

Этнопедагогика развития и творчества

dovosp.ru
«Дошкольное воспитание»

В. Кудрявцев,

доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет и Российский государственный гуманитарный университет; vt kud@mail.ru

Аннотация. С психолого-педагогической точки зрения анализируется развивающий, созидательный потенциал этнокультуры. Многие идеи и подходы в образовании, которые мы сегодня называем «инновационными», так или иначе укоренены в этнокультурных традициях. Этнопедагогика из разряда «музейной» дисциплины способна перейти в авангард педагогического знания и практики. Она задает особые способы построения детско-взрослой общности, в основе развития которой лежит личностный рост детей и взрослых.

Ключевые слова: культура, этнокультура, этнопедагогика, развитие, творчество, личность.

Полезная «священная корова»

Тысячелетиями место ребенка, место детства внутри социокультурного целого определялись критериями «социальной полезности» детей. В свою очередь, «социальная полезность» приравнивалась к их полезности для мира взрослых. Полезности не столько в качестве непосредственных помощников взрослых, сколько в образе живых носителей социального опыта в его элементарных эталонных формах, через которые он передается от поколения к поколению. В отличие от «неживых» – например, орудий труда, в которых этот опыт уже «запечатан» в виде своеобразного межпоколенного послания. Но «распечатать» и «прочитать» это послание, чтобы впоследствии «передать» его, могут только живые люди – «эстафета поколений».

А грань между живым человеком, особенно маленьким, и тем же орудием – бегающим и эстафетной палочкой – порой весьма условна. Неудивительно, что в ряде архаических культур Африки дитя воспринимается как вещь или как нечто среднее

между человеком и вещью [5]. Путешественники, проповедники, этнографы, антропологи неоднократно сталкивались в туземных обществах со своеобразным явлением – «институтом свободного воспитания» маленьких детей, где они целиком предоставлены сами себе и царит вседозволенность [13]. Этот «либерализм» объясняется очень просто – взрослые до поры до времени **не видят в детях людей, членов сообщества**. Как только это происходит, дети берутся под жесткий авторитарный контроль взрослых и на правах материала попадают в «машину социализации».

Но что архаика? В античной Греции – обществе, где человек, если он не раб, имел статус свободного гражданина полиса, и даже в Риме, который заложил основы европейского права, был узаконен инфантицид (детоубийство). От детей, не способных в силу ряда физических или психических ограничений стать нормальными представителями взрослого общества, легко избавлялись. Бесплезное детство!

Обратим внимание: **представлять** будущее взрослого сообщества – в этом усматривалась ценность детства. Во многом усматривается и по сей день. Ведь даже сегодня, говоря (и реально заботясь!) о дошкольниках, мы часто начинаем с деклараций о важности закладки в этом возрасте «фундамента для будущего», перечисляем те проблемы и риски, которые могут возникнуть в школьном учении и дальше, если не устранить их предпосылки уже сейчас, просчитываем кратчайший путь, по которому малыш из дошкольной группы доберется до престижного университета... Дитя в семье – нередко лишь символ любви и единения тех, кто его породил. Новорожденный вызывает тем больший восторг и умиление взрослых, чем больше он обнаруживает черты внешнего сходства с мамой или папой, бабушкой или дедушкой. «На кого он похож?» – один из первых вопросов, который обычно задают о ребенке.

Получается, что ценность детства «освящена» какой-то другой ценностью, более высокого порядка. И детство не является самоценностью для взрослых. Невзирая на все декларации на сей счет.

