

**РУССКИЙ И БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Смоленск

2016

УДК 159.9
ББК 88
Р

Р е ц е н з е н т ы:

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией
Национального университета «Высшая школа экономики»

Надежда Михайловна Лебедева;

доктор исторических наук, доцент,
профессор кафедры социальной коммуникации
Белорусского государственного университета

Ирина Ивановна Калачёва

Авторский коллектив:

Ю.В. Бражник, В.В. Гриценко, Ю.В. Ковалева,

С.И. Михайлов, Е.Л. Михайлова, Н.В. Молчанова,

Н.В. Муращенкова, А.П. Орлова, С.Г. Туболец, Н.Э. Шабанова

Р Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности младших школьников: монография / под ред. В.В. Гриценко, А.П. Орловой. – Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2016. – 362 с.

ISBN 978-5-91812-114-6

В коллективной монографии рассматриваются особенности этнической идентичности русских и белорусских детей младшего школьного возраста, проживающих на территории российско-белорусского приграничья: Смоленской и Витебской областей, раскрыт потенциал русского и белорусского народного фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников. Книга адресована психологам, педагогам, социологам, социальным работникам, преподавателям и студентам, а также всем, кто интересуется проблемами развития этнического самосознания подрастающего поколения.

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ
научного проекта № 15-26-04001**

© Авторский коллектив, 2016

© Смоленский гуманитарный университет, 2016

ISBN 978-5-91812-114-6

Содержание

Введение	5
1. Теоретические подходы к изучению природы и формирования этнической идентичности у детей.	9
1.1. Этническая идентичность как составная часть социальной идентичности: понятие, структура	9
1.2. Развитие этнической идентичности у детей с позиций различных психологических подходов	22
1.3. Роль народного фольклора в формировании этнического самосознания личности: психологический аспект	32
1.4. Народная сказка как основной источник формирования этнической идентичности в детском возрасте	46
2. Этнопедагогические основы изучения русского и белорусского фольклора	54
2.1. Фольклор как компонент этнокультуры, способствующий формированию этнической идентичности личности.	54
2.2. Идеал личности в фольклоре как отражение этнической идентичности личности	86
2.3. Фольклор в опыте работы российско-белорусской школы в 20-годы XX века	101
2.4. Факторы реализации фольклора в формировании этнической идентичности школьников	110
2.5. Формирование нравственного сознания личности в белорусской народной педагогике как основы этнической идентичности 6–10-летнего ребенка посредством устного народного творчества	120
3. Эмпирическое изучение русского и белорусского фольклора как фактора формирования этнической идентичности у детей младшего школьного возраста	144
3.1. Программа эмпирического исследования влияния русского и белорусского фольклора на формирование этнической идентичности детей	144
3.2. Анализ степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для школьников 1–3 классов, обучающихся в школах г.Смоленска	152
3.3. Анализ степени представленности народного фольклора в учебниках для начальной школы с белорусским языком обучения в Республике Беларусь	159
3.4. Анализ степени наполненности фольклорным материалом учебников для начальной школы с русским языком обучения в Республике Беларусь	164

3.5. Разработка и проведение занятий с учащимися 2–3-х классов, посвященных изучению русского народного фольклора	172
3.6. Разработка и проведение занятий с учащимися 2–3-х классов, посвященных изучению белорусского народного фольклора	190
3.7. Изучение степени сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Смоленска до и после изучения фольклорного материала	204
3.7.1. Субъективная значимость этнической идентичности в структуре идентичности русских младших школьников	204
3.7.2. Степень идентификации русских школьников со своей этнической группой.	216
3.7.3. Авто- и гетеростереотипы как показатели когнитивного и эмоционального компонента этнической идентичности русских детей.	218
3.7.4. Изучение этнических аттитюдов русских младших школьников	229
3.7.5. Аффективное отношение русских младших школьников к своему и другим этносам	258
3.8. Изучение степени сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Витебска до и после изучения фольклорного материала ..	273
3.8.1. Субъективная значимость этнической идентичности в структуре идентичности белорусских младших школьников	273
3.8.2. Степень идентификации белорусских школьников со своей этнической группой	283
3.8.3. Представления младших школьников о членах собственного (белорусского) и других (украинского, русского) этносов	286
3.8.4. Изучение этнических аттитюдов белорусских младших школьников	294
3.8.5. Аффективное отношение белорусских младших школьников к своему и другим этносам	304
3.9. Рекомендации для учителей и родителей по формированию позитивной этнической идентичности в детском возрасте.	317
Заключение	321
Список литературы	328
Приложения	341

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется так называемым этническим ренессансом или всплеском у многих людей этнической идентичности. Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Как подчеркивает Т.Г. Стефаненко «этническую идентичность не следует рассматривать как результат единого когнитивного процесса идентификации/дифференциации, это результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и оценивание, переживание своей принадлежности к этносу» [Стефаненко, 2009, с. 239–240]. В норме человеку присуща позитивная этническая идентичность, включающая позитивное отношение к своему народу при одновременном позитивном отношении к другим этническим общностям [Лебедева, 2007].

Как показывают исследования, развитие этнической идентичности ребенка, проживающего в поликультурном обществе – это сложный и неоднозначный процесс, зависящий от многих факторов, в том числе от специфики этноконтактной среды в школе, дома, ближайшем социальном окружении: насколько однородной/гетерогенной она является, насколько близки/далеки по культуре представители взаимодействующих этносов. Среди факторов, влияющих на формирование этнической идентичности, особое место занимает фольклор. Песни, предания, сказки, мифы и другие формы устного народного творчества выступают «хранилищем» опыта предыдущих поколений и активно вмешиваются в жизнь грядущего, предлагая те образы, ассоциации, впечатления, которые имели значение в прошлом и сохраняют свое значение для настоящего [Лавленко, Таглин, 2005]. Особенно сензитивными к восприятию образов народного фольклора являются дети младшего школьного возраста [Беляева, 2005; Михайлова, 2010; Иванова, 2011].

Однако в науке отсутствуют фундаментальные исследования, раскрывающие потенциал устного народного творчества

при формировании этнической идентичности подрастающего поколения, включая младших школьников, в условиях тесного взаимодействия близкородственных культур.

В связи с этим *актуальность исследования* роли русского и белорусского фольклора в развитии этнической идентичности младших школьников в условиях поликультурного социума Смоленщины и Витебщины обусловлена наличием существующих противоречий:

– между объективной необходимостью определения этнопсихологического и этнопедагогического потенциала фольклора в формировании этнической идентичности детей младшего школьного возраста и недостаточной научной проработанностью данного вопроса в этнопсихологии и этнопедагогике;

– между изменениями, происходящими в этническом самосознании представителей русского и белорусского этносов, и отсутствием эмпирических исследований, раскрывающих психологические и педагогические механизмы формирования когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности детей с учетом региональных особенностей и в условиях близкородственной поликультурной среды;

– между потребностью общества в прогнозировании и оценке эффективности формирования позитивной этнической идентичности подрастающего поколения в условиях поликультурности современного общества и отсутствием научных данных, способствующих разработке соответствующих научно-практических рекомендаций для работников образовательных учреждений, родителей и решению данной задачи.

Поиск путей разрешения названных противоречий определил *проблему исследования* – какова роль русского и белорусского фольклора в становлении этнической идентичности младших школьников в условиях русско-белорусского приграничья – и привел ученых Смоленского гуманитарного университета и Витебского государственного университета имени П.М. Машерова к совместной разработке научно-исследовательского проекта.

Цель исследования – выявление этнопсихологического и этнопедагогического потенциала русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности детей младшего

школьного возраста в условиях близкородственного межкультурного взаимодействия.

Объект исследования: роль народного фольклора в формировании этнической идентичности ребенка.

Предмет исследования: русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в условиях российско-белорусского приграничья.

Обозначенные выше противоречия, цель, объект и предмет исследования определили также структуру работы.

В *первой главе* монографии представлен анализ основных теоретических подходов к изучению природы и развития этнической идентичности, показано значение фольклора в формировании этнического самосознания личности и роль народной сказки в формировании этнической идентичности в детском возрасте.

Вторая глава посвящена этнопедагогическим основам изучения русского и белорусского фольклора как хранилища опыта и культуры поколений, нравственного идеала народа, анализу факторов, обуславливающих внедрение фольклора в воспитательную практику.

В *третьей главе* представлен анализ и обобщение результатов эмпирического исследования влияния русского и белорусского фольклора на формирование этнической идентичности детей младшего школьного возраста, обучающихся в школах г. Смоленска и г. Витебска.

Данная монография – это результат работы исследовательского коллектива из Смоленского гуманитарного университета и Витебского государственного университета имени П.М. Машерова по проекту РГНФ №15-26-04001 «*Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в поликультурном социуме*».

Разделы книги написаны следующими авторами:

Введение, заключение, параграф 3.9 – В.В. Гриценко; параграфы 1.1 – Ю.В. Бражник и В.В. Гриценко; параграф 1.2 – Ю.В.Бражник, параграфы 1.3, 3.5 – Н.В. Молчанова; параграф 1.4 – Ю.В. Ковалева; параграфы 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 –

А.П. Орлова; параграф 2.5 – Е.Л. Михайлова; параграф 3.1 – В.В. Гриценко и А.П. Орлова; параграф 3.2 – Н.В. Муращенко; параграф 3.3 – С.И. Михайлов, параграф 3.4 – С.Г. Туболец; параграфы 3.6, 3.8 – С.Г. Туболец и Н.Э. Шабанова; параграф 3.7 – Ю.В. Бражник и Н.В.Муращенко.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ

1.1. Этническая идентичность как составная часть социальной идентичности: понятие, структура

Проблематика этнической идентичности – сравнительно молодая область научного исследования, но имеющая достаточно богатую историю своего формирования, что позволяет констатировать наличие солидного багажа накопленных знаний, полученных в различных теоретических ориентациях.

Традиционным подходом к пониманию идентичности является *психоаналитический подход*. З. Фрейда считают пионером в изучении феномена идентичности, несмотря на то, что он не употребляет понятие «идентичность». В работах основоположника психоанализа встречается понятие идентификации как самого раннего проявления эмоциональной привязанности к другому человеку [Фрейд, 2008].

Дальнейшие работы, которые выполнялись в рамках психоанализа и экспериментальной психологии, так или иначе были связаны с изучением этнического аспекта идентичности (Р. Бенедикт, В. Вундт, М. Лацарус, Дж. Марсиа, М. Мид, А. Карднер, У. Самнер, Дж. Хонигман и др.). Идеи, выдвинутые в работах В. Вундта, У. Самнера, К. Юнга явились предпосылками исследований этнической идентичности. На рубеже XIX–XX вв. В. Вундт развивал идеи психологии народов, отмечая, что психология сталкивается с феноменами, коренящимися не в индивидуальном сознании, а в сознании народов, и индивидуальное сознание в определенной степени задается психологией этнической группы [Вундт, 1998].

Швейцарский исследователь К. Юнг, говорил, что первобытные формы разума и действий характерны для всего человечества. Они закрепились в нашем коллективном бессознательном в виде архетипов или отпечатков постоянно повторяющихся типичных опытов [Юнг, 2010]. Соответственно, такой неосознаваемый опыт наших предков, определяет основные этнические

процессы, придавая им характер универсальности, независимо от уровня развития этноса.

Одним из первых научно обоснованное деление на «своих» и «чужих» провел У.Г. Самнер в книге 1906 года «Народные обычаи». Им были разработаны понятия «мы-группа» и «они-группа». Он указывает, что взаимоотношения между этими группами строятся на этноцентризме каждой, что сопровождается недоверием и враждебностью. У.Г. Самнером был сформулирован вывод о влиянии этнической общности на развитие чувства принадлежности к ней как целостной структуре и осознание человеком того, что он является частью этой структуры [*Стефаненко, 1999*].

Языковед Г. Штейнталь и философ М. Лацарус определяли этническую идентичность как основную и определяющую из характеристик этноса, которую рассматривали как некоторую психологическую общность, способную успешно выполнять важные для каждого человека функции: ориентироваться в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; задавать общие жизненные ценности; защищать, отвечая не только за социальное, но и за физическое самочувствие [*Стефаненко, 1999*].

Американская исследовательница, представитель психологической антропологии Р. Бенедикт в 20–30-е годы прошлого века при создании типологии культур, подчеркивала, что индивид, культура и общество неразрывно связаны между собой и влияют друг на друга [*Бенедикт, 1997*]. Еще одна американская исследовательница М. Мид в 30-е годы XX века, описывая особенности культур, приходит к выводу, что именно культура позволяет осознать свою принадлежность к этнической общности [*Мид, 1988*].

К проблеме идентичности обращается также Э. Фромм в своей работе «Бегство от свободы», где он описывает мотивы возникновения той или иной идентичности. «Человек не может быть без какого-то сотрудничества с другими. В любом мыслимом обществе человек должен объединиться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства жизни... Необходимость в помощи особенно ощу-

тима в раннем детстве. Младенец не в состоянии самостоятельно выполнять важнейшие жизненные функции, поэтому связь с другими людьми для него вопрос жизни и смерти... Однако есть еще одна причина, по которой принадлежность к общности становится столь насущно необходимой: это субъективное самосознание...» [Фромм, 2006, с. 35]. Э. Фромм включал потребность в идентичности в число универсальных человеческих потребностей и определял ее как «...безусловный психобиологический принцип поведения, обусловленный необходимостью выжить, она вырастет из самих условий человеческого существования и будет являться источником наиболее сильных стремлений...» [Фромм, 2006, с. 64]. Автор считал, что именно потребность в идентичности стоит за стремлением людей обрести социальный статус и за проявлением конформизма, как одного из четырех описанных им психологических механизмов «бегства от свободы». Э. Фромм продемонстрировал сложную взаимосвязь идентичности с конкретными историческими условиями, а также связь между чувством свободы и чувством одиночества, определенный баланс между которыми устанавливается в процессе идентификации [Фромм, 2006].

Наибольший вклад среди представителей психоаналитического подхода в разработку проблемы идентичности внес американский психолог Э. Эриксон. Заслугой его, прежде всего, является то, что он первым в полном смысле этого слова ввел в научный психологический дискурс термин «идентичность» и дал определение идентичности как внутренней непрерывности и тождественности личности [Эриксон, 2006].

В работах Э. Эриксона концепт идентичности рассматривается в трех тесно связанных друг с другом аспектах: *чувство идентичности, процесс формирования идентичности и идентичность как конфигурация*.

По мнению Э. Эриксона, идентичность начинается именно с ощущения, переживания ребенком «чувства идентичности». Наиболее ранним проявлением чувства идентичности выступает чувство доверия и взаимного узнавания, возникающее в отношениях между матерью и ребенком в самом раннем детстве. К концу детства чувство внутренней идентичности проявляется

как субъективное ощущение тождества, непрерывности, целостности своего существования во времени и пространстве и признания этого тождества, непрерывности, целостности окружающими значимыми людьми.

Формирование идентичности протекает большей частью бессознательно и представляет собой процесс одновременного отражения и наблюдения, в результате которого формируется *конфигурация идентичности*, состоящая из двух основных компонентов: 1) собственная оценка индивидом себя в сопоставлении с оценкой его другими; 2) оценка суждений других о нем в сопоставлении с тем, как индивид воспринимает себя в сравнении с этими другими, значимыми для него.

Формирование идентичности находится в постоянном изменении и развитии и продолжается в течение всей жизни человека. Следуя мысли Э.Эриксона о том, что жизненный цикл человека есть эпигенез идентичности, можно утверждать, что выделенные им восемь последовательных стадий психосоциального развития человека, по сути, являются этапами формирования идентичности. На каждом этапе идентичность претерпевает изменения, связанные с достигнутым по прохождении этапа доминирующим чувством из биполярной диады: доверие-недоверие, автономия-стыд, инициатива-чувство вины, созидание-чувство неполноценности, идентичность-спутанная идентичность, интимность-изоляция, генеративность-стагнация, интегративность-безысходность.

И хотя Э. Эриксон считает, что идентичность формируется на протяжении всей жизни, к концу детства на основе чувства идентичности формируется «пробная кристаллизация» идентичности, характеризующаяся определенной цельностью и включающая в себя все значимые идентификации, но измененные в процессе синтеза и ресинтеза эго в единое и причинно обусловленное. Эта конфигурация идентичности является результатом синтеза эго с окружением, социальной реальностью.

Другими словами, идентичность возникает в период детства, в процессе взаимоотношений со значимыми людьми. Она представляет собой не сумму отдельных идентичностей, а нечто целое, «новый гештальт», обеспечивающий избирательное выде-

ление значимых идентификаций на всем протяжении детства и постепенную интеграцию образов «я».

Идентичность включает в себя все значимые идентичности, изменяя, ассимилируя, интегрируя их в новую конфигурацию. «Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли» [Эриксон, 2006, с. 49].

Итак, согласно Э.Эриксону идентичность, в первую очередь, рассматривается как процесс личностных изменений представителей той или иной этнокультурной общности, характеризующийся своей неизменностью и стадиальностью.

В последние годы, пожалуй, самыми популярными среди исследователей теоретическими подходами к изучению этнической идентичности становятся теория социальной идентичности [Tajfel, 1982] и теория самокатегоризации, возникшие в рамках когнитивистской ориентации в психологии. В рамках данной теоретической ориентации социальная (этническая) идентичность рассматривается как результат когнитивных процессов: социальной категоризации, социальной идентификации и социального сравнения.

Так, английские психологи Г. Теджфел и Дж. Тернер рассматривают социальную группу как «совокупность индивидов, воспринимающих себя в качестве одной и той же социальной категории, разделяющих эмоциональные последствия самоопределения и достигающих определенной степени согласованности в оценке собственной группы и членства в ней, а социальную идентичность как компонент общей когнитивистской схемы, наряду с социальной категоризацией и социальным сравнением» [Tajfel, Turner, 1986, с. 15].

В статье «Социальное сравнение и социальная идентичность...» Дж. Тернер раскрывает содержание терминов, использованных в когнитивной схеме Г. Теджфела: «Социальная идентичность есть направление индивидуального знания о принадлежности к определенной социальной группе, имеющее оценочное и эмоциональное знание для индивида и его членства в группе» [Tajfel, Turner, 1986, с. 17]. То есть по определению

Г. Теджфела, социальная идентичность – «это та часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (группах) вместе с эмоциональным и ценностным значением, передаваемым этому членству», таким образом, социальная идентичность – результат процесса сравнения своей группы с другими социальными общностями.

Теория Г. Теджфела получила широкое распространение в европейской социальной психологии. Он предпринял серьезную попытку выйти за пределы индивидуальной парадигмы в теории социальной идентичности и обозначил минимальную причину, по которой человек начинает вести себя групповым образом, идентифицируясь с группой.

В своих работах канадский исследователь Д. Тейлор подчеркивает, что, несмотря на глобализацию современного мира, психически здоровый индивид должен иметь четко определенную коллективную (культурную, этническую) идентичность. Он готов к осмысленному, позитивному взаимодействию с социальной и физической средой, а также способен взаимодействовать со сложным и изменяющимся миром [Taylor, 2002].

Зарубежные исследования этнической идентичности, которые ведутся в русле психологической антропологии, главный акцент ставят на кросс-культурном изучении личности в социокультурных системах. К примеру, американский антрополог Дж. Девос склонен рассматривать этническую идентичность как форму идентичности, реализованную в культурной традиции и обращенную в прошлое, в отличие от других форм, направленных на будущее или настоящее [Девос, 2001]. Исследование феномена этнической идентичности привело американских исследователей к выводу о том, что этническая идентичность человека является настолько же социальным конструктом, насколько им является индивидуальное сознание [Шахбанова, 2013].

Ученые, придерживающиеся интеракционистского подхода (Р. Винч, Дж. Мид, Р. Линтон) определяют идентификацию как более или менее продолжительное влияние одной личности на другую, осуществляемое в условиях интра- или интергруппового взаимодействия, акцентируют внимание на социальной ситуации как контексте, на заданных обществом и индивидуально

конструируемых ролевых позициях, в рамках которых идентичности создаются, трансформируются или сохраняются в неизменном виде [Лебедева, 1998; Стефаненко, 1999].

Современная традиция исследования этнической идентичности в отечественной науке, берет свое начало в работах историков и этнографов XIX–XX в. (Д.С. Лихачева, М.В. Ломоносова, В.В. Мавродина, С.П. Крашенинникова, Н.Д. Надеждина, К.Д. Кавелина, В.К. Бэра, В.Н. Татищева, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, О.В. Ключевского, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, С.Л. Франка, Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилёва и мн. др.). Ученые этого времени в своих научных трудах обращались к памяти народов и историческому сознанию, сделав первые шаги в определении истоков национального самосознания и форм его проявления [Бублик, 2004, с. 15].

Изучение этнической идентичности в отечественной науке имеет свои особенности по сравнению с зарубежной. В отечественной науке проблемы этнической идентичности изучались на основе понятия «этническое самосознание».

Так, выдающийся историк Б.Ф. Поршнев, изучая социально-психологический процесс исторического формирования и развития общностей, разрабатывал идею дихотомического деления общностей [Поршнев, 1973]. «Мы» – это универсальная психологическая категория самосознания всякой общности людей, но «мы» всегда подразумевает противопоставление каким-то определенным или неопределенным «они». Отношение «мы – они» является универсальным принципом психического оформления любых общностей. Согласно Б.Ф. Поршневу, впервые такое деление людей появилось в первобытном обществе. Наиболее существенным является архетип, названный автором «мы – они». Рассматривая значение данного механизма для развития этнических процессов, Б.Ф. Поршнев отмечает, что главным фактором возникновения «они» стал страх, возникающий как реакция на новое, неизвестное, возможно несущее опасность. А в «мы» реализуется потребность в безопасности, защищенности. На протяжении длительного исторического периода сознание «они» – это враги, источник опасности и зла, а «мы» – это защищенность, безопасность, оставались основными побудителями в формиро-

вании человеческих общностей. После возникновения дифференциации «мы – они» формируются различные установки и мнения об этих группах, и эти психические образования начинают оказывать влияние на поведение людей. Более поздние этнографические исследования показывают, что архетип «мы – они» имеет место в силу неосознаваемой потребности «соответствовать» даже в условиях обеспечения гражданской безопасности в государстве и политической, социально-экономической и других стабильности [*Поршнев, 1973*].

В работах российского психолога Г.Г. Шпета, изучавшего отношения между индивидом и окружающим миром, этническая идентичность рассматривается как «результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса». Г.Г. Шпет и Л.С. Выготский говорили, что определенная степень отождествления себя с ним (этносом) и обособление от других этносов отражается в «переживании своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других общностей» [*Шпет, 1996, с. 341*]. Г.Г. Шпет особо отмечает, что «единство человека с народом определяется обоюдным актом признания» [*Шпет, 1996, с. 365*]. То есть между субъективной этнической идентичностью и идентичностью приписываемой обществом существует диалектическая связь, и, чтобы стать членом этнической общности, недостаточно только осознания своей принадлежности к ней, необходимо признание индивида группой.

В основе отечественной этнологии лежит примордиалистский подход к пониманию этносов. Согласно данной концепции «первые этносы (племена и соплеменности) являются изначальной (примордиальной) характеристикой человечества и возникли с появлением человека современного типа в эпоху первобытно-общинного строя» [*Стефаненко, 1999, с. 28–31*]. Данный подход очень точно отражен в определении, которое дал этнограф Ю.В. Бромлей, он рассматривал этнос как исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры, языка, психики, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований [*Бромлей, 1983*].

В рамках примордиалистского подхода отечественный этнолог В.В. Пименов предлагал изучать этносы посредством таких объективных характеристик, как: обычаи, религия, культура, традиции, язык и т.д. [Пименов, 1994].

В исследованиях отечественных ученых мы находим и несколько иной подход к этничности, так называемый инструменталистский подход. Так, этносоциологи В.В. Степанов и А.А. Сусоколов определяли этнос как группу, которая в современном информационно насыщенном мире призвана выполнять функцию своеобразного «информационного фильтра», позволяющего структурировать и организовывать восприятие нашего мира и тем самым удовлетворять фундаментальную потребность человека в психологической стабильности и безопасности [Степанов, Сусоколов, 1990]. По мнению этих авторов, именно все возрастающая интенсивность и сложность информационных потоков и тем самым острая необходимость структурировать и упорядочивать информацию приводит к росту роли этнокультурных ценностей как «культурных маяков в бурном информационном море», а значит и к актуализации этнической идентичности.

С середины 80-х годов XX века в отечественной психологии активно развивается этнопсихологическое направление исследований. Вначале этническое самосознание, а позже и этническая идентичность становятся предметом изучения О.И. Дреевой, Н.Н. Корж, В.П. Левкович, Е.М. Калмыковой, Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко, В.П. Павленко, Л.Г. Почебут, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др. ученых. Известный этнопсихолог Т.Г. Стефаненко говорит о том, что «одной из психологических причин проявления и возрастания значимости этнической идентичности во второй половине двадцатого века является поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией и нестабильном мире». В условиях социальной нестабильности социальная идентичность является ведущей и определяющей направления социальной самоидентификации. «Основой самоидентификации личности в изменившихся условиях является не столько базовая потребность в самоуважении, сколько потребность в смысле, в понимании, что способствует наилучшей социально-психологической адаптации и усилению чувства

контроля над собственной жизнью» [Стефаненко, 1999, с. 23–24]. А.Н. Татарко, основываясь на воззрениях Д. Тейлора, Р. Брауна, А.А. Сусоколова, предположил, что когда этническая группа начинает утрачивать определенность групповой идентичности в сложном современном мире, она будет ощущать катастрофические последствия этой утраты, и тогда индивиды стремятся вновь обрести определенность групповой (этнической) идентичности [Татарко, 2004].

В.Ю. Хотинец в исследованиях самосознания придерживается принципа системного подхода и выделяет следующие проявления этнического самосознания: осознание особенностей культуры своей этнической общности; осознание психологических особенностей этнической общности; осознание собственных этнопсихологических особенностей; осознание тождественности с этнической общностью; осознание себя в качестве субъекта этнической общности; социально-нравственную самооценку этничности [Хотинец, 1999]. В.Ю. Хотинец говорит, что этническая самоидентификация включает в себя лишь некоторые компоненты структуры этнического самосознания. Прежде всего, осознание тождественности с этнической общностью и, как следствие, осознание себя в качестве субъекта этнической общности, а также собственных этнопсихологических особенностей.

По мнению Т.Г. Стефаненко, «этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности» [Лебедева, Лунева, Стефаненко, 2012, с. 13–14]. Как указывает Т.Г. Стефаненко, «необходимо разводить понятия этнической идентичности и этничности – социологической категории, относящейся к определению этнической принадлежности по ряду объективных признаков: месту рождения, этнической принадлежности родителей, культуре, языку» [Стефаненко, 1999, с. 234].

Л.Г. Почебут анализирует этническую идентичность как диспозиционное образование, разновидность социальной идентичности. Автор определяет ее как установку в отношении самого себя в связи с принадлежностью к этнической группе, подчеркивая, что при условии стирания особенностей этнической куль-

туры, возрастает этническое самосознание. «Процесс создания единой глобальной общности приводит к сопротивлению представителей локальных этнокультурных общностей. Поэтому центральной проблемой этнической психологии становится изучение влияния этнокультурной общности на формирование сознания личности» [Почебут, 2007, с. 68–69].

Итак, анализ содержания понятий «этническая идентичность» и «этническое самосознание», показывает, что в литературе нет однозначного понимания соотношения данных понятий. Так, Н.А. Шульга считает, что понятие этнической идентичности уже, чем понятие этнического самосознания [Шульга, 1996]. В.Ю. Хотинец полагает, что этническая идентичность выступает как часть, как наиболее развитый или зрелый уровень этнического самосознания [Хотинец, 2000]. По мнению Г.У. Солдатовой, этническая идентичность и этническое самосознание частично пересекающиеся и частично не совпадающие понятия. С одной стороны, этническая идентичность, представляя когнитивно-мотивационное ядро этнического самосознания, уже последнего, с другой, – этническая идентичность, включая в себя не только слой осознаваемого, но и слой неосознаваемого, шире его. [Солдатова, 1998]. Наконец, Т.Г. Стефаненко считает, что понятие этнической идентичности шире, чем понятие этнического самосознания, так как этническая идентичность включает в себя слой бессознательного, а также ценностное и эмоциональное значение, придаваемое человеком членству в группе [Стефаненко, 2009]. В силу этих различий этническая идентичность должна изучаться, во-первых, как концентрированная форма и главная характеристика этнического самосознания, во-вторых, как его «изнанка – этническое бессознательное».

Итак, вслед за Т.Г. Стефаненко, мы будем придерживаться мнения, что этническая идентичность – это не только осознание, но и восприятие, оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности [Стефаненко, 2009].

Важным направлением в исследовании этнической идентичности является изучение ее структуры как совокупности устойчивых связей между разными компонентами идентичности, которые обеспечивают ее целостность и тождественность самому

себе [Иванова, Румянцева, 2009]. Ряд исследователей (Т.Г. Стефаненко, М. Баррет и др.) выделяют два основных компонента этнической идентичности: когнитивный (осведомленность об этнических группах – своей и чужих, самокатегоризация – использование этнического ярлыка-этнони́ма и т.п.) и аффективный (чувство принадлежности к этнической группе и тесной связи с ней; оценка данной группы и отношение к членству в ней и т.п.).

Остановимся более подробно на 2-х компонентной структуре этнической идентичности, представленной в работах современного британского исследователя Мартина Барретта [Barrett, 1996]. Согласно М. Барретту, когнитивный компонент национальной (этнической) идентичности включает в себя знания о существовании национальной группы; категоризацию себя как члена национальной группы; знания о национальной территории; знания о национальных эмблемах, символах, институтах, обычаях, традициях, исторических событиях и исторических фигурах, которые символически репрезентируют нацию; веру в общее происхождение и общее родство членов национальной группы; веру в то, что существуют типичные характеристики представителей любой национальной группы: национальные черты и национальные стереотипы; верования, о тесной взаимосвязи индивида и национальной группы: ощущаемую степень подобия себя и национального типажа.

Аффективный компонент этнической идентичности, выделяемый М. Барреттом, включает в себя субъективную актуальность национальной идентичности; степень привязанности к национальной идентичности: готовность отказаться от нее и значение, придаваемое членству в данной национальной группе, чувство принадлежности к национальной группе; социальные чувства типа национальной гордости, национального стыда, национальной вины; национальное самоуважение [Barrett, 1996].

Другие авторы (В.Н. Павленко, Л.М. Дробижева), наряду с когнитивным и аффективным компонентами этнической идентичности выделяют еще и третий – поведенческий – компонент (приверженность традиционному образу жизни, специфическим формам жизнедеятельности, соблюдение этнических традиций, обрядов и практик и т.п.). По мнению известного украинского эт-

нопсихолога В.Н. Павленко, этот компонент, возможно, не всегда осознаваемый, может стать базисным в структуре этнической идентичности при переживании индивидом своей принадлежности к этнической общности [Павленко, Таглин, 2005].

Среди направлений изучения этнической идентичности как в отечественной, так и зарубежной науке следует выделить исследования, берущие свое начало еще из теории поля К. Левина и продолженные в рамках теории самокатегоризации, которые посвящены изучению таких характеристик этнической идентичности, как ее актуальность (выпуклость – от англ. «salience»), значимость (центральность – от англ. «centrality») для индивида, а также ее валентность (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, С.В. Рыжова, S. Bochner, M.H. Kuhn, T.S. McPartland и др.). Понятие валентности (позитивной или негативной), по мнению многих ученых, остается стержневым для понимания этнической идентичности (Н. Хутник, J.W. Berry и др.). Индивид, рассматривая себя как члена какой-нибудь социальной группы, включая этническую, стремится оценить ее положительно, поднимая таким образом статус группы и собственную самооценку [Tajfel, 1982]. Позитивная этническая идентичность обязательно предполагает наличие не только позитивного образа собственной этнической группы, но и достаточно благоприятные образы других этнических групп. Следовательно, важнейшими индикаторами этнической идентичности будут выступать позитивность/негативность авто- и гетеростереотипов, чувства, испытываемые по отношению к собственной этнической группе, установки на межэтническое взаимодействие.

