Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем

Пришло время, и нам уже кажутся обыденными явления, втягивающие людей вместе с окружающей их жизнью в движение, которое стремительно приближает их к "обществу знаний". Этот процесс приводит к акцентированию когнитивного компонента в обучении, что само по себе ожидаемо. Однако зачастую в нем менее всего хотят видеть обращение к тем психическим составляющим индивида, которые способны усилить ментальные процессы в сферах производства знаний, так как полагают, что "культура знаний" опирается на когнитивную "одномерность" и этническую стерильность. Представляется, что такое понимание далеко от истины. Способность к творчеству— а именно она определяет социальный потенциал общества знаний — опирается на культурно-родовое наследие психического строя личности. Таким образом, высвечивается одна из дорог, способная привести к экономике знаний. Она пролегает через обретение социумом состояния, которое определяется нами как когнитивно-культурный полиморфизм. Этим понятием обозначается социокультурная стратификация, механизмы жизнедеятельности которой предполагают для отдельного индивида раскрытие когнитивных, творческих способностей, психическую реконструкцию этнокультурного содержания личности, овладение познавательными стилями, созвучными культуре будущего. Как мы видим, значительный объем работы для решения такого рода проблем следует отнести к образовательным системам.

В данной статье мы предполагаем показать роль, которую играет в развитии когнитивно-культурного полиморфизма школьных сообществ педагогика научного поиска; дать примеры развития индивидуальных проблемно-познавательных программ учащихся, ведущих их в сферы производства знаний; подвергнуть анализу этнопедагогическую практику. Однако предварительно нам важно уточнить "возрастную" диспозицию современного образования в устанавливающейся "культуре знаний".

Динамика формирования профессиональных интересов и вхождение молодых людей во взрослую жизнь представляются социально, культурно и исторически обусловленными. Есть достаточные основания полагать, что процессы накопления и ассимиляции знаний в обществе в разное историческое время по-разному детерминировали переход от общеобразовательного к профессиональному обучению, завершение образования (общего, специального), вступление в трудовые отношения, этапы квалификации и карь­ерного роста. Американский психолог Г. Крайг говорит в своей монографии "Психология развития" о результатах исследований Г. Элдер, опубликованных в 1980 г., где сравнивались закономерности развития молодых людей, живших в конце XIX в. и во второй половине XX в.: "Окончание школы и вступление на рынок труда раньше происходило в XIX в., однако в XX столетии более ранними стали уход из родительской семьи, вступление в брак и заведение собственного хозяйства" [1, с. 560].

Сегодня мы наблюдаем рост требований к специальной компетенции знаний работников массовых профессий, не имеющих ничего общего с научной деятельностью, однако пользующихся ее плодами. Техническому консультанту или продавцу магазина, торгующего звуковоспроизводящей техникой, для квалифицированного ответа на вопросы покупателей необходимо знать о математической модели звука, которая носит название "тригонометрический ряд Фурье". Очевидно, наше общество предъявляет все более изощренные требования к содержанию и инструментальным качествам багажа знаний своих работников, чем обусловлена потребность в более длительном их обучении для овладения необходимой квалификацией. В то же время вхождение в профессиональную деятельность, связанную со производством знаний, сегодня свойственно очень молодым людям.

Программа "Шаг в будущее" в нашей стране, научные и инженерные выставки Intel ISEF в США, соревнования молодых ученых в странах Европейского Союза демонстрируют массовое увлечение школьников (и не только старших классов) научно-исследовательской деятельностью. Парадоксально, но факт: "культура знаний" устанавливает серьезные требования к профессиональной компетенции и одновременно порождает возможности для действия и развития внутри высокотехнологичной среды очень молодых и первоначально неискушенных в профессиональной деятельности людей. В определенных пределах этот парадокс объясняется тем, что "культура знаний" создает общее технологическое поле для многих современных профессий. Оно образуется научными знаниями и информационными технологиями и играет роль "посредника", открывающего двери сегодняшним ученикам в мир будущего призвания.