Средневековая живопись изобилует изображениями младенца Христа. Но это – не ребенок, а аллегория чистоты и безгрешности, символ «пропуска» в Царствие Небесное. Как отмечает французский историк Филипп Ариес (Арьес) [1, 15], дети аристократов на более поздних картинах – воплощение родового призвания. Отцы в уменьшенном масштабе: не шпаги, а шпажонки, не камзолы, а камзолчики, не сапоги, а сапожки. Пухлые личики со взрослым выражением причастности к делам чуть ли не государственной важности. Дети простолюдинов растворены во взрослых толпах, не выделены, а уж тем более не индивидуализированы. Лишь в XVI–XIX вв., продолжает Ариес, на полотнах появляются «детские дети», дети, предоставленные себе, решению своих проблем. В живописи все чаще фигурируют сюжеты детских игр и развлечений [1]. Так обнаруживает себя принципиальное изменение в самосознании европейцев. Но в жизни общества детство остается введением во взрослую жизнь с поправкой на возрастные возможности детей.

Казалось бы, иное дело – японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка в первые годы жизни, открыто поддерживаемый институтами общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается «со стороны» древним синтоистским культом почитания предков

(первоначально императора – «синто» по-японски: отсюда образ «ребенка-царя»), которые находят свое продолжение в детях (Ю.Д. Михайлова). Ребенок, таким образом, уподобляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной «коровьей» сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. Аллегии, метафоры, символы занимают место реального ребенка.

Из того же ряда слоган: «Дети – **наше** будущее». Наше! А мы-то уж свое будущее знаем. И стало быть, знаем, чего, пусть не требовать, пусть мягче – ожидать от наших детей. А что с **их** будущим? Оно, так или иначе, вписывается в наши ожидания.

Уверенность в этом была подорвана на стыке двух столетий, двух тысячелетий.

«Возрастание человеческого»

Полноценное, развитое, по выражению В.В. Давыдова, детство – величайшее историческое завоевание человечества, сравнимое по своей значимости с возникновением всего того основного, что отличает человека от всех других существ, живущих на нашей планете. Собственно, в нем мы и находим одно из таких фундаментальных отличий. Детство любого другого существа (если оно у него есть) – лишь время, выделенное природой для репетиции жизни взрослого организма, для «включения» и апробации тех программ, благодаря которым индивид обеспечивает выживание вида. **Детство человека при всем его значении для будущей взрослости – это особая жизнь, наполненная особыми событиями, вне прямой привязки к тому, что произойдет с ним взрослым. Пожалуй, даже избыточными с точки зрения того или иного сценария «взрослого» будущего, но совершенно необходимыми для того, чтобы в возможности таких сценариев было больше, чем один. Конечно, в разные эпохи и у разных народов эта возможность могла быть уже или шире. Но культура мудро сохраняла ее за человеком. В своем творении под названием «детство». Со временем и само детство превратилось в форму творения исторически новых сценариев развития культуры, свидетелями чего мы являемся сегодня [6].**

Как-то «по умолчанию» принято считать, что на долю детей в традиционных культурах, каковыми по происхождению является подавляющее большинство национальных культур мира (за каждым этносом – многовековая история), приходилось исключительно безрадостное «трудное детство». Детство, где собственно «детское» сводилось к минимуму, а подавляющая часть его времени отводилась на подготовку к тяготам взрослой жизни в авторитарных, директивных обезличивающих формах. На первый взгляд, в подтверждение этого существуют неопровержимые исторические документы. Раскроем один из них – книгу М.В. Соколова «Дошкольное воспитание в деревне», изданную в 1916 г.: «... для детей дошкольного возраста от Владимира Красного Солнышка и поныне не было уделено надлежащего внимания ни семьей, ни школой. Зимой уделом их служила пресловутая печь, с которой они улавливали, можно сказать, не слишком членораздельные звуки домашней речи, а весною – зеленый луг с неизменными объектами пастьбы: птицей, телятами и... грудными ребятами» [12].

