждаемых задач отечественной педагогической науки. Однако развитие российской педагогики в течение последних двадцати лет не привело к формулировке теоретически обоснованного определения сущности гармоничного этнонационального воспитания. Это понятие мы определяем как сложный и многоуровневый, перманентный, педагогически организованный процесс овладения обучающимися знаниями, чувствами и мировоззренческими установками; формирование соответствующей компетентности, применительно к «своей» и «другим» этнокультурам, конфессиям и расам. Это процесс системного усвоения сформированных человеческой цивилизацией ценностей и правовых норм в области этнического и конфессионального развития, позитивного межэтнического и межкультурного взаимодействия, формирование прочных установок согласия, толерантности и мира [4]. Таким образом, этнонациональное воспитание, по нашему мнению, не может ограничиваться только приобщением к языку и культуре определенной, пусть даже своей, этничности. В этом случае были бы упущены из виду многие иную культурные явления и закономерности межэтнического взаимодействия. Этнонациональное воспитание предполагает необходимость не только усвоения достижений и особенностей этнокультуры своего народа, но и достаточно глубокое освоение характеристик других, особенно соседствующих народов и воспитание на этой основе толерантного, принимающего отношения к ним. Вместе с тем современное этнонациональное воспитание немислимо без специального изучения и овладения знаниями и навыками в области межэтнического, межкультурного и межрасового взаимодействия, без формирования высокой правовой и политической культуры решения различных межнацио-

нальных проблем, предупреждения, предотвращения и урегулирования соответствующих конфликтов, т.е. без формирования *соответствующей этнонациональной компетентности*. Наконец, не вызывает сомнения тот факт, что этнонациональное самосознание является непрерывным и постоянно развивающимся процессом, обладает высокими динамическими характеристиками, поэтому осуществляется на всех этапах школьного образования, т.е. в решающие периоды социализации личности.

Как видно из предложенного выше определения, этнонациональное воспитание состоит из нескольких уровней и отдельных функциональных (содержательных) направлений. Группировка уровней этнонационального воспитания осуществляется на основе выделения уровней информационно-психологической и мировоззренческой зрелости индивида. Естественно, что на каждом этапе формирования социально зрелой личности преобладают соответствующие виды воспитательного воздействия, а также их приемы и методы. Уровневое распределение этнонационального воспитания задается также и соответствующей организацией территориально-пространственного развития общества. На уровне отдельной школы и местного сообщества оно имеет одни особенности; в регионе, как административном, так и объективно детерминированном – несколько иные. В масштабах же всего государства формулируются цели, согласующиеся с основными тенденциями транснациональной общественной эволюции.

С точки зрения функциональных направлений современное этнонациональное воспитание подразделяется на несколько групп.

Во-первых, это воспитание не может не учитывать необходимость воздействия на соответствующие элементы сознания личности: эмоционально-чувственный, когнитивно-информационный и мировоззренческо-поведенческий.

Естественно, что на каждый из этих элементов наиболее эффективно воздействуют и соответствующие виды воспитания, например, этнохудожественное, этномузыкальное или этноязыковое – на эмоциональный компонент идентичности личности, этноисторическое – на информационные основы самосознания и т.д.

Во-вторых, отраслевое распределение этнонационального воспитания тесно взаимодействует и с соответствующей организацией воспитания в целом. Например, современное этнонациональное воспитание в условиях многонационального сообщества не может быть не сопряжено с интернациональным, поликультурным и, наконец, с нравственным и гражданским воспитанием.

В-третьих, отраслевая организация этнонационального воспитания задается сформировавшимся в современной школе взаимодействием учебных дисциплин и соответствующими межпредметными связями. Если на уроках лингвистического цикла (родной, государственный, иностранный языки) воспитание направлено на одни сферы идентичности, то при изучении дисциплин историко-обществоведческой направленности (история и ее виды, обществознание и его направления, правовые науки) оно апеллирует преимущественно к другим элементам самосознания личности.

В-четвертых, этнонациональное воспитание содержательно включает в себя различные организационные формы образовательно-воспитательного процесса.

