



культурология образования

Мубинова Зульфия Фаритовна,
доцент Института педагогики
Башгоспедуниверситета им. М. Акмуллы,
г. Уфа
mubinovaz@mail.ru

Этнонациональное воспитание в общеобразовательной школе посредством преподавания искусства: сущность и возрастные особенности

Процесс глубокой и разносторонней общественной трансформации, охвативший с начала 1990-х годов бывший Советский Союз и большинство стран Восточной Европы, чрезвычайно актуализировал проблему этнонационального развития. Бурный всплеск этнического самосознания народов, многочисленные межэтнические противоречия, а иногда и целые войны поставили перед современной теорией и практикой задачу оптимизации процесса этнического возрождения и межнациональных отношений. Именно поэтому гармоничное этнонациональное воспитание стало на современном этапе одной из актуальнейших и дискуссионных проблем отечественной педагогической науки. С одной стороны, радикальный отказ от «советских» обществоведческих парадигм и мучительный поиск новых подходов, с другой – создание на всем постсоветском пространстве многочисленных прикладных моделей этнонационального образовательно-воспитательного процесса привели к необходимости разработки теории и концепций этнонациональной педагогики, результатом которой должна стать личность учащегося с высоким уровнем этнического самосознания и позитивного восприятия инокультурных явлений и межэтнического взаимодействия.

Развитие российской педагогической науки в течение последних двадцати лет, несмотря на наличие определенных достижений, не привело пока еще, к сожалению, к формулировке теоретически обоснованного, общепринятого определения сущности и основных составляющих гармоничного этнонационального воспитания. Результаты проведенного нами анализа научной и учебно-методической педагогической литературы последних лет, разнообразных авторских и региональных образовательно-воспитательных концепций показывают, что научный поиск сущностного значения и основных структурных составляющих понятия «этнонациональное воспитание» происходит по

нескольким направлениям. Во-первых, это группа работ, которые пытаются адаптировать применительно к российской действительности концепции западного по своему происхождению поликультурного и интеркультурного воспитания (А. Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, Г. Г. Макаева, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова и др.). При этом многокультурное воспитание понимается в основном как процесс формирования 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.

Во-вторых, со второй половины 1990-х годов в российской педагогической мысли появилось несколько концептуальных подходов к воспитанию, акцентирующих свое внимание на позитивной педагогике не внутри-, а межкультурной коммуникации. К этой группе необходимо, прежде всего, отнести концептуальную модель «Воспитание культуры межнационального общения» (З. Т. Гасанов, В. П. Комаров, Д. И. Латышина и др.), понимаемую как направление педагогики, которое призвано формировать культуру взаимоотношений между представителями различных народов. Межнациональное общение выступает как форма реализации межнациональных отношений на личностном уровне. Педагогика межнационального общения направлена на формирование культуры отношений между людьми, умения решать возникающие межэтнические конфликты мирными, а не силовыми методами [4; 14; 17].

В-третьих, следующее направление, в рамках разработки которого осуществляется в российской педагогике формулировка педагогических основ этнонационального воспитания, представлено многочисленными, довольно разнородными, с точки зрения предлагаемых дефиниций, концепциями национального воспитания. Создаваемые и в центральных научно-академических учреждениях, а в большей степени – в российских республиках и полиэтничных мегаполисах, эти концептуальные модели отличаются в смысле определения сущностного содержания и структурных составляющих, наибольшей разноголосицей и поэтому требуют специального анализа.

В-четвертых, часть российских авторов пытается подойти к определению базовых характеристик этнонационального воспитания, выдвигая в качестве ведущих целей этнокультурный образовательно-воспитательный процесс (Т. Т. Бакланова, Г. С. Голошумова, Л. В. Ершова, Л. М. Кашапова, Т. Я Шпикалова и др.). При этом в работах этой группы исследователей, которая, на наш взгляд, более всего продвинулась в научно-педагогическом освоении различных «ниш» современного воспитания, этнокультурная педагогика понимается в целом как «целенаправленный непрерывный педагогический

процесс приобщения учащихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации. Этнокультурное образование нацелено на освоение учащимися тех национально-культурных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности как отдельных этносов, так и всего человечества, имеющие особую значимость для духовно-нравственного воспитания и гражданского становления современного человека, а также позитивного развития и консолидации современного российского общества и его интеграции в мировое сообщество. Такое образование формирует, прежде всего, ценностное отношение к Родине, к природе, к семье, родному дому и родителям, к труду, к творчеству по законам красоты, к культурному наследию и традициям своего и других народов» [18, 7].