Это – Россия. Но можно напомнить и о том, что и в Германии Фридрих Фрёбель выносил (как оказалось, для всего мира) и воплотил идею «детского сада и сада в нем» как раз затем, чтобы открыть крестьянским детям мир, простирающийся далеко за околицу и ближайший лес. Не по-ноздревски – «до леса – мое, лес – мой, за лесом – тоже мое». Мир, простирающийся во Вселенную и включающий в себя на правах особых объектов не только то, что можно увидеть, услышать, потрогать, попробовать на язык в границах обихода, но и то, что доступно лишь воображению, размышлению, пониманию...

На самом деле во всякой культуре присутствует два полюса, два акцента, две доминанты, которые А.Г. Асмолов обозначает как «культуру полезности» и «культуру достоинства» [2]. В центре «культуры полезности», независимо от своего социального статуса, возраста, пола, образовательного уровня и т.п., стоит человек-функция, в центре «культуры достоинства» – человек-личность.

Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом, – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. До тех пор пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается «бюджет времени детства», старость не обладает ценностью, а образованию достается роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

История по-разному «расставляет акценты» полезности и достоинства в разных культурах (а значит, и внутри каждой из них). «Акцент полезности» как раз делает все этнокультуры во многом похожими друг на друга, обеспечивая выживание в тех или иных «типовых условиях» (хозяйственно-экономических, климато-географических и пр.). Самобытность национальной культуре придает именно то, что несет в ней черты «культуры достоинства». А как «культура достоинства» она раскрывается прежде всего в системе отношений мира взрослых к миру детей. В том числе – «образовательных».

Для «культуры полезности» ценность детства измеряется прежде всего успешностью «введения» подрастающих поколений во взрослую жизнь. Разумеется, взросление – «лейтмотив» всякого развития, которое попросту бы остановилось, если бы он вдруг вовсе «смок». Просто он не единственный. И взросление, тем более выступающее как овладение набором социально регламентированных полезных функций, а не как рост самостоятельности, ответственности и свободы – не самоценно. Самоценна развивающаяся человеческая личность, которая, взрослея, растет в этом направлении. На этом держится «культура достоинства». А достоинство не отрицает полезности. Более того, настоящую пользу можно получить только из «достойных» рук. Об этом писал Экзюпери: «Не учите [детей], что польза – главное. Главное – возрастание в человеке человеческого. Честный и верный человек гладко выстругает и доску» [11].

Вернемся в старую, дооктябрьскую Россию. Русскому деревенскому умельцу было не до возвышенной этико-педагогической рефлексии в духе Экзюпери. Требовалось выживать, принося пользу. Но дух и нормы «культуры достоинства» негласно подсказывали ему «тактику воспитания» четырехлетнего сынишки. Он изготавливал

изделие, скажем табуретку, а малыш, подражая отцу, выпиливал неумелую поделку. Максимально самостоятельно – отец не вмешивался со своими коррективами и наставлениями, не одергивал, не осуждал, не задевал достоинства маленького труженика. Незаметно для ребенка неказистая поделка выбрасывалась в печку, а отец и сын вместе ехали в город для продажи изделий сбытчику. После этого отец угощал «напарника» пряниками – выплачивал «гонорар» за сделанную «работу» [8]. Но этот «аванс» вселял в ребенка такие силы, что через короткое время он и сам, уже в ходе специального обучения, хорошо овладевал ремеслом. Потому что это был «аванс развития», создававший ту почву, в которой только и могли по-настоящему укорениться специальные умения, навыки, знания, характеризующие умельца, мастера («массовая профессия» в традиционных культурах!), а не просто работника. Почву «культуры достоинства» как «среды, растящей и питающей личность» (П.А. Флоренский). Именно «аванс», рождавший одновременно ответное доверие к наставнику-взрослому и веру в собственные силы, а не приказ и показ создавал богатейшую «зону ближайшего развития» ребенка (Л.С. Выготский). При всей своей условности, казалось бы, несовместимой с суровой приземленностью обстоятельств жизни.