Позитивное представление о своей этнической группе, о своей культуре, удовлетворенность членством в этнической общности, желание принадлежать ей, гордость за достижения своего народа дают человеку ощущение психологической безопасности и стабильности.

Особую значимость позитивная этническая идентичность приобретает в условиях межэтнического взаимодействия. В условиях благоприятного межэтнического взаимодействия человек испытывает позитивные чувства (гордость, самоуважение, привязанность и др.), связанные с принадлежностью к своей

этнической общности и тем самым способствует актуализации позитивной этнической идентичности. В то время как в условиях неблагоприятного межэтнического сравнения у него могут возникать негативные чувства, связанные с этнической принадлежностью (вина, обида, стыд, униженность, ущербность и т.п.), что будет свидетельствовать о кризисе этнической идентичности, сопровождающемся, как правило, активизацией механизма социально-психологической защиты и дезадаптацией личности.

Итак, вкратце подытожим. Несмотря на достаточное количество и разнообразие интерпретаций категории «этническая идентичность» в зарубежной и отечественной науке, объединяющим разным толкованиям является то, что этническая идентичность рассматривается как вид социальной идентичности, проявляющейся в установке на принадлежность к определенному этносу и регулирующей ситуации межэтнического взаимодействия. Под этнической идентичностью мы будем понимать сложный социокультурный феномен, формирующийся как результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко личностно значимое переживание своей этнической принадлежности.

Анализ структуры идентичности позволяет выделить нам основные ее компоненты (аффективный и когнитивный) и характеристики (позитивность-негативность), которые можно будет измерить в ходе эмпирического исследования. Однако оценить степень выраженности их у детей невозможно, предварительно не рассмотрев закономерности развития этнической идентичности в онтогенезе.

1.2. Развитие этнической идентичности личности с позиций различных психологических подходов

Как было указано выше, начало исследований проблематики генезиса идентичности было положено американским ученым Эриком Эриксоном. Эриксон подчеркивал, что идентичность

проявляется в ходе развития и означает чувство принадлежности к какой-то целостной структуре, осознание того, что человек является частью этой структуры и занимает в ней определенное бесспорное положение [Эриксон, 2006, с. 27]. Э.Эриксон ввел два очень важных понятия эпигенетической теории развития личности такие как «групповая идентичность» и «эго-идентичность». Первая формируется потому, что с первого дня жизни ребенка его воспитание ориентировано на включение в данную социальную группу, на выработку свойственного данной группе мироощущения. Вторая формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у человека чувство непрерывности своего «Я», устойчивости, несмотря на изменения, происходящие с человеком в процессе его развития.

Дж. Марсиа, последователь Э. Эриксона, в рамках психосоциального подхода рассматривает идентичность не как свободный конструкт, а как неотъемлемую часть более широкой схемы развития. Основным событием в развитии личности является формирование идентичности «Эго» и представляет собой процесс синтеза приобретенных в детстве идентификаций. В результате данного процесса образуется уникальный интегрированный комплекс, придающий молодому человеку одновременно и ощущение неразрывной преемственности с прошлым, и направленность на будущее [Marcia, 1980]. Дж. Марсиа выделял в конструировании идентичности три аспекта: структурный, феноменальный и поведенческий. Структурный аспект соотносится с процедурно-стилевыми и содержательными элементами идентичности. Феноменальный аспект соотносится с индивидуальным переживанием наличия или отсутствия у себя идентичности, а так же с переживанием собственного специфического стиля формирования идентичности. Поведенческий аспект соответствует наблюдаемым компонентам процесса формирования идентичности, который сторонний наблюдатель видит как стиль индивидуальной идентичности. Предложенный Дж. Марсиа статусный подход имел отличия от феноменологического и интрапсихического уровней, в рамках которых традиционно изучалась идентичность, что позволило перейти к исследованиям поведенческого аспекта идентичности [Marcia, 1980].

Несомненную ценность в плане изучения этапов формирования этнической идентичности имеют работы Дж. Финни. Она представляет модель стадийного формирования этнической идентичности. Ее идеи основываются на теории идентичности Э.Эриксона и операционализации Дж. Марсиа. Первая стадия соответствует двум стадиям эго-идентичности по Дж. Марсиа – диффузии и предрешению и названная Дж. Финни непроверенной идентичностью, она характеризуется безразличием к анализу своей идентичности, отсутствием интереса к проблемам этнических корней и членства в этнической группе. На этой стадии находятся младшие подростки, а также взрослые, не имеющие проблем с этнической идентичностью. Вторая стадия – поиск этнической идентичности, она характеризуется исследованием своей идентичности, желанием понять значение этничности в собственной жизни, что имеет сходство со стадией моратория, описанного Дж. Марсиа. Значимые события в жизни этнической группы, собственный опыт способствуют «этническому пробуждению». При эмпирической проверке модели Дж. Финни было обнаружено, что событиями, заставившими подростков взглянуть по-новому на свое этническое происхождение, чаще всего были случаи оскорблений по национальному признаку, дискриминации. Дж. Финни считала, что в результате разрешения кризиса этнической идентичности подростки приходят к более глубокому пониманию, точной оценке своей этнической принадлежности. Третья стадия – реализованной этнической идентичности (эго-идентичность по Дж. Марсиа), для нее характерно четкое, ясное и устойчивое ощущение непоколебимости своих этнических особенностей, привязанность к этнической общности и культуре [Phinney, 1999]. Данная стадия этнической идентичности совпадает с достижением четкой личностной идентичности. Участники исследования Дж. Финни, обладавшие наиболее ясным чувством «Я» в терминах личной идентичности, одновременно были наиболее уверенны в своей этнической принадлежности и ее значении для своей жизни.

Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. Вместе с А. Вайлем было исследовано формирование понятия

Родина и образов других стран, как две стороны одного процесса. Развитие этнической идентичности Ж. Пиаже рассматривает как создание когнитивных моделей, связанных с понятием Родина, а этнические чувства, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях. Взаимодействуя с другими людьми, ребенок приходит к осознанию их систем ценностей, интересов, отличных от его собственных, учится управлять своим поведением. При этом стремление находиться в центре внимания очень велико. Тогда ребенок открывает для себя, что есть объекты, с которыми он может себя идентифицировать, сохраняя свою ценность и значительность. Такими объектами являются социальные группы. Процесс становления этнической идентичности представляется Ж. Пиаже как перемещение центра в интерпретации ребенком мира и является одним из аспектов процесса децентрации [Piaget, Weil, 1951; Зинурова, 2005]. Ж. Пиаже выделяет три фазы в развитии детской этнической идентичности. Первая фаза (6–7 лет): на данной фазе знания ребенка о его этнической принадлежности фрагментарны и не систематичны. Важным и значимым для ребенка является его непосредственное социальное окружение. Этническая группа на данном этапе малозначима. Вторая фаза (8–9 лет) характеризуется расширением представлений ребенка о мире: растет его информированность, он четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания для такой идентификации (национальность родителей, язык общения, место проживания). С возрастом повышается способность ребенка ко всем более тонким и абстрактным суждениям. Младшие подростки (10–11 лет) уже отмечают в качестве особенностей этнических групп уникальность этнической истории, специфику традиционной бытовой культуры. По мнению Ж. Пиаже, дети данного возраста приходят к осознанию когнитивных моделей, связанных с понятием «Родина», и их этническая идентичность формируется в полном объеме. Дети, исследованные Ж. Пиаже, приводили политико-идеологические аргументы, иллюстрирующие их патриотические чувства [Piaget, 1951].

Ф. Эбод анализирует развитие этнической идентичности как возрастание компетентности ребенка в следующих аспектах: в

восприятию сходства себя со своей этнической группой; в категоризации различных групп; в правильном названии групп; в понимании неизменности этничности [Aboud, 1987]. Ф. Эбод, Р. Гудман, М. Кац, Я. Портер описывают следующие стадии формирования этнической идентичности: от рождения до 3 лет у ребенка происходит первичное восприятие этнических черт; от 3 до 4 лет происходит осознание неизменности идентичности, проявляются этнические знания, осознание разницы цвета кожи, ребенок накапливает знания о разных группах, что ведет к социальному сравнению, но на данном этапе отсутствуют этнические чувства, этнические значения носят нейтральный характер; от 4 до 8 лет формируются этнические ориентации, социально-обусловленные предпочтения, происходит осознание групповой привязанности, появляются этнические чувства; от 8 до 10 лет этнические аттитюды уже сформированы, появляется осмысленный интерес к другим этническим группам.

Особый интерес для нас представляют исследования, проводимые в последние десятилетия, где непосредственно изучается формирование этнической идентичности у детей И.А. Снежкова, В.Ю. Хотинец, О.Л. Романова, Ж.В. Топоркова, О.И. Михалева, С.Б. Дагбаева, Е.В. Беляева, И.Б. Лейпанова и др.

И.А. Снежкова, анализируя развитие этнического самосознания у украинских детей, говорила, что развитие представлений идет от осознания внешних особенностей к осознанию единства происхождения, формированию чувства «Родины». Ею было получено, что представления детей 6–10 лет отличаются изменчивостью и нестабильностью, а в 11–14 лет дети приводят уже убедительные мотивы выбора своей национальности. В периодизации И.А. Снежковой представлены основные этапы в становлении этнической идентичности: [Снежкова, 1982].

Начальный этап, который приходится на дошкольный и младший школьный возраст 5–10 лет. Характерной особенностью этого этапа является еще нечеткое осознание детьми общности с людьми своей этнической национальности, слабые этнические знания и немотивированный выбор своей этнической принадлежности. В процессе развития этнической идентичности необходимо учитывать такую особенность самосознания детей

младшего школьного возраста, как бинарность представлений и оценки этнического окружения. Осознание «своих» основано на ежедневном конкретном собственном опыте с окружающими без четкой дифференциации по этническому признаку, а представления о другом народе базируется на синтезированном групповом абстрактном образе «иных». Формирование этнической самоидентификации происходит по принципу: «Я такой же, как окружающие».

Второй этап, приходится на подростковый возраст 11–15 лет и характеризуется осознанным отношением к своему этносу. Подростки проявляют интерес к культуре и истории своего и других народов. Происходит формирование системы оценок и представлений об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей общности в сравнении с иноэтническим окружением. Формирование этнической идентичности строится по принципу: «Я такой же, как мой народ».

Третий этап, приходится на возраст 16–17 лет. В этот период формируется мотивация выбора этнической группы, укрепляется осознание своей этнической принадлежности. Самоидентификация происходит по принципу: «Я – представитель своего народа».

В.Ю. Хотинец дополняет периодизацию И.А. Снежковой и отмечает, что после третьего этапа наступает следующий, играющий немаловажную роль в развитии этнической идентичности. Четвертый этап, возраст 18–22 лет, характеризуется тем, что на основе знаний о своей и чужих этнических группах образуется система этнодифференцирующих признаков. Этническая самоидентификация руководствуется принципом: «Мы – Они» [Хотинец, 1998].

Исследования, проводимые О.Л. Романовой, показывают, что у ребенка 5–6 лет этнические знания еще не стабильны, не систематичны. Дети в этом возрасте не всегда могут назвать собственную национальность, национальность родителей, путают названия национальностей. У детей младшего школьного возраста происходит постепенная диссоциация, вычленение отдельных аспектов «Я», между которыми и устанавливаются определенные иерархические отношения. Автор говорит о том, что пред-

ставления о собственной идентичности существенным образом подвергаются трансформациям в подростковом возрасте. Старшие подростки уже имеют достаточно дифференцированную систему представлений об этнических явлениях, характеризующуюся многоаспектностью и логической связанностью: они четко идентифицируют себя с собственной этнической группой, демонстрируют осознанное отношение к этническим явлениям, выдвигают значительный набор признаков, связывающих их с собственной этнической группой. Но этническая идентичность подростка не статичное, а динамичное образование (процесс ее становления еще не окончен), об этом свидетельствует, например, несогласованность установок. О.Л. Романова подтверждает, что в качестве этнодифференцирующих характеристик могут выступать различные признаки: ценности и нормы, религия, историческая память, язык, национальный характер, народные традиции и др. Значимость признаков варьируется от этноса к этносу и определяется особенностями исторического пути развития этносов [Романова, 1994].

Ж.В. Топоркова в своем исследовании обращает внимание на то, что у детей 6–10 лет этническое самосознание в условиях межэтнического взаимодействия находится в стадии активного формирования. Как правило, дети знают свою этническую принадлежность и выделяют ее значимые признаки. Но при этом, Ж.В. Топоркова обращает внимание на тот факт, что для 7–8-летних детей этническая идентичность не является актуальной. А этнические представления подростков уже более дифференцированы, этнические чувства более четкие и оформленные. У подростков этническая идентичность подвержена дальнейшей динамике. В этот период образ «Я» имеет ценностно-дифференцирующий характер, в нем, в первую очередь, актуализируется то, что с точки зрения подростка отличает его от других (и/или обеспечивает принадлежность к определенной, отличной от других группе), дает возможность определить себя, выявить в какой-то степени собственную ценность для себя и других [Топоркова, 1996].

О.И. Михалева исследовала педагогические условия формирования этнической идентичности у детей старшего дошкольно-

го возраста. Исходя из полученных данных, делаются следующие выводы: народные сказки, аккумулировавшие этнические и общечеловеческие ценности являются достаточно сильным фактором формирования системы «Я – Мы»; формирование национального самосознания полностью зависит от создания педагогических условий, учитывающих этнокультурный фактор; восприятие народной сказки создает условия для становления менталитета, начиная с дошкольного возраста; в общем развитии личности и формировании этнической идентичности значительную роль играют педагогические условия, учитывающие этнокультурные особенности [Михалева, 2003].

С.Б. Дагбаева, изучая этническую идентичность младших школьников, принадлежащих к русскому и бурятскому этносу в изменяющихся социокультурных условиях, говорит о том, что русские школьники при характеристике отличительных особенностей этнических групп чаще упоминают традиции, внешность, религию, место проживания и указывают их относительно таких больших этносов, как китайцы, американцы, англичане и т.д. Младшие школьники, представляющие бурятскую культуру, называют народные праздники, национальную одежду, национальную кухню и особенности поведения в качестве признаков, отличающих их народ от других, например русского [Дагбаева, 2013, с. 24]. Как свидетельствуют данные, полученные С.Б.Дагбаевой, «...русские школьники склонны отождествлять гражданскую и этническую идентичности и в меньшей степени осведомлены в области народных праздников и фольклора. То есть, младшие школьники демонстрируют недостаточный уровень этнокультурных знаний, а степень осознания своей этнической принадлежности оставляет желать лучшего. Основными трансляторами этнокультурных знаний являются родители, начальная школа практически не участвует в данном процессе» [там же, с. 25]. Данные, полученные автором по младшим школьникам, принадлежащим к бурятской культуре, свидетельствуют о том, «... дети демонстрируют большую этнокультурную осведомленность, более четкую этническую идентичность, меньше путают названия национальностей, указывают больше этнодифференцирующих признаков, что объясняется тем, что они представляют этниче-

ское меньшинство, для которых данные вопросы являются более аффективно нагруженными» [там же, с. 26]. Полученные данные С.Б. Дагбаева подтверждает результатами других исследований, согласно которым «члены этнического большинства населения, контакты которых осуществляются в условиях своей культуры, могут даже не задумываться о своей этничности, тогда как для членов этнических меньшинств (в данном случае представителей бурятской культуры) эти вопросы более актуальны» [там же, с. 26].

Е.Б. Беляева исследовала вопрос формирования этнической идентичности младших школьников средствами фольклорных произведений. Ею было выявлено, что у детей младшего школьного возраста формирование этнической идентичности может осуществляться средствами русской народной сказки. Использование специфики данного жанра продемонстрировало его соответствие особенностям личности ребенка, которое выражается в целостном восприятии мира, образности мышления, отождествлении вымысла с реальностью. Е.В. Беляева отмечает, что «полученный в ходе работы со сказкой эмоциональный опыт предшествующих поколений стимулирует у младших школьников освоение новых форм поведения и способствует формированию положительного отношения к себе как представителю этноса» [Беляева, 2015, с. 140]. Также в ходе своего исследования автор выявила особенности становления этнической идентичности в младшем школьном возрасте, они заключались в этнической осведомленности, включающей в себя знания о своей этнической группе; эмоционально-оценочном осознании своей этнической принадлежности; формировании навыков поведения, соответствующего определенному национально-культурному стандарту и нормам [Беляева, 2005, 2015].

И.Б. Лейпановой было проведено исследование становления этнической идентичности младших школьников в процессе обучения. При выявлении следования учащимися традициям и обрядам своего этноса было выявлено, что младшие школьники придерживаются национальных традиций и обрядов. Однако среди учащихся сельских школ большее количество детей знают национальные обряды и традиции в отличие от учащихся город-

ских школ. Автор объясняет это недостаточным знанием городскими учащимися национальных традиций и обычаев. Одной из задач исследования являлось определение влияния усвоения этнической культуры на становление этнической идентичности младшего школьника. Поэтому И.Б. Лейпанова изучила влияние этнической культуры на интеллектуальную, эмоционально-волевую и деятельностно-практическую сферы развития младшего школьника. В основу методики изучения эмоционально-ценностного отношения учащихся начальных классов к родной культуре были положены следующие показатели: интерес к родному языку; отношение к народным традициям. Были получены показатели, свидетельствующие, что младшие школьники проявляют высокий интерес к этнической культуре. Становление этнической идентичности младшего школьника показано тремя уровнями: высоким, средним и низким. Результаты исследования выявляют высокий уровень овладения младшими школьниками этнической культуры по показателям эмоционально-ценностного критерия, среднее – по показателям деятельностно-практического критерия, низкий – по показателям интеллектуального критерия. Учащиеся начальных классов показали высокие и средние результаты по тем элементам этнической культуры, которые изучаются в начальной школе. Автор приходит к выводу, что становление этнической идентичности младшего школьника зависит от степени владения им этнической культурой [Лейпанова, 2014].

Таким образом, развитие этнической идентичности в онтогенезе подчиняется общим закономерностям развития самосознания личности. Особенным, специфичным является то, что развитие этнической идентичности происходит в контексте этнической культуры, в рамках этнокультурного развития человека. Формированию этнической идентичности (этнического самосознания) способствует усвоение набора этнокультурных средств своего народа. В процессе формирования этнической идентичности этнические субъекты осознают свое место в системе взаимоотношений в этническом мире и устанавливают способы группового взаимодействия и поведения.

Важными факторами, влияющими на развитие этнической идентичности, выступают особенности этноконтактной среды и

статусные отношения между этническими группами, особенно этнической социализации в семье и школе, усвоение родного языка и соблюдение традиций, обычаев и др. Особое место в процессе становления этнической идентичности принадлежит народному фольклору. Покажем потенциальные возможности влияния фольклора на развитие этнического самосознания и этнической идентичности в следующем параграфе.

1.3. Роль народного фольклора в формировании этнического самосознания личности: психологический аспект

К концу XX века уже накоплен богатый опыт изучения этнического самосознания. Этой проблемой занимались Ю.В. Бромлей, А.А. Бучек, Л.Н. Гумилев, Л.М. Дробижина, А.Ф. Даждмиров, В.Н. Козлов, Г.У. Кцоева, В.П. Левкович, В.С. Мухина, Б.Ф. Поршнева, Г.В. Старовойтова, И.А. Снежкова, В.Ю. Хотинец и др. *Этническое самосознание* считается сложным, многофакторным, духовно-социальным явлением со своей структурой и внутренними связями. Составляющими компонентами понятия «этническое самосознание» выступают способы исторического существования, нормы сознательного поведения, структура и иерархия сложившихся ценностей, способ передачи исторического опыта этноса. Содержание понятия включает устойчивые, индивидуальные, психологические характеристики, такие как: эмоциональный настрой, мотивация, интересы, особенности абстрактного мышления. Говоря об особенностях этнического самосознания, мы должны учитывать, что это относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих особенностей этнокультурной среды.

При этом этносреда рассматривается широко – и как внутренняя (психика и антропо-биологические характеристики человека), и как внешняя (природно-климатическое – ландшафт, животный и растительный мир и пр., и социокультурное окружение человека, т.е. «мир чувственного опыта») среда, а также как различные духовные феномены [Сухарев, 2008].

Как отмечалось, центральным конструктом самосознания человека является Я-образ. Я-образ выступает как установка по отношению к себе самому. В русле отдельных подходов (например, структурно-динамического) «образ Я» является структурным образованием, а самосознание – его динамической характеристикой. Традиционно Я-образ включает в себя три компонента:

– когнитивный компонент: представления о своих способностях, внешности, возможностях, социальной значимости. Исследование Т.А. Ратановой показало, что уже в дошкольном возрасте дети с более дифференцированной когнитивной структурой характеризуются более развитым самосознанием. Еще в большей степени это проявляется по мере взросления [Народное искусство..., 1997]. В контексте этнического самосознания содержанием данного компонента может выступать достаточный уровень знаний человека о ценностях и нормах своей этнической группы, представления личности относительно национального языка и культуры, традиций и обычаев, характера и религии и осознание себя членом своей этнической группы на основе этнодифференцирующих признаков.

– эмоционально-оценочный (аффективный): самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение. В рамках этнического самосознания можно рассматривать эмоциональное отношение к своему народу, родной земле, естественно-природной среде, социальному окружению в целом. Положительное эмоциональное отношение как часть личностного отношения обычно выражается в привязанности, любви, симпатии, пристрастности, доверии. Осознание этнической общности (или разобщенности) может выражаться через достоинство, гордость, презрение, страх. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи определенной этнической группы, которые закрепляются в процессе социализации человека, формируя его этнические установки. В отдельных подходах (например, в этнофункциональном) эмоциональная сфера является ведущей в системе отношений личности и ее адаптации в этносреде [Сухарев, 2008, с. 49].

– поведенческий (волевой): стремление быть понятым, завоевать симпатию, уважение товарищей и взрослых, повысить свой статус. Это реализация на практике мотивов и целей в соответствующих поведенческих актах.

С точки зрения этнического самосознания поведенческих компонент может означать стремление к приобретению навыков и умений в освоении традиционной этнической культуры и ее распространении.

Тема освоения культурных ценностей, заложенных в народном творчестве, всегда была актуальной, так как через постижение (восприятие, изучение) фольклорных произведений человек начинает осознавать важнейшие истины, традиции и эталоны поведения, которые формируют целый комплекс характеристик человека той или иной культуры (этноса). Кроме того, «... принадлежность к определенному народу дает человеку чувство общности со значимыми для него людьми, чувство неразрывной связи с прошлым, и, что самое главное, – чувство преемственной связи с будущим, как своим, так и своего народа и через это со всем человечеством» [Сухарев, 2000, с. 32].

Учитывая, что самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе, целесообразно обратить внимание на то, что «В слове «образ» есть корень «аз». «Азь» в славянском языке является местоимением первого лица единственного числа, т.е. «Я», следовательно «обр-аз» есть обретение «Я», возвращение к себе» [Воловикова, 1995, с. 3]. В этом контексте «возвращение к себе» означает усвоение человеком важнейших общечеловеческих знаний и ценностей своих предков, своего народа. Образ героя и/или сказочного события является центральным собирательным конструктом фольклорного произведения, через который постигается смысл происходящего. Понимая смысл, заложенный в образе, формируются конкретные представления о чем-либо или о ком-либо, на которых в дальнейшем строится Я-образ как представителя своей этнической группы и индивидуальная программа действия личности в конкретной социокультурной среде.

Мы полагаем, что формирование этнического самосознания будет во многом зависеть от *адекватности* восприятия, понимания и усвоения информации, которая транслируется посредством народного фольклора (сказки, поговорки, песни, потешки, легенды, былины, поговорки, частушки, колыбельные). При этом главным критерием сформированности данного феномена будет

выступать не только отношение человека к себе, но и к своему окружению, к объектам окружающего мира.

С нашей точки зрения этот процесс следует рассматривать с трех сторон. С одной стороны, формирование в сознании человека адекватных образов обусловлено структурой и логикой построения самого фольклорного произведения. С другой стороны, на понимание и усвоение того или иного содержания влияет психологический (психический) потенциал самого воспринимающего. С третьей стороны, «правильному» усвоению народного творчества способствуют соответствующие методики и техники психолого-педагогического сопровождения при изучении народного фольклора. Конечно, в такой интерпретации последний фактор больше относится к наиболее сензитивному периоду для постижения фольклора – детскому возрасту. Однако данный фактор можно расширить до влияния социального окружения в целом, т.е. не обязательно соотносить его только с профессиональным методическим воздействием со стороны психологов, педагогов на ребенка.

Критерием сформированности этнического самосознания, с нашей точки зрения, может выступать четкость в ответах на вопросы «Почему?» «Зачем?» Причинное знание – это есть углубление в сущность предметов и явлений, оно никогда не оставляет психику прежней. Понимая что-то, мы углубляемся в себя и возвышаемся над собой. Происходит расширение сознания и самосознания. Однако этническое самосознание, исходя из определения, предполагает более широкий спектр факторов его становления (по сравнению с этнической идентичностью). Но для психики отдельно взятого человека вся эта совокупность факторов должна укладываться в емкие и понятные для него образы, понятия и практические примеры. Мы полагаем, что образы, которые транслируются в народном фольклоре, в полной мере содержат весь необходимый и понятный арсенал средств для формирования этнического самосознания.

Известно, что собирательный образ героя (героини) – это результат «духовного собирания многих поколений» конкретной национальной культуры. Как утверждают исследователи данной тематики, «в памятниках культуры запечатлено все, что необходимо

для реализации жизненных задач каждого этноса, каждого народа. Достижение культуры сохраняются в виде произведений изобразительного искусства, архитектуры, словесного и музыкального творчества. Если в каждом конкретном представителе того или иного народа в разной доле растворены достижения культуры, то сконцентрированы они всегда в каком-либо любимом и известном всеми герое народного эпоса. ...Такое лицо действует, подает пример, внушает стойкость, преобразуя определенный национальный типаж, прототип, образец» [Воловикова, 1995, с. 29]. И далее: «запечатлеваются эти черты с помощью приемов, нарабатываемых веками и хорошо знакомых фольклористами. Место обитания такого героя – народный эпос» [там же, с. 123].

Мы считаем, что в процессе знакомства и изучения фольклорного наследия, через яркие и понятные образы героев сказок, пословиц, былин, песен, поговорок, постигается смысл, предназначение себя как представителя своей культуры (этноса, народа). Начинается все с понимания смысла того, что воспринимается. «Любая социальная информация – это смысловая информация. Культура – это мир смыслов, облаченных в знаковую форму» [Мельникова, 2011, с. 72].

В каждом эпическом образе заключен некий смысл. А сознание, по словам А.В.Косова, есть «своеобразная структура, позволяющая человеку наполнить свой мир смыслом, выйти за рамки индивидуального существования и преодолеть ситуацию отсутствия самоидентичности...» [Косов, 2009, с. 101]. Смыслы, по словам Л.Н. Аксеновской, «есть своего рода «точка сборки» как индивидуального, так и социального бытия. Они содержат в себе информацию о предназначении человека, его месте в целом и типе связи с социальным и космическим целым... Человек нуждается в видении и понимании, поэтому стремится к обретению смысла. Поскольку смысл задан, но не дан, то требуется усилия для его обнаружения либо его наработки» [Аксеновская, 2005, с. 269]. Это те сознательные усилия, которые базируются на интересе к фольклорным (эпическим) историям и героям.

В фольклорных образах закодирована даже та информация, которая дает работу для неосознаваемых процессов сознания. Это то, что может передаваться через символы, метафоры. По

мнению отдельных авторов, метафора является основой и сутью фольклорного произведения. Благодаря такому ее свойству, как парадоксальность, возможно раскрытие одного явления через другое. А самая главная задача метафоры – помочь провести верные параллели между событиями, происходящими в сказочной истории и в реальной жизни [Канижук, 2011, с. 21]. Кроме этого, такие абстрактные понятия, как счастье, время, мысль, добро можно описать только метафорически, через образ.

Слова и выражения, в которых заложен скрытый смысл, отождествляют также с понятием «символичность». С помощью символов (условных знаков) обозначается какое-либо понятие или образ. Точность и образность символа способствует понимаемую заложенного в нем смысла. Однако символику не всегда просто понять. Например, использование слова «ручей» означает границу между своим и чужим миром. А в некоторых лирических песнях «*топтать траву*» означает любить девушку, сватать ее. Поэтому для постижения смысла символики не достаточно использовать только логику мышления. Одно явление может связываться с другим нелогическим способом. Понимание символики важно, так как «Учение о символах основано на соответствиях, существующих между различными ступенями реальности: низшее свидетельствует о высшем, видимое – о невидимом, известное – о неизвестном. ... На языке символов можно говорить о бесконечном» [Воловикова, Трофимов, 1995, с. 24]. И далее «символы как образы особенно важны для понимания законов душевной жизни» [там же, с. 28].

Любое фольклорное произведение рождалось сначала в сознании человека, в его интуитивно нравственных переживаниях, и только потом оформлялось мыслительными инструментами анализа, сравнения, обобщения, синтеза и т.п. Следовательно, заложенный в каждом произведении фольклора некий нравственный потенциал может быть раскодирован и раскрыт отдельно взятым человеком. В этом случае можно говорить о том, что вступает в силу внутренний фактор формирования самосознания – это психологические (психические) усилия со стороны самой личности. Присвоение культуры всегда предполагает активацию внутреннего (психологического) потенциала человека (ребенка).

С точки зрения психологии восприятия, сам акт восприятия – это процесс активный и преобразующий носителя этой активности. «В актах восприятия субъект не просто проявляется, но и развивается. Преобразования субъекта восприятия оказываются одним из постоянных каналов психического развития индивида в целом» [*Барабанщиков, 2004, с. 130–131*].

Таким образом, можно констатировать, что глубинные культурные ценности, которые и являются одной из составляющих этнического самосознания человека, закладываются, в том числе, посредством совершенствования организации работы психических процессов (восприятия, мышления, представления). И само произведение народного творчества как бы включает в себя потенциал для развития данных механизмов с помощью своих средств выражения.

Выявлено, например, что посредством народной сказки развиваются такие психические процессы, как внимание (слуховое и зрительное), его концентрация; наблюдательность и зрительная память; аналитические способности (сравнение, обобщение, нахождение причинно-следственных связей); вербальный язык (умение доходчиво и правильно формулировать свои мысли); способность к образному мышлению, фантазированию и творческому воображению. Кроме того, развиваются такие умения, как: умение переключаться с активной деятельности на пассивную; умение чувствовать, воспринимать мир (сопереживать) и принимать ответственность за свои действия; умение взаимодействовать с окружающими; уважение и самоуважение [*Капшук, 2011*]. Л.И. Эльконинова отмечает, что под воздействием народных сказок у детей развивается такое качество, как инициативность [*Эльконинова, 2004*].

Известно, что так называемая этническая осведомленность базируется именно на процессах обобщения и категоризации, а также на процессах восприятия и наблюдения [*Лебедева и др., 2012, с. 76*]. М.Т. Картавцева доказала в своем исследовании, что фольклор значительно расширяет владение русским языком (вербальные способности, мышление), который является важным элементом этнического самосознания личности. При этом автор утверждает, что характер мышления и личностные представления, формирующиеся у детей в результате творческого обучения

на основе фольклора, не есть отдельные знания в одной узкой области (русского фольклора), но есть представления сознания, помогающие определять национальный характер других культур [Картавцева, 2009].

Таким образом, процесс усвоения смысла фольклорной информации имеет двустороннюю направленность. С одной стороны, для ее постижения активизируется внутренний (психический) потенциал человека. При этом активизация этого потенциала в каждом отдельном случае имеет свой, неповторимый индивидуальный вектор направления. С другой, – средства самого фольклора способствуют развитию и организации психических процессов, свойств и состояний человека.