Исследуя отдельные направления этнокультурной педагогики, вышеназванные авторы формулируют оригинальные определения его своеобразных подсистем: этнохудожественного и этномузыкального воспитания. Например, уфимский педагог Л.М. Кашапова понимает под этномузыкальным образованием системное, преемственное, педагогически целенаправленное развитие этномузыкальной культуры личности, этномузыкально-культурного потенциала общества, этномузыкально-образовательной системы как обязательной, специально организованной для этого среды [11, 122]. Челябинский автор Г. С. Голошумова исходит из того, что целью этнохудожественного воспитания является воспитание этнокультурной личности, способной к признанию национально-культурной идентичности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей, организующей партнерство представителей различных культур [5, 60]. Специализирующаяся на изучении системы этнохудожественного образования педагог из г. Шуи Л. В. Ершова считает, что содержание этого явления формируется на понимании художественной культуры полиэтнической России как целого, в котором существует объективная реальность многообразия на уровне регионального, локального, национального, ведущая к диалогу культур во времени и пространстве, к интеграции в мировую художественную культуру. В основу этнохудожественного образования закладываются высшие гуманистические подходы, максимально обеспечивающие создание возможности для саморазвития, самовоспитания творческой самореализации личности учащегося [9, 177]. С точки зрения Т. Я. Шпикаловой, предметом современного этнохудожественного образования является этнохудожественная культура, представленная устным народным творчеством, народной

музыкой, танцами, декоративно-прикладным творчеством, фольклорным театром и другими видами художественного творчества этноса [18, 6].

Так или иначе, оба видовых направления этнокультурного образования занимают одно из центральных мест в структуре современного гармоничного этнонационального воспитания в связи с тем, что, по справедливой оценке некоторых авторов, представляют собой «целенаправленно организованный процесс формирования у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающий ему ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей» [6, 23].

Результаты сравнительного категориального анализа всех основных концептуальных подходов к феномену этнонационального воспитания позволили выявить несколько общих тенденций в формулировке смысла и составляющих этого важного направления педагогической мысли.

Первое. С точки зрения составных частей, доминирующих элементов и их иерархического взаимодействия абсолютное большинство предлагаемых определений включает в себя: а) воспитание человека, способного мирно жить в поликультурном сообществе, позитивно взаимодействовать с представителями других народов; б) включение человека «в свою этнокультурную среду, приобщение к ценностям национальных традиций, обычаев, ценностей»; в) изучение и овладение родным языком и постижение других культурных ценностей через «призму родного языка». При этом если в концепциях национальной школы на первое место ставится и в качестве обязательного условия успешного воспитательного процесса провозглашается знание родного языка и прежде всего ценностей «своей этнической культуры», то в большинстве других концепций доминирует стремление к формированию принципов «положительного межкультурного взаимодействия, знаний и навыков общения с другими расами, конфессиями и этнонациями».

Второе. Этнонациональное воспитание, по нашему мнению, не может ограничиваться только приобщением к языку и культуре определенной, пусть даже своей, этничности. В этом случае упускаются из виду многие инокультурные 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 межнациональных проблем, предупреждения, предотвращения и урегулирования соответствующих конфликтов. Наконец, не вызывает сомнения тот факт, что этнонациональное самосознание является непрерывным и постоянно развивающимся процессом, обладает высокими динамическими характеристиками, поэтому осуществляется не только на всех этапах школьного образования, т. е. в решающие периоды социализации личности, но и на протяжении дальнейшей социальной жизни человека, в более поздних возрастах.

Исходя из вышеизложенного мы понимаем сущность современного этнонационального воспитания 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 [16].