Сегодня психологам хорошо известно, что именно во взаимопроникновении процессов «делового сотрудничества» и формирования эмоциональной общности детей и взрослых «запускается» ведущий механизм психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). «Сделать вместе» означает не просто произвести новую вещь или идею, а еще – и найти **общий смысл** того, что сделано, делается и будет делаться дальше. А это – совершенно особая задача, мы бы сказали – «сверхзадача» по отношению к целям достижения непосредственного предметного, «отделимого» результата. Поэтому на начальных этапах становления личности главное не в том, **что** делается ребенком и взрослым, а в том, что это **делается** и делается – **вместе** (Д.Б. Эльконин). В этом же и ценностная основа любого народного воспитания, как толковал ее замечательный подвижник этнопедагогике Геннадий Никандрович Волков и его многочисленные последователи.

Так, «по Экзюперу» и «по Выготскому», «учили пользе» не только в традициях русской, но и любой другой национальной культуры России. Здесь, как нигде, дежурное противопоставление «традиций» и «инноваций» напоминает о своих ограничениях. В традиционных этнопедагогических ценностных ориентирах мы обнаруживаем прообразы «инновационных» педагогических идей, которые уже четверть века на слуху у всего образовательного сообщества: сотрудничества, самостоятельности, субъектности, «личностной ориентированности» и др.

Возвращение взрослого

Этнопедагогика развития стихийно возникла за века до того, как в психологию и педагогику были введены понятия «развивающее обучение» и «развивающее образование». В детях она усматривала не только «живой материал» для передачи «общественно полезного» опыта от поколения к поколению. Ведь даже в истории относительно консервативных традиционных культур рано или поздно настает момент, когда надежно апробированное «полезное» становится бесполезным. И толь-

ко личность – дитя и творец «культуры достоинства» – способна решить, что еще «полезно», а что уже нет. **Образование, в котором не находит своего места личность (взрослого или ребенка), обречено на воспроизводство бесполезного опыта, пусть трижды «социального» и четырежды «исторически выработанного».** Особенно в условиях современного мира, а котором ключевые черты будущего, да и настоящего, смазаны, не оформлены не только в глазах детей, но и взрослых.

Еще лет двадцать назад этнопедагогические разработки воспринимались как своего рода «педагогическая экзотика», «педагогическая фольклористика» или «музейная педагогика». Этнопедагогика оставалась наукой о прошлом, которое пытались воссоздать (не только через показы, рассказы, но через игры, сказки, песни, танцы, продуктивную деятельность и т.д.) в настоящем, знакомя детей с традициями народной культуры (кстати, на все это нацеливала еще советская министерская программа воспитания и обучения дошкольников). Дальше знакомства дело, как правило, не шло. История родной народной культуры не становилась достоянием биографии детей, ее органичной частью, являясь для них чем-то «занимательным», но едва ли приобретая смысл «инструмента жизни» в современном мире. Замечательные этноисторические поиски, вылившиеся в развивающий педагогический опыт таких исследователей, как Г.Н. Волков, В.М. Григорьев и др., представляли собой редкое исключение на фоне массового увлечения «возрождением народных традиций».

Сегодня ситуация изменилась. Образ мира в начале XXI века окончательно утратил свою определенность – во всяком случае, в сознании значительной массы людей. Нет определенности и в средствах его структурирования в некое осмысленное целое, которые представлены в современной культуре. Подвижность, диффузность, лабильность, синкретизм и т.д. – хорошо известные, установленные в классических психологических исследованиях черты детской картины мира – отчасти характеризуют и тот его образ, который конструируется сегодня отнюдь не только детьми. Но в детской картине мира во все времена присутствовало, хотя и не всегда зримо, смыслообразующее, замковое звено – фигура взрослого, конструктора взрослости. Поэтому уже в восприятии младенца вещи «существуют», откуда они находятся в руках мамы. И из поля зрения исчезают, выпадая из собственных ручек, в силу того, что когда-то были вложены в них этими руками. Это – установленные в экспериментах факты, которыми, впрочем, изобилует обыденная жизнь. Совершая свое «путешествие через зону ближайшего развития» (Ю. Энгельстрем), ребенок постепенно освобождается от взрослого проводника, обретая способность координировать свой индивидуальный и его обобщенный взгляд на перспективу построения действий. В игровом и сказочном мировидении, задающем жизненно важные смысловые ориентиры для организации повседневного опыта, опять же сквозит доминанта взрослости.