При раскрытии смыслов, заложенные в фольклоре, внешние параметры и внутренние «стыкуются» благодаря работе таких психологических механизмов, как эмпатия, идентификация, имитация, рефлексия. И результат подобной «стыковки» индивидуален еще и потому, что происходит соотношение данных характеристик с такими внутренними образованиями, как интересы, мотивы и актуальные потребности человека. В отдельных источниках их называют *личностными структурами* и утверждается, что «именно они способны не только отражать действительность, но и преобразовывать ее сигналы в самостоятельное, личное руководство собственным поведением» [Лакоценина, 2005, с. 18]. Только в этом случае происходит или не происходит окончательное принятие культурного, этнического опыта и формируется (или не формируется) полноценное представление о себе как носителе ценностей своей этнической группы. Некоторые исследователи также указывают на это. В частности, С.М. Завьялова утверждает, что «духовные ценности, воплощенные в произведении народного искусства, могут эффективно функционировать только как добровольно принятые, объективно ставшие свойством личности» [Завьялова, 2002].

Таким образом, преломляясь через природные задатки человека, его психологические свойства и его готовность к творческому (активному) постижению смысла, заложенного в фольклорном материале, формируется культурная составляющая этнического сознания и самосознания личности.

Понятие *культуры* как содержания индивидуального и группового сознания, дал американский психолог Д. Мацумото. Он определяет культуру как «совокупность установок, ценностей, верований и поведения, разделяемых группой людей, но по-разному каждым индивидом, и передаваемую от поколения к поколению» [Мацумото, 2002]. Этническая (народная) культура является частью национальной (общей) культуры, представляя ее наиболее древний слой и охватывая сферу традиционного быта, «обычаи предков». С нашей точки зрения, фольклорное наследие содержит те самые знания и опыт, которые относятся к этнической культуре. Примечательно, что само понятие «фольклор» (в переводе с англ. «folk-lore») трактуется как народное творчество, искусство, бытующее в широких народных массах, это совокупность верований, обрядов, обычаев [Ожегов, Шведова, 1994, с. 843]. Обряды, традиции, язык – все они и являются элементами культуры. Однако, как уже было подчеркнуто нами, нельзя все это трактовать как односторонний процесс усвоения, без рассмотрения роли активности (инициативности) самого субъекта. По словам А.А. Бучек, «конструирование этнического самосознания – это не простое осознание личностью культурно заданных образцов и норм поведения в этнической группе, это всегда реализация внутренних замыслов личности, ее субъектная активность, обеспечиваемая и направляемая стремлением к достижению внутренней согласованности, обеспечивающая личности чувство адекватности, целостности и конгруэнтности своего Я в этническом пространстве» [Бучек, 2012].

Известно, что сознание является основой для любого вида активности (деятельности). Т.П. Лакоценина, рассматривая влияние народных сказок на формирование личности, утверждает, что «при разборе сказки надо пройти от культурного слоя сознания к слою бытовому или обыденному; от внутренней культуры к внешним ее проявлениям. Между этими слоями происходит постоянный обмен информацией, которая обогащает человека энергией, делает его более сильным или ... слабым. Нравственная сила и слабость зависят от того, насколько точно настроен «смеситель» – третий, рефлексивный слой сознания, где «встречаются» две энергии. Одна – обыденная, она несет в себе ураган

эмоций ... из драк в подворотне, из родительских ссор на кухне, из роскошной жизни меньшинства на фоне прогрессирующего обнищания большинства, т.е. из всех «образцов» поведения, которые демонстрируются в реальности. Другая энергия – энергия культуры, накопленная одухотворенным опытом человечества. Эта энергия идет изнутри, от ее источника, из души. Она идет навстречу с материально существующими во внешнем мире образцами культуры» [*Лакоценина*, 2005, с. 16–17].

При этом сознание не принимает давления – прямой передачи знаний по принципу «надо делать так». В этом случае произведения фольклора как нельзя лучше соответствуют этому условию. На примере изучения сказок, отдельные исследователи отмечают, что восприятие сказочных героев и событий происходит ненавязчиво. Ненавязчивость восприятия определяется специфическими особенностями построения самой сказки. Во-первых, это отсутствие нудных назиданий и строгих поучений. Сказка всего лишь описывает, как можно поступить в той или иной ситуации. Во-вторых, неопределенность места действия. Эта неопределенность позволяет по-своему усмотрению (в зависимости от психологического настроя) приближать к себе, или наоборот, дистанцироваться от сказочных событий. В техническом отношении этому способствуют использование типичных речевых оборотов: «Давным-давно», «Жили-были», что задает условность ситуации. В-третьих, четкое разграничение зла и добра и неукоснительная победа добра над злом. В-четвертых, отсутствие жесткой персонализации. Главный герой – это собирательный, архетипический образ [*Капшук*, 2011].

Не только сказки, но и другие формы и виды народного творчества являются источником для активизации развития сознания и самосознания человека. При перечислении разновидностей фольклора отдельные авторы предприняли попытку выстроить закономерность усвоения (знакомства) человека с фольклорным наследием, предложив свою концепцию полистадиальности фольклора. Так, В.С. Новиков выявил в развитии «фольклорного сознания» закономерность движения от «мифа к логосу», связав это с различными уровнями сознания. А именно: а) связь с бессознательным (миф, магия); б) отражение коллективного созна-

ния (сказки, обряды); в) развитие исторического самосознания (эпос, исторические песни); г) выделение индивидуального сознания (лирическая песня, частушка, авторская песня) [*Новиков, 2002*].

Если под главным свойством этничности понимать принадлежность человека к той или иной этносреде, то в фольклоре должны быть представлены все характеристики своего этноса. Следовательно, образная сфера личности должна включать в себя и социокультурное, и природно-биологическое, и даже религиозно-мистическое. В сказках как одном из ведущих разновидностей фольклора, например, представлены герои и истории, в которых содержатся все эти составляющие, а сюжеты построены так, что способствуют формированию определенного отношения к ним. Для каждого народа (общности) согласно их географическому месту расположения существует своя фауна и флора. На примере народных сказок уже из самих названий это хорошо прослеживается: «Три медведя», «Журавль и цапля», «Лиса и тетерев», «Белая уточка», «Хрустальная гора» и др. Растительный мир также широко отражен. Все они, как правило, наделены определенными человеческими чертами (добрый конь, птица-говоруня, живая вода). И наоборот, люди часто сравниваются с объектами окружающей среды: «стройная, как березка»; «взгляд, словно месяц ясный»; «хитрая, как лиса»; «язык, словно помело». Наделяются человеческими чертами (одухотворяются) и образы природы: ветер злится, речка разговаривает, лес шумит, солнце радуется, луна печалится, озера спят. На осознаваемом и неосознаваемом уровнях подобная подача фольклорного материала способствует восприятию и пониманию их роли в общем мироздании. С социокультурной точки зрения через знакомство и изучение фольклора усваиваются нормы отношений между людьми (а также между людьми и вещами, между людьми и объектами природы): понимание ответственности, роли труда и дружбы в жизни человека; необходимость бережного отношения к окружающей природе и вещам; критерии, по которым человек оценивает других и себя, и многое другое. То. идентификация с конкретными персонажами, воображение себя в той или иной сюжетной ситуации, восприятие описания различных

стихий (огонь, вода, земля, воздух) помогает человеку постигать себя как часть целого. А так как характеристики этого целого соотносятся с теми, которые есть в конкретной этносреде (этнической общности), то постепенно в психике складывается (выстраивается) тот или иной образ себя в качестве представителя своей общности (этноса).

Делая основной акцент на образной сфере человека, мы руководствуемся следующими критериями: 1) образ является результатом работы психических процессов и состояний личности; 2) образ является регулятором поведения; 3) образ отражает в себе то целое, что невозможно «выстроить» только с помощью логического мышления. ... В контексте заявленной темы важно и то, что образ, по словам А.А. Гостева, является «структурированием и хранением опыта субъекта» [цит. по *Сухарев*, 2008, с. 381]. Этот опыт передается одним поколением другому в том числе и через народное творчество, следствием чего является формирование этнической принадлежности личности.

Интересная точка зрения выдвинута Е.О. Чубрик. Она утверждает, что принадлежность к той или иной социокультурной или этнической группе проявляется и в поведении, и в суждениях, и в подсознательных образах. Градация проявления культурно-этнической специфики объясняется разноуровневостью стереотипов. Автор предложила свое описание и иерархию данных стереотипов. Представителей конкретной общности объединяют наличие определенных стереотипов¹: этнопсихологические (отвечают за понимание сути явлений), этноповеденческие (отражают особенности поведения), и так называемые ствольные (связывают архетипы бессознательного со стереотипами сознания). Структура рассматриваемой совокупности стереотипов соотносится со строением человеческого сознания: поверхностные (психологические и поведенческие) стереотипы проявляются на уровне сознания, ствольные – на уровне подсознания, уходя корнями в архетипы. Стереотипы верхних уровней являются объективацией стереотипов нижних. Порядок формирования стереотипов об-

¹ В психологическом отношении этнические стереотипы относят к структурным составляющим этнического самосознания.

условлен степенью их абстрактности и соответствует принципам развития психики: чем более абстрактен, а значит, более изначален стереотип, тем раньше он начинает формироваться. Это отражается и в освоении фольклора на каждом возрастном этапе, т.е. сам фольклор структурируется по тому же принципу – чем более ранним с точки зрения возрастной предназначенности является жанр, тем более абстрактные категории в нем содержатся.

В период раннего детства – это материнский музыкальный фольклор (колыбельные песни, пестушки и потешки, сопровождающие телесный контакт с ребенком). В период собственно детства в репертуаре появляются словесно-смысловые элементы (сказки, пословицы и поговорки, загадки). В период подросткового возраста – это игровой (обрядово-трудо­вой) фольклор: потешный (сечки, скороговорки, небылицы-перевертыши, молчанки, го­ло­сянки); сатирический (прозвища, дразнилки, поддевки); обрядово-игровой (заклички, считалки, игры, приговорки и присловья, их сопровождающие). В работе показывается, что детский фольклор содержит систему этнокультурных стереотипов, последовательно транслирует их, формируя тем самым определенную ментальность, и, как результат – представителя культуры. Это доказывает, что фольклор является основным средством трансляции системы этнокультурных стереотипов, т.е. основным средством ранней инкультурации в том или ином обществе [Чубрик, 2007].

Многие жанры фольклора бытуют и в практике взрослых людей. К ним можно отнести частушки, песни, танцы и н.др. Примечательно, что содержанием некоторых из них являются не только элементы из прошлого народной жизни, но и актуальные на сегодняшний день мотивы жизнедеятельности, которые связаны с современным мировосприятием людей. На это в своем исследовании обратила внимание Ю.А. Эмер. Автор указывает, что, в частности баллада и частушка «занимают особое место среди фольклорных жанров, являясь связующим звеном между традиционным и современным фольклором, при этом сохраняя основы фольклорного миромоделирования» [Эмер, 2011]. В этом ракурсе просматривается *двустороннее взаимопро­никновение* (взаимовлияние) между содержанием (структурой) самосознания человека и фольклорным материалом, с которым сталкивается человек.

В целом, вслед за многими исследователями, можно утверждать, что народный фольклор, который на протяжении веков остается системообразующим элементом культуры, определяет целостность отдельно взятой личности, гармоничное развитие ее самосознания. А формирование этнического самосознания, как заметила в своей работе Е.В. Евмененко, определяется, в первую очередь, сформированностью базовой категории, т.е. самосознанием личности [Евмененко, 2003].

Краткий анализ теории по заявленной теме еще раз доказывает, что наличие потенциала, который содержится в фольклоре, может влиять на развитие личности как представителя своего этноса. То, что стало внутренней ценностью для личности при постижении ею опыта своего этноса (этнической группы), выражается в ее сознательном/бессознательном отношении к окружающей действительности, что и является показателем сформированности или несформированности ее этнической позиции, которая в свою очередь отражается в этническом самосознании.

Таким образом, фольклор является бесценным наследием для постижения этнического знания и опыта. Отождествление с историей, обычаями своего народа способствует обогащению и развитию отдельно взятой личности, понимание себя как неотъемлемой части своего этноса. При этом у человека развивается этническое самосознание, определяющее принципы его жизнедеятельности как в своей этнической среде, так и в поликультурном социуме.

Благодаря внутренней (психологической) активности по окончательному согласованию внешних транслируемых этнических ценностей посредством фольклора и таких психологических структур, как мотивы, потребности, направленность личности, ее психические свойства, происходит формирование этнической позиции, которая и является показателем развития этнического сознания и самосознания. Основой самосознания являются прежде всего отношенческие характеристики, поэтому сформированность (или несформированность) этнического самосознания может быть определена через отношение человека к себе как представителю своей этнической культуры.

С точки зрения основных составляющих этнического самосознания фольклор способствует развитию различных личностных характеристик. В когнитивном отношении повышается уровень знаний человека об особенностях своей культуры, национальном языке, традициях и обычаях, характере и религии той или иной этнической группы. Все это в полной мере отражено в народном эпосе. Посредством эмоционального отношения к народным персонажам и событиям, через идентификацию с тем или иным фольклорным (сказочным) героем, формируется положительное или отрицательное отношение к себе как представителю своей этнической общности и окружающему пространству в целом. Поведенческие характеристики, в свою очередь, будут выражаться в желании и практическом стремлении к наработке соответствующих умений, связанных с усвоением и демонстрацией этнических норм, ценностей и идеалов.

1.4. Народная сказка как основной источник формирования этнической идентичности в детском возрасте

С целью упорядочивания ребенком своих представлений о мире, получении информации о своей этнической группе, традиционных ее представителях, их национальных особенностях, традициях и обычаях, взрослыми могут использоваться тексты, передающие мировоззренческое содержание маленькому ребенку. В этом плане поучителен опыт народной культуры. В настоящее время в науке уже накоплен теоретический материал, раскрывающий влияние приемов народной культуры на формирование представлений о мире, своем этносе и образе себя, и представлен в трудах В.В. Абраменковой, Т.Алиевой, В.П. Аникина, Е.В. Беляевой, Н.Я. Большуновой, В.В. Зенковского, М.В. Осориной, А.Я. Чебан и Л.Л. Бурлаковой и др.

Основной целью воспитания во все времена и у всех народов является забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных традиций и обычаев, передаче подрастающему поколению житейского, производственного, педагогического опыта. Как отмечает, М.В. Осорина, для русской народной культуры

также характерно стремление дать ребенку основные жизненные ориентиры как можно раньше, впрок, еще задолго до того, как он будет практически осваивать этот мир [Осорина, 1999].

Построение картины мира ребенка через так называемый «материнский фольклор» (колыбельные песни, пестушки, потешки, а далее и сказки) позволяют ребенку сформировать целостное мировосприятие и ощущение своей включенности в общий порядок мироздания. Таким образом, «удовлетворяется одна из важнейших потребностей – потребность в смысле, т.е. в понимании окружающего мира, осознании своего места и назначения в нем» [Осорина, 1999, с. 22]. С точки зрения, В.В. Абраменковой, в сказке, как элементе народного фольклора, в первую очередь обозначены социальные смыслы: «запечатлены различные модели социальных взаимоотношений, присущих тому или иному словию, социальной группе, той или иной эпохе» [Абраменкова, 2000, с. 83].

Использование народной сказки как особого жанра фольклора, концентрирующего в себе богатства этнической культуры, обладает преимуществами над другими воспитательными приемами, поскольку с ней ребенок встречается, начиная с самого раннего возраста. Сила воздействия сказки, как одного из приемов народной педагогики и традиций состоит в человеческом, добром, гуманном подходе к личности воспитуемого и требовании с его стороны взаимного человеколюбивого отношения к окружающим.

Зачастую взрослые считают, что фольклорные тексты подходят детям, потому что они просты. Однако суть не в простоте. Фольклорные образы необыкновенно емки, их формулы проникают в самые глубины души, в ее бессознательные слои, говорят о самом важном для ориентации этой души в земной жизни, о том, что кристаллизовывалось из огромного душевного опыта многих поколений. Сказка является одним из элементов культуры, это своего рода нравственный кодекс народа, его героика – это хотя и воображаемые, но примеры истинного поведения человека [Аникин, 1988].

Исследования специфики народной сказки как фольклорного жанра дает представление о ее соответствии особенностям

личности ребенка, выражающимся в отождествлении вымысла с реальностью, образностью мышления, в целостном, нерасчлененном восприятии мира. В процессе знакомства со сказкой усваивается опыт предшествующих поколений, что в дальнейшем стимулирует ребенка к освоению новых форм поведения и способствует формированию положительного отношения к себе как представителю этноса [Беляева, 2005].

По мнению О.А. Устиновой сказка близка и понятна ребенку по ряду причин [Устинова, 2009]: во-первых, она сходна по строению с сюжетно-ролевой игрой дошкольника; во-вторых, «в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира» [Большунова, 2005, с. 14]; в-третьих, в сказке представлены социокультурные ценности, архетипы народной культуры.

Специфика сказки также и в том, что она является продуктом творчества определенного народа и содержит в себе сюжеты, образы, ситуации, специфичные для определения этноса. Из поколения в поколение с помощью народной сказки передаются не только излюбленные народные сюжеты и образы, но миропонимание нации, ее духовная культура во всем многообразии ее граней и проявлений.

Психологические механизмы воздействия сказки на личность ребенка имеют следующие особенности: «активное воздействие сказки на эмоционально-образный потенциал личности; усвоение детьми через народную сказку особенностей этнической культуры; приобщение к историческому опыту своего народа; получение в ходе работы со сказкой эмоционального опыта предшествующих поколений, который стимулирует освоение новых форм поведения и формирование положительного отношения к себе как представителю этноса» [Ортонова, 2013, с. 118].

Опираясь на названные представления, можно рассматривать сказку как механизм формирования этнической идентичности, поскольку именно в ней содержатся представления о должном, характерные для рассматриваемого этноса. Однако особенностью сказки является то, что она ненавязчиво ставит человека перед проблемой развития, в ней нет того, что можно взять за образец для подражания, «чему можно было бы неукоснительно следо-

вать как схеме или шаблону» [Алиева, 1996, с.69]. В сказке есть только «намек», и «когда он будет уловлен и понят (взрослым и ребенком), тогда-то и будет задействован могучий развивающий потенциал сказки [Алиева, 1996, с. 69].

Чтобы сказка начала оказывать полноценное влияние на ребенка, «сам ребенок должен на время стать ее активным соавтором, вступить с ней в особый диалог» [Алиева, 1996, с. 69]. Данный диалог ребенок осуществляет со сказочными героями, в котором «герои сказки живут для ребенка своей особой жизнью» [Зеньковский, 1996, с. 213]. Ребенок совместно со сказочными героями осуществляет путь в мир культуры и духа, путь этот сопряжен с испытаниями, трудностями, через преодоление которых утверждаются ценности правды, красоты, добра, верности.

Знакомство ребенка со сказкой позволяет сформировать у него когнитивный и аффективный компоненты этнической идентичности (Т.Г. Сефаненко, М. Баррет), заключающиеся в осведомленности об этнических группах, самокатегоризации и ощущении чувства принадлежности к своей группе [Иванова, Румянцева, 2009].

Знакомство ребенка со сказкой позволяет сформировать у него целый комплекс представлений о жизни и традициях своего народа. В сказке содержится информация о природно-географических факторах жизни своего народа, которые могут оказывать немалое влияние на сознание и мировоззрение народа. Жизнь представителей любого этноса проходит в постоянном общении с природой. Природа и климатические явления занимали большое значение в сознании и жизни древних людей, что отражается и в сказочных текстах. Историк Г. Вернадский, отмечая роль природно-географических факторов в истории народа, говорил о том, что все цивилизации являются в некоторой степени результатом географических факторов. Но история не дает более наглядного примера влияния географии на культуру, чем историческое развитие русского народа [Вернадский, 1997].

Чаще всего в сказках изображается лес, он удовлетворяет повседневные нужды сказочных обитателей, дает им дрова, грибы, ягоды и возможность охотиться на разных зверей: «Жил старик со старухою; пошел в лес дрова рубить»; «Дурак пошел в лес и

нашел медведя, снял с него шкуру и продал»; «На ту пору мужик в лесу охотился: охота была неудачная».

Одной из главных черт природных условий России является резкая континентальность – удаленность от морского побережья. По этой причине на реальную жизнь большинства населения русских земель море не оказывало заметного влияния. Однако, несмотря на географическую отдаленность, «синее море» присутствует в сказках, что придает сказочному морю более воображаемый характер.

Природа в сказках создает фон для развертывания сюжета и позволяют сформировать представление о просторах Родины. В сказках рисуется такой типичный русский пейзаж, как «чистое поле» и «дремучий лес», «матушка земля», «широки просторы», «тридевять земель», «реки и поля», «горы и доли».

Однако в них изображаются и высокие горы, где стоит хрустальный дворец, которые совсем чужды русскому ландшафту. В этих природных условиях происходят как повседневные явления, так и волшебные события [Чой А. Енг, 2003].

Территория России разнообразна по своим климатическим зонам, а потому здесь развивались разные системы экономического быта: от охотничье-промыслового хозяйства Севера до кочевого животноводства в степях. Это отражается при описании основных видов занятий русских людей, заключающихся в земледелии – «пахать землю», собирательстве – «по грибы – по ягоды», охоте в лесу и на море с целью обеспечения жизни – «ловить рыбу», и прочих бытовых видах деятельности – «рубить дрова», «дома по хозяйству».

Природа и хозяйственный уклад образуют фон сказки, внушают мысль о том, что сказочные события происходят именно там, где живут простые люди (крестьяне, охотники, рыбаки и т.п.), и, вместе с тем, дают информацию о характерных особенностях организации быта русского народа.

Немаловажна роль в сказках отводится описанию жилища сказочных персонажей – «терем-теремок», «домик лубяной», «изба», «избушка», «завалинка», «сусек», «амбар». Обычно избушку строили на подставках, на столбах и пр., чтобы не гнила нижняя часть бревен. Именно крестьянское жилище в русских

сказках рисуется довольно конкретно и реально. Внимание уделяется домашнему убранству – «печь», «полати», «лавка», «красный угол», «сундук», и посуда/домашняя утварь – «горшок», «черепок», «самовар». В сказках довольно реально отражена пищевая культура – «щи да каша», «хлеб да пироги», «мед-пиво», «квас», «кисель», «молочные реки в кисельных берегах». Из сказок можно узнать, какие виды напитков употреблялись народом, и как он относился к питью и пьянству: «И я там был, мед, пиво пил, по усам текло, а в рот не попало»; «На душе пьяно и сытно стало»; «Во дворце же пир горой! Вина льются там рекой! Сердцу любо! Я там был, Мед, вино и пиво пил...».

В сказках содержится довольно много сведений о народной одежде и русском национальном костюме – «добро», «шуба», «платице», «кафтан», «рубаша», «кушак», «шапка», «платочек», «лапти», «сапоги».

Жилище, пища, одежда, как характеристики материальной культуры изображаются в сказках довольно реально. При этом их описание может иметь как реальный бытовой оттенок, так и волшебный, где обычные предметы выполняют особую, специфическую функцию.

Сказки немаловажное значение уделяют личности действующего персонажа, однако они отражают не индивидуальные черты того или иного героя, а типичные черты народа в целом. Герои сказок, прежде всего, являются носителями этических идеалов русского народа, их достоинства заключены не во внешних, а во внутренних, душевных их качествах, проявляются в поступках, взаимоотношениях с людьми и миром в целом [Чой А. Енг, 2003].

Сказочный герой никогда не ощущает себя оторванным от народа, он – член одной большой семьи, что отражается в обычаях гостеприимства, сценах совместного мирного труда или борьбы за счастье и свободу народа. В отраженном сказкой длительном процессе соотношения национального и мирового (космического), особенного и всеобщего и формировался, как представляется, русский этнический тип.

Народные сказки высмеивают общечеловеческие пороки: лень, глупость, упрямство, жадность, они полны юмора и дают

комические портреты беспробудных лентяев, дурней, делающих все невпопад, ворчливых, упрямых жен.

Вместе с тем, сказка идеализирует активность, самостоятельность, ум, смелость человека в его жизненной борьбе.

Особое место уделяется правилам общения людей друг с другом, правилам вежливого обращения, уважительного отношения к старшим. Так, например, сказка «Теремок» знакомит слушателей с понятием дружба, гостеприимство, совместный труд. «Гуси-лебеди» прививает чувство ответственности за свои поступки, стремлению исправлять ошибки в своем поведении, выполнять обещания. «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» воспитывает в детях внимательность и заботливость к другим людям, уважение к старшим, послушание, терпение. Сказка «Репка» учит малышей не опускать руки при возникновении проблем, а смело и дружно бороться с трудностями, воспитывает ребенка в духе гуманизма, учит совместными силами добиваться успеха, достойно и уважительно относиться даже к самому крохотному существу на свете.

Присутствие животных в сказках позволяет «спрятать» такие идеи, которые составляют суть морального кодекса народа. Те сюжеты, которые разворачиваются в сказках о животных, являются некой инсценировкой реальных жизненных ситуаций. К примеру, сказка «Заяц, петух и лиса» высмеивает трусость, жадность и хитрость, противопоставляет им смелость, доброту и сочувствие.

Сказка заставляет ребенка сопереживать и внутренне содействовать персонажам. В результате этого сопереживания у ребенка появляются не только новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, но и новое эмоциональное отношение к ним [Чебан, Бурлакова, 2012].

Следовательно, сказочные образы дают определенные сведения об окружающем мире, формируют первые ступени этнической идентичности через знакомство с народными персонажами, традициями и обычаями.

Активный диалог ребенка со сказкой, сопереживание тем трудностям, с которыми сталкиваются персонажи сказок, совместное их преодоление и получение знаний и социального

опыта формируют у ребенка чувство причастности к своей этнической группе, принятия и значимости следования обычаям, традициям и нормам, принятых для ее членов. В этом заключается развитие аффективного компонента этнической идентичности.

Аффективный компонент этнической идентичности может иметь как позитивную, так и негативную валентность. Формирование позитивной валентности этнической идентичности у ребенка посредством приобщения к сказке позволяет сформировать у него потребность действовать в соответствии с общепринятыми нормами, соответствующие интересы и ценности, реализует функцию оценки и побуждения. Формирование данного компонента предполагает воспитание любви к своему народу и своей культуре, развитие интереса ребенка к истории и культуре своего и рядом живущих народов, формирование ценностного отношения ребенка к образам героев сказок через механизмы идентификации, принятия и освоения социальных ролей, воспитание гордости и любви к своему народу через этнокультуру [Накохова, Кинкеева, 2012]. Все это может быть достигнуто с помощью приобщения ребенка к народной сказке с самого раннего возраста.

На основании знаний об особенностях своей этнической группы, занимаемых ею территориях, особенностях быта героев, их норм и традиций и их личностном принятии формируется поведенческий компонент этнической идентичности, выделяемый рядом авторов (В.Н. Павленко, Л.М. Дробижева) и заключающийся в приверженности традиционному для своей этнической группы образу жизни, специфическим формам жизнедеятельности, соблюдении этнических традиций, обрядов и практик [Павленко, Таглин, 2005].

Критерием сформированности этнической идентичности в детском возрасте может выступать осознание себя в мире культуры и принадлежности к своему этносу; принятие этнических норм жизнедеятельности своего этноса, социума; реализация во внешней деятельности национальных ценностей; социальное поведение, основанное на формировании собственной системы отношений к этническим нормам; ощущение незыблемости своих этнических особенностей, привязанность к своей этнической культуре [Накохова, Кинкеева, 2012].

Таким образом, сказочные тексты могут выступать источником формирования этнической идентичности в детском возрасте, оказывающим влияние на всю многоуровневую ее структуру, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

2. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

2.1. Фольклор как компонент этнокультуры, способствующий формированию этнической идентичности личности

По мнению ученых, фольклор – один из ценностных конструктов, несущих в себе важнейшие этнические ментальные характеристики и общечеловеческие начала. Посредством фольклора возможно оказывать воспитательное воздействие на личность человека на всех этапах социализации, что позволяет рассматривать его в качестве важнейшего средства сохранения государственной безопасности общества. Важность и приоритетность фольклора в мировом сообществе подтверждает отношение к нему крупнейших международных организаций. В частности, ЮНЕСКО занимается проблемами охраны фольклора, начиная с 1973 года. Соответственно, на государственном уровне решается вопрос о возрождении и сохранении фольклора, поскольку он обеспечивает сохранение этнической идентичности личности в поликультурном социуме. Ряд исследователей (Э.П. Гаврилов, С.А. Горленко, И.А. Близнец, Н.Г. Пономарева, О.А. Пронина, Л.Н. Симонова, А.С. Цыбанова, М.Х. Шебзухова) ставят вопрос о сохранении фольклора как части этнокультурных ценностей. В фундаментальных исследованиях, выполненных на уровне диссертационных работ, на научно обоснованных основах предлагается ввести систему идентификации и документации проявлений фольклора, позволяющую оберегать аутентичность и подлинность проявлений фольклора [Цыбанова, 2009; Шебзухова, 2002].

Нельзя не отметить также специальные философские исследования, касающиеся нравственно-эстетических и ментальных ценностей русского фольклора [Абрамова, 2006]. Последнее исследование опосредовано выводит на осмысление важности аутентичного фольклора в формировании личности на основе народно-педагогической традиции на современном этапе исторического развития общества. Ученый дает собственное определение фольклора: «Фольклор как часть традиционной народной культуры представляет собой социальную систему организованных при помощи норм и ценностей, закрепившихся в общественной практике и сознании, общественных форм деятельности. Фольклор формируется на основе этнических особенностей образа жизни народа» [Абрамова, 2006, с. 11]. Доказывает, что фольклор глубинно и неразрывно связан с менталитетом народа, его базовыми ценностями бытия. Эти ценности в фольклоре выражены в яркой, доступной художественной форме и транслируются во множестве поколений, приобщая людей к собственным базовым культурным ценностям и через фольклорно-субъектное поле индивида обретая национально-культурную основу. Ученым выявлены наиболее актуальные нравственные ценности фольклора. Представляя фольклор как механизм социально-культурного наследия, автор исследует методологические подходы нравственно-эстетического аспекта фольклора; отмечает, что через фольклор происходило открытие этнического своеобразия менталитета русской нации; утверждает, что в основе менталитета находятся традиционные ценности, которые выполняют системообразующую роль в самоидентификации любой социальной общности – этносе, нации, государстве.

Ученые, занимающиеся исследованием в области культурологии, глобально ставят вопрос о рассмотрении фольклора как средства формирования этнической картины мира (А.Ф. Григорьев, 2012). Следует отметить, что исследователем впервые сформирована система архетипов и символов в песенном фольклоре гребенских казаков как составляющая их этнической картины мира. Проведенный анализ содержания песенных текстов фольклора, позволил автору выявить ценностные доминанты их менталитета; определить систему характерных для них личностно-деятель-

ностных категорий (честь и слава, патриотизм и христианское самопожертвование, воля и свобода духа, консолидированность и толерантность, преданность своим духовным традициям), сформированных под влиянием социально-исторических условий: особого хозяйственно-культурного типа, образа жизни, культурного ландшафта и социокультурного пространства. Принципиально важно, что авторская концепция помогает рассмотреть в философско-культурологической взаимосвязи «этническую картину мира гребенских казаков», мифологию, ритуально-обрядовые представления и песенный фольклор, образующие систему мономифов, архетипов, символов и ментальных ценностей. Ученый утверждает, что система архетипов и символов, воплотившаяся в песенном фольклоре мировосприятие окружающего мира и исторических событий, образует когнитивную схему этнических констант, которая охватывает целостный образ мира и отражает взаимоотношения его объектов, где каждый из образов имеет собственный характер и состоит в определенных отношениях с другими образами. Таким образом, ученый доказывает: в песенном фольклоре казаков складывается канон восприятия реальности и самобытный комплекс культурных репрезентаций; комплекс культурных представлений, воплощенный в историософии песенного фольклора, отразил в себе и менталитет этноса; этнические константы и ценностные доминанты, воплотившиеся через систему мифов, архетипов и символов как слитые воедино архаико-мифопоэтические, христианско-языческие и исторические представления в песенном фольклоре и ритуально-обрядовых традициях, отразили специфику мифологического мышления и заложили духовно-нравственные, идейно-патриотические, религиозно-эстетические ментальные ценности казаков [Григорьев, 2012].