На наш взгляд, этнонациональное воспитание в условиях российской полиэтничной действительности может организационно осуществляться самыми различными способами, набор которых, по-видимому, будет постоянно обогащаться. Это и национальные школы в регионах, и поликультурные образовательные комплексы в мегаполисах, и национальные гимназии, и школы с этнокультурным компонентом и т.д.

В отечественной литературе интенсивно разрабатывается проблема педагогических подходов. При этом большинство современных российских авторов понимает под педагогическим подходом *методологическую ориентацию педагога при осуществлении своих действий, побуждающую к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности* [7, с. 69]. Это определение педагогического подхода представляется нам наиболее полным и приемлемым, в том числе – применительно к воспитательной деятельности в ходе преподавания учащимся общеобразовательной школы историко-обществоведческих дисциплин.

В новейших педагогических публикациях содержатся как самые разнообразные классификации воспитательных подходов, так и оригинальные описания их содержания. Например, казанский автор В. И. Андреев выделяет и подробно характеризует такие подходы в воспитании, как личностный, деятельностный, культурологический, ценностный и гуманистический [1, с. 135-151]. Е. И. Степанов и Л. Н. Лузина в качестве наиболее важных фундаментальных воспитательных подходов выделяют: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, философско-антропологический и синергетический [8, с. 83-147]. Известный специалист в области классификации образовательных систем Г. К. Селевко характеризует двадцать шесть воспитательно-образовательных подходов [7, с. 69-73].

Считаем, что в структуре современного этнонационального воспитания наиболее значимыми и эффективными являются такие педагогические подходы, как *системный, личностный, деятельностный, дифференцированный, средней, междисциплинарный, амбивалентный, синергетический и компетентностный*.

Рассмотрим особенности выделенных ведущих подходов этнонационального воспитания в ходе преподавания историко-обществоведческих дисциплин.

Смысл *системного* подхода, который рассматривается как способ методологической ориентации деятельности, представляющий объект познания или преобразования в виде системы, выражается в реализации таких требований, как системность, целостность, наличие структуры определенных элементов и взаимосвязи между ними [11, с. 429]. В данном смысле знания, полученные на уроках историко-образовательного цикла (история отечества, история родного края, этнография, обществознание) должны подкрепляться самыми разнообразными и имеющими высокий уровень эмоционального воздействия воспитательными мероприятиями (фестиваль национальных культур, изучение народных праздников и т.д.) в масштабах всей школы и с привлечением родителей. Конкретные вариации осуществления системного подхода в гармоничном этнонациональном воспитании могут быть самыми различными. Но их исполнение обязательно должно исходить из реализации требований неразрывного взаимодействия элементов воспитательного процесса.

Рассмотрим особенности реализации *личностного* подхода в этнонациональном воспитании. Как известно, в полинациональном классе в процессе обучения происходит взаимодейст-

вие носителей нескольких типов этнической идентичности. Например, по нашим расчетам, средний класс городской общеобразовательной школы такого российского региона, как Республика Башкортостан, представлен обычно детьми 5-7 национальностей. Поэтому при стандартном количественном составе класса в 25-30 человек личностный подход должен осуществляться и на основе изучения гуманитарных проблем с позиций этнических групп; простой суммы этнографических и культурологических знаний о различных народах в данном случае недостаточно. Личностный подход в этнонациональном воспитании должен выражаться в максимальной индивидуализации отношения к национальным чувствам учащихся различных народов, особенно – представленных в классе отдельными носителями этничности. Как показала наша опытно-экспериментальная работа, именно на таких учащихся представителями доминирующих этнических групп оказывается наибольшее инонациональное давление. Например, в ходе констатирующего этапа эксперимента 9,1% всех опрошенных нами старшеклассников школ Башкортостана ответили, что испытывали когда-то пренебрежительное (или отрицательное) отношение к себе из-за своей национальности. Среди русских, испытавших на себе негативное отношение, оказалось 6,1% респондентов, среди башкир – 12,9%, среди татар – 13,6%, а среди представителей других этносов – 15,8%.