Проблема в том, что нынешний взрослый выглядит «слабым звеном» в детской картине мира. Явно – «не Бог, не царь и не герой». Его собственный образ мира отличается неопределенностью – но не той, в преодолении которой детям являются образцы творчества, а выражающей непрочность базовой идентичности, в поиске которой современный человек может проводить значительную часть своей взрослой жизни, если не всю жизнь. Сегодня в педагогику в пору «возвращать» не только ребенка, но и взрослого.

Этнопедагогика как раз и «возвращает» в детскую картину мира (по сути – в жизнь детей) «сильного взрослого», взрослого-«героя», взрослого-«чудотворца», который может вовлечь в свои инициативы, увлечь их ими, а тем самым – реально создать в сотворчестве с детьми общность. Общность, которую принято называть детско-взрослой и вне которой не может сложиться самобытная детская картина мира.

Традиционный уклад российских этнокультур (не только русской), как известно, в большей или меньшей степени тяготеет к общинности. На этом основании их часто противопоставляют западным этнокультурам с их ориентацией на автономию индивида и суверенность личности. Это уже стало бродячим штампом по обе стороны бывшего «занавеса», хотя, как минимум, проблематично. Ведь речь идет, скорее, о характере социальных отношений людей, нежели о месте человека в них. Тогда как человек самостоятельный и в своей самостоятельности целостный и цельный всегда был по-своему ценен и востребован в России.

Так, мудрость старорусского, в частности домостроевского, воспитания – при всей его патриархальной авторитарности и житейской приземленности – заключалась в том, что хозяин дома, отец семейства выступал единым во многих ипостасях. Как отмечал выдающийся русский историк В.О. Ключевский, он был «государем» не только для жены и детей, но и для домочадцев (живущих в доме младших родственников и слуг, их семей), сочетая в себе функции учителя, наставника-мастера, воспитателя-духовника. «Он обязан был беречь чистоту телесную и духовную домашних своих, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа, потому что связан со всеми ними одной верой и должен вести к Богу не себя одного, но многих» [4]. Согласно православному укладу, отец, по понятным причинам, – первое сакральное лицо в семье.

Насчет сакральности не знаю. Как и не призываю к возрождению Домостроя. Думаю, достаточно быть просто «лицом» или, точнее, личностью. А личности без принятия другой личности не бывает. Даже если это – детская личность. В русской традиции это было нормой, а не исключением. Я говорю именно о **культурной традиции**, а не о государственных институтах «социализации», которые нередко культурные традиции разрушали, поскольку их разнообразная нацеленность на развитие личности как механизм развития культуры не вписывалась в институционализированную логику «социализации».

Вот откровение русского писателя, мыслителя и музыковеда В.Ф. Одоевского: «Дети были лучшими моими учителями – дети показали мне всю скудость моей науки. Стоило поговорить с ними несколько дней сряду – вызвать их вопросы, чтобы увериться, как часто мы вовсе не знаем того, чему, как нам кажется, мы выучились превосходно... Для свежего, не испорченного никакою схоластикою детского ума нет отдельно ни физики, ни химии, ни астрономии, ни грамматики, ни истории и пр. и пр.» [9].

Обратите внимание: Одоевский признает в ребенке не просто личность, а **учителя**.