В рамках рассмотрения ценности аутентичного фольклора определенный интерес представляет собой диссертационное исследование В.А. Владимировой (2013), касающееся территориальной дифференциации музыкально-фольклорных традиций в геокультурном пространстве (географические науки) а также работа В.И. Климова (2013), посвященная воспитанию студентов вуза средствами русского музыкального фольклора (педагогические на-

уки). В последней работе акцентируется внимание на важности и значимости для современности исследования фольклора в связи с формированием этнической идентичности личности: «расширение воспитательных возможностей русского музыкального фольклора отвечает стратегическим воспитательным задачам современного общества, которые заключаются в максимальном использовании в образовательном процессе высших учебных заведений всего того, что опирается на народные традиции, связано с национальной самобытностью и неповторимостью. Актуализация изучения русского музыкального фольклора выступает также важнейшим фактором формирования национальной идентичности» [Климов, 2013, с. 3]. Исследователь выделил три основные концепции, определяющие «русский музыкальный фольклор как: 1) устно-поэтическое творчество; 2) комплекс словесных музыкальных, игровых, драматических видов народного творчества; 3) народную художественную культуру, включая изобразительное и декоративно-прикладное искусство» [там же, с. 13]. На их основании были уточнены специфические особенности русского музыкального фольклора (традиционность, коллективность, изустность передачи, импровизационность, синкретизм, полиэлементность, полистадиальность). Ученый рассматривает феномен русского музыкального фольклора «как: 1) знания, умения, навыки прошлого, мастерство, которые передаются устно от старших поколений к новым без посредничества книги или печати; 2) многообразие форм традиционной культуры; 3) явление художественного творчества народа, его вербальной духовной культуры». Он является синкретическим единством следующих компонентов: слова, музыки, движения и игры на простейших народных инструментах» [там же, с. 13]. По мнению исследователя, значимым в его работе «является выявление общего в русском музыкальном фольклоре, представляющем знаково-символическую систему, раскрывающую национальную идентичность, то есть сущностную близость национального и русского музыкального фольклора, в основе которых лежит этническая традиция, представленная сложным взаимопроникновением эстетических, культурно-исторических, художественных, психотерапевтических, этнопедагогических ценностей» [Климов, 2013, с. 12].

Среди научных трудов в области филологические науки наибольший интерес представляют диссертационные исследования, акцентирующие внимание на этнопедагогическом аспекте фольклора. Примером может служить диссертация А.Н. Петуховой (2002), посвященная марийскому детскому фольклору, где отдельная глава рассматривает детский фольклор как средство народной педагогики. Следует выделить также филологические исследования, в которых взаимосвязь фольклора и народной педагогики в развитии педагогической мысли и образования просматривается посредством изучения деятельности известных просветителей, занимающихся сбором и изучением фольклора и этнографии (Е.Н. Колесниченко, 2011; И.И. Шевченко, 1993). Нельзя не отметить, что в отдельных филологических работах фольклор специально рассматривается сквозь призму формирования этнической идентичности (Б.А. Берберов, 2013). В данном контексте фольклор представлен в диссертационных работах ряда белорусских филологов (В.В. Козлов, 1979; И.В. Казакова, 1993, 2000).

Существенное место в процессе этнопедагогизации занимает фольклор как неотъемлемая часть родного языка, отражающего портрет народа, т.е. представления об этнической принадлежности личности. Вышесказанное проецирует внимание ученых на проблеме реализации фольклора в формировании личности на разных этапах возрастного развития. Многие исследования раскрывают потенциальные возможности использования фольклора в отдельных сферах деятельности человека (В.А. Владимирова, 2013; Г.А. Барташевич, 1974; В.И. Климов, 2013). Особое внимание сосредоточено на изучении воспитательной ценности фольклора при работе с детьми младшего школьного возраста, как наиболее сензитивного возраста для его восприятия (М.В. Абдрахманова, 2004; Т.Х. Ахмадова, 2011; С.В. Иванова, 2011; О.Н. Костюшина, 2009; О.С. Михайлова, 2010). Среди исследований можно отметить работы, непосредственно касающиеся изучения психолого-педагогического воздействия отдельных видов фольклора, в частности, народной сказки на нравственное воспитание детей младшего школьного (С.А. Герасимов, 2004; М.И. Корякина, 2002; А.А. Мирзаянов, 2006; Е.В. Михайлина, 2014; Б.С. Найде-

нов, 1954; М.М. Никеева, 2006), а также на формирование этнической идентичности младших школьников (Е.В. Беляева, 2005).

Современные исследователи изучают роль фольклора в воспитании личности ребенка в семье (Р.М. Алиев, 2003; А.Х. Дзамыхов, 2004; Г.Н. Пивнева, 2004), формировании этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования (Л. Томилина, 2014); развитии этнической толерантности подростков средствами фольклора в учреждениях дополнительного образования детей (Д.В. Корнев, 2013).

Среди вышеназванных работ, в русле проводимого нами исследования, нельзя обойти молчанием диссертацию Г.Н. Пивневой (2004). Ученый в качестве предмета исследования рассматривает русское устное народное творчество как источник формирования личности ребенка в семье. В работе выявлены основные подходы к определению воспитательного значения устного народного творчества в русской традиционной педагогической культуре; рассмотрены сущностные характеристики семьи и показаны ее возможности в социализации личности. Исследование интересно с точки зрения формирования представлений о формировании этнической идентичности представителей русского народа, поскольку дает возможность увидеть отраженное в русском фольклоре (на примере устного народного творчества) целостное представление о русской семье как важнейшей ценности народа.

Заслуживает пристального внимания диссертационное исследование А.В. Артемкина (2015), посвященная проблеме развития гуманистически ценностных ориентаций у подростков средствами фольклора. Автор выделяет отдельный параграф, раскрывающий педагогический потенциал фольклора для развития гуманистически ценностных ориентаций подростков. Разрабатывает модель, а также программу гуманистически ценностного ориентирования подростков средствами фольклора, которую реализует в современной воспитательной практике. Немаловажным для осознания ценности фольклора в формировании этнической идентичности является также исследование Т.Ю. Артюгиной (2004). Ученый рассматривает особенности ориентации младших подростков на нравственные ценности средствами север-

ного русского фольклора, которые обусловлены ментальными характеристиками населения русского севера (поморов). Автором предложены педагогические условия, обеспечивающие результативность процесса ориентации на нравственные ценности, разработаны критерии и показатели оценки сориентированности подростков на эти ценности.

Для исследования этнопедагогического потенциала фольклора немаловажное значение имеют исследования регионального характера, касающиеся отражения социально-этических идеалов белорусского народа в отдельных видах фольклора (сказка – В.В. Козлов, 1979); изучения этнического сознания на материале семейной и обрядовой поэзии (И.В. Казакова, 1993, 2000); развития национального самосознания детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности средствами белорусской народной педагогики, в том числе фольклора (Л.Н. Воронцовская, 1997); формирования национального самосознания подростков средствами фольклора (Л.Л. Рожкова, 2007); формирования нравственных ценностных ориентиров учащихся общеобразовательной школы средствами устного народного творчества (В.В. Пашкевич, 1996). Следует отметить белорусских исследователей, проецирующих внимание на проведение этнопедагогических исследований с опорой на фольклорные материалы. Со второй половины XX века по настоящее время изучением белорусской народной педагогики занимается ряд исследователей разных областей знаний. Среди них педагоги (В.В. Буткевич, Л.Н. Воронцовская, А.А. Гримоть, С.П. Жлоба, Е.Э. Кривоносова, К.А. Куликович, Ю.С. Любимова, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, В.В. Пашкевич, С.В. Снапковская, И.С. Сычова, С.Г. Туболец), историки (В.С. Болбас, И.И. Калачева, Л.В. Ракова) филологи (Г.А. Барташевич, И.В. Казакова, В.В. Козлов), философы (В.А. Салеев).

Определенный интерес с этнопедагогической точки зрения представляют диссертационные исследования в области филологии: В.В.Козлов «Отражение социально-этических идеалов народа в белорусской сказке» (1979); И.В.Казакова – «Этническое сознание и этнопсихология белорусов (на материале семейной и обрядовой поэзии Могилевщины)», (1993) и «Мифологическо-

фольклорная специфика белорусской традиционной культуры» (2000).

Среди сугубо этнопедагогических исследований в области белорусской народной педагогики, акцентирующих внимание на фольклоре, следует отметить ряд диссертаций: Л.Н. Воронцовская, (1997); А.С. Болбас (2016); Е.Э. Кривоносова (1998); Е.Л. Михайлова (2009); А.П. Орлова (1982, 1998); В.В. Пашкевич (1996); Л.Л. Рожкова, (2007); Т.Н. Сыманович (2004); И.С. Сычова (2011), С.Г. Туболец (2015).

Следует выделить ряд исследований диссертационного характера, в которых взаимосвязь фольклора и народной педагогики в развитии педагогической мысли и образования просматривается посредством изучения деятельности известных просветителей, занимающихся сбором и изучением фольклора и этнографии. Здесь можно отметить работы философов (М.С. Колесова, 1973) филологов (Н. Колесниченко, 2011); педагогов (Е.Д. Бекоева, 2012), а также труды сугубо этнопедагогического характера (К.Ж. Успанова, 2002; Е.Л. Михайлова, 2009; Г.В. Нездемковская 2012; А.П. Орлова, 1998; В.С. Болбас, 2016).

Проведенный анализ диссертационных исследований позволяет говорить о том, что в области педагогических наук имеется целая серия фундаментальных трудов, в той или иной мере касающихся фольклора. Здесь весьма кстати отметить, что в свое время главным источником, на основании которого строились исследования в области народной педагогики, выступал фольклор. Эта особенность этнопедагогических исследований была раскрыта в исследовании Е.Л. Христовой (1988). В диссертации, посвященной историографическим и теоретико-методологическим проблемам народной педагогики, ученый выделил три группы научных течений: первое изучало педагогическую мысль народа преимущественно на фольклорном материале; второе – педагогическую практику народа на основе его традиций и обычаев воспитания; третье – объединяло изучение педагогических идей и педагогического опыта (практики народа). Приверженность опоры этнопедагогических исследований на фольклорные материалы подтверждают этнопедагогические исследования, касающиеся историко-педагогического развития отдельных видов воспита-

ния. Я.И. Ханбикова еще в 1962 выступил со статьей «Значение исследования фольклорных материалов для использования идей народного воспитания в педагогической практике». Фундаментальное изучение проблемы преемственности народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания в советской школе (А.П. Орлова, 1998), позволяет утверждать, что в период 50–60-х годов XX века идеи нравственного воспитания в народной педагогике в диссертационных исследованиях изучались преимущественно только в результате анализа произведений устного народного творчества (В.Х. Арутюнян, М.Б. Гуртуева, А.Т.Муминов, В.П. Мирний, М.А. Никитина, Ю.П. Ступак, А.Ф. Хинтибидзе, И.А. Шоров), а также на основе изучения устного народного творчества и традиций воспитания, сложившихся в многовековой воспитательной практике народа (Г.Н. Волков, И.П. Копачев, Л.П. Федорук, Я.И. Ханбиков) [Орлова, 1998].

В определенной степени можно говорить о том, что методологической основой и эмпирическим базисом изучения этнопедагогической культуры является этнография и фольклор. Научное осмысление народного воспитательного опыта и народно-педагогических идей чаще всего проводится в рамках этнографических и фольклорных исследований. Этнографические и фольклорные материалы помогают просветителям выяснить роль и место народно-педагогических идей в системе культуры того или другого этноса. Так, например, Г.С. Виноградов в 20-е годы прошлого века проводит ряд исследований и создает программы, направленные на изучение детского фольклора, быта, игр, а также публикует очерки по детской этнографии, где значительное место отводит средствам и методам народной педагогики (См.: Г.С. Виноградов: К изучению народных детских игр у бурят, 1922; Детский фольклор и быт: Программа наблюдений, 1924; Детский народный календарь: Из очерков по детской этнографии, 1924; Детская сатирическая лирика, 1925; Детские тайные языки: Краткий очерк, 1926) [Сирина, 1993]. Можно с уверенностью сказать, что эти работы позволили Г.С. Виноградову создать первое в истории советской педагогики этнопедагогическое исследование, непосредственно посвященное проблемам народной педагогики (Народная педагогика, 1926); поставить вопрос о целесообразно-

сти сравнительно-сопоставительного исследования народной и научной педагогики и о необходимости регулирования процесса взаимодействия народной и научной педагогики.

Фольклор в деятельности известных просветителей. Прогрессивные просветители всех времен и народов с большим почтением относились к народной мудрости, отраженной в фольклоре. Понимая, что фольклор является живым организмом, влияющем на сохранение этнических особенностей народа, они старались принимать активное участие в его сборе, изучении и внедрении в школьное обучение. Я.А. Коменский во время обучения в высшем учебном заведении начал собирать примеры родного языка. После 40-летней работы в этом направлении, был издан большой словарь чешского языка. Многие годы Коменский собирал и изучал пословицы и поговорки чешского народа. В итоге был напечатан сборник «Мудрость старых чехов», где нашли своё место более чем две с половиной тысячи пословиц и поговорок. Педагогическая значимость данной работы заключается в том, что каждую пословицу и поговорку Я.А. Коменский снабдил педагогическим комментарием.

К.Д. Ушинский, раскрывая педагогический гений русского народа, акцентировал внимание на педагогическом потенциале народных сказок. Рассматривая родное слово в качестве величайшего наставника, пословицы и поговорки признавал лучшим средством приобщения ребенка к родному языку. Теоретические постулаты о народности воспитания и воспитательном значении народной педагогики практически воплотились в Родном слове (книге для учащихся), где нашли свое место пословицы, поговорки, сказки, скороговорки, загадки и ряд других средств народной педагогики. Идея народности воспитания стала центральной в педагогической концепции К.Д. Ушинского, определив его роль в развитии отечественной педагогики и место в едином историко-педагогическом процессе.

В связи с этнопедагогической ценностью фольклора следует обратить внимание на деятельность Н.К. Крупской. Педагог видел огромный педагогический потенциал фольклора и его роль в формировании личности детей младшего школьного возраста. В 20–30-е годы прошлого столетия она принимает участие

в дискуссии по вопросу изучения и использования фольклора в педагогических целях. Её позиция во многом стала решающей в определении стратегии и тактики реализации средств народной педагогики, и непосредственно фольклора, в работе новой школы. Особо ярко это проявилось на примере народных сказок. Вопрос о воспитательной значимости народных сказок интересует ученых-педагогов, прежде всего в связи с изданием детских книжек и созданием учебных книг для дошкольных учебно-воспитательных учреждений и школ. В определенной мере направляет и координирует работу в данном направлении Н.К. Крупская. Педагог считала, что для эффективности воспитания необходима прочная опора школы на народный опыт воспитания. Она успешно развивала в своих теоретических исследованиях идею преемственности народной и научной педагогики, использовала народную педагогику как важный источник педагогических идей и предлагала реализовывать ее прогрессивные начала в работе школы.

А.С. Макаренко был последователем К.Д. Ушинского в развитии идеи народности воспитания. Преподавание в своих учебно-воспитательных учреждениях он строит с опорой на родной язык. Неотъемлемым компонентом уроков украинского и русского языка и литературы становится устное народное творчество. Оно используется всегда с определенной воспитательной целью. Устное народное творчество Антон Семенович рассматривает как важнейшее средство духовно-нравственного и общекультурного развития подрастающего поколения, отдавая дань его огромным воспитательным возможностям. Причем здесь А.С. Макаренко проявляет себя не только как великий педагог, но и как интернационалист. В своей работе он реализует народные сказки, песни, пословицы, поговорки, загадки, другие виды устного народного творчества больших и малых народов СССР, особое внимание уделяя духовно-нравственным традициям русских, белорусов и украинцев, имеющих единую историческую общность.

Раскрывая место и роль фольклора в деятельности известных просветителей, нельзя не остановить внимания на отдельных регионах. В этом плане определенный научный интерес для нас представляет деятельность мордовских просветителей (В.В. Ба-

жанов, М.Е. Евсевьев, А.Ю. Юртов, Е.В. Скобелев, Ф.Ф. Советкин). Их деятельность обусловила становление национального самосознания, осмысление духовных достижений мордовского народа в их связи с общечеловеческой культурой, создание мордовской национальной школы, подготовку работников просвещения.

А.Ф. Юртов в одном лице был педагогом, этнографом, фольклористом, филологом, переводчиком, священнослужителем. Место жительства и обучения обусловили постоянное взаимодействие с представителями разных народов (русские, татары, мордва и др.), проживающих в Поволжье. Занятия со студенческой скамьи (обучался в Казанской инородческой учительской семинарии) этнографией и фольклором позволило ему подготовить на основе собранных экспедиционных материалов сборник «Образцы мордовской народной словесности» (включал песни, сказки, загадки на мокшанском и эрзянском языках), а также заняться созданием мордовской письменности, разработкой мордовского алфавита, отражающего особенности мордовских языков. В 1884 году в Казани он издает «Букварь для мордвы-эрзи с присоединением молитв и русской азбуки». Это был первый мордовский букварь для мордвы-эрзи. Всю сознательную жизнь Авксентий Филиппович посвятил изучению традиционной культуры региона. Прежде всего обычаев, языка народов Поволжья. Сан священнослужителя (был принят в 1991 году), стремление нести благо народу, исповедание веротерпимости помогало на практике реализовывать гуманную традицию народной педагогики, где определяющим является формирование культурно-толерантной личности.

М.Е. Евсевьев, ученик родом из простой мордовской крестьянской семьи. С рождения воспитывался на гуманных традициях народной педагогики. Родители в обыденной обстановке знакомили его с традициями, богатейшим фольклором мордовского народа. Сказки, песни, пословицы, поговорки, являющие собой квинтэссенцию народной морали, а также пример и авторитет родителей и Учителя (А.Ф. Юртова) во многом определили последующий интерес к занятию этнографией и фольклором. Им была написана принесшая известность статья «Мордовская свадьба» (1892). Более четверти века занимался Макар Евсевьев

вич сбором и изучением фольклора, традиций, обычаев, обрядов, редигиозных ритуалов и культов народов Поволжья (чувашей, татар, черемисов, вотяков, мордвы, пермяков, зырян и калмыков). Это послужило основой создания мордовско-русского словаря, ряда этнографических альбомов, фонотеки и фототеки; написания многочисленных путевых книжек; обеспечило возможность сохранения значимых этнографических экспонатов. Собранные этнографические и фольклорные материалы и документы стали достоянием музеев не только Мордовии, но и многих стран мира (Россия, Финляндия, Германия, Эстония). Это позволяет утверждать, что деятельность М.Е. Евсевьева, во-первых, способствует возрождению национально-самобытной культуры мордовского народа, а также приволжских инородцев, обеспечивая возможность эффективного формирования культурно-толерантной личности средствами народной педагогики и фольклора в условиях поликультурного социума, каким является современная Мордовия в составе России. Во-вторых, помогает вхождению народов Мордовии в мировую цивилизацию и культуру через этнорегиональные основы, опираясь на традиционную культуру региона.

В.А. Сухомлинский в статьях, книгах, предназначенных для родителей, учителей, воспитателей, старается раскрыть воспитательную суть наиболее значимых, по его мнению, средств народной педагогики (родное слово, народная сказка, пословицы, поговорки, загадки, песни, традиции, праздники). В частности, педагогическая ценность родного солова заключается в том, что «Словом своим деда и прадеды наши передавали нам свои заповеди, свою любовь к родному краю и прежде всего – любовь к родному языку» [Сухомлинский, 1968]. О народной сказке педагог говорит: «созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления... Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые ребенок познает сердцем родной народ» [Сухомлинский, 1971, с. 154]. Он создает в Павлышской школе «Комнату сказки, учит детей сказывать и складывать сказки, пишет сказки для детей, в школе для родителей обучает методике использования народной сказки в воспитании. Праздник матери, День первого

снопа, Праздник первого хлеба, Праздник Песни – творческое воплощение ученым-практиком народной педагогической традиции. Труды В.А. Сухомлинского («Мудрость родительской любви», «Сердце отдаю детям», «Потребность человека в человеке», «Рождение гражданина», «Как воспитать настоящего человека», «Родина в сердце», «Павлышские сказки» и др.) актуализировали проблему преемственности народной и научной педагогики.

Следует отметить особое отношение к фольклору основоположника этнопедагогики как науки Г.Н. Волкова. Он подчеркивал, что «Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр., в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности» [Волков, 1999, с.4].

Белорусские просветители и фольклор. Примером положительной реализации фольклора в развитии национальной школы служит опыт белорусских просветителей XIX – начала XX века, принимавших активное участие в сборе, изучении и пропаганде фольклора: Н.Я. Никифоровский; Е.Р. Романов; А.К. Сержпутовский; А.Е. Богданович; Алоиза Пашкевич; Якуб Колас (К.Н. Мицкевич); В.У. Ластовский; Е.Ф. Карский; М.В. Донар-Запольский. Опираясь на идею народности воспитания, они развивали белорусскую школу и педагогическую мысль. Результаты их научных поисков и исследований народного творчества нашли отражение в фундаментальных сборниках устного народного творчества, словарях белорусского языка, которые и сегодня помогают возрождению белорусской культуры, гуманных традиций народной педагогики. А.Н. Пынин, известный русский литературовед, этнограф, академик Петербургской Академии наук (1898), вице-президент Академии Наук (1904) в свое время

провел глубокое и всесторонне исследование важнейших трудов белорусских фольклористов, этнографов и педагогов (См. четырех-томный труд «История русской этнографии»). Целенаправленное исследование развития и изучение духовной и материальной культуры Беларуси позволило ученому не только увидеть богатый духовный мир белорусов, их высокую нравственность, но и выдвинуть важнейший принцип проведения этнопедагогического исследования, выкристализовавшийся в результате проведенного анализа и обобщения изданных трудов просветителей Беларуси: народно-педагогические идеи, средства и методы следует рассматривать в динамике исторических и социально-политических событий. Работа ученого может служить основой для рассмотрения роли и места фольклора, а, следовательно, народной педагогики в деятельности белорусских просветителей, в развитии этнопедагогики. Это подтверждается современными этнопедагогическими исследованиями, касающимися развития педагогической мысли в Беларуси, в которых ученые сознательно опираются на фольклор при анализе в оценке деятельности белорусских просветителей (См., в частности, диссертационное исследование В.С.Болбаса «Этико-педагогическая мысль и Беларуси X–XVIII вв.: генезис и преемственность развития», 2016).

Проанализируем деятельность ряда белорусских просветителей с точки зрения отношения к фольклору. Павел Васильевич Шэйн – этнограф, фольклорист, лингвист и педагог, много сил отдавший исследованию и записи белорусского народного творчества. Особенно важны с точки зрения обретения этнопедагогического знания материалы исследователя, помещенные в сборниках «Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-западного края» (т. 1–3, 1887–1902) и «Великорус в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п.» (т. 1–2, 1898–1900). Здесь представлены многочисленные сказки, пословицы, поговорки, анекдоты, легенды, предания, воспоминания, пословицы, загадки, приветствия, пожелания, божба, проклятия, заговоры, духовные стихи, приметы, поверья, раскрывающие педагогические возможности белорусского народа. Просветитель неоднократно указывал, в частности, на воспитательный потенциал белорусской народной песни.

Ю.Ф. Крачковский – фольклорист, этнограф, историк, педагог, краевед, археограф. Много внимания уделял изучению и пропаганде белорусской народной педагогики. Об этом свидетельствуют, в частности, опубликованные им очерки об обрядах белорусов, посвященных быту крестьян, рождению и воспитанию ребёнка, о семейных (преимущественно свадебных) и календарно-аграрных обрядах. Особый интерес, с этнопедагогической точки зрения, представляет описание реализации народной педагогики в семейном воспитании в «Очерках быта западно-русского селянина». В них справедливо духовное достоинство семьянина рассматривается сквозь призму отношения к детям. Просветителю принадлежит заслуга детального рассмотрения всего цикла воспитания личности в патриархальной белорусской семье от рождения до вступления во взрослую жизнь. Он сумел вычленил главные идеи белорусской народной педагогики – воспитание в труде; опора в воспитании на пример родителей; широкое использование в воспитании игр, моделирующих поведение в определенных жизненных ситуациях.

Н.Я. Никифоровский – белорусский фольклорист, этнограф, педагог, просветитель, известный как собиратель духовной и материальной культуры белорусов. Среди его трудов в области фольклористики следует назвать ряд сборников: «Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды и обычаи, легендарные сказания о лицах и местах» (1897), «Простонародные загадки» (1898), «Белорусские песни-частушки» (1911), «Полупословицы и полупоговорки, употребляемые в Витебской Белоруссии» (1910–1913). Сбор, систематизация и изучение этнографии и фольклора, прежде всего устного народного творчества и игр Витебской Беларуси, позволили просветителю увидеть ряд значимых этнопедагогических идей: в народе заложен богатейший творческий, педагогический и интеллектуальный потенциал; мать в патриархальной белорусской семье – непревзойденный воспитатель; устное народное творчество – неисчерпаемый источник для всестороннего изучения духовной культуры народа, в том числе педагогического наследия; игра – основной вид воспитательной деятельности, независимо от возраста воспитанника. Кстати, он предложил описание и воспитательный анализ

более 60 игр, разделив их на “бавы дзяцей”, “бавы падлеткаў”, “бавы моладзі”, “бавы ўзможных асоб”. И сегодня актуально высказывание об их значимости известного этнографа, педагога, фольклориста Н.Я.Никифоровского, данное в конце XIX века: «Приметы, поверья и все сказания этого типа не менее ценны, чем сказки, песни, пословицы, загадки; но, будучи традиционными, приметы и поверья являются более повседневными и обыденными, чем, например, сказки и песни» [Никифоровский, 1897б, с. IV]. Подчеркивая их воспитательную ценность, просветитель указывал на то, что приметы вызывают «приточное обучение, передачу собственного или чужого наблюдения» [там же, с. IV–V]. И, наконец, останавливал внимание на эффективности использования примет как средства воспитания: «без опасения оскорбить чувство приличия, выйти из пределов порядочности, стар и млад-захолусник находит много материала и для передачи, и для заслушивания, не в урочное только время, а в любой час дня, – может обменяться думами и впечатлениями без погони за рифмованной речью, за юмором и складом повести» [там же, с. V]. К древнейшим и важным средствам народной педагогики относятся игры. Их появление, прежде всего, связано с трудом, поскольку обеспечивало подрастающему поколению возможность в легко усвояемой форме овладеть основными видами трудовой деятельности. Эту особенность народных игр не раз отмечали белорусские этнографы. В частности, Н.Я. Никифоровский писал: «Не может быть оспорено, что большая часть местных игр есть подражание и воссоздание сельскохозяйственных и домашних работ взрослых, вольными или невольными свидетелями которых дети становятся с ранних лет» [Никифоровский, 1897а, с. 23–24]. По мнению исследователей, народные игры являются лучшим способом самостоятельного изучения ребенком внешнего мира, первой школой нравственного и трудового опыта. В игре ребенок реализует свои жизненные наблюдения, копирует поведение людей, воссоздает увиденные им ситуации, семейный быт, трудовую деятельность.

Е.Р. Романов – педагог, этнограф, фольклорист. В процессе сбора и изучения духовной и материальной культуры белорусов, он приобщался к педагогическим традициям и обычаям белорус-

ского народа и пропагандировал их посредством издания ряда фундаментальных работ по этнографии и фольклору. В частности, в 1886–1912 годах вышел в свет многотомный труд просветителя «Белорусский Сборник» (Вып. 1–9). В работе нашли своё место пословицы, поговорки, загадки, народные сказки (мифологические и бытовые), духовные стихи, заговоры, белорусские народные мелодии, песни (сезонные, обрядовые, игровые), народные танцы. В специальных выпусках представлены сведения о народном быте, календаре, верованиях, обрядах (родины, крестины, свадьба) белорусов, а также сведения о «тайных» языках различных белорусских субкультур. В результате выкристаллизовываются этнопедагогические взгляды просветителя: белорусский народ – обладатель самобытной национальной культуры, в том числе педагогической; устное народное творчество – средоточие морали народа; игра – важнейшее средство воспитания; традиционные игры детей возникают на основе характерных видов трудовой, прежде всего сельскохозяйственной деятельности народа; необходимо привлекать учителей и широкую общественность к сбору и изучению с педагогической точки зрения детских игр и игрушек белорусского народа [Романов, 1890].

А.К. Сержпутовский – этнограф, фольклорист, педагог. Углубленное занятие этнографией и фольклористикой, о чём свидетельствуют многочисленные научные исследования, подготовленные на основе материалов этнографических экспедиций. С этнопедагогической точки зрения определенным интерес представляют очерки «Белорусы-полешуки» (1908) (описаны постройки, быт, обычаи и верования крестьян), «Очерки Белоруссии» (1907–1909), «Земледельческие орудия белорусского Полесья» (1910), «Бортничество в Белоруссии» (1914), а также сборники «Сказки и рассказы белорусов-полешуков» (1911), «Сказки и рассказы белорусов из Слуцкого уезда» (1926), «Суеверия и предрассудки белорусов-полешуков» (1930). В последней книге наибольший интерес представляют разделы «Чараватасць», «Раджанне», «Хрысціны», «Гадоўля дзяцей», «Гадоўля падшпаркаў і іх жытка», «Жыццё моладзі». Изучение духовной культуры белорусов, прежде всего древнейших народных традиций белорусов-полешуков, способствовало формированию ряда идей этнопеда-

гогического плана: изучение духовной культуры способствует воспитанию высоконравственных качеств (трудолюбия, коллективизма, взаимопомощи, вежливости, послушания); в народной педагогике следует выдеть как положительные так и отрицательные стороны; положительный народный педагогический опыт – основа разработки учителями эффективной программы воспитания детей. Последнее подтверждает разработанная учёным-педагогом программа «Элементарное воспитание», включающая ряд важных, с точки зрения этнопедагогики, разделов. Ещё в конце XIX – начале XX столетия сказки находились в постоянном обиходе в жизни белорусского, русского и украинского народа. Под влиянием народных сказок формировалось мировоззрение, этические взгляды трудового народа. Эту мысль подтверждают ряд белорусских ученых, известных просветителей. Исследователь народных сказок А.К. Сержпутовский отмечал: «Под влиянием рассказов, сказок, пословиц и других продуктов устного народного творчества вырабатываются отчасти все мировоззрения: вся житейская мудрость и все этические представления... присущая человеку потребность отыскать ответы на житейские вопросы выработала у простолюдина любовь к рассказам, сказкам и т.п. произведениям народного творчества» [Сержпутовский, 1911, с. II, III].