Именно экспансия в повседневную жизнь этого общего технологического поля создает у наших детей ощущение близости и доступности той или иной профессиональной деятельности, на которую обращено их внимание и которая в достаточной степени освоена современной наукой. Традиционная школа при всем своем формализме, имея дело с учебным, но все-таки знанием, освященным именем науки, усиливает уверенность в том, что будущая профессия уже "сидит" на школьной скамье. Конечно, это только иллюзия. Однако наше время имеет в активе уже иные учебные заведения — школы науки, которые совместно с научными институтами, вузами, предприятиями образуют интегрированные образовательные системы, включающие в учебное действие научно-исследовательскую практику, на деле ведущую учеников в мир их профессионального будущего.

Расширение и доступность общего технологического поля приводит к изменениям в периоде профессионального взросления. Сегодня мы можем явственно наблюдать, как повышается верхняя граница возраста вступления на рынок труда для специальностей, требующих высокой квалификации, и в то же время понижается предел профессионального взросления. В силу этого средняя и тем более высшая школа дает массовые примеры включения молодых людей в когнитивно акцентированную деятельность, причем именно с учетом будущих профессиональных предпочтений.

"Культура знаний" придает особый статус молодым людям, которые по тем или иным критериям могут быть потенциально позиционированы в группе технологического прогресса. Она определяется как человеческий актив, обеспечивающий экономический рост техногенного общества. Следы этой группы можно найти в различных моделях технократии, например, в техноструктуре Дж.К. Гэлбрейта, меритократии Д. Белла, кибернетической элиты К. Штайнбуха и др. Позиционирование в группе технологического прогресса обусловлено особыми когнитивными качествами знаниевого операнда индивида, а именно — творческой продуктивностью и инновационностью. Концепт "инновационное знание" восходит к понятиям "учебно-научная инновационная среда" [2, с. 1069—1071] и "инновационный контекст". Последнее используется, например, в работе Б. Бернштейна и определяется им как место, "где ребенка поощряют к экспериментам и воссозда­нию своего мира на собственных условиях и по собственному образцу" [3, р. 481].

Мир сегодняшний, когда индустриальный технологизм все более сменяется научным, пронизан атмосферой знаниевой инновационности. Она побуждает педагогов создавать такие образовательные системы, которые придают знанию статус инновационного, т.е. подготовленного к употреблению в той или иной социальной практике, получающего во взрослом мире ценностное содержание, отличное от абстрактности учебного, неактивированного знания. Поскольку наука превращается в социокультурную доминанту как в обществе, так и в частной жизни, поскольку она создает общее технологическое поле как профессиональной, так и индивидуальной активности, постольку свойственные ей методы способны формировать знаниевый комплекс растущего индивида. Именно научный технологизм, воплощенный в педагогике научного поиска, становится определяющим познавательным методом в образовательных системах. Педагогика научного поиска имеет в своем арсенале два дидактических концепта: базовую систему начальных познавательных практик и вырастающую из нее индивидуальную проблемно-познавательную программу.

Базовая система начальных познавательных практик — это связный комплекс научно-исследовательских задач, предоставляемых учащемуся "на выбор" или формулируемых им самостоятельно. Она позволяет ему определиться с первоначальным спектром своих познавательных интересов. Когнитивная самодиагностика создает внутренние основания для прогностических интенций индивидуального будущего в социальном и профессиональном планах. Они носят предварительный характер и нуждаются в последующих познавательных сценариях, посредством которых ученик, проходя через ряд ситуаций выбора, строит собственную проблемно-познавательную программу.

Рассмотрим с позиции когнитивно-культурного полиморфизма базовую си­стему начальных познавательных практик в трех основных измерениях: проблема, окружение, индивид. Особое влияние на каждое из них оказывает социокультурный контекст. Окружение, имеющее социокультурный характер, рождает проблему, а индивид как носитель культуры и общественный агент ее решает. Например, создание якутских орнаментов с помощью золотого сечения — проблема исследования культурного артефакта народа Саха методами математики — выбрано якутской девочкой из собственного этнического окружения. Однако несомненно и то, что каждое из измерений научно-познавательной деятельности обладает особой, автономной социокультурной функцией.

В начальный период использования метода научных исследований в познавательной деятельности молодого человека ощущается "социокультурная привязка" разрабатываемых проблем. Они выбираются под влиянием природного и обще­ственного мира, семейно-бытового и личного интересов. Продемонстрируем это на примерах работ начинающих молодых исследователей.