Заметим, что самобытный мир детства, детского мироощущения, детских переживаний воссоздан в русской классической литературе превосходно. Но, как правило, это «**превосходное превосходящих**». Даже – и в первую очередь! – у романтиков, к которым принадлежал Одоевский. Только для Одоевского **дети – соучастники строительства разумного взрослого самосознания, творцы культуры,**

которая в этом строительстве наполняется смыслом. Тем, что ее и делает культурой, а не просто «цивилизацией», сотканной из больших и малых значений. А вот больших и малых смыслов не бывает. Как не бывает большой и малой культуры. Тем более – «высокой» и «низкой».

Еще не родился Корчак со своим «подняться до ребенка» (хотя даже у Корчака мотивировка «чтобы не обидеть» – от «превосходящего», хотя она не единственная). Еще не написана великая книга Имре Лакатоса «Доказательство и опровержения», где воображаемые дети с воображаемым учителем производят «смысловую ревизию» математических понятий, и в итоге им предстает их скрытая логическая изнанка. Еще не создала свою трехчленную типологию культур Маргарит Мид, среди которых она выделила: (1) постфигуративную (младшие учатся у старших), (2) конфигуративную (младшие, включая взрослых, учатся не только у старших, но и у сверстников) и (3) префигуративную (младшие и старшие учатся друг у друга).

Кстати, по Мид, русская культура времен Одоевского – типичный образец постфигуративной культуры с элементами конфигуративности. Так оно и есть. Но уже есть князь Одоевский. И простой мастер, который выдает главный аванс своему сыну-«подмастерью». Вот и думайте! О превратностях исторического развития, разгадку которых надо искать в личности, столь же «историчной», сколь и сама история. О том, что история заранее не расписана «по ролям» для личностей. О том, что историческую пьесу играют только первым составом – замен не бывает... И в этом составе равноправно играют «величности» культуры – выразители ее самосознания, сельские умельцы и дети.

Со-творение культуры

Культура основана на демократичном сотворчестве.

Дети со взрослыми сами творили предметный мир национальной культуры, которую осваивали. Создавали то, чем учились пользоваться: игрушки, одежду, бытовой инструментарий... Мир средневекового сельского жителя Европы, как описывал его выдающийся историк А.Я. Гуревич [3], умещался в границах деревни, за которыми начинался другой мир, неизвестный и чуждый. В этом компактном и комфортном мире все было «под боком». На огромных евразийских территориях страннику, кочевнику, охотнику, освоителю новых земель подчас приходилось заново, вдалеке от дома воссоздавать свой родной культурный мир, не всегда рассчитывая на помощь ближних. Без опыта самостоятельности и ее воспитания это было бы попросту невозможным. Причем самостоятельности в целом, а не ее отдельных формах и проявлениях.

Так, дети народов сибирского Севера – прекрасные, надежные и умелые помощники взрослых. Но они не только выполняют свои маленькие, посильные им функции внутри больших взрослых дел. Ребенок способен сделать многие вещи сам – целиком, «от и до», причем смело берется за любое дело. И не просто сделать – наделить вещь особым смыслом, опираясь на символику культуры. Вот мальчик выбирает дерево, которое ему нравится, и срезает кусок коры, чтобы сделать коробку для мамы. Устанавливается связь: мальчик – дерево – коробка – мама. Все четыре «существа» должны любить друг друга. Как это выразить? На коробку он наносит изображение солнца, обогревающего всех четверых. Кроме того, у семьи

есть покровитель – тотемное животное, о котором только вчера рассказывали сказки, загадывали загадки, пели песни, образ которого обыгрывали в семейном или родовом ритуальном танце. Его место – тут же на коробке, оно указывает на принадлежность этого «собирабельного» символа семье [14].

«Общим местом» в этнопедагогических исследованиях является ссылка на особую, доминирующую роль раннего трудового воспитания в традиционных культурах народов России и мира. Очень важно подчеркнуть, что детей при этом вовлекали не только и не столько в рутинные формы труда. В традиционных культурах изготовление вещей всегда имело характер декоративно-прикладного творчества, в процесс которого сызмальства включались все дети, разделяя со взрослыми авторство в создании произведений народной художественной культуры. Поэтому трудовое воспитание здесь переплеталось с эстетическим, красота вещей выступала мерой их функциональности (полезности), а формирование технических умений осуществлялось благодаря развитию воображения.