Анализ общественной и педагогической практики показывает, что наибольшую актуальность приобретает задача гармоничного этнонационального воспитания подрастающего поколения в полиэтничных регионах России. Педагогика позитивного межнационального общения становится здесь жизненно важным элементом современной образовательной политики. Поэтому именно применительно к полиэтничным российским регионам и крупным мегаполисам особенно необходима выработка оригинальных теоретико-концептуальных моделей этнонационального образовательно-воспитательного процесса, реализация их в практике общего школьного образования. Республика Башкортостан, как известно, как крупный и экономически развитый регион нашей страны, населенный тремя наиболее многочисленными (башкиры, русские и татары) и множеством других народов, по уровню этнической смешанности (мозаичности) населения уступает лидерство в России только Дагестану, поделив второе место с Кабардино-Балкарией. В Башкортостане накоплен теоретический, а также практический опыт этнокультурного воспитания учащихся общеобразовательных школ. Например, под руководством автора настоящей статьи начиная с 2001 года в республике проводится широкомасштабная опытно-экспериментальная работа в этом направлении. В экспериментальную группу, зарегистрированную в министерстве образования

Башкортостана, вовлечены 22 образовательных учреждения различного вида и типа, в том числе: гимназии, лицеи, общеобразовательные школы, открытые сменные общеобразовательные (реальные) школы, специальные (коррекционные) образовательные учреждения, коррекционные классы в обычных школах, сельские школы, национальные школы, учреждения дополнительного образования. Наряду с охватом общеобразовательных учреждений различного вида и типов выборочное распределение участвующих в опытно-экспериментальной работе включало в себя репрезентативное представительство сельских и городских школ из всех основных этнокультурных зон Башкортостана. Исследованием охвачено свыше четырех тысяч человек (школьников, учителей, родителей, руководителей общеобразовательных учреждений, воспитателей учреждений дополнительного образования). Результаты данного исследования выборочно использованы в настоящей статье.

Как уже отмечалось выше, этнохудожественное и этномузыкальное воспитание, представляющие собой своеобразные подсистемы этнокультурной педагогики, выступают имманентными элементами современного этнонационального воспитания. При этом именно данные направления занимают особое место в соответствующей педагогической системе в силу того, что формируют, прежде всего, ценностное отношение к базовым характеристикам полноценной личности, к творчеству, к красоте искусства, песни, танца, к культурному наследию своего и других народов.

В условиях общеобразовательной школы, как известно, искусство выступает как важнейший педагогический феномен в двух ракурсах: в рамках преподавания музыкальной культуры и изобразительного искусства, с одной стороны, с другой - в процессе организации внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности. Между двумя этими направлениями существует неразрывная взаимосвязь, так как с уходом из живого функционирования и семейного воспитания, основанного на патриархальной этнокультуре, функции этнокультурного образования и воспитания могут и должны взять на себя институциональные учреждения системы образования и социокультурной сферы. При этом, по мнению известного российского специалиста Б. П. Юсова, доктрина всеобщего художественного воспитания в общеобразовательной школе должна предусматривать обязательную реализацию двух принципов: а) блочное преподавание искусств со сменой их доминирования на трех основных ступенях общего образования – в начальном, среднем и старшем звеньях классов, в соответствии с возрастным доминированием у детей определенных видов художественной деятельности; б) гибкое сочетание классно-урочных и внеклассно-дополнительных и специальных видов художественного образования, когда выходящие из зоны доминирования виды

художественных занятий мягко переводятся в область кружковой работы и дополнительного образования, а также в специализированные и допрофессиональные формы обучения и творчества [20, 86–87].

Как показывают анализ имеющейся литературы и результаты проведенного нами эксперимента, одной из важнейших теоретических и прикладных проблем в области использования искусства как фактора этнонационального воспитания выступают правильный выбор и осуществление способов педагогического воздействия на учащихся различных возрастных категорий, т. е. не только с позиций учета собственно психофизиологического взросления, но и с точки зрения опоры на объективную динамику развития этнической социализации учащихся. В этом смысле необходимо полностью согласиться с образно выраженной мыслью одного из классиков хорошо известной своими достижениями в области использования изобразительного искусства Вальдорфской педагогики Р. Штайнера о том, что «важно понять, что в каждом возрасте человеческая душа требует именно того, что ей сейчас необходимо, и когда взамен ей даётся нечто иное, она реагирует неблагоприятным образом. Если преподавание в 10-м классе будет иметь тот же характер, что имело в 9-м, детская душа прореагирует неблагоприятным образом» [19, 187]. Поэтому нам представляется, что важной задачей является определение правильной тактики при формировании гармоничного этнонационального самосознания учащихся, выработка адекватных способов и методов учебно-воспитательной деятельности в, так сказать, «возрастном» смысле.