Сфера природного и общественного в исследовании проблемы достаточно четко сегментируется по разделам знания (экология, археология, инженерия, культурология), но предполагает и их интеграцию. Так, реконструкция школьниками обжиговых устройств древней керамики потребовала и археологических знаний, и инженерных навыков.

Влияние семейно-бытовых отношений в социокультурном контексте на научно-образовательный процесс демонстрирует аннотация работы восьмиклассника Хазрета Бифова из г. Нальчика: "Идея создания прялки с электроприводом у меня созрела еще в шестом классе. К этому меня побудило то, что в домашних условиях сестра, мама и бабушка вкладывали огромный труд в приготовление шерстяной пряжи для изготовления шерстяных носков, шарфов, манто и других вещей. Сначала была идея создания прялки того же типа, как и была дома. Даже такая прялка оправдывала себя как более производительная и облегчающая труд. Впоследствии я додумался до создания электрифицированной компактной прялки, гораздо более удобной и производительной, чем существующие ручные и механические прялки. Изготовленная прялка облегчила труд моей матери" [4, с. 62].

Приведем другой пример. Лена Цыклер, ученица шестого класса из Оренбур­га, исследуя отношения в собственной семье, исторический материал, Библию, Коран, научную литературу, ищет в христианстве и исламе "что-то общее, повторяющееся, существенное, способствующее организации диалога", то, что не позволит этим религиям враждовать [4, с. 74].

Личный интерес к научно-познавательной деятельности проявляет себя через семейно-бытовые и общественные отношения, через влияние мира природы. При этом его "чистая" фиксация в проблеме достаточно редка. С определенной долей допущения примером такой фиксации может служить работа "Кем быть? Вот в чем вопрос", автор которой, Саша Панюкова, восьмиклассница из Челябинска, предполагает выбрать профессию, соединяющую в себе экономику и математику, и пытается выяснить уровень спроса на таких специалистов, поскольку экономика и математика репрезентируют сегодня противоположные полюсы интереса работодателей; и что очень существенно, она ищет причины того, почему большинство молодых людей в наши дни не интересуются специальностями, связанными с точными науками.

Окружение задает условия научно-познавательной деятельности, структурирует ее поле и влияет на принимаемые процедуры исследования. Эти условия — продукт культуры и общества; в их числе — субъективный опыт отдельных людей, их групп и общества; ценности, актуализированные в ходе познавательного действия; эмоциональная окрашенность, сопровождающая постижение действительности; спектр возможностей и неопределенностей, влияющий на развитие инструментальных сценариев. Развертывание имеющихся у человека задатков во многом определяется стимулирующим влиянием социокультурного окружения. Два его модуса все более воздействуют сегодня на организацию познавательных практик учащихся — это мультикультурные особенности и социальные дифференциации. Последними обусловлено формирование моральных и познавательных оппозиций даже внутри одной этнической группы. В культурно однородных школах ученики из разных социальных слоев по-разному ощущают и понимают проявление добра и зла, истинности и ложности, материальные и духовные ценности.

Возвращаясь к рассмотрению научно-познавательной деятельности молодых людей, мы можем утверждать, что культурные и социальные диспозиции личности определяют индивидуальные когнитивные траектории в научном исследовании и в решении технических задач. Ученик выбирает свое направление познавательной деятельности сообразно собственному социокультурному опыту.

Когнитивные процедуры открытия мира, разворачиваемые в социально-педагогических практиках, создают познавательную программу индивида. Это понятие можно рассматривать как эвристический аналог той деятельности ученых, которая продуцирует исследовательские программы науки в методологии И. Лакатоса. Последовательно выстраиваемая структура таких практик включает, в частности, периоды их зарождения (начала) и умирания (демонтажа), области конвергенции (сближения и сращивания) и узлы бифуркации (расщепления), точки пересечения и выхода за установленные пределы. Топология программы отражает динамику взаимодействия разных сфер в когнитивном и духовном росте личности. В этом мы являемся приверженцами "активной" теории познания, которая, как замечал И. Лакатос, считает, что "Книга Природы не может быть прочитана без духовной активности; наши ожидания или теории — это то, с помощью чего мы истолковываем ее письмена" [5, с. 31]. Познавательная программа "выписывает" хроники внутренней когнитивной истории индивида.