В итоге во взрослом возрасте практически каждый представитель традиционной культуры демонстрировал достаточно высокий уровень творческих достижений безотносительно к той социальной группе, к которой принадлежал (что, конечно, не означает нивелировки индивидуальных различий в творческих способностях). С этим я столкнулся, работая с Р.Г. Решетниковой над книгой о декоративно-прикладном искусстве обско-угорских народов (ханты и манси) и его социально-педагогических функциях [7]. В ней мы, в частности, рассказывали о женщинах-мастерицах, которые, живя в практически доиндустриальных условиях лесотундры, тундры, на оленьих стойбищах, выполняют на предметах одежды национальные орнаменты. Это никогда не делается по шаблону. Орнаментация способствует превращению бытового предмета из утилитарной, многократно воспроизведенной в нуждах повседневной практики вещи в уникальное творение, произведение. В нем автор фиксирует значимые для данной этнической общности грани Образа Мира («национального космоса», по выражению Г.Д. Гачева). Запечатлевая в орнаменте те или иные традиционные сюжеты, через которые передается этот Образ, мастерица всегда делает это по-новому. В разнообразии изделий не было обнаружено повторений. Для самой женщины эта работа – не подневольный и монотонный труд. Это – «священнодействие» (что явствует и из интервью мастериц, которые рекомендовали себя удивительными рассказчицами, точнее – сказительницами), или, говоря современным языком, – форма творческой самореализации, проживаемая глубоко лично. Неслучайно одна из хантыйских богинь имеет облик женщины с иглой, а коробка для игл считается у ханты сакральным предметом.

Специально не останавливаемся на роли традиционных игр и игрушек, народных сказок, форм малого фольклора в развитии творческих способностей детей – она бесспорна и общеизвестна. Ограничимся лишь одним замечанием. При всей своей, с одной стороны, самоценности, с другой – очевидной социальной «полезности» они являются уникальными инструментами «культуры достоинства». Инструментами, при помощи которых ребенок осознает себя в «категориях» этой культуры, становящейся содержанием его внутреннего мира.

Простой пример. Младенец еще не способен выделить себя из хаоса внешних влияний. Даже его собственный крик, вся богатая младенческая экспрессия зна-

чимы вначале только для взрослого, осознаваемы только им. Его внутренние импульсы перемешиваются с внешними. Но народная материнская песня – адресное послание, обращение именно к нему, любимому, единственному и неповторимому, – как бы «выхватывает» младенца из этой стихии. Первый акт «самоотношения» – буквально «по Выготскому» – совершает за ребенка его мама. Будущее детское самосознание поет голосом мамы.

Уильям Сароян однажды написал: «Я не верю в расы. Я не верю в правительства. Я вижу жизнь в единственном числе и в одном времени. Миллионы жизней одновременно, по всему свету. Младенцы, не умеющие говорить ни на одном языке, и есть единственная раса на земле, род человеческий, все остальное, то, что зовется у нас цивилизацией, ненавистью, страхом, жадной властью, – притворство. Но дитя есть дитя. Братство людей – в детском плаче» [10, 95].

Младенческий плач – добавлю: и все доречевые вокализации (гуление, смех и т.д.), – важнее языка, который всегда национален. Язык «вписывает» человека в относительно небольшую группу людей и отсекает от большой, урезая образ мира до того, что можно на нем высказать. Национальный язык остается человеческим и человеческим настолько, насколько материнская песня, спетая на этом языке, **отзывается на плач ребенка**. Тогда язык становится по-настоящему родным. Еще до знания и понимания, в переводе на первозданные эмоции. Результатом этого «перевода» является рождение смутных, но уже ключевых смыслов. Только став родным, предельно личным и запредельно универсальным одновременно, язык приобретает для ребенка характер национального.