Животворное начало родного слова, наделенное народной мудростью, обладает неисчерпаемым воспитательным потенциалом, воплощенным в устном народном творчестве. Устное народное творчество – неотъемлемый компонент жизни народа, одно из главных средств народной педагогики. Например, о пословицах и поговорках народ говорит: «Прыказкі і прымаўкі мудрай мовы прывязкі», «Без прымаўкі і прыказкі размова, што ежа без солі». Собиратель и исследователь белорусского фольклора И.И. Носович писал о пословицах: «можно положительно сказать, что они составляют для простого народа нравственно-практическую философию. Белорусы все факты, все случайности человеческой жизни, все поступки, как хорошие, так дурные, и всякое даже суждение о чем-либо подводят под мерило пословиц своих. Старики пословицами внушают молодежи страх Господень, надежду на Бога и правила честности и добродетели; научают домочадцев

быть уважительными к старшим, быть осторожными в словах и более смалчивать, быть бережливыми, опрятными, трудолюбивыми и снисходительными к ближним. Пословицы преследуют пороки и слабости, исправляют недостатки» [*Сборник белорусских пословиц*, 1874, с. III]. Пословицы и поговорки выполняют двойную функцию: содержат педагогические идеи и могут оказывать воспитательное воздействие. Причем нередко эти две функции совпадают

А.Е. Богданович – педагог и известный этнограф и фольклорист. Занятия этнографией и фольклором позволили А.Я. Богдановичу досконально изучить белорусскую народную педагогику, рассматривать ее идеи как действенное средство формирования личности ребенка. Он совместно со своими учениками углубленно занимался сбором, изучением и пропагандой этнографии и фольклора. Им были изданы не только материалы по этнографии и фольклору (определенный интерес представляет сборник белорусских сказок, где нашли своё воплощение идеи народной педагогики), но и написаны работы, специально посвященные анализу белорусской народной педагогики, раскрытию богатейшего потенциала отдельных ее средств и методов (См., напр., статью «Педагогические воззрения белорусского народа», 1886). Он признаёт решающую роль средств и методов семейного воспитания (труда, устного народного творчества, личного примера). Особую роль в воспитании детей отводит народной сказке, где черпает педагогические идеи (гуманизм, демократизм, коллективизм, нравственный долг), которые использует в целях нравственного и умственного формирования личности детей.

М.А. Федоровский – белорусский и польский этнограф, фольклорист и археолог. Занимался публикацией собранных в Беларуси (в Гродненской губернии) и в Литве фольклорно-этнографических материалов. Особое значение с точки зрения исследования белорусской народной педагогики, представляет его 8-томный труд «Народ белорусский на Руси Литовской» (1877–1905). Этот фундаментальный сборник стал основной работой в сфере исследования народной культуры и быта литовских белорусов. Здесь представлены материалы, касающиеся быта, обрядов, праздников, устного народного творчества белорусов (особый

интерес представляют сказки и песни) и др. В целом, исследователь собрал около 10 тысяч пословиц и поговорок, 1,5 тысяч белорусских песенных и танцевальных мелодий, 5 тысяч народных песен, сотни сказок, загадок, преданий из семейной жизни, анекдотов и т.п. Федоровскому принадлежит первенство всестороннего описания обряда белорусской свадьбы, в том числе и с педагогической точки зрения.

Важные идеи, раскрывающие ценность фольклора в формировании личности раскрывал в своих многочисленных трудах ученый, педагог, белорусский историк, этнограф, фольклорист М.В. Донар-Запольский (Белорусское прошлое» (1988); «Белорусская свадьба и свадебные песни: Этнографический очерк» (1888); «Заметки о белорусских говорах» (1893); «Белорусское Полесье: Сборник этнографических материалов» (1895); «Очерки обычного семейного права крестьян Минской губернии» (1897); «Западнорусская семейная община в XV веке» (1897); «Очерки семейственного обычного права крестьян Минской губернии» (1897); «Очерки по организации западнорусского крестьянства в XVI в. (докторская диссертация. 1905); «Исследования и статьи. Т. 1: Этнография и социология, обычное право, статистика, белорусская письменность» (1909)). Фундаментальные исследования в области национальной и культурной самобытности белорусского народа, белорусской этнографии и фольклористики позволили просветителю выдвинуть целый ряд этнопедагогических идей, значимых для формирования этнической идентичности личности: белорусы – самостоятельный народ, способный занять равноправное место в семье европейских народов; самобытная духовная культура, основой которой является устное народное творчество, – характерная особенность этнического сообщества белорусов; народное творчество – величайшее богатство белорусского народа, которое следует поддерживать и сохранять; особенности духовной культуры белорусов, определенные спецификой исторического развития, обусловили формирование черт и качеств, присущих белорусскому этносу и белорусской нации; важнейшие педагогические средства, созданные народом, в частности, песни и сказки служат цели просвещения и способствуют нравственному оздоровлению общества.

Е.Ф. Карский – филолог-славист, а также этнограф и педагог. В обобщенном виде результаты работы по сбору и изучению материалов по белорусскому языку и устному народному творчеству представлены в трехтомном фундаментальном труде «Белорусы». Первый том был издан в 1903 году, последующие, с включением ряда новых отделов, издавались на протяжении ряда лет, вплоть до 1922 года. В этой работе были не только помещены материалы в области белорусской лингвистики, этнографии, фольклористики, но и по народной педагогике. Всестороннее изучение этнографии, белорусского языка и фольклора народа, позволило просветителю. выдвинуть ряд значимых этнопедагогических идей: пословицы, поговорки, сказки, заговоры – народно-педагогические средства, наделенные богатейшим воспитательным потенциалом; белорусские сказки играют определяющую роль в воспитании нравственно-этических норм, поскольку учат нравственности.

Алоиза Пашкевич (Тетка) – поэтесса, просветительница, учительница, боролась за создание национальной школы на белорусском языке, которому она придавала огромное значение в воспитании детей и молодежи. Досконально изучала белорусский язык, традиции, обычаи, многообразную культуру белорусов, народную психологию. В результате ею была издана хрестоматия для первого года обучения в школе «Первое чтение для деток белорусов» (1906), где нашли свое воплощение пословицы, поговорки, загадки, сказки, песни и другие виды устного народного творчества белорусов. Причём расположила жанры народно-поэтических произведений в определенной последовательности (по степени усложнения: припевки, пословицы, загадки). Просветитель приходит к выводу, что к важнейшим сокровищам души, свойственным личности, следует отнести любовь к отечеству, к своему народу, к родному языку, гуманизм, труд для родного народа («Скарбы души»). Труд Тетка рассматривает как основу всей системы воспитания.

Якуб Колас (К.Н. Мицкевич) – народный писатель, учитель по специальности. Со студенческой скамьи заинтересовался учением К.Д. Ушинского о народности воспитания. Внимательно относился к родному языку, традициям, обычаям белорусов.

Старался изучать культуру народа в ее естественной обстановке, в частности, любил наблюдать и изучать живую народную речь. В результате в 1909 году им была издана хрестоматия для второго года обучения в школе «Второе чтение для детей белорусов», где представлены лучшие образцы белорусского устного народного творчества, способствующие, согласно ментальности белорусов, формированию толерантности по отношению к самому себе, другим людям, другим народам, вероисповеданиям. А в 1926 году им же была издана первая в истории белорусского народа «Методика родного языка», что подчеркивает высокую оценку педагогом роли родного слова в формировании личности. Следует отметить, что просветитель, использовал средства народной педагогики в своих многочисленных художественно-литературных произведениях, где раскрывал качества, свойственные белорусскому народу (трудолюбие, вежливость, гостеприимство, мудрость) («Казкі жыцця», «Новая зямля», «Сымон-музыка»). В частности, особое значение, с точки зрения народной педагогики, представляют созданные Я.Коласом на основе фольклорного языка «Сказки жизни», где представлена в яркой образной форме философия жизни белорусского народа-труженика, патриота своего отечества, толерантного по своей природе, ориентированного на гуманизм, проявляющийся в человечности. В поэме «Новая зямля» один из главных героев (дзядзька Антось), наделённый идеальными, с точки зрения народа, чертами воспитателя, руководствуется в своей воспитательной системе нравственными принципами, свойственными белорусам (воспитание в труде, взаимодействие, взаимопомощь, взаимоуважение). Следует подчеркнуть, что в основу своих педагогических взглядов Якуб Колас закладывает идею народности воспитания, возвращенную на отечественной почве. К определяющим ее истокам он относит, прежде всего, родное слово. Могучие силы белорусского народа, любовь к языку и родине – главные черты идеи народности воспитания в педагогических взглядах просветителя. В его произведениях литературного и учебно-методического характера чётко просматриваются воспитательные идеи народной педагогики (воспитание в труде, воспитание любви к отечеству, воспитание нравственных качеств, умственное воспитание). Труд, с

его точки зрения – основополагающее средство народной педагогики.

В.У. Ластовский – белорусский писатель, общественный и политический деятель, академик, историк, филолог. Глубокое знание истории белорусского народа, этнографии и фольклора позволило ему выдвинуть ряд важных этнопедагогических идей: семья – главное средство формирования личности; традиции и обычаи белорусов – основа семейного воспитания; белорусские песни, сказки – необходимое условие воспитания любви и уважения к родному краю, народу, белорусскому языку. Наиболее ярко народно-педагогические взгляды белорусского народа были охарактеризованы в работе «Што трэба ведаць кожнаму беларусу?». Практическая реализация народной педагогики нашла своё отражение в учебнике для начальной школы «Першае чытанне. Кніжыца для беларускіх дзетак дзеля навукі чытання» (1916) (широко представлены в нем пословицы, поговорки, изречения, и другие жанры белорусского фольклора). Главная идея преемственности народной и научной педагогики, заложенная в наследии Ластовского: чтобы в белорусской семье уважали «звычай і традыцыі беларусаў»; чтобы «спяваліся беларускія песні»; чтобы дети любили и уважали свой край, народ, песни, сказки, язык.

Следует отметить, что белорусские просветители конца XIX – начала XX века, внесли значимый вклад в сбор, изучение (систематизацию, научное описание) средств и методов народной педагогики (прежде всего фольклора), а также определили их педагогический потенциал. Их теоретико-методологическое и методическое наследие имеет неоценимое значение для последующего развития этнопедагогики.

Фольклор и развитие этнопедагогики – науки о народной педагогике. Напомним, что первым сугубо этнопедагогическим исследованием стала работа Г.С. Виноградова «Народная педагогика» (1926), в которой давалось определение народной педагогики и акцентировалось внимание на фольклор и нравственное воспитание. Написал ее просветитель, серьезно занимавшийся этнографией и фольклором. Созданию «Народной педагогики» предшествовало издание программ, направленных на изучение детского фольклора, быта, игр, а также публикация очерков по

детской этнографии, где значительное место отводилось фольклору. В связи с изучением роли фольклора в формировании этнопедагогике, нас интересует также работа И.Я. Поздеева «Народная педагогика удмуртов» (1929), где была предложена программа по сбору материалов народной педагогики, включающая вопрос о нравственном воспитании и об идеале человека, что проецировало внимание на фольклор.

В 50-е годы одним из первых этнопедагогических исследований, поставивших задачу изучения идей воспитания в народной педагогике на основе фольклора, была работа А.Ф. Хинтибидзе «Идеи воспитания в грузинском народном эпосе» (1951), выполненная на уровне кандидатской диссертации. В это же время появляются первые диссертационные исследования, касающиеся реализации нравственного потенциала русской народной сказки в воспитании детей дошкольного (Н.С. Карпинская, 1947) и школьного (Б.С. Найденов, 1954) возраста. Идеи умственного и нравственного воспитания рассматриваются в азербайджанских народных сказках (А.Ш. Гашимов, 1957).

В конце 50-х – начале 60-х годов появляется ряд статей регионального характера, направленных на осмысление педагогической ценности фольклора и значимости его анализа с педагогической точки зрения [Ступак, 1960; Храпаль, 1959; Ханбиков, 1962]. Среди них следует выделить работу П.А. Храпалья, который предлагает целостную программу изучения русской народной педагогики на основе изучения фольклора.

В 60-е годы появляется ряд диссертационных работ, в которых идеи воспитания в народной педагогике отдельных народов и народностей рассматривались преимущественно только в результате анализа произведений устного народного творчества (В.Х. Арутюнян, М.Б. Гуртуева, А.Т. Муминов, В.П. Мирный, М.А. Никитина, Ю.П. Ступак, А.Ф. Хинтибидзе, И.А. Шоров), а также на основе изучения устного народного творчества и традиций воспитания, сложившихся в многовековой воспитательной практике народа (Г.Н. Волков, И.П. Копачев, Л.П. Федорук, Я.И. Ханбиков).

Защита двух докторских диссертаций, которая состоялась 1967 году (Г.Н. Волков и А.Ф. Хинтибидзе), в определенной мере

отражала особый интерес представителей педагогической науки к фольклору как источнику этнопедагогических знаний. Наиболее отчетливо это проявилось в диссертационном исследовании А.Ф. Хинтибидзе, который посвятил свой фундаментальный труд идеям воспитания в грузинском устном народном творчестве. В это же время появляются отдельные книги, посвященные реализации фольклора в воспитании школьников [*Никитина*, 1968].

Среди этнопедагогических исследований 70-х годов XX века выделяются работы, в которых идеи воспитания и опыт народной педагогики исследуются преимущественно на основе изучения устного народного творчества (В.Х. Арутюнян, 1972; О.М. Валяева, 1974; М.Б. Гуртуева, 1974; Б. Кадыров, 1979; К. Кыдыралиев, 1979; Т. Ормонов, 1972; И. Оршибеков, 1973; С.М. Саипбаев, 1979; И.А. Шоров, 1970). Надо отметить, что этнопедагоги, строящие свое исследование в основном на изучении идей воспитания, заложенных в устном народном творчестве, не исключают привлечение некоторых традиций народной педагогики, и наоборот. Рациональный подход к использованию фольклорного материала и этнографического материала в качестве источника этнопедагогических знаний наблюдается в целом ряде работ (В.Ф. Афанасьев, 1979; Г.Н. Волков, 1974; С.Д. Бабишин, 1979; А.Ш. Гашимов, 1970; Т.К.Искаков, 1973; Г.Я. Кальюевез, 1972; Г.В. Мухаметзянова, 1973; Р.М.Пашаева, 1972; Я.Рахмонова, 1979; К.Б. Салчак, 1974; М.И. Стельмахович, 1971; Е.В. Сюта, 1971; Е.И. Сявавко, 1974; Б.М. Ховротович, 1972; И.А.Шоров,1970).

Начиная с 80-х годов XX века проблема воспитания личности в этнопедагогических исследованиях реализуется путем проведения специальных исследований идей и опыта воспитания в народной педагогике разных народов: адыгов (Б.Д. Увижева, 2007); балкарского народа (З.Ж. Кучукова, 2009); башкир (Ю.З. Кутлугильдина, 1984); белорусов (А.П. Орлова, 1998; Е.Л. Михайлова, 2009; И.С. Сычева, 2011; С.Г. Туболец, 2015); калмыков (С.А. Даваев (2000; В.А. Довданов, 2007); марийцев (И.Ш. Александрова, 2003); осетин (И.И. Бирагова, 2001); русских (И.В. Абрашина, 2005; Л.Г. Андреева, 2002; Т.Ю. Артюгина, 2004; Е.В. Белоусова, 1998; Т.И. Березина, 1998; Л.О. Володина, 2006; Е.В. Михайлина, 2014; Е.А. Рубец, 2012; Фетисова, 2004); таджиков (А. Умаров,

1998); ханты и манси (А.Б. Григорян, 1998); чеченцев (Р.М. Эхаева, 2009); народов Дагестана (Р.И. Омарова, 1998); народов Северного Кавказа (М.Ж. Зангиева, 2010). В местах компактного проживания разных народов, акцент делается на комплексное исследование народных педагогических традиций народов с целью использования положительного опыта в решении современных педагогических задач в области воспитания. Исследуется преемственность народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания (А.П. Орлова, 1998), в формировании положительных личностных качеств детей в семье (Бибихафиза Маджиддова, 2004); младших школьников (Е.В. Белоусова, 1998; Е.В. Номогова, 2003; И.В. Абрашина, 2005); подростков (Т.В. Емельянова, 1986; О.П. Фетисова, 2004; А.Б. Григорян, 1998; З.Ж. Кучукова, 2009); старшеклассников (Р.И. Омарова, 1998); во внеучебной деятельности (А. Умаров, 1998; Н.Т. Абидова, 2010). Особенностью данных исследований является то, что все они используют фольклор в качестве важнейшего источника этнопедагогических знаний, показывая возможность творческой реализации народной педагогической традиции в современной воспитательной практике разных социальных институтов (семья, дошкольные учреждения, система дополнительного образования, школа, среднее специальное образование, вуз).

Как свидетельствует анализ современных научных исследований, в настоящее время практически каждое этнопедагогическое исследование опирается на фольклорные материалы. Фольклор при этом выполняет разные функции: он является источником этнопедагогических знаний; он дает возможность вычленив важнейшие идеи народной педагогики; он выступает в качестве средства народной педагогики. Это проявляется при разработке практически любого направления этнопедагогического исследования. Внимание проецируется на воспитательной ценности фольклора при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение диссертаций позволяет сделать вывод, что наблюдается определенная качественная градация исследований, посвященных реализации фольклора в отношении младших школьников и детей дошкольного возраста. Исследования,

посвященные реализации фольклора в работе с детьми младшего школьного возраста, касаются в основном методологических проблем: формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к детскому фольклору на основе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса (С.В. Иванова, 2011), развитие творческой самореализации в процессе изучения фольклора (О.Н. Костюшина, 2009), формирование интереса к фольклору славянских народов (О.С. Михайлова, 2010), Формирование культуры школьников средствами фольклора (Т.Х. Ахмадова, 2011). В системе дошкольного образования фольклор становится источником получения знаний при исследовании проблемы эстетического воспитания (Т.С. Есаян, 2003), развития музыкальных способностей А.Г. Григорьева, 2006). Изучается роль фольклора в воспитании личности ребенка в семье (Р.М. Алиев, 2003; А.Х. Дзамыхов, 2004; Г.Н. Пивнева, 2004). Вместе с тем в ряде диссертационных работ выделяются исследования методологического характера, где прослеживается преемственность в реализации фольклора в системе «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа» (М.В. Абдрахманова, 2004).

Диссертационные исследования белорусских авторов свидетельствуют, что, изучая формирование личности детей дошкольного возраста, они также проецируют внимание на народной педагогике. В частности, проблема приобщения дошкольников к музыкальному фольклору рассматривается в работах педагогов (О.Н. Анциперович, А.А. Гримоть, А.П. Орлова) и фольклористов (О.М. Алехнович, Г.А. Барташевич). Процесс формирования национального самосознания детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности средствами белорусской народной педагогики исследует Л.Н. Воронцовская.

Учитывая возрастные особенности детей, ученые обращают пристальное внимание на те средства народной педагогики, которые позволяют в наибольшей степени их заинтересовать. В частности, это касается устного народного творчества и непосредственно народной сказки, которой отводится особое место в нравственном воспитании детей дошкольного (Д.А. Абдрахманова, 1998; Н.С. Карпинская, 1947; О.В. Леонова, 1996; Х.И. Салимханова, 1990; Л.А. Сидорова, 2001) и младшего школьного

возраста (С.А. Герасимов, 2004; М.И. Корякина, 2002; А.А. Мирзаянов, 2006; Б.С. Найденов, 1954; М.М. Никеева, 2006).

Связь этнопедагогических исследований с фольклором просматривается в связи с социализацией личности. Среди исследований, акцентирующих внимание на позитивных началах народной педагогики в социализации личности, следует отметить группу работ, посвященных отдельным средствам народной педагогики. Так, например, ученые исследуют с позиции социализации личности народную игру (Н.А. Тимошина, 2002; Ю.П. Брюхова, 2010) и игрушку (Н.Д. Шоломицкая, 2002), народный этикет, народные праздники (А.Б. Аргуянова, 2004), народную музыкальную педагогику, народные музыкальные традиции, устное народное творчество и в целом фольклор (В.В. Васильева, 2000; А.Х. Дзамыхов, 2004).

В диссертационных работах на материалах фольклора рассматривают различные виды воспитания в качестве средства и фактора социализации личности с учетом возрастных особенностей (См., напр., физическое воспитание детей в семье – М.Х. Боташева, 2004; М.Э.Карамурзина, 2004; физическое воспитание старшеклассников – Б.П. Динаев, 2005) . Ставится и решается вопрос реализации народной педагогики в социализации личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада (В.И. Сметанина, 2002); рассматривается формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики (Р.А. Яббарова, 2011), исследуется проблема социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста (Е.А. Слушкина, 2007) и возможности воспитания учащихся классов коррекционно-развивающего обучения (Р.М. Магомедова, 2007) средствами народной педагогики; определяются пути формирования готовности будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками (Т.Н. Семенова, 2010).

Особое внимание уделяется фольклору в контексте социализации, при рассмотрении возможностей нравственного воспитания средствами народной педагогики. В частности, ученые-философы, вычлняя социально-философский аспект, обращают внимание на роль народных традиций в нравственном формиро-

вании личности (Ф.В. Даминдарова, 2000). Педагоги-исследователи также рассматривают нравственное воспитание школьников на народных традициях с учетом национальных, возрастных и гендерных особенностей (Р.И. Омарова, 1998; З.А. Булатова, 2010). Однако во главу угла в социализации личности ставится проблема трудового воспитания в народной педагогике. По мнению ученых-исследователей, конечной целью трудового воспитания является не только самовоспитание, но и самореализация и социализация (А.Х. Байрамкулова, 2004). Предметом исследования становятся идеи и опыт трудового воспитания в народной педагогике Северного Кавказа (В.В. Климатова, 2004); ценностные ориентации в процессе трудового воспитания и социализации в русской народной педагогике с акцентом на важнейшие средства и способы социализации подрастающего поколения в процессе трудовой деятельности (Л.Г. Андреева, 2001); трудовое воспитание в таджикской народной педагогике и современные проблемы детского труда в Таджикистане (Г.Г. Мухтарова, 2006); трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики в социально-педагогической деятельности (М.А. Шошин, 2010).

В целях изучения потенциальных возможностей фольклора в формировании личности в поликультурном социуме, следует обратить внимание на этнопедагогические исследования, где народная педагогика выступает в качестве столпа формирования этнической толерантности. Только в начале XXI века стали появляться специальные исследования, касающиеся отдельных вопросов воспитания этнической толерантности подрастающего поколения на основе народной педагогики (Г.Н. Волков, З.Г. Нигматов, Р.А. Низамов, Р.Г. Сибгатуллин, Я.И. Ханбиков, Р.Х. Шаймарданов). Среди фундаментальных исследований, затрагивающих эту проблему, следует назвать диссертации С.А. Герасимова (2004), останавливающего внимание на педагогических средствах воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (акцентируя внимание на устном народном творчестве, ученый включает данное средство народной педагогики в классификацию системы педагогических средств воспитания толерантности младших школьников) и А.А. Мирзаянова (2006), рас-

смастривающего воспитания этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики, а также диссертациях Ш.С. Демисенова (2009) и В.В. Гладких (2011), раскрывающих проблему саморазвития студентов в поликультурной среде вуза и диссертацию Ю.В. Ламакиной (2012), непосредственно касающуюся вопроса формирования поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики.

Проведенное исследование дает возможность говорить о том, что в раскрытие потенциала фольклора в формировании этнической идентичности личности определенный вклад внесли белорусские ученые: фольклористы (В.В. Козлов, Г.А. Барташевич), этнопедагоги (Л.Н. Воронцовская, А.А. Гримоть, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, В.В. Пашкевич). Ценность белорусских народных сказок в формировании этнической идентичности четко просматривается в трудах фольклористов. В частности, В.В. Козлов посвятивший свою диссертационную работу исследованию народной сказки (См. диссертационное исследование просветителя – «Отражение социально-этических идеалов народа в белорусской сказке», 1979), говорит: «Важность поднятых в белорусском сказочном эпосе социальных и нравственных проблем, их разрешение в духе лучших вольнолюбивых традиций и принципов, ограниченность формы и содержания сказок, их эстетическая и этическая убедительность превращают белорусские народные сказки в своеобразный «моральный кодекс», утверждающий передовые демократические идеи и воззрения» [Козлов, 1979, с. 14]. В диссертации Л.Н. Воронцовской особое внимание уделяется педагогическим возможностям народной сказки. В частности, раскрывая сущность реализуемой в работе методики формирующего эксперимента, исследователь ставит задачу разработать доступное освоению дошкольников содержание с основными элементами национальной культуры белорусов. При этом акцент делается на народной сказке.

Раскрытию потенциала русского фольклора, с точки зрения формирования представлений об этнической идентичности личности, способствуют отдельные диссертационные исследования, касающиеся разных сторон русской народной педагогики: трудовое воспитание (Т.И. Березина, 1991, (ист. науки); Л.Г. Андрее-

ва, 2001 (пед. науки)); духовное воспитание (С.И. Тарасова, 2003; Е.А. Рубец, 2012); воспитание толерантности (С.А. Герасимов, 2004). Ученые доказывают, что в качестве определяющего компонента и отличительной характеристики этнического сообщества русского народа следует рассматривать самобытную духовную культуру, основой которой является устное народное творчество. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, выполненные представителями разных отраслей знаний. Например, в педагогическом исследовании доказывается, что основным условием развития этнической идентичности детей дошкольного возраста является приобщение их к устному народному творчеству, с акцентом на народную сказку. Е.В. Михайлина (2014) раскрывает педагогический потенциал русской народной сказки в воспитании младших школьников. Представители психологической науки показывают психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности детей дошкольного школьников разного возраста (Е.В. Беляева, 2005; К.В. Ким, 2009).

Таким образом, фольклор, как неотъемлемый компонент этнокультуры, занимает значимое место в деятельности многих известных просветителей (Я.А. Коменский; К.Д. Ушинский; белорусские просветители конца XIX – начала XX века; Н.К. Крупская; А.С. Макаренко), определяя их отношение к этнопедагогике. Проведенный анализ диссертационных работ, подготовленных российскими и белорусскими учеными, свидетельствует о том, что проблема использования фольклора в решении современных воспитательных целей и задач как никогда актуальна и значима. Изучение наследия прогрессивных просветителей – ключ к реализации идей народной педагогики и фольклора в современной системе образования, в том числе в решении проблемы формирования этнической идентичности личности.

2.2. Идеал личности в фольклоре как отражение этнической идентичности личности

Значимость рассмотрения идеала личности в фольклоре в контексте этнопедагогике определена целым рядом обстоятельств и в широком социологическом и педагогическом смысле обусловлена объективно существующей потребностью решения ряда противоречий:

– Между унифицирующими процессами глобализации и необходимостью сохранения этнокультурного наследия народа, обуславливающего его уникальность и место в мировом сообществе.

– Испокон веков человек нуждается в нравственной опоре, нравственном ориентире, идеале. Бог, библейские нравственно-религиозные заповеди, Моральный кодекс советского гражданина в свое время выполняли роль идеала, являлись регуляторами нравственности. Исторически предопределенная потребность человека в определенных нравственных ориентирах, в опоре на общечеловеческие ценности с учетом национальных особенностей, приходит в противоречие с реальной жизнью, где зачастую подрастающее поколение встречается с размытыми нравственными идеалами, отсутствием нравственного стержня. Между тем, на протяжении многих веков у народа сформировался устойчивый идеал, целостное представление о нравственных требованиях к личности, своеобразный свод норм и правил морали, зафиксированные в устном народном творчестве.

– Концепции образования и воспитания ставят задачу формирования на этнокультурной основе личности, способной органически вписаться во всемирную культуру и цивилизацию. В то же время идеал, запечатленный в моральном кодексе народа, ярко очерченный в народной педагогике посредством ее важнейшего элемента – фольклора, научающим жить согласно этическим требованиям народа, до сих пор недостаточно реализован в современной воспитательной практике.

Идея совершенного человека представлена в мифах, ее основу составляют легенды о полубогах и героях. Выдающиеся мыслители прошлого касаются в своих трудах проблемы совер-

шенной личности (См., например, учения Конфуция, Ибн Араби, Августина Аврелия). Классики мировой педагогической науки (А.Я. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А.М. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д.Ушинский) поднимали в своих трудах проблему идеала и воспитания совершенной личности. Педагогический подход к проблеме формирования совершенной личности, на основе духовно-нравственной культуры этносов, затрагивают исследования Р.Г. Абдулатипова, Б.Н. Бессонова, Ю.В. Бромляя, Э.М. Виноградовой, Л.Н. Гумилева, А.Х.Здравомыслова, В.П. Зинченко, И.С. Кона, В.Г. Крысько, Д.С. Лихачева, Г.В. Осипова, Ю.В. Семенова. Различные аспекты феномена идеала человека на примерах устного народного творчества, обрядов, народного искусства освещаются в работах А.Л. Бугаевой, Г.Н. Волкова, Д.А. Данилова, Т.К. Исакова, А.М. Леонова, О.Д. Мукаевой, А.П. Орловой, Т.Н. Петровой, М.Г. Тайчинова, З.М. Тамбиевой, Б.М. Ховратовича, З.Б. Цаллаговой.

Проведенный анализ диссертационных работ позволяет утверждать, что проблемы цели и идеала совершенного человека в народной педагогике касаются многие этнопедагогические исследования: адыгов (Ш.А. Шоров, М.Г. Загезежев), азербайджанцев (А.Ш. Гашимов), алтайцев (Р.К. Санабасова), армян (В.Х. Арутюнян) башкир (Т.К. Исаков), белорусов (В.С.Болбас, Л.Н. Воронцовская, Е.Э. Кривоносова, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, В.В.Пашкевич, И.С. Сычѐва, С.Г. Туболец), грузин (А.Ф. Хинтибидзе), дагестанцев (Ш.А. Мирзоев, З.М. Магомедова), казахов (К.Д. Кожаметова), калмыков (О.Д. Мукаева), киргизов (А.Э. Измайлов, Т. Ормонов), русских (Г.С. Виноградов, В.М. Григорьев, В.А. Николаев), татар (Я.И. Ханбиков), хакассов (Б.М. Ховратович), туркменов (К.П. Пирлиев), карачаевцев, балкарцев, черкесов (К.Б. Семенов, М.Б. Гуртуева), узбеков (К.А. Кадыров, М.Ш. Ширбаев), народов Коми (Л.Д. Вавилова), чувашей (Г.Н. Волков, Э.И. Сокольникова, Т.Н. Петрова, М.Г. Харитонов), народов поморского Севера (И.Л. Данилова, А.Г. Гмырин, Л.С. Малик), народов Сибири и Дальнего Востока (В.Ф. Афанасьев).

Среди фундаментальных этнопедагогических исследований по проблеме формирования идеала совершенного человека следует отметить ряд диссертационных работ: С.А. Даваев (2000),

рассматривает идеал совершенного человека в калмыцкой народной педагогике и возможности использования идей народной педагогики в работе современной школы; Б.Д. Увижева (2007), посвящает исследование идее воспитания совершенной личности в адыгской народной педагогике; М.Ж. Зангиева (2010), изучает воспитание совершенной личности в этнопедагогике Северного Кавказа.

Б.Д. Увижева доказывает, что образ совершенной личности, в идеале: целостная, духовно богатая, любящая, творчески деятельная, позитивно настроенная, ответственно-свободная, самостоятельная, понимающая самосозидание, как главный смысл своей жизни. С.А. Даваев (2000) отмечает, что идеал совершенного человека – духовный облик народа, концентрированное выражение цели народной педагогики, важная воспитательная ценность, главный фактор и источник в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения. Идеал нравственный, эстетический, этический, физический, духовный неразрывны между собой и исходят из народного идеала. По мнению философа В.А. Вакаева (2002), этнопедагогика играет ведущую роль в процессе формирования национального самосознания и определяющее значение в этом процессе имеют такие элементы этнопедагогики, как язык, религия, традиции, пример-идеал.

Следует отметить, что единство и взаимодействие народной психики и идеала в формировании личности в свое время подчеркнул К.Д. Ушинский: «Каждый народ имеет свой собственный идеал человека и требует от своего воспитания возобновления этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру. Определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием» [*Ушинский*, т. 2, с. 122]. По мнению Г.Н. Волкова, идеал совершенного человека выражает самую общую задачу всего процесса воспитания личности и потому его необходимо рассматривать и как основополагающую идею этнической педагогики, и как феномен истории и культуры народа (1974).