Познавательную практику, направленную на решение определенной проблемы или родственной группы проблем, обладающую значимым статусом в психосоциальном становлении индивида, мы будем обозначать как проблемно-познавательную программу. Она развивается из "пробных" познавательных практик, в которых находит свое начало тема исследования. Ее уточнение, модификации или замещение определяют этапы функционирования программы.

Поисковые способы открытия знания составляют основу метода научных исследований. Будучи методологически обеспечены и погружены в учебно-научную инновационную среду, они обретают вид самоорганизующегося и продолжительного потока когнитивных акций, которые и формируют проблемно-познавательную программу индивида. Противоположностью такого рода процессов выступает широко представленная в образовательной традиции практика отдельных частных проектов. Как известно, подобным педагогическим подходом мы обязаны последователям Дж.Дьюи. Эпизодичность такого рода учебных акций не предполагает выстраивания проблемно-познавательных программ индивида. Здесь мы видим существенное отличие метода научных исследований от проектного метода. Последний не способен обеспечить наследуемый и непрерывный рост зианиевого багажа индивида. Его приращение происходит только посредством преемственных познавательных практик исследовательского типа. Организация таких практик предполагает, что ответы на одни вопросы, решение одного круга проблем влекут за собой постановку последующих вопросов и высвечивают восходящий спектр проблем. Таким образом, проблемно-познавательная программа является новым феноменом в эволюции психических инструментов познания школьных сообществ.

Проблемно-познавательная программа индивида в учебном заведении — это си­стема последовательных и параллельных исследовательских акций, понимаемых в широком смысле как когнитивные действия, направленные на обретение нового знания посредством его открытия в контекстах человеческой деятельности. К исследованиям, таким образом, мы относим теоретический поиск, экспериментальную деятельность, техническое конструирование, проектирование, научное моделирование и иную практику, не только использующую знание, но и создающую его. Традиционная педагогика с ее жесткой предметно-урочной системой и заранее заданными формами обретения стандартизированных знаний обрекает человека на то, что он живет и умирает, не покидая тюрьмы своих "концептуальных каркасов" (И. Лакатос). Альтернативой этому выступает иная парадигма образования, существенной частью которой является выстраивание индивидуальных проблемно-познавательных программ учащихся. Мы следуем иной идее, которая исходит из того, что "концептуальные каркасы" могут развиваться и даже заменяться новыми, лучшими; «мы сами строим наши "тюрьмы", но сами же и перестраиваем их"» [5, с. 32]. При этом рост степени компетенции происходит не только в сегментах знания, но и в когнитивных техниках индивида. Не будет большим преувеличением сказать, что проблемно-познавательные программы конструируют современную личность, соответствующую становящейся культуре знаний.

Устойчивый рост современных систем научного образования в нашем Отечестве и за рубежом позволяет нам делать предположения о тенденциях развития школьных сообществ: в архитектурном плане — согласно концепции системогенеза интегрированных образовательных систем [6, с. 44—47], в инструментарном — в русле педагогики научного поиска [7, с. 21—24]. На этой основе составляются перечни исследовательских работ, для проведения научных молодежных конференций, выставок, школ и соревнований, организуемых ежегодно по всей стране программой "Шаг в будущее", а также издаваемые городские, региональные и общероссийские сборники трудов молодых исследователей.

Можно заметить, что в ходе развития индивидуальных проблемно-познавательных программ, опирающихся на исследовательские инструменты науки, не только происходит практическое знакомство с профессией, не только создается столь востребованная современным образованием междисциплинарность, но в процессе реализации таких программ в школьных сообществах достигается необходимый для общества знаний уровень когнитивно-культурного полиморфизма, а их участники обретают стиль мышления, который может быть метафорически обозначен как "научная аналитичность ума".

Формирующаяся культура знаний позволяет по-новому оценить и возможности этнопедагогики.