Национально-культурное разнообразие России – мощнейший ресурс развития отечественного дошкольного образования. Ведь это – разнообразие исторически выстраданных народами форм и ценностей «культуры достоинства», а не просто материал для конструирования «регионального компонента» образования, удельный вес которого в большей степени определяет «культура полезности».

Порой скрывающееся за канцеляризмом «региональный компонент» национально-культурное многообразие России – богатство, которым взрослые не всегда умеют распорядиться без помощи детей. Возможно, потому, что используют его в достаточно узких целях и функциях: музейно-просветительских, декоративных, политических... К тому же часто противопоставляя общечеловеческую и национальную культуру. Но, помимо народов, на нашей планете не живет какое-то особое «человечество». Живет дух его единства, живет и «дышит» в различных формах национальной культуры. Живет, «дышит» и естественно впитывается детьми в этих формах, при условии, что взрослые открывают детям к ним доступ.

В данном случае не важно, является ли национальная культура «своей» или «чужой». Противопоставление «общечеловеческого» «национальному», одного «национального» другому – условные абстракции, рожденные в сознании взрослых и бесконечно далекие от детей. Но, часто внося эти условности в реальные отношения людей и пытаясь возводить по этой линии барьеры между ними, взрослые превращают детей в заложников своего абстрактного, черно-белого мышления. В итоге уже в детсадовских группах порой звучат отголоски национальных проблем, за которыми, конечно же, стоят совсем другие проблемы, от которых взрослые прикрываются национальными, не умея или не желая справиться с ними.

К счастью, в нашей стране немало ответственных, ищущих, думающих взрослых, понимающих, что эти абстракции не имеют ни малейшего отношения к сути национальной культуры, и делающих все возможное, чтобы объединить детей на поприще приобщения к ней. А само это приобщение превратить в увлекательный, радостный творческий процесс общения – содержательного и продуктивного. Общания, итогом которого становится личностный рост детей (и взрослых!), усиленный этнокультурным «гормоном».

Источники

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999.
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Искусство, 1984.
4. Ключевский В.О. Два воспитания // Соч. в 9 т. Материалы разных лет. М.: Мысль, 1990. Т. IX..
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
6. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Ч. I. Рига: Эксперимент, 1999.
7. Кудрявцев В.Т., Решетникова Р.Г. Ребенок и декоративно-прикладное искусство обских угров. М.: Икар, 2003.
8. Максимович В.Ф. Художественное образование в традиционном декоративно-прикладном искусстве // История художественного образования в России – проблема культуры XX века. М.: Изд. дом РАО, 2003.
9. Одоевский В.Ф. Русские ночи. Л.: Наука, 1975.
10. Сароян У. Ученик брадобрея. СПб.: Азбука-классика, 2004.
11. Сент-Экзюпери А. де. Цитадель. М.: АСТ, 2003.
12. Соколов М.В. Дошкольное воспитание в деревне. Валуйск, 1916.
13. Шмидт К. История педагогики. Изд. 4-е. Т. 1. М.: Изд. К.Т. Солдатенкова, 1890.
14. Этнопедагогика Сибирского Севера. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1996.
15. Aries Ph. Centuries of childhood. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

Ethnopedagogy of development and creativity

V. Kudryavtsev

Abstract. This work examines the developmental and creative potential of ethnoculture from a psycho-pedagogical point of view. Many educational ideas and approaches that nowadays are called “innovative” are rooted in ethnocultural traditions. Ethnopedagogy, which many consider to be an “obsolete” discipline, can move to the cutting-edge of pedagogical knowledge and practices. It sets out specific ways to model a community of children and adults based on their personal development.

Keywords: culture, ethnoculture, ethnopedagogy, development, creativity, personality.