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы и некоторые специальные психолого-педагогические исследования последних лет демонстрируют, что процесс формирования этнонационального самосознания детей начинается в старшем дошкольном возрасте и проходит несколько этапов [2, 77–82]. Например, по материалам масштабного опроса старшеклассников школ Башкортостана, проведенного нами в ходе констатирующего этапа эксперимента, 34,8% респондентов ответили, что осознали свою национальную принадлежность ещё в дошкольном возрасте; 15,7% – в начальных классах; 16,2% – в средних классах, притом, что 27,1% опрошенных затруднились ответить. При этом разброс ответов на данный вопрос среди школьников различных национальностей (что встречается не так часто) практически отсутствует. Анализ динамики развития национального самосознания у различных групп школьников привёл к выявлению следующих этапно-возрастных особенностей этого процесса: для младших школьников характерно ещё нечёткое осознание общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. На втором этапе формирования национального самосознания, который приходится в

основном на подростковый возраст, уже характерно осознанное отношение к своей этнонации. На этом этапе у учащихся проявляется интерес к истории и культуре своей и других национальностей, расширяются знания о различных народах. Наконец, на третьем этапе, который, по нашим данным, охватывает старший школьный возраст (10–11 классы), укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется чёткая (в основном – рациональная) мотивация выбора этничности.

Примечательно при этом, что даже у учащихся одного школьного возраста наблюдаются различия в определяющих доминантах национальных идентификаторов: гуманитарно более грамотные старшеклассники ориентированы в основном на рациональные и информационные определители этничности с акцентом на самоидентификацию, а средние и плохо успевающие ученики – на чувственные и принудительно навязанные факторы самоопределения национальности. Результаты проведённого белорусскими педагогами исследования, основанного на использовании хорошо зарекомендовавшего себя в психологии метода выбора модели (портрета), показали также, что старшеклассники наиболее осознанно выделяют основные признаки, по которым человек относит себя к определённому этносу [1, 71].

Исходя из выявленной выше объективной закономерности соотношения чувственных и рациональных элементов этнонационального самосознания, а также – степени их зрелости в различных возрастных группах, мы предлагаем следующую методику воспитательного процесса на разных этапах школьной образовательной социализации: в начальной школе это воспитание должно больше опираться на традиционные методы этнопедагогике и этноэтики, широкое использование этнофольклора (изучение и «ролевое» применение на уроках пословиц, поговорок, былин, различных сюжетов эпического характера, сказок основных, преобладающих в данном регионе народов). В начальной школе на уроках гуманитарного цикла необходимо привитие детям навыков благородного поведения при общении с другими людьми, усвоение вечных общечеловеческих нравственных ценностей (доброта, милосердие, терпимость друг к другу, дружелюбие и др.). Патриотические идеи в этом возрасте должны, скорее всего, преподноситься как любовь к своему дому – конкретному месту проживания, но без помощи наукоёмких и идеологически перегруженных понятий. Наиболее продуктивным было бы изучение конкретных народов, представленных в данной многонациональной среде школьного класса. Акцент при этом необходимо делать на постоянном взаимодействии, взаимозависимости и взаимовлиянии культур этих народов, на идее их общей судьбы.

С точки зрения изучения дисциплин, охватывающих образовательный блок «Искусство», в данном смысле, мы полностью согласны с идеей В. И. Колякиной, которая считает, что «... в методике преподавания школьного предмета «Изобразительное искусство» наиболее распространен принцип последовательного изучения народного искусства: «от родного порога – к культуре региона, страны, к культуре мира». Наряду с методикой последовательного изучения культуры народов многонационального региона рекомендуется параллельное изучение традиций в изображении какого-либо объекта (явления) в художественной культуре разных народов. Но, на наш взгляд, наиболее актуальным может оказаться интегрированный подход к изучению народного искусства многонационального региона, основанный на взаимопроникновении культур и народных традиций в эстетическом явлении или художественном объекте» [12, 59].