Эта же мысль прослеживается в ряде современных этнопедагогических исследований. Например, Б.Д. Увижева (2007) утверждает, что адыги целью воспитания подрастающего по-

колениа считали подготовку всесторонне, гармонично развитой, высокосознательной, совершенной личности, способной преодолеть любые трудности и лишения в жизни. Идеальным в представлении народа является человек не только физически совершенный, но и мудрый, умственно и нравственно развитой, способный плодотворно, производительно, творчески трудиться. Процесс совершенствования личности до уровня идеала происходит при разумной организации умственного, физического, трудового, нравственного и эстетического воспитания. М.Ж. Зангиева (2010) доказывает, что в этнопедагогике народов Северного Кавказа идеальный человек – это то, что соответствует характеру народа, его представлениям и психологии, определяется условиями его жизни; народная педагогика считает основной целью воспитания подготовку всесторонне развитых людей, способных переносить в жизни любые невзгоды, наделённых умом, физической силой и нравственными добродетелями.

Общепризнанный идеал белорусов довольно отчетливо просматривается в работах просветителей конца XIX – начала XX века (М.В. Довнар-Запольский, Якуб Колас (К.М. Мицкевич), Янка Лучына, Тётка (А.С. Пашкевич) и др.), а также современных исследователей белорусской народной педагогики (В.С. Болбас, Е.Л. Михайлова, А.П. Орлова, И.С. Сычева, В.В. Четет).

Белорусский просветитель – учёный-историк, фольклорист, этнограф, педагог, основавший свою научную школу, М.В. Довнар-Запольский (1867–1934), которого по праву можно считать одним из ведущих белорусоведов XIX века, выделяет в качестве определяющего компонента и отличительной характеристики этнического сообщества белорусов самобытную духовную культуру, основой которой является устное народное творчество. Это подтверждает ряд известных белорусских просветителей как прошлого, так и настоящего. Конкретизируя вышесказанное, Владимир Михайлович Конан, крупный белорусский учёный-философ и историк, занимавшийся разработкой теоретико-методологических проблем философии и культурологии, изучением истории эстетической мысли а также вопросами фольклористики, отмечал, что “стваральнік фальклору – народ сцвярджаў духоўныя каштоўнасці жыцця не павучаннем, а сваім уласным жыццём”

и подчеркивал значимость белорусского фольклора как средства выявления народных идеалов и стремления народа жить в гармонии с природой, близкими и дальними людьми [Конан, 1989; Народная педагогіка..., 1996]. Представители разных отраслей знаний выделяют особые виды фольклора в раскрытии идеала белорусского народа. Например, филолог В.В. Козлов исследует идеал белорусского народа посредством народной сказки [Козлов, 1986].

Современный ученый-историк, культуролог, поэт и публицист Э.С. Дубенецкий, серьезно занимающийся проблемами межнациональных отношений в Беларуси в XIX–XX веках, национального характера и этнического самосознания белорусов, взаимовлияния менталитета и национальной культуры, соотношения языческих и христианских элементов в белорусском фольклоре, определяет характерные черты белорусского менталитета через призму этногенеза белорусов, природно-географических особенностей Беларуси и геополитических условий. В результате он приходит к выводу, что под влиянием определенных факторов у белорусов сформировались характерные черты: толерантность, уравновешенность, сдержанность, терпеливость, добросовестность, мужество, гостеприимство, выдержка, человеческое достоинство, независимость [Дубянецкі, 1995].

Известный белорусский просветитель В.С.Болбас, исследующий проблемы этнопедагогики, отмечает в своих работах, что “ідэал выконвае важную менталеўтваральную функцыю”, подчеркивая, что сохранение народно-педагогического идеала осуществляется благодаря трансляции из поколения в поколение наиболее стабильных духовно-нравственных ценностей и ментальных качеств социума [Болбас, 2004].

Белорусские этнопедагоги в своих исследованиях дают определение и раскрывают сущность народного воспитательного идеала. Исследователь Е.Л. Михайлова (2009) отмечает, что во время начала становления белорусской нации (конец XIX – начало XX века) была четко определена цель – формирование жизнеспособного, трудолюбивого, нравственно и физически здорового населения и благодаря общественному мнению сформировались определенные черты белоруса – трудолюбие, хозяйственность, го-

степриимство, гуманность, сдержанность, справедливость, простодушие, миролюбие, терпимость, что в целом передаёт национальный характер, менталитет. Глубокий и всесторонний анализ и обобщение материалов фольклора и научного наследия белорусских просветителей конца XIX – начала XX века, позволил ученому определить совокупный идеал нравственно и физически здоровой личности. В него входят наиболее характерные черты – трудолюбие, гуманность, любовь к Родине, доброта, честность и правдивость, скромность, уважение к людям, честь и собственное достоинство, физическая сила и выдержка, уверенность, справедливость.

И.С. Сычова (2011) утверждает, что цель народного воспитания – всестороннее развитие ребенка на основе традиционной культуры региона, в результате чего происходит воплощение народного идеала в реальных личностях – юноши или девушки. На основе глубокого анализа этнографических и фольклорных материалов, исследователь доказывает, что применительно к Мозырскому Полесью народный воспитательный идеал – это совершенная личность, владеющая как природными, так и приобретенными в ходе социализации или целенаправленно сформированными в процессе семейной и общественной жизни физическими и духовными качествами, обусловленные менталитетом. К ним она относит: сдержанность, настойчивость, терпение, отзывчивость, гостеприимство, скромность, уважение к старшим, преданность семье и родному дому, трудолюбие, и хозяйственность, знание и сохранение традиций, физическую силу и здоровье, “слава”. По мнению И.С.Сычёвой, идеал и цель имеют практическую направленность; белорусская народная педагогика готовит человека к преодолению трудностей и испытаний самостоятельной трудовой жизни и основных социальных ролей (сына и дочери, семьянина, мужа и жены, воспитателей детей, совестливого труженика, надёжного члена сельского коллектива).

В народно-педагогическом идеале белорусского народа, отражаются менталитет и психология народа, которые имеют непосредственную зависимость от условий жизни и воспитания. Природно-географические и геополитические факторы, а также

особенности исторической, социально-экономической и политической жизни народа оказывают существенное влияние на формирование совокупного идеала личности, находящего свое прямое отражение в фольклоре. Всё это значимо с точки зрения этнопедагогики, поскольку помогает осознать основы формирования идеала личности.

А.П. Орлова, Е.Л. Михайлова, Е.Э. Рудковская, Е.Э. Кривоносова, С.Г. Туболец (1993, 1997, 2001, 2007, 2008, 2012, 2013) отмечают, что во время становления белорусской нации (конец XIX – начало XX века) под воздействием особенностей исторического развития, менталитета в народной педагогике четко определилось представление белорусского народа о “совершенном человеке”, т.е. об идеале личности с точки зрения белорусского народа, находящем свое воплощение в фольклорной форме. Под воздействием исторических условий жизни у белорусского народа сформировался ряд качеств, в частности, необходимо назвать среди положительных черт добросовестливость, щедрость, гостеприимство, незлопамятность, доброжелательность, терпеливость, толерантность и т.п. [Орлова, 1993; Рудкоўская, 1997; Орлова, 2001, 2014; Орлова, Туболец, 2008; Орлова, Міхайлава, 2012].

На основе анализа материалов этнографии и фольклора доказано, что цель белорусской народной педагогики – воспитание личности, подготовленной к жизни и труду, в соответствии с народной моралью и семейными традициями. С точки зрения белорусского народа, идеалом является человек физически развитой, высоконравственный, патриот своей Родины. В совокупный идеал личности входит трудолюбие, гуманность, любовь к Родине, доброта, честность и правдивость, скромность, уважение к людям, честь и собственное достоинство, физическая сила и выдержка, уверенность, справедливость. Белорусские исследователи отмечают, что идеальная личность ведёт здоровый образ жизни, безукоризненно выполняет свои социальные роли (отца, матери, сына, дочери, главы семьи, и др.), адекватно реагирует на внешние раздражители. Черты данного народного идеала в зависимости от исторических условий, культурного развития народа, дополняются другими с целью усовершенствования

ния общего представления. Белорусская народная педагогика, в соответствии с гуманным, демократичным идеалом народа, рассматривает умственное, нравственное, физическое, трудовое воспитание как основные компоненты цели – всестороннего и гармоничного развития личности. Стремление к формированию идеала – цель воспитания на народных педагогических традициях.

А.П. Орлова ряде работ (1993, 1996, 2001, 2011, 2012, 2014) показывает, что в народной педагогике все воспитание направлено на формирование нравственного идеала. Ученый аргументировано утверждает, что идеал личности в фольклоре следует рассматривать как квинтэссенцию представлений об этнической принадлежности народа. В наиболее ёмкой форме он зафиксирован в специфических видах устного народного творчества. У белорусов – в пословицах, поговорках, сказках и песнях; у русских – в пословицах, поговорках, сказках, песнях и былинах. Изучение фольклора русского и белорусского народа свидетельствует о том, что основными критериями оценки человека являются его отношения к труду, семье, Родине. Главным мерилom нравственности в народной педагогике является отношение человека к труду, его трудолюбие, умельство: «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож» (бел.); «Не тот хорош, кто лицом пригож, а кто на дело гож», «Труд человека кормит, а лень портит» (рус.). Нравственная красота героя сказки определяется прежде всего его трудолюбием (См. белорусские сказки «Кузнец-богатырь», «Сказка о Сиротке Доротке»; русские сказки «Крошечка-Хаврошечка», «Покатигорошек»). Противостоит народному представлению об идеале недобросовестное отношение к исполняемой работе, тунеядство, лень, безделие. Лентяй, тунеядец, по мнению народа, не заслуживает хорошего к себе отношения. Эта мысль проходит красной нитью через многие сказки белорусского и русского народа (См.: «Морозко» (рус.), «Золотая яблонька» (бел.)).

Патриотизм, по мнению русского и белорусского народа, – одно из обязательных личностных качеств человека. В понятии «Родина» народ вкладывает самое высокозначимое и дорогое для человека: «Радзіма – матка, чужыня – мачыха» (бел.), «Родная

сторона – мать, чужая – мачеха» (рус.). Во всех видах устного народного творчества мы встречаемся с высокой оценкой народом патриотизма: «Чалавек без Радзімы, што салавей без песні», «Айчыну любіць – патрыетам быць» (бел.); «Всякому мила своя сторона», «Своя земля и в горести мила», «На чужой стороне и весна не красна» (рус.).

Как показывает сравнительно-сопоставительный анализ героического эпоса русского и белорусского народа, идеал патриота наиболее яркое выражение находит в русских былинах, в белорусских сказках и исторических песнях. Представления об идеале защитника Родины воплощаются в образах Ильи Муромца и Добрыни Никитича. Илья Муромец, образец широкого обобщения, встречающийся в героическом эпосе русского и белорусского народа, – защитник родной земли, вдов и сирот, обладает чувством собственного достоинства, могучей силой, уверенностью, выдержкой. Он правдив, наделен чувством справедливости. По рождению крестьянский сын, Илья Муромец не гнушается физическим трудом, с уважением относится к родителям.

В понятие нравственного идеала следует включить гуманизм, в повседневном взаимоотношении реализующийся в человечности. Это, согласно мнению народа, подразумевает:

– честность и правдивость: «Не той чалавек, што грошы мае, а той, што няпрауды не мае (бел.); «Не тот правей, кто сильней, а тот, кто честней» (рус.);

– уважительность к людям: «Хто бацьку шануе, той сабе неба гатуе» (бел.); «Почитай старших – сам будешь стар» (рус.);

– совесть: «Ад людзей схаваешся, ад совесці – не», «У люстэрку бачыш свой твар, а у сумленні – учынкi» (бел.); «В ком стыд, в том и совесть», «За совесть да за честь хоть голу снести» (рус.);

– доброту: «У добрага чалавека зауседы многа добрых сяброу», «Хто людзям жадае добра, тэй палучыць сам заўсягда» (бел.); «Доброе век не забудется», «Добрые умирают, да дела их живут» (рус.);

– честь, достоинство: «Чэсць даражэй за грошы», «Беражы адзенне знову, а чэсць змоладу» (бел.); «Береги честь смолоду», «Бесчестье хуже смерти» (рус.).

Следует отметить, что в исследованиях российских ученых, касающихся этнокультуры, представители разных отраслей знаний затрагивают вопрос об идеале личности в контексте этнопедагогики и фольклора. В.А. Вакаев, предпринявший социально-философский анализ этнопедагогики русской нации, в своем диссертационном исследовании отметил, что одной из функций этнопедагогики русской нации является формирование национального самосознания. Причем данная функция, по его мнению, реализуется посредством таких элементов этнопедагогики как язык, религия, традиции, пример-идеал, и в этом немаловажную роль играет фольклор [Вакаев, 2002]. Определенный интерес с точки зрения понимания ценности фольклора в формировании идеала личности представляет также философское исследование О.А. Абрамовой (2006), рассматривающее нравственно-эстетические и ментальные ценности русского фольклора. Представляя фольклор как механизм социально-культурного наследия, автор, исследуя методологические подходы нравственно-эстетического аспекта фольклора, отмечает, что через фольклор происходило открытие этнического своеобразия менталитета русской нации. Он утверждает: «Фольклор глубинно и неразрывно связан с менталитетом народа, его базовыми ценностями бытия. Эти ценности в фольклоре выражены в яркой, доступной художественной форме и транслируются во множестве поколений, приобщая людей к собственным базовым культурным ценностям и через фольклорно-субъектное поле индивида обретая прочную гармоничную национально-культурную основу» [Абрамова, 2006, с. 8], проецируя внимание на то, что «в основе менталитета находятся традиционные ценности, которые выполняют системообразующую роль в самоидентификации любой социальной общности этносе, нации, государстве» [Абрамова, 2006, с. 11]. В фольклоре интегрировалась, закреплялась и аккумулировалась традиционная информация, выработанная этносом или его локальной группой: этническое самосознание, этнические установки, осмысление обрядов и традиций материальной культуры, интеграцию стереотипов соционормативной культуры. Ученым выявлены наиболее актуальные, с ее точки зрения, нравственные ценности фольклора: ценность родной земли, Родины; ценность семьи и

традиционных семейных отношений; ценность созидательного труда как основы жизни на родной земле; ценность здорового образа жизни; ценностное отношение к человеку, к искусству.

Определенную научную значимость для исследования проблемы идеала в русской народной педагогике представляет ряд работ российских ученых, выполненных на материалах народной педагогики русских с использованием материалов фольклора: Алексеева Л.С. «Народная мудрость о воспитании прекрасного» (2002); Андреева Л.Г. «Русская народная педагогика о трудовом воспитании» (2002); Л.О. Володина «Духовно-нравственные ценности в русской семье во второй половине XIX – начале XX в. (по материалам Вологодской губернии)» (2006); Е.А. Рубец «Воспитание духовности у подрастающего поколения в русской народной педагогике» (2012). В названных работах показано, что умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание являются составными частями воспитания совершенного человека, фундаментом духовно-нравственной личности. Вызывает сожаление тот факт, что в некоторых из вышеназванных работ фольклорные материалы используются в незначительной степени (С.И. Тарасова, 2003), хотя, казалось бы, сама тема диссертационного исследования предполагает опору на материалы этнографии и фольклора.

Наибольший интерес с точки зрения использования фольклора в раскрытии идеала личности в народной педагогике представляет исследование Е.А. Рубец (2012), в котором исследователь в качестве объекта исследования рассматривает опыт воспитания подрастающего поколения, отраженный в русском устном народном творчестве, обычаях и традициях народа. Исследуя на материалах фольклора содержание и процесс воспитания духовности личности в русской народной педагогике, автор выносит на защиту содержание духовности в русской народной педагогике, акцентируя внимание на ведущих чертах духовности – «обращенность человека к высшим ценностям, идеалу; стремление к возвышенному, вечному; любовь к родине, к родному языку; народность; сознание долга; трудолюбие, бескорыстие; добро; совесть; честность; отзывчивость; милосердие; терпимость; мужество и отвага; единство слов, чувств и деяний, справедливость; нетерпимое отношение к искажению реальных фактов, очерни-

тельству; способность служить добру и противостоять злу; вера в светлое будущее» [Рубец, 2012, с. 10]. В диссертации анализируются взгляды русского народа на содержание воспитания духовности личности, отраженные в фольклорных произведениях, народном искусстве (песенном, хореографическом, прикладном, изобразительном), традициях, образе жизни. На основе анализа мифов, преданий, притч, легенд, былин, сказок, песен, пословиц и поговорок, а также иных проявлений фольклора выявлены цели, задачи воспитания духовности русского народа. В результате проведенного исследования ученый пришел к выводу, что содержание воспитания духовности глубоко раскрывалось в таких источниках народной педагогики, как мифы, легенды, предания, притчи, сказки, былины, пословицы и поговорки, загадки, песни, народное искусство. В русской народной педагогике сложилась система средств и методов педагогического воздействия на детей и молодежь с целью воспитания у них духовности. Эта система отражает логику воспитательной деятельности, способствует достижению позитивных результатов в формировании полноценной, совершенной личности. Исследование показало, что идеи русской народной педагогики о воспитании духовности включают в себя национальные и общечеловеческие ценности.

Т.И. Березина в диссертационном исследовании, посвященном русской народной педагогической культуре в практике управления современной школой, отмечает, что «наиболее яркими традиционными проявлениями были ценностные ориентации, составляющие основу нравственных, духовных, физических, жизнеобеспечивающих (отношение к детям, брачный возраст, здоровье детей и т.д.), семейных, общинных педагогических представлений» [Березина, 1998, с. 7].

Ученые-этнопедагоги, в диссертационных исследованиях, посвященных разным видам воспитания в русской народной педагогике, на материале фольклора раскрывают ценностные ориентации русского народа. Рассмотрим это на примере изучения трудового воспитания в русской народной педагогике. В частности, идеал трудового воспитания в русской народной педагогике раскрыт на материале фольклора в исследовании Л.Г. Андреевой (2001). Автор вынес на защиту ценностные ориентации в про-

цессе трудового воспитания и социализации в русской народной педагогике с акцентом на важнейшие средства и способы социализации подрастающего поколения в процессе трудовой деятельности. Исследователь относит к ценностным ориентациям представление народа об идеале трудового воспитания. С точки зрения Людмилы Геннадьевны, его следует рассматривать как формирование совершенного человека с высоким уровнем общественного сознания, готового и умеющего трудиться на благо семьи и своего народа, вносящего в свой труд смекалку, инициативу, творчество, ловкость и умение, добросовестно относящегося к своим трудовым обязанностям, создающего ценное и прекрасное своими руками, человека-носителя культурно-этнических ценностей, прогрессивных обычаев, традиций коллективистского труда. На основе всестороннего и глубокого исследования источников трудового воспитания в докапиталистический период, к которым автор отнес мифы, былины, предания, легенды, сказки, сказки, пословицы и поговорки, песни, игрушки, ученый пришел к выводу, что герои фольклорных произведений выступают носителями высокой нравственности, гуманизма, стремления к воле, трудолюбия, коллективистских начал, направленных на объединение народа для созидательной деятельности. В результате анализа опыта воспитания, раскрытого в фольклоре, были выявлены и охарактеризованы составные части (задачи) формирования добросовестного отношения к труду [Андреева, 2001].

На основе изучения фольклора, в частности, устного народного творчества, ученые приходят к выводу о том, что система воспитания, выработанная русским народом, представляет собой совокупность понятий и идей, составляющих фундамент народной педагогики (идеал, цель, задачи, средства, методы и приемы педагогического воздействия на ребенка, самовоспитание и социализацию личности в условиях семьи и общины), и результаты воспитательного процесса [Ливнева, 2004].

Воспитательный потенциал содержания русского северного фольклора, обусловленный ментальными характеристиками населения русского севера (поморов), представлен в диссертации Т.Ю. Артюгиной. Ученый рассмотрел особенности ориентации младших подростков на нравственные ценности средствами

северного русского фольклора, детерминированные укладом, обычаями, традициями, сложившимися в этом регионе. Автором предложены педагогические условия, обеспечивающие результативность процесса ориентации на нравственные ценности, разработаны критерии и показатели оценки сориентированности подростков на эти ценности [Артюгина, 2004]. Определенный интерес, с точки зрения использования русского фольклора в целях получения знания о народном идеале личности, представляет ряд исследований, касающихся отдельных видов фольклора (См., напр., исследование Е.В. Михайлиной, 2014), посвященных раскрытию педагогического потенциала русской народной сказки в воспитании младших школьников.

Проведенный анализ диссертационных работ представителей разных отраслей знаний (философов, психологов, филологов, этнопедагогов), а также устного народного творчества русских и белорусов позволяет сделать вывод о том, что имеются некоторые особенности воплощения в фольклорной форме представления русского и белорусского народа об этнической идентичности личности. Связано это, прежде всего с языковой принадлежностью, а также с жанровой спецификой фольклора. Так, например, если рассматривать эпос, то у русского народа специфику эпоса определяет большое количество былин, у белорусского народа – сказки о богатырях. В народной песенной поэзии имеются некоторые жанровые различия. В частности, у белорусов можно выделить специфический вид календарно-обрядовой поэзии – волочebные песни, более развита «родинная» поэзия, хотя содержательная сторона как календарно-обрядовой, так и семейно-обрядовой поэзии русского и белорусского народа имеет единую воспитательную основу. В тоже время следует отметить, что в исследованиях фольклора белорусско-русского пограничья мы встречаемся с доказательством того, что песенный репертуар Смоленского края и типовые напевы сходны с белорусскими. И наиболее отчетливо эта общность проявляется в колядках, волочebных песнях [Жукова, 2009].

Анализ содержательной стороны русского и белорусского фольклора, в частности, пословиц, поговорок, сказок, свидетельствует о том, что отдельные материалы русского фольклора не только по смысловому содержанию, но и согласно дословному

переводу соответствуют белорусским аналогам. Это подтверждается результатами проводимого учеными анализа материалов русского и белорусского фольклора в рамках, в частности, этнопедагогических исследований, и позволяет говорить о преемственности русской и белорусской народной педагогики в области формирования этнической идентичности личности. Проявляется вышесказанное, прежде всего, в осознании таких нравственных понятий, как Родина, труд, хлеб, мать, любовь к родителям. Кстати, не только этнопедагоги, но и фольклористы отмечают общность сюжетов и идейного содержания разных жанров восточных славян [Орлова, 2014; Узроўні агульнасці ..., 1993].

Особенности черт и качеств идеальной личности русского и белорусского народа, дающие представления об этнической идентичности, обусловила своеобразная духовная культура, формировавшаяся в ходе исторического развития русского и белорусского этноса, а позднее – русской и белорусской нации. В фольклоре определилось представление русского и белорусского народа об идеале личности, с точки зрения народа, а следовательно, об этнической идентичности. В совокупный идеал личности, определяющий этническую идентичность русских и белорусов, входит трудолюбие, любовь к Родине, гуманизм, доброта, честность и правдивость, скромность, совестливость, уважение к людям, честь и собственное достоинство, физическая сила и выдержка, уверенность, справедливость.

Этнопедагогический анализ работ представителей разных отраслей знаний, а также фольклора позволяет выявить наиболее важные качества идеальной, с точки зрения народа, личности. Идеал личности в народной педагогике зависит от исторического периода развития общества, а также от региональных особенностей. Представители разных научных областей идут по пути накопления знаний о становлении и развитии идеала личности в русской и белорусской народной педагогике на разных этапах исторического развития с учетом региональных особенностей. Все вышесказанное свидетельствует об актуализации и значимости изучения идеала личности в фольклоре в контексте этнопедагогического знания в целях решения проблемы формирования позитивной этнической идентичности личности.

2.3. Фольклор в опыте работы российско-белорусской школы в 20-годы XX века

Для оценки роли фольклора в формировании этнической идентичности школьников значимым является обращение к историческому опыту развития белорусской и российской школы. Особым периодом, способствовавшим широкому использованию фольклора в учебно-воспитательной работе школы, являлись 20-е годы XX века. В это время прогрессивные идеи народной педагогики, реализованные, прежде всего, в фольклоре, широко использовались в учебно-воспитательной работе школ Беларуси и России. Важным, с точки зрения формирования этнической идентичности детей школьного возраста, являлось то, что в официальных документах, касающихся организации школьного дела, педагогов специально ориентировали на то, что в основу ознакомления с устным народным творчеством «кладётся принцип этнографический, принцип живого бытования явлений устной народной словесности. Учащиеся, насколько возможно, знакомятся с окружающими их фактами этого порядка на широком фоне народного быта и в рамках трудового года-календаря» [*Программы*, 1919, с. 14].

Как свидетельствует анализ учебных программ, по целому комплексу учебных дисциплин (русский язык, литература, устная народная словесность), фольклор занимал главенствующее положение на всех ступенях обучения в общеобразовательной школе. План занятий по родному языку предусматривал: на первой ступени – беседы, экскурсии, игры, труд, распевание песен, сказывание сказок; на второй ступени – распевание песен, сказывание сказок – по желанию и выбору учеников; на третьем году занятий – опыты независимого устного творчества учеников (песни, сказки, загадки и т.п.), описание процесса личного труда и творчества, работы школьной коммуны в общем. Предусматривалось описание игр, праздников, разнообразных трудовых процессов. Ученикам рекомендовалось вести альбомы для переписывания и записывания литературных и сугубо народных произведений, которые понравились. На четвертом году – выразительное чтение художественно-литературных и сугубо народ-

ных произведений с их анализом, а на пятом году – опыты самостоятельного творчества в области устного и письменного языка.

В план по устной народной словесности (I год обучения) входило:

«Знакомство (основанное на личном опыте учеников) с явлениями устного народного творчества, реальное бытование его в рамках народного календаря. Знакомство с народным календарем.

Осень. Знакомство с народной свадьбой (наблюдение и инсценирование), родственные отношения, экономические отношения, обрядовая сторона. Свадебная обрядовая лирика и исполнители ее. Связь песни с обрядом.

Свадебные причитания: свадебные приговоры, дружки. Свадебные приметы и волшебство на свадьбах. Свадебная танцевальная частушка. Древние записи свадебной лирики и др.

Проводы рекрутов (опыт инсценировки), обряд “игрища”, частушка, ее творцы и исполнители. Рекрутские причитания, древние рекрутская и солдатская лирика; бытовая и любовная (внеобрядовая) лирика.

Обряд посиделок (вечерок) (опыт инсценировки), посиделковая игровая песня.

Сказка: личность исполнителя и текст сказки. Сказка, сложенная лубочным стихом. Пословицы и поговорки. Святки. Святочный обряд (звезда, вертеп), святочная лирика, народная драма (опыт постановки или инсценировки всего обряда). Рождественские гадания и приметы; ворожба, заговор, народная демонология.

Встреча и проводы масленицы (опыт инсценировки).

Духовные стихи, былины и историческая песня; сказки-легенды.

Встреча весны, весенняя обрядовая лирика (игровая и хороводная), весенние праздники.

Обряды похорон и поминовения умерших. Радуница, семик, похоронные причитания.

Летние праздники, обряды и обрядовая лирика, связанные с земледелием. Наблюдения за отражением личности исполнителя в произведениях народной словесности. Некоторые наблюдения над традиционными приемами творчества в лирике, в эпосе.

Вопрос об историческом отражении исторических событий в произведениях устного народного творчества (в самых общих чертах, главным образом, применительно к историческим песням)» [*Программы*, 1919, с. 9–10].

Таким образом, впервые в истории преподавания литературы и устной народной словесности ученики знакомились с народным творчеством в ходе непосредственно общения с родным языком, народными традициями и обычаями. А в связи с тем, что программы позволяли учителю самостоятельно выбирать примеры народных произведений и перекомпоновывать материал в зависимости от местных условий, он имел возможность отбора наиболее полезного и прогрессивного из народного опыта.

Программы предлагали использовать те формы устного творчества, которые до того времени не находили себе места в школе. Они позволяли привлекать к изучению в течение всего года при любом удобном случае пословицы, поговорки, сказки, загадки и другие произведения, связанные с народным поэтическим словом. Это способствовало не только развитию родного языка, но и выработке определенных нравственно-этических норм и принципов поведения, согласованных с этнической принадлежностью.

В программе перечислялись задания, которые должны были выполнить ученики в процессе изучения народно-поэтического творчества, и навыки, которые они должны приобрести. В частности, на протяжении первого года занятий школьники должны были научиться непосредственному наблюдению фактов устного народного творчества. Требовалось, чтобы они сумели вспомнить и сделать записи усвоенных устным, не книжным путём загадок, пословиц, поговорок, считалок, скороговорок, игр с пением, песен, сказок, устных рассказов и других явлений народного творчества. Причем эта работа предшествовала и соответствовала чтению похожего материала из напечатанных сборников. Кроме того, школьники получали общее представление о формах и формальных особенностях устного народного творчества, знакомились с практикой сбора и записи народных произведений.

На втором году обучения ученики должны были научиться не только уметь наблюдать, но и выделять народно-поэтический

элемент в памятниках письменности. На третьем и четвертом годах обучения – вести наблюдения за народно-поэтическими элементами в литературе, умело организовать вечер, используя при этом не только произведения устного народного творчества, но и опыт личного художественного творчества.

Занятие пением приобщало к оригинальным народным песням, близким музыкальному восприятию учащихся напевам. В программу также включались рекомендации по использованию устного народного творчества. В программе по родиноведению для городских школ предусматривалось знакомство со всеми видами хозяйства и промыслов. Предметом рассмотрения школьников были особенности быта: пища, одежда, архитектура, обычаи, песни, предания, пословицы, поговорки и т.п. При этом указывалось, что в процессе усвоения знаний и приобретения умений учеников необходимо знакомить с элементами социальной жизни, отмечая старое и новое, то, что разрушается и вновь возникает, реакционное и прогрессивное.

Впервые школьные программы нацеливали на использование положительного опыта народа в деле обучения и воспитания, отмечали необходимость дифференцированного подхода к отбору материала для преподавания. Надо отметить, что и в последующие годы программы ориентировали на использование в учебно-воспитательной работе разнообразных средств и методов народной педагогики. Так, например, в программах для I-ой и II-ой ступеней единой рабочей школы, изданных в 1921 году, также значительное место отводилось использованию устного народного творчества. Программа по родному языку и литературе на третьем году обучения предусматривала подбор литературного материала, соответствующего детским переживаниям и впечатлениям, а именно: стихотворений, пословиц, поговорок, изречений, сказок и т.д. Ученики должны были приобрести следующие умения и навыки: свободная, выразительная и связная передача материала; передача эстетичных представлений в виде разнообразных импровизаций: сказок, рассказов и т.п.; умение вести календарь природы, издание журнала с посильными разделами (рассказы, сказки, загадки). При этом использовались разные виды работы по развитию языка, среди которых имели

место игры, распевание песен, сказывание сказок, рассказы, простые виды драматизации.

На пятом году обучения предлагалось использовать устные рефераты о производствах (например, история кусочка хлеба, сахара, мыла, сорочки и др.), а также постановка собственными силами спектаклей, литературных и вокально-музыкальных вечеринок, экскурсий, использование народного творчества в воспитательных и учебных целях на более высоком уровне.

В примечаниях к первому году обучения программа определяла примерные направления внеклассной работы: игры, прогулки, общение детей между собой, посильное самообслуживание, работа в саду, птичнике, на огороде, уход за домашними животными (кошка, собака, коза, свинья). Подчеркивалась, что все это – источники живых впечатлений, которые являются воспитательным и учебным материалом.

Программы уделяли место и методам реализации средств народной педагогики: «Пословицы должны вводиться с большим выбором – или это жизненная философия («Цішэй едзеш – далей будзеш»), или ненавязчивая мораль («Іншых не судзі, на сябе паглядзі») [Программа, 1921, с. 18]. Это показывает, на основе какого критерия надо было подходить к народным средствам педагогического воздействия и какие качества возможно воспитать с их помощью.

Особое внимание программы придавали воспитательному и обучающему назначению игры: «Переживания, связанные с процессом игры, настолько сильны, что дают непрерывную работу устам: от излишка чувств уста глаголят. Обучение условиям игры, распределение ролей, считалки, переключки, иногда с пением, часто в стихотворной форме, в свободной импровизации – вот отправные точки, вокруг которых речь ребенка призывается к самой активной деятельности. Как результат: разъяснение детьми условий игры содействует точности и краткости речи.