Возрастающее значение в современном этнонациональном воспитании приобретает *деятельностный подход*, основанный на хорошо разработанной отечественными психологами концепции психической структуры деятельности [1, с. 350-353]. Применительно к этнонациональному воспитанию этот подход должен осуществляться несколькими способами. Прежде всего, при изучении этнических групп на уроках обществоведческого цикла необходимо использовать проблемный метод, который подразумевает применение учениками научного анализа для решения проблем, существующих в многонациональном обществе. Уроки истории и обществоведения должны быть организованы так, чтобы создать реальные условия для развития способностей учащихся к принятию разумных решений по этническим вопросам, формировать умения, необходимые для эффективного участия в жизни общества, для которого характерно этническое многообразие. Ученикам при помощи учителя необходимо использовать научные способы получения знаний, определения проблемы, формирования гипотезы, нахождения и оценивания источников инфор-

мации, построения аргументации, анализа, интерпретации и переработки того, что было обнаружено, формулирования вывода. Одновременно на уроках необходимо постоянно создавать условия для вовлечения учащихся в процесс принятия решений в реальных жизненных ситуациях. Например, в одной из моделей поликультурного образования (Д. Бэнкс) при изучении различных ценностей используются незаконченные рассказы или истории, содержащие моральную дилемму, затрагивающую межэтнические отношения, проводится обсуждение этой дилеммы [5, с. 197].

Большое значение в ходе осуществления принципов этнонациональной педагогики имеет *дифференцированный подход*, основанный на признании того, что у учащихся каждой национальности формируется свой набор идентификаторов этничности. Как показали результаты нашей опытно-экспериментальной работы, старшеклассники общеобразовательных школ Башкортостана, с одной стороны, демонстрируют различную направленность доминирующих факторов этнонациональной идентификации, с другой – не совпадающую друг с другом иерархию рангов ведущих идентификаторов этнической идентичности. Например, учащиеся русской и большей части татарской национальностей, а также других, не титульных групп населения ориентированы в большей степени на «русское» самосознание, а учащиеся же башкирской национальности и частично татары – на «башкортостанскую» идентичность. Одновременно у учащихся-башкир с большим отрывом преобладают государственно-политические показатели этнической идентичности (с ориентацией на республику), в то время как у учащихся-татар – ее культурные и экстерриториальные индикаторы.

Дифференцированный подход имеет также очень важное значение при организации педагогического процесса применительно к школьникам с различным уровнем развития межэтнической толерантности. Часто случается, что получение самых глубоких теоретико-информационных знаний на основе использования самых изощренных методик не дает никаких позитивных результатов у некоторых учащихся с уже четко зафиксированными этническими гетеростереотипами. И наоборот, несущественная информационная подпитка толерантного этнонационального самосознания приводит к бурному росту положительных межнациональных ассоциаций у школьников. При этом, как показали результаты нашей опытно-экспериментальной работы, негативные этностереотипы в той или иной форме присутствуют почти у каж-

дого четвертого старшеклассника общеобразовательных школ Башкортостана.

В условиях многонациональных ученических коллективов, создающихся в городских школах полиэтничных по своему составу российских республик, особенное значение для этнонационального воспитания имеет *средовой подход*. Принимая во внимание педагогическое определение среды как реальной действительности, в условиях которой происходит развитие человека, и наличие различных концепций во взглядах на соотношение наследственных и средовых факторов воспитания [6, с. 272], мы полагаем из того, что формирование информационно-теоретических основ этнонационального воспитания в школе основывается главным образом на средовом взаимодействии. По оценках самих старшеклассников, даже при доминирующем влиянии домашней и семейной среды на формирование этничности, школьные учителя как фактор ее формирования конкурируют с родителями, хотя уступают бабушкам и дедушкам. Именно при реализации средового подхода в этнонациональном воспитании в школе возрастает роль внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работы; а при осуществлении непосредственной учебной деятельности – средств и методов краеведения. Как справедливо пишет по этому поводу российский этнолог В. А. Тишков: «Педагогика толерантности должна учить умению анализировать местные ситуации, обстановку в собственной школе и классе, в семье, а также способности к критическому самоанализу. Педагогика толерантности должна предложить как общие процедуры, так и конкретные меры и приёмы реакции на нетерпимость и пути ее устранения или нейтрализации» [10, с. 272].