В технологическом смысле изучение теоретико-информационных основ этнонационального феномена в младших классах может быть построено на апробированном некоторыми педагогами принципе моделирования и реконструкции: «Один из способов моделирования – воспроизведение в условиях урока различных сторон быта, культуры, обычаев, правил поведения, принятых у разных народов в разные времена. В путешествиях от шумеров до древних египтян, из Древних Греции и Рима, Индии, Китая к первым поселениям кельтов, викингов и славян школьникам сопутствует спецкурс «Как бы ты жил...». Близок к описанному и другой обобщающий метод – реконструкция эпохи. Используя все возможности, дети собирают древние сказания, сообщения об археологических находках и исследованиях учёных, систематизируют сведения и воссоздают какой-то период прошлого в письменной форме, устных рассказах или сценках. «Один день из жизни древнего племени» начинался обрядом поклонения последней звезде и ритуалом смены у костра хранителей огня, а заканчивался общими плясками, пением гимнов и сказаний у тотемного столба после удачной охоты» [13, 86–88].

В средних классах общеобразовательной школы целесообразно преобладание воспитательно-образовательного влияния изучения истории и основ этнографии (этнологии) населяющих нашу страну народов. В связи с тем, что в среднем школьном возрасте несколько снижается роль психоаффективных элементов национального сознания и возрастает роль информационных, в теоретическом смысле необходимо увеличение объёма эмпирической (но не теоретической) информации об истории, культуре, традиционном хозяйстве «своего» и, что особенно важно, – «других» народов. Воспитание межнациональной толерантности, как показывают результаты нашей опытно-экспериментальной работы, должно основываться главным образом на культивировании

рациональных начал, т. е. на получении теоретических и эмпирических знаний об этнонациональном феномене. В данном смысле наши выводы полностью согласуются с образно выраженной мыслью вышеупомянутого классика немецкой педагогики Р. Штайнера: «Национализм растёт с человеком. Он имеет его, вырастает в него, можно сказать так, как он вырастает в определённую телесную величину. Интернационализмом обладают не так... В то время как в собственный народ мы вырастаем потому, что являемся в известном смысле его членом, другие народы мы учимся узнавать. Они действуют на нас, можно сказать, окольным путём познания, понимания. С пониманием мы мало-помалу научаемся любить их, и в той мере, в какой мы можем с пониманием любить человечество в его разных народах, в разных областях, в той мере растёт наш внутренний интернационализм» [19, 193].

Таким образом, для учащихся средних классов должна возрастать информационная составляющая этнонациональной социализации, основанная большей частью на обширных эмпирических знаниях по истории, искусству и этнологии «своего» и «других» народов. Технология образовательно-воспитательной деятельности на этом возрастном уровне может быть самой различной, должна варьироваться как внутри изучения отдельных дисциплин, так и на уровне межпредметных связей. Главное – необходимо опираться на следующую «...закономерность: чем больше учащиеся знают об истории, культуре, выдающихся деятелей того или иного народа, тем меньше вероятности, что у них появятся негативные отношения к людям данной национальности» [3, 62].

Особенностью изучения этнонациональных проблем в старших классах является то, что, во-первых, процесс преподавания приобретает более или менее законченный, системный и комплексный характер. Исходя из этого, должно происходить изучение учащимися этнонационального феномена, с одной стороны, с позиций преподавания всего комплекса гуманитарно-обществоведческих наук, с другой стороны – на основе системного взаимодействия различных отраслей знания. Во-вторых, овладение старшеклассниками знаниями в области этнонационального развития должно стать значительно более теоретическим, чем на других этапах школьного образования. Здесь необходимо изучение фундаментальных проблем этнонационального развития, формирование у учащихся набора основных понятий и определений, развёрнутого и вполне достаточного категориального аппарата. Наш опыт подобного преподавания в старших классах многонациональной городской школы показал, например, что весьма плодотворны с точки зрения приобретения знаний о этнонациональном специальное и достаточно подробное изучение оптимального набора категорий, постоянная терминологическая тренировка по этим вопросам (работа с карточками,

терминологические диктанты и т. д.). В-третьих, чтобы показать противоречивость и неоднозначность межнациональных процессов на различных этапах человеческой истории именно в старших классах необходимо изучать объективные и субъективные причины, основные факторы и различные примеры межнациональной конфликтности с целью разрушения эмоционально-чувственных оценок этих конфликтов и формирования взвешенного, рационального подхода к их оптимизации.