Считалки приучают к рифме и скандированию. Переключки – к выразительности, драматизации и импровизации... Игры подражательные, на тему из жизни... обостряют наблюдательность и находчивость» [Программа, 1921, с. 23].

В качестве материала для чтения в I–II классах программа рекомендовала небольшие художественные повествования, сказ-

ки, стихотворения, описание природы в приемлемой для ребят форме, загадки, считалки, а в более старших классах – чтение целых рассказов, сказки и легенды, исторические и этнографические статьи.

Среди произведений примерного списка для чтения в I–IV классах значительное место отводилось народным сказкам, былинам, песням. Подобный подход к подбору материала для детского чтения свидетельствует о внимании к интересам детей младшего школьного возраста и осознании педагогами и методистами воспитательной и обучающей сути устного народного творчества.

В школу широко входит драматизация, которую относят к лучшим воспитательным и обучающим средствам. Программы ориентируют на использование драматизации в меру и к случаю, в частности, предлагалось не проходить мимо интересных исторических и литературных юбилеев, а также праздников природы.

В старших классах происходит постепенное усложнение воспитательной и обучающей функций народного творчества. Например, при изучении народной сказки, прежде всего, прививается умение сказывать ее. Определяется связь между народной сказкой, с одной стороны, и баснями Крылова, сказками Пушкина и Толстого, – с другой, ученики ведут записи местных обрядов, песен, которые целиком заменяют хрестоматию. В хоровом и индивидуальном исполнении учениками песен и поговорок происходит осознание вариативности языка и смыслового содержания.

Программа по естествознанию в четырех младших классах определяла основным принципом непосредственное изучение предметов и явлений природы, предлагала вести календарь погоды, что предусматривало использование фольклорного материала. Новым и интересным, с точки зрения народной педагогики, явилось введение в школьную программу минимума метеорологических наблюдений. Начиная с третьего года обучения, метеорологические наблюдения одной из основных целей ставили заинтересовать учеников в предсказании погоды по местным признакам. Программа акцентировала внимание на использовании распространенных примет, пословиц, поговорок, поверий

ради того, чтобы ученики могли критически и осознанно относиться к этому материалу. Преподавание музыки, которое ранее игнорировалось, вводилось в программы школ. Особое место отводилось народным песням, которые предлагалось петь совместно с движениями и играми.

Все более значимое место в школе занимает драматизация. Программа предлагала народные драматизированные игры, хороводные и другие песни с драматическими элементами, несложные пьесы, темой которых является разнообразная деятельность человека, импровизация бытовых сценок, свободное воспроизведение знакомых и любимых сказок.

Многие школы создавали собственные программы, учебные планы и работали по ним. В школе изучались народные приметы, дети присоединялись к организации и проведению народных праздников, в процесс преподавания включали народные игры, в развитии родного языка значительное место отводилось народным сказкам и песням. Программы по родному языку предлагали такой вид работы, как альбомы для литературных и устных народных произведений, загадок, пословиц. В курс истории входило чтение песен и повествований исторического характера.

Напомним, что важнейшим фактором, способствующим активному внедрению фольклора в учебно-воспитательную работу школы, явилось повсеместное введение обучения на родном языке. В фондах государственных архивов хранятся «Постановления комиссариата по просвещению о школах национальных меньшинств», где говорится о том, что все национальности «пользуются правом организации обучения на своем родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы и в высшей школе» [ГАВО, л. 4].

Новая школьная политика в области использования родного языка сыграла важную роль в активизации воспитательного потенциала национальной культуры. В школьную практику внедряются прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, находящие свое воплощение в разных видах народного творчества: «По новым комплексным программам обратить надлежащее внимание на исследование местной бытовой культуры и в первую очередь – на живую речь и устное творчество... вдумчивое на-

блюдение за народной речью, сказкой и песней может дать много чего полезного» [Харевич, 1926, с. 10]. Предлагался материал, на который мог опереться учитель при проведении записей фольклора. Действенность фольклора в формировании этнической идентичности детей школьного возраста подтверждают материалы Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 года. Исследователь фольклора Ю.М. Соколов, в частности, на конференции отмечал, что вместе с введением в школу материнского языка «широкое использование фольклора в педагогических целях постепенно входит в нашу школу всех ее ступеней. Педагоги, особенно провинциальной школы, начинают проникаться убеждением, что обучение родному языку и словесности должно строиться на наблюдениях над живым языком народным и над художественными произведениями этого языка. Прохождение... курса народной словесности постепенно начинает проводиться не с монопольной помощью книги, а путем ознакомления с крестьянской поэзией в ее естественной обстановке, непосредственно из уст самих народных мастеров художественного слова (певцов, сказателей, сказочников и т.д.)» [Соколов, 1921, с. 56].

С точки зрения формирования этнической идентичности детей школьного возраста посредством фольклора, примечательным являлось то, что в 20-е годы не только на территории Беларуси, но и в местах компактного проживания белорусского населения в других регионах, белорусы имели возможность обучения детей на родном языке. Вопрос целесообразности внедрения национальной культуры, родного языка в школьном обучении нацменьшинств рассматривался в педагогической печати. В учебных программах и в работе школ, где учились дети разных национальностей, рекомендовалось отражать национальные особенности (бытовые, языковые, хозяйственные). В частности, в Московской губернии в местах компактного проживания белорусов с согласия населения вводилось обучение детей белорусскому языку, а некоторые школы белорусизировались полностью. В белорусские школы, а также и в русские, где имелись дети белорусов, подбирались преподаватели, знающие язык и быт бе-

лорусов [Скачков, 1929]. Главное направление работы школы, обусловившее широкое использование фольклора в учебно-воспитательном процессе, было четко сформулировано на губернском съезде работников просвещения и социалистической культуры, проходившем в январе 1921 года в г. Минске: «Чтобы школьные работники шли вместе с народом и опирались на народ» [*Губернский съезд, 1921, с. 97*].

К концу 20-х годов деятельность российских и белорусских школ приобретает все более жизненный характер. Учебные программы строились исключительно на местном материале, с учетом народных педагогических традиций. Нельзя не отметить, что прогрессивные идеи и опыт народной педагогики и непосредственно фольклор широко использовались в учебно-воспитательной работе школы. В первые годы Советской власти школа была ориентирована на внедрение в практику материалов местной жизни и труда. Вводились обучение на родном языке. Развернулась краеведческая работа, которая охватывала в отдельные годы до 80–90 процентов учителей и школьников. В Беларуси начала проводиться белорусизация, что подразумевало обращение к народной культуре, традициям, истории, языку. В этих условиях школа находила опору в народном традиционном опыте воспитания.

Наметился крутой поворот школы к жизни. В основу работы школы был заложен трудовой принцип, который является основным и в народной педагогике. Школа стала давать знания в области народных ремесел, ведения сельского хозяйства, знакомила с народным идеалом, с моральным кодексом народа, зафиксированным в устном народном творчестве. В учебно-воспитательной деятельности школы широко использовались народные игры, труд, народные праздники. Дети знакомились с народным опытом фенологических и метеорологических наблюдений, изучали быт крестьян, историю развития народа, его культуру.

Разнообразные средства и методы народной педагогики находили свое место в воспитательной работе школы. В школу приглашали народных умельцев, сказочников, песенников, представителей старшего поколения, которые знакомили детей с жизнью и бытом белорусов в дооктябрьское и послеоктябрьское время.

Школа постепенно превращалась в центр культурно-массовой работы со всем окружающим населением. Учителя строили свою деятельность на конкретном материале местной жизни. Во всех формах подготовки педагогических кадров давались определенные знания и практические умения по использованию в школьной работе отдельных элементов народной педагогики. Например, обучали ремеслу, распространенному в данной местности, учили методике сбора, изучения и использования в воспитательных целях фольклора, давали знания в области ведения сельского хозяйства.

2.4. Факторы реализации фольклора в формировании этнической идентичности школьников

Этнопедагогизация образования и акцентирование внимания ученых на фольклоре как важнейшем средстве народной педагогики, способствующем формированию этнической идентичности личности, проецирует внимание на нахождение путей активного внедрения народно-педагогических традиций и непосредственно фольклора, как важнейшего элемента этнокультуры и этнопедагогики, в формирование этнической идентичности личности. Таким образом, мы выходим на необходимость выявления факторов, обуславливающих влияние народной педагогики на интересующий нас процесс. В широком смысле слова фактор следует рассматривать как активный элемент воздействия на процесс того или иного развития. Российские и белорусские ученые в своих исследованиях выделяют факторы, влияющие на развитие фольклора и внедрение его в воспитательную практику. В частности, О.А. Абрамова в своем диссертационном исследовании, посвященном нравственно-эстетическим и ментальным ценностям русского фольклора, отмечает, что на развитие фольклора большое влияние оказал ряд факторов: «социально-политические; положение народных масс; процесс закрепощения крестьянства и городского посадского населения; борьба трудящихся масс за своё освобождение; культура Древней Руси; взаимодействие древнерусской литературы и устного народного

творчества; жанры фольклора, сформировавшиеся и развивающиеся в эпоху феодализма, их связь с фольклором первобытного общества; историческая и социальная тематика в разных жанрах фольклора, отражение в них народного быта, сильных и слабых сторон народного мировоззрения; историческая эволюция фольклора» [Абрамова, 2006, с. 17].

В своем исследовании мы рассматриваем фактор как активный элемент воздействия на внедрение народной педагогики, а, следовательно, фольклора на процесс формирования этнической идентичности личности в условиях школы. Иными словами, выявляем, что активизирует использование фольклора в формировании этнической идентичности школьников.

Исторический опыт активизации реализации народной педагогики и фольклора в формировании этнической идентичности школьников (20-е годы XX века). Послеоктябрьский период характеризуется интенсивным поиском путей перевода работы школы на новый демократический лад, соответственно потребностям широких масс трудящихся. Закладывается фундамент советской педагогики, в построении которого немало важную роль играют взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики, обеспечивающее успех формирования этнической идентичности личности.

Государственно-политический фактор в образовании стал решающим в определении ведущего места народной педагогики в учебно-воспитательной работе формируемой школы. Об этом свидетельствуют установки, заложенные в первых декретах Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» (1918). Эти документы определили стратегические направления деятельности советской школы с акцентом на приоритет народного начала. Основы демократизации школы, построения ее в духе подлинно народной, заложенные в «Декларации о единой трудовой школе» (так трактуются данные документы в педагогической среде) более детально раскрываются в локальных документах и материалах, касающихся строительства новой школы.

Архивные документы, материалы учительских съездов, конференций, учебно-методическая литература для школы, периодическая печать свидетельствуют о том, что одним из действенных факторов осуществления преемственности народной и научной педагогики, а, следовательно, активизации народной педагогики и фольклора в работе школы стало повсеместное введение обучения на родном языке. Новая школьная политика в области использования родного языка сыграла важную роль в активизации воспитательного потенциала национальной культуры. В школьную практику внедряются прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, находящие свое воплощение в разных видах народного творчества [Харевич, 1926, с. 10]. Предлагался материал, на который мог опереться учитель при проведении записей фольклора. В целом в стране наблюдается единая тенденция к усилению преемственности народной и научной педагогики. Это подтверждают материалы Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве

10–20 декабря 1921 года. Особое развитие эта тенденция получила в отношении тех народов, которые ранее были лишены возможности обучения детей на родном языке. Даже вдали от этнической родины родной язык становится одним из важнейших средств воспитания молодежи.

Государственная политика определила вектор социально-культурного фактора, существенно повлиявшего на активизацию народной педагогики в формировании этнической идентичности личности школьников. Особую роль в этом процессе сыграла белорусизация, проводимая в 20–30-е годы XX века на территории Беларуси. Эта акция стимулировала воспитательный потенциал родного языка (белорусского), на использование которого была ориентирована советская школа с первых дней ее существования. Научно-методические комитеты и методические бюро при окроно занимались разработкой комплексных тем по предметам, входящим в школьную программу, строя работу учителя на конкретном материале, опыте народа, детально разрабатывая программы по белорусоведению. Такая же работа проводилась и районными методическими бюро, методическими кружками

учителей, обсуждалась на конференциях, проводимых окружными обществами краеведения, на съездах заведующих районо, инспекторов и инструкторов по соцвоспитанию, заведующих школ, на курсах переподготовки учителей. Планы работы отделов народного образования и краеведческих бюро согласовывались, при школах создавались кружки по изучению белорусоведения. На страницах педагогической печати обсуждались содержание, программы и методика белорусоведения. Белорусизация отражала особенности белорусской школы.

Проанализированные документы, публикации педагогической печати, архивные материалы позволяют сделать вывод, что общую тенденцию усиления влияния народной педагогики на учебно-воспитательный процесс школы 20–30-х годов в России и Беларуси определяла повсеместно развернувшаяся в республиках краеведческая работа, в организации и проведении которой активное участие принимали учителя и учащиеся школ. Например, только в Беларуси в этот период в отдельные годы в краеведческой работе участвовало от 80 до 85–90% учителей и школьников.

В журналах «На путях к новой школе», «Вестник просвещения», «Асвета», «Шлях освіти», «Комуністична освіта», «Камуністычнае выхаванне» и других был опубликован ряд программно-методических статей, которые нацеливали на изучение народного творчества рабочих и крестьян, их домашнего и общественного быта, семейных отношений, воспитания детей, быта молодежи, т.е. на изучение так называемого в настоящее время «фона воспитания», среды, в которой происходит воспитание и формирование подрастающего поколения, обычаев и традиций, оказывающих влияние на становление личности. Организуется работа по сбору и изучению народного творчества. В периодической печати появляются примерные программы и методики сбора фольклорного материала. Школьное воспитание и обучение строилось на основе увязки учебно-воспитательного процесса и материалов местной конкретной действительности, жизни и труда окружающего населения. Школа ориентировала свою деятельность на то, что местный, или, как его еще называли, краеведческий материал должен вводиться в программы не только для

того, чтобы облегчить работу детей, но и для того, чтобы дать им реальные знания о крае, скоординировать полученные знания с общим образовательным материалом, подчинить их основным учебно-воспитательным задачам школы [Феноменов, 1932 с. 32]. О содержании и формах работы учителя на местном материале докладывалось на учительских съездах и студенческих конференциях [Работа ЦКБ БССР за октябрь–декабрь 1931 г., с. 29]. Все вышесказанное нашло свое отражение в программах Наркомпроса для школы. В школах создавались краеведческие кружки, помогающие активному внедрению в учебно-воспитательную работу элементов народной педагогики.

Разрабатывались специальные руководства по использованию народного педагогического творчества для проведения отдельных уроков. Особенно усиливалась краеведческая работа в летний период. Школьники вели наблюдения над языком крестьян, проводя записи пословиц, поговорок, сказок, песен, других видов словесного творчества, не только фиксируя обычаи, обряды, праздники данной местности, но и сами становились участниками этих действ. Одним из слагаемых успешности воспитательного воздействия народной педагогики на учащихся было то, что краеведческая работа носила исследовательский характер.

Среди факторов, стимулирующих внедрение народной педагогики и фольклора в процесс формирования этнической идентичности школьников в 20-е годы XX столетия, следует выделить преобразования в педагогической науке. Одним из идейных направлений педагогической науки, реально связанных с решением вопроса формирования этнической идентичности школьников средствами народной педагогики, была проблема среды воспитания (предтеча социальной педагогики), активно разрабатываемая в 20-е годы М.В. Крупениной и В.Н. Шульгиным, выдвигающими концепцию взаимодействия школы и среды. Вопросы педагогики быта, воспитательной среды поднимали в этот период также Е.Н. Медынский, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников.

В определенной мере формированию этнической идентичности школьников способствовало освещение на страницах педагогической прессы вопросов педагогики среды. Рассматривались

как положительные, так и отрицательные стороны традиционного народного опыта в формировании личности, что позволяло выработать правильный критерий отбора средств и методов народной педагогики, реализуемых в учебно-воспитательной работе школы. Работы педагогов-теоретиков и практиков, занимающихся проблемами педагогики среды, свидетельствуют, что главным условием успешности и жизненности работы новой школы они видели в воспитании ребенка на основе лучших средств, методов, приемов, творчески заимствованных из жизненной практики народа, находящих свое реальное воплощение в местной действительности, в педагогике окружающей среды.

Действенным фактором, позволившим активизировать широкое внедрение в работу советской школы народной педагогики и непосредственно фольклора в целях формирования этнической идентичности школьников, являлась подготовка учителей к ее использованию. В послеоктябрьский период будущих учителей готовили к работе в школе в соответствии с интересами населения, в органической связи с жизнью и бытом народа. Во все формы подготовки и переподготовки учительских кадров включались отдельные элементы народной педагогики. Особое место занимали занятия в учебных мастерских, где шло обучение ручному труду, как правило, культивируемому в данной местности. Будущие учителя получали навыки по сбору и использованию местного материала, в том числе фольклора на практике. Показателен в этом отношении опыт подготовки белорусских учителей. В июле 1918 года в Москве был открыт Белорусский народный университет, где читался курс лекций, целью которого было дать учителю сведения, необходимые в деле перестройки школы на новых трудовых, подлинно народных ее началах. В лекциях подчеркивалась эффективность народного творчества в деле воспитания подрастающего поколения, важность сохранения традиций и заветов старины, давался примерный план организации музеев родного края с включением элементов народной педагогики. На основе курса лекций была издана книга «Курс Белорусоведения», широко пропагандировавшаяся среди учителей [Курс белорусоведения, 1918-1920].

Во всех учебных заведениях будущие учителя изучали культурное наследие народа, народное творчество как кладовую пе-

дагогической мудрости. Давались рекомендации по методике изучения и использования в учебно-воспитательной работе школы местного материала края, народного быта, природы, трудовой жизни населения, народных традиций и обычаев, устного народного творчества. На использование народных педагогических традиций в практической деятельности школы ориентировали многочисленные выступления в периодической печати, где печаталась информация о работе съездов, конференций, совещаний, курсов повышения квалификации учителей, давались методические рекомендации по использованию того или иного учебного материала в школьной практике, рассматривались вопросы использования народного опыта в учебно-воспитательной работе школы.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что в период 20-х годов XX века социально-культурный фактор в контексте народной педагогики был представлен рядом векторов: белорусизация; широко развернувшаяся краеведческая работа; дискуссия в педагогической печати по вопросу отношения педагогической науки к традиционному воспитательному опыту народа. Образовательно-педагогический фактор реализовывался в составе двух векторов: новое направление в педагогической науке – разработка проблемы среды воспитания (предтеча социальной педагогики) и подготовка учителей к использованию народного творчества в педагогических целях. Ведущим фактором активизации внедрения народной педагогики в формирование этнической идентичности школьников стал государственно-политический фактор (ориентация школы на построение учебно-воспитательной работы на основе материалов местной действительности; введение обучения на родном языке).

Активизации воздействия народной педагогики и фольклора на формирование этнической идентичности школьников в начале XXI века способствует:

– принятие ряда официальных документов законодательно-го характера, касающихся воспитания и образования, где четко прослеживается переход к созданию целостной воспитательной среды с ориентацией на использование региональных и локальных условий, воспитательных возможностей социума, местных традиций;

– всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке;

– акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе;

– целенаправленная профессиональная подготовка специалистов образовательной и социальной сфер к реализации народной педагогики в своей профессиональной деятельности, что обеспечивается:

а) введением курса «Этнопедагогика» в программу средних и высших учебных заведений, осуществляющих подготовку и переподготовку специалистов данного профиля;

б) появлением ряда работ (учебных, научных, научно-популярных), касающихся проблемы народной педагогики;

в) созданием экспериментальных площадок по реализации народной педагогики в современной действительности (напр., этносады, этношколы);

– широко развернувшаяся работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и народной педагогики в средствах массовой информации, в том числе в педагогической печати, на телевидении, радио;

– работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества), по возрождению народных традиций;

– функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества;

– развитие института социальной педагогики;

– активное развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний, т.е. как науки о народной педагогике (Это подтверждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области в постсоветский период на территории бывшего Союза);

– формирование и активное развитие этношкол. В частности, в России наиболее значимыми центрами являются НИИ этнопедагогики имени Г.Н. Волкова в Чувашии, лаборатория проблем физического воспитания и этнопедагогики Сургутского государственного педагогического университета. В Казахстане – Научно-исследовательский Центр этнопедагогики и этнопсихологии

имени Т. Тажибаева в Ка-захском национальном университете им. Аль-Фараби. В Татарстане – Центр истории и теории национального образования имени Х. Фаезханова в Институте истории имени Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан. В Беларуси – научные школы по проблеме этнопедагогике в Витебском государственном университете имени П.М.Машерова и Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина.

Приоритетным в Республике Беларусь является формирование на этнокультурной основе личности, способной органически войти в мировую цивилизацию и культуру. В связи с этим особое внимание уделяется народной педагогике. Это четко определено Министерством образования Республики Беларусь, поставившим задачу перед учреждениями высшего образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, о введении, начиная с 2012–2013 учебного года, в педагогических вузах комплекса мероприятий по возрождению народной педагогике. Это позволяет в достаточной степени эффективно и действенно, как с научной точки зрения, так и с точки зрения практического воплощения, достичь поставленных цели и задач.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что в современных условиях в России и Беларуси имеется ряд факторов, способствующих реализации народной педагогике, а, следовательно, важнейшего ее средства – фольклора, в работе школы: **государственно-политический фактор** (ряд законодательных актов, направленных на создание целостной воспитательной среды; акцент на регионализацию образования, использование воспитательных возможностей социума, местных традиций в условиях поликультурного мира; всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке; признание на государственном уровне важности возрождения народной педагогике и принятие соответствующих решений, адресованных министерствам образования и учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических кадров); **социально-культурный фактор** (акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе; работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества

и народной педагогики в средствах массовой информации; работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества) по возрождению народных традиций; функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества; возрождение гуманных традиций народной педагогики); **образовательно-педагогический фактор** (активное развитие социальной педагогики; регионализация образования; целенаправленная подготовка учителей к реализации народной педагогики в профессиональной деятельности; развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний (подтверждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области).

Сравнительно-сопоставительный анализ исторического опыта 20-х годов XX века и современной действительности позволяет выявить факторы, обуславливающих активное внедрение народной педагогики и важнейшего её средства – фольклора в процесс формирования этнической идентичности школьников. В начале XX и XXI веков государственно-политический фактор определяет приоритетность реализации народной педагогики и фольклора в формировании этнической идентичности школьников. Сегодня государственная политика России и Беларуси направлена на вхождение в мировое образовательное пространство и, соответственно, особое внимание уделяется проблеме формирования личности, способной органически вписаться в мировую культуру и цивилизацию, опираясь на этнокультурную основу. Приоритетным в связи с вышесказанным является формирование этнической идентичности личности. Все это создает доминанту в реализации гуманных традиций народной педагогики в формировании этнической идентичности школьников, что четко проявляется в детализации социально-культурного и образовательно-педагогического факторов, влияющих на данный процесс.

2.5 Формирование нравственного сознания личности в белорусской народной педагогике как основы этнической идентичности 6–10-летнего ребенка посредством устного народного творчества

Возраст 6–10 лет, как отмечалось выше, – это наиболее сензитивный возраст для формирования позитивной этнической идентичности, которая наряду с осведомленностью о своем и других этносах включает в себя целый ряд нравственно-национальных чувств типа любви к Родине, национальной гордости, национального уважения и самоуважения.

Формирование данных чувств так или иначе опирается на общий уровень нравственного развития ребенка. Рассмотрим подробнее формирование нравственного сознания ребенка 6–10-летнего возраста в белорусской народной педагогике посредством устного народного творчества.

Нравственное формирование личности – это последовательный многоступенчатый процесс, состоящий из ряда этапов, разработанных нами на основе этапов нравственного воспитания школьников, предлагаемых известными русскими педагогами: Б.Т. Лихачевым и Л.И. Рувинским. Компоненты нравственности, по Л.И. Рувинскому, расположены по возрастанию и включают: «нравственные знания; нравственный образец; нравственную оценку» [Рувинский, 1981, с. 117]. Система нравственного воспитания школьников, согласно Б.Т. Лихачеву, состоит из следующих компонентов, построенных в структурном порядке: 1. Нравственное сознание: а) нравственные представления; б) нравственные понятия; в) нравственные чувства, переживания. 2. Нравственное мышление. 3. Нравственная воля. 4. Нравственное поведение. 5. Нравственные навыки и привычки [Лихачев, 1998, с. 264–267].

На основе предложенных выше структур нравственного воспитания личности, а также традиционных форм воспитания нравственности личности в белорусской народной педагогике, мы выделили следующие компоненты формирования нравственного здоровья личности, расположенные в строгой последовательности:

1. Нравственное сознание.
2. Нравственное мышление.

3. Нравственное поведение.
4. Нравственная воля, присутствующая во всех вышеуказанных компонентах (табл. 1).

Таблица 1

**Структурные компоненты формирования
нравственного поведения личности**

№ п/п	Название компонента	Структурные включения	Нравственная воля
1.	Нравственное сознание	– нравственные представления; – нравственные понятия; – нравственные чувства; – нравственная оценка	
2.	Нравственное мышление	←	
3.	Нравственное поведение	– нравственные поступки-действия	

Нравственное сознание – отражение в сознании человека принципов нравственности, т.е. норм поведения, регулирующих отношения людей друг к другу и в целом к обществу [Педагогическая энциклопедия, 1988, с. 130]. Оно, нравственное сознание, в свою очередь, состоит из нескольких последовательных и взаимообусловленных подэтапов, первым из которых являются первичные моральные представления.

Представления – чувственный образ предметов и явлений действительности, которые ранее воздействовали на органы чувств. В процессе познания представление является переходной ступенью от восприятия к мышлению [Лихачев, 1998, с. 485]. Они имеют свойство обогащаться и интегрироваться в моральные понятия, которые являются второй ступенью в формировании нравственного сознания.

Понятия – форма научных знаний, которые отражают объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляются специальными терминами или обозначениями [Лихачев, 1998]. Моральное понятие – понятие, в котором отражаются существенные стороны нравственных отношений, это значит отношения человека к другим людям и к обществу [там же].

Третьим структурным компонентом являются нравственные чувства. Чувства – устойчивые отношения человека к тому, что он познает, делает, к другим людям, к себе, которые часто становятся чертами лица. Чувства отражают целостные отношения человека к окружающей действительности, к тому, что он чувствует, и проявляются в нем в форме длительного переживания (чувства счастья, любви, чувства комического, чувства юмора, чувства иронии, насмешки, трагического, растерянности, раскаяния, страха, обиды, вины, ревности, ненависти и т.д.) [Педагогическая энциклопедия, 1988, с. 69].

Нравственное чувство – это постоянное моральное ощущение, реальные нравственные отношения и взаимодействие. Нормы морали, по мнению Б.Т. Лихачева, преобразуются в субъективную нравственность только благодаря их чувственному освоению школьником [*Лихачев*, 1998, с. 265–266].

По нашему мнению, чтобы процесс формирования нравственного сознания был более полным и осмысленным, а нравственные чувства не исчезали стихийно и безрезультатно, для формирующейся личности необходима нравственная оценка, которая является четвертым и заключительным подэтапом. Нравственная оценка раскрывает внутренний механизм перехода внешнего чувства во внутреннее. В результате предметно-процессуальное действие переходит в личностное, субъективное качество, свойство человека [*Зимняя*, 1997, с. 283]. Таким образом, результат «прохождения» нравственно формирующейся личностью, которая формируется морально, перечисленных четырех подэтапов и есть появление нравственного идеала, идеальных представлений о поведении человека, его отношения к жизни и стремление действовать аналогичным образом.

Следующим этапом формирования нравственного здоровья личности является нравственное мышление. Оно является психическим процессом, благодаря которому человек узнает предметы или явления действительности в их существенных свойствах, признаках, раскрывает связи и отношения, существующие в них и между ними [Педагогическая энциклопедия, 1988, с. 36]. Нравственное мышление прогностическое, что позволяет предусмотреть заранее результаты действий и поведения личности,

дает ей возможность планировать личности моральную деятельность, отношения к другим людям.

Конечным этапом, который завершает процесс нравственного формирования личности, является нравственное поведение, обусловленные нравственными нормами и принципами, которые регулируют отношения в обществе. Поведением обычно называют социально обусловленную деятельность, предметом которой являются другие люди или взаимоотношения с ними. В свою очередь деятельность – это активное взаимодействие человека с окружающей средой, достижение поставленной цели, которая возникла у лица в результате появления определенной потребности [Педагогическая энциклопедия, 1988].

Нравственное поведение человека складывается из последовательных нравственных поступков-действий, которые воспринимаются и осознаются самим действующим субъектом как общественный акт, как проявление нравственных отношений этого человека к другим людям. Усилия же воли (моральная воля как этап системы нравственного воспитания, согласно классификации Б.Т. Лихачева) личность прилагает, по нашему мнению, на каждом из вышеуказанных этапов структуры, потому что «воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [Педагогическая энциклопедия, 1988, с. 55], а проявление сознания происходит на всех этапах формирования нравственного здоровья личности.

В белорусской народной педагогике существует ряд условий, определяющих нравственное формирование личности. В первую очередь, это естественные, природные данные, особенности организма и центральной нервной системы человека (например, человек с холерическим типом темперамента более импульсивен и способен достаточно быстро менять свои взгляды на действительность, быть непоследовательным в собственных действиях, связанных с формированием определенных моральных качеств, чем с флегматическим типом – последовательный, уравновешенный, хотя немного и неторопливый). Следующим условием, определяющим нравственное формирование личности, является возраст

воспитанника – на каждом из возрастных периодов применялись «свои» педагогические средства и методы нравственного формирования личности. Возрастная градация развития ребенка от рождения до наступления взрослости представлена в этнографическом исследовании Л.В. Раковой «Традыцы сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы» и расположена в строгой возрастной и нарицательной последовательности: “анёлкі” – от рождения до 2–3-х лет; “блазнюкі” – от 2–3-х до 6–8-ми лет – (мальчики и девочки соответственно); “блазны” – от 6-8-ми до 10-ти; “падлеткі” – от 10-ти до 12-14-ти лет; “юнакі” и “дзяўчаты” – от 14-ти до 16-17-ти лет) [Ракова, 2000, с. 10–15]). Немаловажными условиями нравственного формирования личности становятся в белорусской народной педагогике социальные условия (семья, т.е. определенный тип взаимоотношения ее членов, и окружение личности: коллеги по работе, друзья, соседи и т.д.) и сам субъект, целенаправленно нравственно формирующийся путем развития собственной воли и преодолевая ряд многочисленных внутренних и внешних противоречий.

Формирование нравственных представлений по своей сути свойственно детям от года до 12-ти, потому что связано с накоплением жизненного опыта через взаимоотношения со взрослыми людьми (в большинстве случаев с членами своей семьи), со сверстниками и друзьями по игре. В возрастной период от 6 до 10 лет формирование нравственных представлений ребенка является достаточно активным процессом. В данном возрасте освоение и формирование простейших нравственных представлений, таких как «добро» и «зло», происходило, в первую очередь, с помощью членов семьи. Большую роль в этом играли белорусские народные сказки – источник нравственного воспитания личности. Слушая или читая народные сказки, ребенок убеждался, что хороший тот, кто помогает другим, не бросает друга в беде, всегда делится тем, что имеет, защищает свою Родину от врагов и т.д., а злой никогда не поделится с другим, наоборот, отнимет последнее, обидит, бросит друга в беде, предаст свое Отечество. Чтобы правильно сформировать представления о «добре» и «зле» у ребенка, народ-педагог создал большое количество поучительных пословиц и поговорок, которые советуют

быть хорошим (*“Добрае чуваць далёка”, “Не ад прыгожых слоў дабро на свеце стала”, “Добраму добрая памяць”* и т. д.), сказок (*“Пра Оха і залатую табакерку”, “Салдат Іванька, Мыш, Жук і Рак”, “Як лісіца ваўка судзіла”* і інш.), т.к. за зло неминуемо наказание, как свидетельствуют следующие пословицы и поговорки (*“Руку, нагу пераломіш – жывеца, а душу пераломіш – не жывеца”, “Хто бацьку, маці зневажае, той дабра не мае”, “Як ты людзям адгодзіш, так і яны табе”* и др.), а также сказки белорусского народа (*“Вячорка, Паўночнік і Заравы”, “Сабака і воўк”, “Бурэня”, “Сястра-бязручка”, “Цудоўная дудка”* и т.д.).