В литературе встречаются различные типы структурализации учебно-воспитательной среды, а в соответствии с этим – наборы методов осуществления средового подхода. С процессуальной точки зрения, на наш взгляд, главную роль в этнонациональном воспитании играют: (а) языковая среда; (б) теоретико-информационная среда, которая, в свою очередь, делится на теоретическую (концептуальные основы знаний об этнонациональном, наиболее общие сведения о народах) и эмпирическую (знания об истории, быте, хозяйстве и культуре отдельных народов); (в) педагогико-психологическая среда.

Гармоничное этнонациональное воспитание в процессе учебной деятельности обязательно требует *междисциплинарного* подхода. Результаты анализа итогов экспериментальной работы показывают, что ни одна учебная дисципли-

на, преподаваемая в общеобразовательной школе, не может создать гармоничного представления обо всех основных аспектах этнической истории, культуры и современной социальной эволюции этнических групп. Более того, анализ проблем с позиции одной дисциплины может породить искаженные оценки и интерпретации. Даже в рамках всего гуманитарно-обществоведческого цикла ни одна из наук, «ответственная» за изучение того или иного аспекта проблемы, не способна охватить более или менее исчерпывающего объема знаний об этнонациональном развитии общества. Поэтому неизбежными являются в отечественной школе разработка и внедрение междисциплинарных учебных предметов, а также самые разнообразные формы реализации межпредметных связей.

Среди выделенных нами выше подходов этнонационального воспитания наиболее актуальными с точки зрения предъявленного к ним социального заказа, но в то же время наименее разработанными в педагогических публикациях являются амбивалентный, синергетический и компетентностный.

Например, в отечественной литературе *амбивалентный* подход пока еще не получил соответствующего раскрытия. Суть его заложена в содержании самого понятия амбивалентности, которая рассматривается как «механизм единства исключаящих друг друга полюсов дуальной оппозиции, механизм их взаимного изменения, взаимодополнения, взаимопроникновения» [2, с. 107]. Применительно к организации учебно-воспитательного процесса по историко-обществоведческим дисциплинам смысл амбивалентного подхода к формированию гармоничного этнонационального самосознания заключается в осуществлении следующих методических приемов. С одной стороны, все направления и объемы изучения истории, литературы, культуры и искусства должны постоянно сопровождаться анализом взаимовлияния, взаимодействия и взаимопроникновения этнического и иноэтнического. При этом необходимо особенно тщательно демонстрировать не только последствия воздействия «своего» народа на «другие», но и показать включение в «свое» различных элементов инонационального. С другой стороны, при изучении истории и современного состояния общества необходимо помогать ученикам осознавать, что в человеческом обществе всегда существуют противоречия между идеалами и реальностями. На примере глубоких исторических экскурсов важно развенчать идеологические мифы и легенды общественного сознания, в особенности – по национальному развитию и межнациональному взаи-

модействию. Важно, например, показать, что в условиях ярко выраженного классового подхода вроде бы благое намерение у руководителей советской страны «снять» национальную проблему на основе принципов «пролетарского интернационализма» привело не к улучшению, а к значительному усугублению этносоциальной и этнополитической ситуации в стране.

Одновременно при изучении истории, политики и права, наряду с постоянной демонстрацией примеров положительного решения проблемы межнациональных отношений, дружбы и взаимопомощи народов, взаимообогащения их культур, необходимо показывать и периоды негативного взаимодействия различных этносов, стремиться раскрыть природу и последствия явлений межнациональной нетерпимости: расизма, антисемитизма, национализма, шовинизма, фашизма, ксенофобии, сегрегации и т.д. Здесь необходимо согласиться с В.А.Тишковым, который считает, что «...в системе школьного и высшего образования, а также в повестке гуманитарных исследований должны присутствовать исторические экскурсы и оценки вражды и нетерпимости в мире: школьники и студенты должны знать историю и географию геноцидов, расовых и этнических конфликтов, религиозных войн, сегрегации. Однако недопустимы гипертрофированные, обретающие сакральную форму интерпретации только собственно народа или группы как жертвы и страдальца в результате действий других народов. Такая односторонняя проекция вызывает нетерпимость и вражду, ограничивает установки на межкультурные взаимодействия» [10, с. 272].