С точки зрения этнокультурного воспитания, «задача преподавания – выделить доминирующие на данном возрастном этапе искусства, совпадающие со способами художественного освоения мира и способами вхождения в культурную среду общества. Музыкально-игровые, драматические способы для малышей, изобразительный период и устная словесность в начальной школе, фольклорно-поэтический и пространственно-пластический способ для младших подростков, театрално-танцевальный уклон в общении старших подростков, стремление к системно-музейной серьезности и исторической специфике во всех видах искусства у старшеклассников» [20, 66].

Из разработанной нами схемы хорошо видно, как происходит эволюция доминирующего значения тех или иных составляющих информационно-теоретической основы этнонационального воспитания, в том числе – применительно к использованию в образовательно-воспитательном процессе дисциплин и способов искусствоведческого характера. Уже само по себе получение глубоких эмоционально-чувственных представлений и фундаментальных теоретико-эмпирических знаний и о своем, и о других, соседствующих, народах в ходе школьного обучения несёт на себе колоссальную воспитательную нагрузку. И, по нашему мнению, именно сфера воспитания у подрастающего поколения системно взаимосвязанных между собой национального самосознания и межэтнической толерантности, основываясь в значительной степени на разнообразной информации об этнокультурных процессах, подтверждает существенную роль обучения в педагогическом процессе. Как совершенно справедливо подчёркивают по этому поводу авторы отечественной теории школьных воспитательных систем, «...нужно учить детей гуманистическому способу освоения мира, так сказать, очеловечить, прежде всего процесс познания, помочь увидеть связь всей бесконечно многомерной реальности с человеком, его трудом, талантом, творчеством, жизнью. Человечество погибнет, если не сможет воспитать в молодёжи отношение к человеку как высшей ценности. Начинать надо с малого: научить людей хотя бы терпеть друг друга» [10, 7].

А мы бы добавили – научить детей различных национальностей хотя бы побольше узнавать друг друга.

Литература

1. Альшевская Л. А. Формирование национального самосознания старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы. Дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1993 150 с.
2. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М. – Воронеж, 2000. 168 с.
3. Гарунов Э. Школа со смешанным национальным составом // Народное образование. – 1993. – № 5. С. 62–64.
4. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. М., 1999 320 с.
5. Голошумова Г. С. Этнохудожественное воспитание сельских школьников. М., 2005 294 с.
6. Голошумова Г. С., Свинина Н. Г. Этнокультурное образование школьников. // Начальная школа. – 2003. – №8. С.23–27.
7. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. М., 2004 240 с.
8. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999. 208 с.
9. Ершова Л. В. Становление непрерывной и преемственной системы этнохудожественного образования: теория и практика. Шуя, 2004 195 с.
10. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. П. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996 160 с.
11. Кашапова Л. М. Непрерывное этномызыкальное образование как целостная национально-региональная образовательная система. М., 2006 392 с.
12. Колякина В. И. Этнохудожественное образование как средство воспитания толерантности в межкультурном общении. // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И. Ю. Добродеевой. Шуя, 2005. С.59–61.
13. Коложвари И. А., Сеченикова Л. Ф. Цивилизация и человек: диалог во времени // Народное образование.– 1996.– № 9. С. 86–88.
14. Комаров В. П. Воспитание культуры межнационального общения в средней профессиональной школе. Казань, 1995 142 с.
15. Макаева Г. Г., Малькова З. А, Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3–10.
16. Мубинова З. Ф. Этнонациональное воспитание в современном мире: теоретические и концептуальные подходы. Уфа, 2007. 152 с.
17. Педагогика межнационального общения. Учебное пособие / Под ред. Д. И. Латышиной. М., 2004 303 с.
18. Шпикалова Т. Я., Бакланова Т. Т., Ершова Л. В. Концепция этнокультурного образования в РФ // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И. Ю. Добродеевой. Шуя, 2005. С.6–9.
19. Штейнер Р. Социальное будущее. Калуга, 1993. 240 с.
20. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М., 2004. 253 с.