Отношение к социокультурной обусловленности образования определяется в значительной степени двумя полярными позициями. Одна из них связана с тем, что "одномерный человек" середины прошлого столетия демонстрирует удивительную гомогенность культурного потребления и самовыражения. "Культурные ценности" становятся инструментами социального сплачивания, устанавливаемое в обществе "культурное равенство" сохраняет при этом существование господства [8, с. 87—89]. Поверхностная унификация бытия западного человека, по­следовавшая за техногенизацией его жизни, была воспринята образовательными специалистами как сигнал о грядущей социокультурной стерильности образовательных систем, по крайней мере для той части общества, которая представляла собой некий аморфный, лишенный этнической идентичности средний класс. На этом полюсе с иронией были встречены, например, образовательные проекты, акцентирующие или учитывающие этническую компоненту в учебной практике. В сегодняшней России люди, отрицающие этнообразование и "этнонауку", поддерживают суждения, подобные следующему: "...поворот к традиционным ценностям, в том числе и в России, — путь, который может привести систему образования в тупик, поскольку он совершенно неадекватен ценностям складывающейся информационной цивилизации" [9, с. 509].

Унифицированность общества знаний выражается прежде всего в способах индивидуальной и коллективной деятельности. Так же, как "дух капитализма" конституировал "техническое" отношение к жизни, общество знаний унифицирует эту жизнь производством знаний, которые проникают на "клеточный" уровень существования человека и социума. Однако манипулирование техническими устройствами не отменяло этнокультурные особенности, в свою очередь и работа со знанием не способна сделать когнитивные способности индивида свободными от культурной истории его народа. Следует скорее предположить, что ментальная этнообусловленность функционирования в значительно большей степени опирается на глубинные слои бессознательного, нежели моторные функции; тем более, если речь идет о создании интегрированного знания в процессе обучения [10, с. 23-28].

Другой полюс представляет собой несколько модернизированную сферу "традиционных ценностей". Совершенно справедлива мысль о том, что «полиэтническую среду не следует рассматривать как "плавильный котел"». В качестве условия душевной устроенности индивида в подобного рода среде предлагается, например, формирование его этнокультурной компетентности [11, с. 35—36]. Трудно возразить против того, что это очень важно. Однако традиционализм методов обрекает нас на традиционный результат. Апелляция к национальному воспитанию по П.П. Блонскому сводится к дискурсивным национальным практикам. Различие между ними состоит лишь в конфигурации и концентрации информационного поля. Так, в межпредметной модели этнокультурные данные "рассыпаны" по учеб­ным дисциплинам, в модульной— тематически оформлены в разных предметных курсах, в монопредметной — сконцентрированы в учебный курс, в комплексной — "на равных" синтезированы в интерактивном курсе. Такого рода национальное воспитание суть "проговаривание" знаний. Интересно, что в данной классификации наиболее ценная модель, а именно, этнокультурная практика, имеет статус "дополняющей". Однако и ее наполнение лишь калька с уходящего образовательного времени: пляски, песни, фольклор, ремесла, мастерские и тому подобные атрибуты традиционной этнопедагогики [там же, с. 38—39]. Какой результат стоит за таким образом сформированной этнокультурной компетентностью? Адепты модернизации традиционного этнического воспитания полагают, что таким способом можно достичь понимания своеобразия и ценностей других народов, сформировать толерантные модели поведения, взаимопонимание и взаимодействие в полиэтнической среде и т.п. Представляется, что на этом пути нас ожидает разочарование. Как бы ни ругали советскую школу, но дискурсивно-фольклорное национальное воспитание она отрабатывала с максимальной отдачей. Однако подобная "этнокультурная компетентность" никак не помешала в 1990-х гг. жившим по соседству, "душа в душу", советским людям разных национальностей самым изуверским способом уничтожать друг друга. Сегодняшний лейтмотив "традиционалистов" в этнообразовании — понимание ценности иной культуры через ценность собственной культуры. При этом и своя, и чужая культуры оцениваются только позитивно, хотя, кажется, не забыты еще поэтические строки, дающие истинное понимание проблемы, — "люблю Отчизну я, но странною любовью...".

Культурное забвение — вот цена сарафанно-дискурсивного этнообразования, однако этот вексель уже оплачен этностерилизаторами; и в данном пункте противоположности этих полюсов сходятся.