Выделяемый нами синергетический подход гармоничного этнонационального воспитания относительно недавно заимствован из системы естественно-научных дисциплин и развит в большей степени в новейшей философии. Ставшая в последние годы очень «модной» синергетическая методологическая ориентация довольно интенсивно применяется в теоретических работах по проблемам воспитания – прежде всего на основе применения таких определяющих характеристик, актуальных и для педагогической науки, как самоорганизация, нелинейность, комплементарность, бифуркация и флуктуация [3,9]. Представляя собой не только теоретическую основу для формирования новых подходов, но и совершенно новую, широкую и многоуровневую научную парадигму, синергетика является очень продуктивной для этнонационального воспитания в связи с тем, что она адекватно отражает открытые, не линейно самоорганизующиеся системы. Например, очень важным является такой путь форми-

рования синергетической культуры, когда педагог стремится, заложив теоретические основы позитивных, гармоничных представлений об этнонациональном взаимодействии народов, предоставить возможность ученику самому находить правильные ответы на вновь возникающие вопросы, уже без участия воспитателя. В этом проявляется тенденция к самоорганизации и саморазвитию объектов воспитания в педагогической деятельности. Синергетический подход важен и с точки зрения сохранения, применительно к тому или иному учебному учреждению, модели этнонационального воспитания, присущей ему самому, внутренне, а не на основе заимствования модных, но не всегда эффективных, воспитательных систем. Синергетический подход создает в воспитательном процессе условия для формирования толерантности в социальных отношениях, а следовательно – способствует гармоничному этнонациональному воспитанию личности [3].

В целом, в том числе с позиции этнонационального воспитания, необходимо признать справедливость мысли о том, что «главная цель внедрения синергетики в педагогическую теорию – необходимость комплексного истолкования педагогических знаний и возможность изменения системных свойств личностной сферы обучения с целью повышения ее восприимчивости к новациям, предоставление возможности активно, целенаправленно и свободно использовать информацию, добиваться актуализации внутренних сил и мотивов, влиять на свое собственное развитие. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование собственных путей развития» [9, с. 38-39].

Выделяемый нами компетентностный подход в воспитании в последние годы получает в отечественной педагогике наибольшее распространение и основан на переходе в структуре обучения от приоритета знаний и умений к доминированию компетентности, т.е. к готовности использовать полученные знания и умения в незнакомой жизненной ситуации. Применительно к этнонациональному воспитанию компетентностный подход особенно актуален в связи с тем, что именно в этом направлении педагогической деятельности злободневной остается проблема «перевода» знаний и умений в деятельностное содержание воспитания, когда важно научиться адекватному этнонациональному восприятию без участия педагога применительно к конкретной этнонациональной ситуации.

### Л и т е р а т у р а

1. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. *Ахиезер А. С.* Россия: критика исторического опыта (социокультурный словарь). Ч. III. – М.: Философ. об-во, 1991. – 471 с.
3. *Громкова М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
4. *Мубинова З. Ф.* Этнонациональное воспитание в современном мире: теоретические и концептуальные подходы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 152 с.
5. *Наушабаева С. У.* Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. – 1993. – №1. – С.104-109.
6. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс. Кн. 2. Процесс воспитания. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
7. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. *Степанов Е. Н., Лузина Л. М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
9. *Тереженко А. Т.* Современные тенденции в развитии образования с позиции синергетики // Философия образования. – 2000. – №1(18). – С.35-44.
10. *Тишков В. А.* Очерки истории и политики этничности в России. – М.: Русский мир, 1997. – 531 с.
11. *Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федоров, В. Г. Панов.* – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