Вызов современной действительности — культурная толерантность и этническая идентичность — обращен в значительной степени и к образовательным системам. Он не может получить необходимого педагогического ответа без признания того, что существование полиэтнических обществ предполагает жизнь в культурных диссонансах. Когда этнопозитивисты говорят о воспитательном потенциале гордости, которую несет принадлежность к своему народу, они как-то забывают спросить себя: гордость перед кем? Этим словом означают чувство, вызванное ощущением превосходства, приоритета, успешности и т.п. Очевиден социокультурный диссонанс. Этнически негативное как противопоставление "другому" сосуществует в нем с этнически позитивным, которым может считаться понимание когнитивных этнических особенностей в познании и раскрытии себя. В связи с этим задача современного образования может формулироваться так: как обрести правильный способ индивидуального бытия в поле этнокультурных диссонансов?

Опыт толерантного отношения к иной культуре до определенной степени обретается при взаимодействии с конкретным "другим". Есть три варианта такой толерантности: принять "другого", понять "другого", жить просто рядом. Принять конкретного "другого" — значит быть с ним как с собой. Основа этой позиции — чувства симпатии, дружбы, любви; при этом особое в другом приобретает оттенок иррационального, которое не нуждается в оправдании. Понять конкретного "другого" — значит рассудочно объяснить и оправдать его особость; этот рациональный акт освещен внутренним видением ценностного поля "другого". Жить просто рядом — это умение терпеть "другого", в значительной мере не принимая и не понимая его неповторимости; жить, не оправдывая "другого", но и не отвергая его присутствие.

Надежды педагогов на перенос индивидом персонифицированной толерантности в модусах "принятия" и "понимания" с конкретного "другого" на культуру, носителем которой он является, в целом представляются тщетными. Силы индивидуального чувства, пытающиеся соединить разное этнокультурное в нечто целое, обращаются в ничто, оставляют поле битвы за холодным и рациональным прагматизмом "жизни рядом". Однако именно ее бесстрастность позволяет обрести правильный способ индивидуального бытия в поле этнокультурных диссонансов.

Необходимо понять этнокультурную компетентность как способность к жизни внутри этнокультурных диссонансов. Осуществление такой позиции не требует переноса отношения персонифицированной толерантности от конкретного "другого" на иную культуру, поскольку основано на воспитании в индивиде привычки к поведению, сдерживающему этноаффекты. Индивидуализированная этнопедагогика может быть основана на опыте решения созвучных практической реальности задач, имеющих значительный фон социального и бытового этносодержания. Через него обретается формальная реабилитация иной культуры как неоспоримой данности мира вокруг. Такой опыт обладает определенной степенью этноинвариантности, поскольку он построен на психически универсальных защитных стратегиях, оберегающих как располагающегося в диссонансной этносреде его носителя, так и его партнеров по жизнедеятельности, определяемых как "другие".

Таким образом, вырисовывается иной — третий — полюс социокультурной обусловленности образования. Он находится в сферах действия когнитивно-культурного полиморфизма. Такая позиция обеспечивает образовательное равенство, благодаря которому происходит: (обретение растущей личностью собственного этнокультурного измерения через когнитивные акции, обращенные к его глубинным структурам, которые обусловлены национальной ментальностью; обогащение когнитивного инструментария индивида этнически соотнесенными и полезными способами познания мира и действия в нем.

Когнитивно-культурный полиморфизм предполагает, что образовательные учреждения сочетают в себе школу когнитивных ролей и школу этнокультурного опыта, педагогический инструментарий которых синхронизирован посредством творческой реализации каждого индивидуального "я" в культуросообразных способах познания мира. Ключом к разрешению этнодиссонансных проблем в действительности является обращение образования к творческим силам растущего человека.

Список литературы

1. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

2. Карпов А.О. Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. М., 2002. Т. 72, № 12.

3. Bernstein В. Social Class, Language and Socialization // Power and Ideology in Education. N.Y.: Oxford University Press, 1977.

4. Сборник материалов Российской молодежной научной и инженерной выставки "Шаг в будущее" и Национального соревнования молодых ученых Европейского Союза. М., 2002.

5. Лйхатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Методология исследовательских программ. М., 2003.

6. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. М., 2003. №б.

7. Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. М., 2004. №2.

8. Маркузе Г. Одномерный человек. М., 2003.

9. Огурцов А.Л., Платонов В.В. Образы образования: Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.

10. Карпов А.О. Интегрированное знание в современной школе// Педагогика. 2005. № 3,

11. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005. № 3.