Члены семьи знакомили ребенка с белорусскими народными сказками, пословицами и поговорками, объясняли их значение, высказывали свое мнение насчет того или иного сказочного персонажа, отвечали на многочисленные вопросы ребенка, подкрепляли представления ребенка примерами из жизни. Поведение и жизненный уклад взрослых также оказывали большое влияние на осознание ребенком данных моральных представлений. Члены семьи, их поступки и поведение, являлись своеобразным примером для подражания. Поэтому взрослые члены семьи старались не выяснять своих отношений, не сквернословить в присутствии ребенка, причем в противном случае они бы получили осуждение их действий со стороны родных, соседей или односельчан. Наибольшую значимость данные действия взрослых приобретали при формировании представлений и, как результат, морально-понятийного аппарата детей периода «блазнецтва» (начиная с 6–7-ми лет и заканчивая 10-ю), так как в этот период проявлялись более зрелые взгляды последних на привычки, общение и поведение других; они уже были способны оценивать поведение людей, исходя из определенных нравственных представлений, что формировались и систематизировались в коллективе во время трудовой деятельности либо отдыха. На данном возрастном этапе ребенка, согласно с накопленным жизненным опытом и более сложной системой общения, уже было недостаточно двух стержневых нравственных представлений – «добра» и «зла», поэтому дитя начинало конкретизировать их, наполняя определенными чертами характера и способом поведения людей в обществе. Так, с понятием «добро» ребенок-блазн начинал со-

относить нравственные представления о положительных чертах характера человека, которые в подростковом возрасте (от 12 до 14–16-ти лет) перерастают в такие нравственные понятия, как «уважение», «честность», «гостеприимство», «скромность», «хозяйственность» и другие. Представления ребенка о зле пополнялись представлениями о порочных чертах, которые постепенно превращались в моральные понятия: «оскорбление», «бесстыдство», «лицемерие», «зазнайство», «лень» и т.д. Так как нравственные представления о чертах характера совершенной личности постепенно превращаются в соответствующие нравственные понятия по мере накопления жизненного опыта, мы впредь не будем их разъединять.

Одним из основных нравственных понятий, символизирующих собой «добро», является *уважение к людям*, доброе отношение к ним, что нашло свое отражение в пословицах и поговорках (“*Шануй людзей, то і цябе пашануюць*”, “*Любі другога, як сябе самога*”, “*Зробіш людзям дабро – і табе адгодзяць*”, “*Старэйшых і ў пекле шануюць*” и др.); сказках (“*Жораў і чапля*”, “*Рукавічка*”, “*Пра Оха і залатую табакерку*”, “*З рога ўсяго многа*”, “*Івашка Мядзведжае вушка*” и т.д.), в которых сказочные герои могут жить вместе только при условии взаимоуважения и доброты; песнях (“*Ішоў Госпад лесам-борам*”, “*Каліна! Ды за гарою, за даліною, каліна*”), в которых подчеркивается необходимость применения в жизни вежливости и сочувствия к другим, являющихся неотъемлемыми характеристиками уважения).

Одной из самых значимых черт характера белоруса является уважение к родителям, так как оно не только способствовало формированию высоконравственного человека, но также обеспечивало преемственную межпоколенную связь, о чем также свидетельствуют фольклорные единицы: пословицы и поговорки (“*Хто бацькоў шануе, той неба гатуе*”, “*Шануй бацьку з маткай: другіх не знойдзеш*”, “*Бацькоў любі, старых паважай*”, “*Хто бацьку шануе, той дзецям добрую долю гатуе*”, “*Пасадзі на печ дзядулю, цябе ўнукі пасадзяць*” и др.); сказки (отношение к своим родителям со стороны главных героев сказок “*Бурэня*”, “*Ілля*”, “*Кузьма*”, “*Стары бацька*” і г.д.); песни (“*Пад вішэнькаю, пад нізенькаю...*” – в которой рассказывается о невестке, уважающей

не только своих родителей, но и родителей своего мужа; “Ці ўсе лугі пакошаны” – герой песни уважительно относится к своей матери, доверяя ей свои хлопоты, надежды, проблемы и др.). Данное качество проявлялось не только в добром отношении детей к своим родителям, но и в послушании, в прислушивании к их советам (половицы и поговорки: *“Хто бацькоў не слухае, той у пальцы дзьмухае”*, *“Бацькоў слухаць – гора не знаць”*, *“Маладыя ад старых вучацца”*, *“Ад добрага таты – добрыя парады”*, *“Добрае дзіця бацькоў думкі згадвае”*; образы тихой и послушной девочки-сиротки в сказках “Бурэня”, “Мароз Іванавіч”, “Папяльшыка”, “Дзедава дачка і бабіна дачка” и др.; Іванька, Іван Дурань, Пакацігарошак, Мал-малышок – уважительные по отношению к другим и послушные парни, уважающие своих родителей из сказок “Мал-малышок”, “Іван і кусюлька”, “Пакацігарошак”, “Залатое пярэ”, “Івашка Мядзведжае вушка”, “Рогі” и др.).

Антиподом «уважения к людям, к родителям» являлись неуважительные отношения к другим, которые ассоциировались у «блазнов» с понятием «зло». Установлению понятия-антипода «зло» в сознании ребенка как отрицательного способствовало общественное мнение, закрепленное в устном народном творчестве. Так, половицы и поговорки (*“Калі робіш дрэннае для людзей, то робіш дрэннае для сябе”*, *“Як ты к людзям, так і людзі к табе”*, *“Што ў кацёл крыкнеш, тое ён і адкажа”*), свидетельствуют о своеобразном «эффekte бумеранга» – хорошие или плохие твои поступки в отношении других всегда вернутся к тебе. *“Сохні тая рука, што на бацьку падьмаецца”*, *“Хай таму дзіцятку язык адваліцца, калі на людзях бацьку няславіць”* – народ-педагог использует такие проклятия, чтобы донести ребенку абсурдность его действий, пробудить его совесть и вызвать стыд). В песне “Гоман, гоман ды й на вуліцы...” говорится о том, как сын прогоняет собственную мать из дома, за что вызывает Господний гнев, проявившийся в потери части семьи и хозяйства, а в песне “Што на свеце пачуваецца?” поется об отношении брата к своим сестрам согласно их материальному положению и осуждению его за это со стороны односельчан. Сказки “Рогі”, “Сава і дзяцел”, “Верабей і мыш” учат относиться к другим так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе, так как это залог спо-

койной жизни; сказки “Стралец і рыбак”, “Стары бацька” наставляють прислушиваться к родительским советам, чтобы научиться вести хозяйство и хорошо жить, а сказки “Недалікатны сын”, “Кузьма” доносят до читателя либо слушателя необходимость уважения к родителям, чтобы не быть посмешищем для других. Данное качество формируется и укрепляется в коллективной деятельности, ведь во время работы старшее поколение – более мудрое и рассудительное, с определенным багажом жизненного опыта – воздействовало на подрастающее поколение через разговоры, поучительные рассказы, легенды, предания, приметы, анекдоты и шутки, подавая собственный пример взаимоотношений с другими членами трудового коллектива, давая дельные советы и замечания.

С понятием «добра» ребенок-блудн ассоциировал и такое нравственное понятие, как честность. Народ-педагог, воздействуя на сознание ребенка, утверждал при помощи устного народного творчества, что это одно из важнейших качеств человека: *“Абы сумленне чыстае”, “Ад людзей схавается, ад сумлення – не”, “Сораму ў кішэню не схавает”, “Рукі набрудзіш – вадою адмыеш, душу набрудзіш – і мылам не адмыеш”, “Хоць кашуля чорная, абы сумленне чыстае”*. Данную черту характера народ понимает: 1) как отсутствие жадности и зависти к имуществу и состоятельности другого человека и пытается донести до сознания ребенка отрицательные последствия данных черт характера при помощи пословиц (*“Хто сумленне мае, той чужое не хапае”, “Раз украў – навек сабе славу замараў”, “Твар белы, а душа чорная”, “Хоча чалавек прапасці – пачынае красці”, “Колькі, злодзей не круці – ад суда не уйці”*), сказок (*“Жораваў кашалёк”, “Жаронцы”, “Лісіца і збан”, “Храбры певень”, “Ад крадзенага не пасыцееш”, “Каму грэх, а каму і не”* и др.), песен (*“Варшавянка”* – прославляется бедная, но гордая девушка, не променяла свою любовь на богатство, которое ей сулил нелюбимый во время сватовства, *“Ой, не вылятай, сіва зязюлька”* – осуждающая жадность девушки к богатству, ведь она выходит замуж за нелюбимого, но богатого парня, а затем расплачивается за данный поступок всю оставшуюся жизнь, работая дни напролет на земле и хозяйстве мужа); 2) как необходимость держать данное слово, что

подтверждают народные пословицы и поговорки: *“Той усягда праў, хто паабяцаў і даў”*, *“Работу словам не заменіш”*, *“Слова сказаў – тапаром адсек”*.

Близкими к понятию «совестливость» являются нравственные понятия *«честность»* и *«правдивость»*, которые «блазн» также относит к разряду положительных. Этому способствует народно-педагогическая мудрость, закрепленная в пословицах и поговорках (*“Не той чалавек, што грошы мае, а той чалавек, што няпраўды не мае”*, *“Праўдаю найдалей дойдзеш”*, *“На праўдзе свет стаіць”*, *“Праўда і з дна мора вынесеца”*, *“Праўду не закапаеш”*, *“Летні хай праўда спаліць, чым ліха пахваліць”*, *“Праўда грубая, ды людзям любая”*), сказках (*“Іван Іванавіч купецкі сын”*, *“Шкляныя горы”* – подчеркивается необходимость держать данное слово, *“Не сіла, а смеласць”*, *“Кацярына”* – восхваляется честность и правдивость главных персонажей). Народ-педагог, а вместе с ним и ребенок, противопоставляет вышеупомянутым понятиям «ложь», которую с полным правом относит к нравственному понятию «зло», что красноречиво доказывают пословицы и поговорки (*“На абмане далёка не ўедзеш”*, *“Раз салгаў – у другі раз не навераць”*, *“Лгарства (хлусня) як аліва – выйдзе наверх”*), сказки (*“Партупей-прапаршчык”*, *“Чавалай”*, *“Меднае чудавішча”*, которые осуждают измену и обман в отношении своих родственников, друзей, знакомых и т.д., показывая, что данные проявления характера находят свое порицание и наказание).

Нравственное понятие *«трудолюбие»* относится к одному из неотъемлемых понятий, характерных для белорусского народа, та как трудовая деятельность как нельзя лучше преподносит образ жизни народа. Главным мерилом нравственности человека в белорусской народной педагогике является его отношение к труду, о чем красноречиво свидетельствуют пословицы и поговорки: *“Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш”*, *“Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гож”*. Народ-педагог способствовал формированию данного понятия в сознании подрастающего поколения, поучая их, что труд: 1) спасает человека от голода (*“Хто дбае, той і мае”*, *“Праца чалавека корміць, а лянота псуе”*, *“Без мазаля на руках не будзеш мець хлеба ў зубах”*,

“Горка часам праца, ды хлеб з яе салодкі”, “Не зямля родзіць, а работа” и др.); 2) помогает расположить людей к себе, вызвать их уважение (*“Добра працуеш – павагу маееш”, “Якая справа, такая і слава”, “Не таму слава, хто на язык лёгка, а таму слава, хто ў справе стойкі”, “Ніякая праца не прыніжае чалавека”, “Па рабоце і плата”, “Хто сам дбае, таму бог дапамагае”*); 3) способствует осознанию и достижению счастья (*“Хочаш быць шчаслівы, не будзь лянiвы”, “Хто работаю не даражыць, той не будзе шчасліва жыць”, “Без працы не будзе шчасця”*); 4) помогает осознанию нравственных принципов и норм (*“Дзе ні жыві, а працаваць трэба”, “Ад работы ўцякаць – добра не ведаць”, “І нож іржавее, калі ім не працаваць”, “Для чалавека работа – найлепшы лекар”, “Не на адну хваробу праца – найлепшыя лекі”* и др.).

Сказочный эпос белорусского народа также способствует осознанию ребенком значимости труда в жизни. Сказки о животных показывают детям младшего школьного возраста, что тот, кто работает, имеет уважение среди других, хорошо живет (*“Бык, парсюк, казёл, гусак і певень”, “Пчала і шэршань”, “Пшанічны каласок”, “Як курачка пеўніка ратавала”, “Бурэня”, “Дзедава дачка і бабіна дачка”, “Аб свiным кажушку”, “Кiрыла Кажамяка”, “Каваль”, “Разумная дачка”, “Мужык і цар”, “Пану навук”, “Кацярына”, “Як мужык гусь дзяліў”, “Мужык і цар”, “Стары бацька”, “Ад крадзенага не пасыцееш”, “Скарб”, “Жораваў кашалёк”, “Чорт і баба”* и др.). Белорусские народные песни, как и сказки, ставят своей задачей показать подрастающему поколению, что именно вызывает уважение у других людей, способствует нравственному совершенствованию и даже счастью в семейной жизни (*“Купалья! Каціўся туман па санажаці. Купалья!”*, *“Штоб табе, Васілік, да бог даў...”*, *“Стаіць вярба ў канцы сяла”*, *“Купалёнка”*, *“Вецер вее, сонца грэе”* и др.). Более того, народная песня сопровождает труд человека, уменьшает утомление, о чем свидетельствует общественная мысль: *“Дзе праца, там і песня”*, *“З песняй і работа спорыцца”*. Для белорусской семьи традиционным было строгое распределение обязанностей между всеми ее членами с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, это формировало ответственность у детей за порученное

дело и ее результаты, а также способствовало осознанию ими себя как неотъемлемой части семьи, как опытных тружеников.

Закрепляет отношение к труду как необходимому элементу жизни человека общественная мысль, осуждающая полярное данному понятию понятие «лень» либо «тунеядство», о чем красноречиво свидетельствуют белорусские народные пословицы и поговорки (*“Лень жуе чалавека, як іржа жалеза”, “Гультай горш калекі”, “Гультайства горш за хваробу”, “Языком малоць – не дровы калоць”, “Гультаю ды неўмецы ўсё часу не хапае”, “За сном і спачыць няма калі”, “Каб выбіць ляготу – даць работу да сёмага поту”, “Не гаспадыня, што на ніўцы краскі, а пад акном крапіва”, “Яму раніцой росна, у поўдзень млосна, а ўвечары камары кусаюць”*); сказки (*“Пчала і шэршэнь”, “Пшанічны каласок”, “Каня”, “Лёгкі хлеб”, “Сабака-паляўнічы”, “Стралец і рыбак”, “Пану навука”, “Як Сцёпка з панам гаварыў”, “Поп і ксёндз”, “Дзедава дачка і бабіна дачка”*); песни (*“Купалінка”, “Ці ўсе лугі пакошаны”, “Вецер вее, сонца грэе”, “Ой ты, гаю зялёны”, “Прыляцелі пчоланькі яравыя”, “Хто не ўмеець араці”, “Вясна краса”, “Дай ужэ весна красна...”*); колыбельные (*“Сіўкаваронка, куды паляцела?”, “Сядзіць мядзведзь на калодзе”* и т.д.).

Одной из характерных черт белорусского народа является гостеприимство. Данное нравственное понятие относится к разряду положительных, о чем свидетельствует белорусский фольклор (*“Бліжняга суседа саджай на кут”, “Для дарагога госця і вароты насцеж”, “Прымі падарожнага – сам будзеш у дарозе”, “Госць у дом, бог у дом”, “Дарагі не абед, а прывет”, “Дзе любяць – не часці, дзе не любяць – не ідзі”*), сказки: *“Надакучлівыя госці”* (учат не надоедать хозяевам, знать меру в гостях) и *“Сын прададзёны”* (представляет основное правило, что добрых людей нужно хорошо и встречать), песня *“Хадзіў, блудзіў казак пры даліне”* – о необходимости принимать в гости путника). Фольклорные единицы закрепляют в сознании ребенка 6–10 лет необходимость проявлять гостеприимство к родственникам, знакомым, односельчанам, чтобы и к нему также относились вежливо и доброжелательно, необходимость принимать путника на ночлег, чтобы и самому ночью в дороге не остаться без крыши над головой. Особенно вежливо и сердечно люди встречали, угоща-

ли нищих и давали им ночлег, так как считалось, что это посланцы божие или даже сам Бог, переодетый в нищенское одеяние, а также данный поступок будет зачтен человеку после его смерти, т.е. душа умершего человека вознесется в рай.

Нравственное понятие «смелость» также соотносится с понятием «добро» в сознании подрастающего поколения. Этому способствуют народно-педагогические пословицы и поговорки: *“Смелага страх не возьме і вораг не паб’е”*, *“Ад смелага смерць бяжыць”*, *“Адвага гарады бярэ”*, *“Смелы і разумны жывуць два жыцці”*, *“Хто смелы, той і ўмелы”*, *“Адважны не баіцца няпраўды”*, *“Будзь смелы не языком, а дзела”*, *“На смелага сабака брэша, а баязлівага кусае”* и другие. Белорусские народные сказки также показывают значимость данного качества для самого человека и для общества посредством одобрения смелости главных персонажей, которая помогает сохранить свой очаг, сгруппировать вокруг себя настоящих друзей (*“Бык, парсюк, казёл, гусак і певень”*, *“Казёл і баран”*, *“Бык і ваўкі”*); которая спасает других людей и побеждает врагов (*“Не сіла, а смеласць”*, *“Кацярына”*, *“Белы воўк”*, *“Як мужык мароза зваяваў”*, *“Вячорка, Паўночнік і Заравы”*, *“Івашка Мядзведжае вушка”*, *“Васька-Папалышка”*). Значимость данного качества показывает и народный песенный фольклор белорусов, в частности ряд рекрутских песен (например, *“На завалах мы стаялі...”*, *“Салдацішкі, бравы рэбяцішкі”*, *“Із далёкіх краёў...”*, *“Ой, надышла цёмная хмара...”*), которые демонстрируют тактическую смелость солдат, принесшую им и народу победу, ведь смелость их при ведении боя и даже смелость умереть на поле боя непобежденным, чем сдаться врагам и жить в позоре).

Противопоставлялось нравственному понятию «смелость» понятие «трусость», которое дети 6-10-тилетнего возраста считали позорным и соотносили с понятием «зло», благодаря существующим и бытующим в обиходе белоруса пословицам и поговоркам (*“Ад баязні мала прыязні”*, *“У страху вочы вялікія”*, *“Зайцу і жабін скок страшны”*, *“Баязліваму і свой цень страшны”*), народным сказкам (*“Зайцы”*, *“Казёл”*, *“Як конь стаў старшым ада льва”*, *“Чаму леў уцёк з нашай стараны”* и др.), которые показывают комичность и абсурдность данного понятия.

Нравственное понятие «смелость» тесно связано с еще одним нравственным понятием «патриотизм», ведь проявление любви к Родине временами требует наличия смелости в защите Отечества от врагов и другой опасности (*“За родны край галаву аддай”*, *“Усякая птушка сваё гняздо бароніць”*), смелости и выдержки не позариться на иностранное благополучие, оставшись на Родине (*“З роднай зямлі, памры – не сыходзь”*, *“У сваім краі, як у раі”*, *“Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы”*, *“Лепей у сваіх людзях з голаду памерці, чым на чужыне золата збіраць”*, *“На чужой старане і вясна не красна”*). Народ-педагог высоко оценивает данное качество, которое доносит подрастающему поколению посредством пословиц и поговорок (*“Дайду да свайго роду, хоць праз воду”*, *“Дарагая тая хатка, дзе радзіла мяне матка”*, *“Дзе сасна ні стаіць, а ўсё свайму бору шуміць”*, *“Родная зямелька, як зморанаму пасцелька”*, *“З роднага боку і вярона мілая”*), волшебные сказки, главными героями их являются богатыри, которым свойственен патриотизм, проявляющийся в борьбе с врагами (*“Іскарка-парубак дзявочы сын”*, *“Івашка Мядзведжае вушка”*, *“Ілля”*, *“Каваль”*, *“Кірыла Кажамяка”*), песенный фольклор (*“Залётная птушачка”*, *“Ой, у полі вярба”*, *“Ой, жураўка, жураўка...”*, *“Сулавейка маленькі...”* и т.д. – передают грусть девушки, вышедшей замуж на чужину, по своей малой родине; *“Хадзіў, блудзіў казак пры даліне”*, *“Салдацішкі, бравы рэбяцішкі...”*, *“На завалах мы стаялі...”*, *“Із далёкіх краёў”* и другие рекрутские песни – показывают солдатскую доблесть во время борьбы с врагами).

Также у «блазнов» формируются такие нравственные понятия, как «честь» и «собственное достоинство», благодаря традиционному для белорусов заботливому и бережному отношению к своим детям, что включали отказ или частичный отказ (в исключительных случаях) от физических наказаний; уважение к личности, что развивается и формируется; прислушивание к мнениям ребенка и т.д. С детства родители старались довести до сознания малыша, что он неразрывная часть семьи: ему с раннего возраста отводили место за общим столом; присоединяли к коллективной работе (ребенок получал, как и другие члены его семьи, определенные обязанности, соответственно возрасту);

его привлекали к обсуждению насущных проблем, связанных с ведением домашнего хозяйства, с поведением и поступками остальных. Благодаря таким действиям взрослых по отношению к ребенку, последние рано осознавали права и обязанности, понимали, что должны стать в будущем надежной поддержкой своих родителей, а также начинали сознательно строить собственный образ жизни, который обычно не отличался от образа жизни семьи. Чувство собственного достоинства помогало ребенку лучше освоиться, найти свое место в обществе и осмыслить собственное предназначение в жизни, а также учило его согласовывать свое поведение с общественным мнением, зафиксированной в моральном кодексе белорусского народа, предоставленной пословицами и прибаутками (*“З работай дружыць будзеш – гонар і славу здабудзеш”, “Каб у пашане быць, трэба працу любіць”, “Каб цябе людзі хвалілі, не шкадуў у рабоце сілы”, “Чужымі поспехамі не ганарыся, сам за справу бярыся”*); казкамі (*“Няхай так і будзе”, “Разумная дачка”, “Кацярына”, “Пану навука”, “Як Сцёпка з панам гаварыў”*) и др., показывающие значимость собственного достоинства во взаимоотношениях с людьми через поведение главных героев).

Понятие *«гордость»* также достаточно значимое в жизни белоруса, о чем свидетельствуют народные пословицы и поговорки: *“Кожны свой гонар мае”, “Гонар даражэй за грошы”, “Беражы адзенне знову, а чэсць змоладу”*. Дети осознавали это понятие не только благодаря общественной мысли, но и наблюдая за взаимоотношениями членов семьи, сельчан. Обычно родители демонстрировали своим детям пример взаимоотношений с другими, с использованием данного качества, вели с ними разговоры на этот счет, но ни в коем случае не осуждали и не ругали других в присутствии детей; мать прививала данную черту характера своим дочерям, частично – собственным примером поведения, частично – разговорами и объяснениями о значимости строгого поведения в обществе, невинности в жизни и судьбе девушки, приводя примеры устного народного творчества: пословицы и поговорки (*“Чэсць дзявочае шчасце беражэ”, “Чым кабета стражэй, тым яна даражэй і прыгажэй”*); песни (*“Стаяла сосенка на бітым гасцінцы”, “А за лесам, лесам...”, “А ў Слуцку на*

рыночку”, рассказывающие о несчастной судьбе девушки и даже сведение счетов с жизнью из-за легкомысленного поведения в отношении парней, “Дзяўчына па гаю хадзіла” – восхваляет ум и гордость девушки, которая, заблудившись в лесу, отказалась от услуг парня вывести ее из леса за непомерно высокую цену и др.). Народ-педагог рекомендует вместе с формированием данного качества воспитывать скромность, о чем свидетельствуют пословицы и поговорки (“*Не хваліся сам, хай людзі пахваляць*”, “*Як аб табе чуюць, так аб табе і мяркуюць*”, “*Добры тавар сам сябе хваліць*”, “*Хваляць – заткні вуха, крытыкуюць – слухай*”, “*Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць*”); сказки (“Бурэня”, “Дзедава дачка і бабіна дачка”, “Сястра-бязручка” и т.д.).

С усвоением нравственных понятий и норм непосредственно связано формирование моральных чувств, ведь по мнению В.В. Богословского, «усвоение нравственных норм,...не может быть свободным от эмоциональности» [Богословский, 1974, с. 94]. Проявление разных по своей направленности, выражению нравственных чувств придает полноту и завершенность духовному облику формирующейся личности. Более того, чувства становятся свойствами личности, представляя собой эмоциональное отношение к действительности, которые, в свою очередь, подразделяются, согласно содержанию и социальной значимости, на положительные и отрицательные.

Развитие эмоциональной сферы детей непосредственно зависит от взрослых, ведь нравственные чувства детей данного возраста формируются в тесных взаимоотношениях с аналогичными переживаниями взрослых, другими словами, осуществляется сопереживание. От родителей зависит пробуждение у ребенка добрых чувств, развивающихся в сердце ребенка в ответ на родительскую любовь и нежность. Поэтому в белорусской семье родители, несмотря на огромное количество дел и обязанностей, стремились уделить достаточно внимания своим детям. Основным объектом нравственных чувств являются общественные взаимоотношения; поведение других и общение с ними ребенка. Более того, свои собственные отношения к людям ребенок строит согласно с примерами отношений между собой взрослых. Поэтому возможно говорить и о стихийности формирования

нравственных чувств ребенка (неосознанное подражание), и о сознательности (через обучение и воспитание сначала под руководством старших, затем по мере взросления через самовоспитание).

Дети-«блазны» начинают осознавать следующие чувства: гуманизма, дружбы, любви к родителям и др. – развивающиеся в дальнейшем и дающие повод для увеличения количества моральных чувств и для их качественного обнаружения. Чувство гуманизма формируется частично стихийно (через наблюдение ребенка 6–10 лет за взаимоотношениями членов своей семьи, других людей и проявление с его стороны деятельного отражения образцов поведения), частично благодаря педагогическим усилиям самих взрослых: общественной мысли, выраженной многочисленными примерами устного народного творчества (*“Добрая слава даражэйшая за багацце”, “Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч”, “Трэба з людзьмі па-людску жыць”, “Не цані чалавека па твары, а цані па душы”* и т.д.), разговорам с ребенком, примеру и авторитету старших и другим методам народной педагогики, которыми пользовались взрослые. Чувство дружбы проходит свое становление в коллективной деятельности (игровой и трудовой – через справедливый выбор и разделение ролей и обязанностей, через общение детей в процессе игры или работы, через наблюдение за примером таких взаимоотношений между старшими членами семьи и другими людьми).

Чувства дружбы, товарищества и коллективизма начинают формироваться в «блазнотстве» под влиянием семьи (родители собственным примером, объяснениями, разговорами, внушением доводили до сознания ребенка необходимость проявления данных чувств в отношениях к другим; старшие братья и сестры показывали это на личном примере), товарищей по трудовой деятельности или играм (среди них у «блазна» появляются друзья, благодаря общему делу, общности интересов, совпадению взглядов на то или иное явление действительности), и благодаря интересу и любознательности самого ребенка, наблюдающего за взаимоотношениями членов своей семьи, других людей; практикующегося в проявлении данных чувств, что в итоге влияет на установление опыта в проявлении чувств дружбы и общительности.

Последним из подэтапов формирования нравственного сознания является нравственная оценка и самооценка. Начало становления нравственной самооценки начинается с трех-, четырехлетнего возраста, согласно с психологическим исследованием самооценки детей дошкольного возраста Л.И. Божович. Например, маленькие дети от двух до трех лет считают себя хорошими независимо ни от чего, «уже у дошкольников формируется самооценка, которая опирается хоть и на примитивный, но учет успешности своих действий, оценок последних близкими, учитываемая одобрения родителей» [Божович, 1994, с. 192].

Народ-педагог стремился вырабатывать нравственную самооценку у детей как можно раньше. Это происходило, в первую очередь, в ходе трудовой или игровой деятельности детей. Если родители или старшие члены семьи замечали в действиях ребенка что-то, что расходилось бы с нравственными установками, они сразу старались объяснить ему, что так делать, так вести себя нельзя, обязательно указывали причину запрета, приводили в доступной для ребенка форме примеры того, к чему может привести данное поведение, также присоединяли к этой цели определенные поучительные народные сказки, легенды, приметы и поверья, пословицы поговорки (например, *“Шануй людзей, то і цябе пашануюць”*, *“Лети паважцаць, чым зневажцаць”*, *“Як паклічаш, так і адгукнецца”*, *“Пажыві для людзей, пажывуць і для цябе”*, *“Бацькоў любі, старых паважай”*, *“Шануй бацьку з маткаю: другіх не знойдзеш”*).

Однако родными оценивались не только отрицательные, но и положительные поступки ребенка. И он постепенно с помощью взрослых членов семьи учился оценивать свои поступки и действия, чтобы заранее выбирать определенный тип поведения, чтобы порадовать своих родителей и близких, чтобы быть принятым в игру и др.

Круг семейных обязанностей «блазнов» по сравнению с детьми до 6–7-летнего возраста расширяется, у них, согласно полу, были свои рабочие обязанности: для девочек – помощь матери в воспитании младших братиков и сестричек, присмотре за ними, выполнение различных дел по хозяйству; для мальчиков – помощь отцу в поле, по хозяйству, выпас домашних животных. Во

время коллективной работы ребенок сравнивал себя с другими, собственные результаты работы с результатами других. Часто этому предшествовала оценка умения, ловкости, аккуратности зрелыми и опытными людьми во время выполнения трудовых действий. Но последние ни в коей мере не унижали достоинство и не оценивали «блазна» негативно, когда видели его усилия, стремление сделать дело не хуже других, хотя и результаты действий могли быть не лучшими.

Партнеры по играм, по работе, соседи-сверстники также оказывали значительное влияние на развитие нравственной самооценки ребенка в возрасте от 6-ти до 10-ти лет. Единые правила и требования для всех играющих устанавливали справедливый микроклимат игры, что способствовало адекватной оценке способностей и нравственных качеств со стороны играющих и, таким образом, влияло на уровень самооценки каждого из деток. Обычай и традиции белорусского народа также играли не последнюю роль в формировании нравственной самооценки «блазнов». Обычно активное участие в праздниках, обрядах и церемониях принимали дети, начиная с подросткового возраста, а дети-«блазны» были чаще всего пассивными зрителями (за исключением многих семейных обрядов). Но последних взрослые могли задействовать в качестве участников «родинных» обрядов (делетка «бабиной каши»), супружеских (как «пазыватых» или «просатых») и др. только при условии их хорошего поведения и, таким образом, положительной репутации в обществе, что способствовало стремлению «блазна» своими хорошими поступками и уважительному отношению к другим составить о себе хорошее впечатление, чтобы быть принятым в вышеназванные обряды.

Так, уровень сформированности нравственного сознания на каждом из возрастных этапов обуславливает развитие следующей ступени – нравственного мышления. Данный этап тесно связан с предыдущим – нравственное сознание откладывает свой отпечаток на нравственное мышление, на его социальные и личностные характеристики, диктует направленность нравственного мышления. Последнее, в свою очередь, позволяет предусмотреть результаты собственных действий, поведения, дает возможность планировать личные действия и язык.

Дети от трех до семи лет только начинают задумываться над своими поступками, учатся анализировать увиденное и услышанное; в этом возрасте им свойственно наглядно-действующее мышление, которое непосредственно включено в собственную практическую деятельность. У детей начинают формироваться такие характеристики нравственного мышления, как:

– любопытство и любознательность ума (проявляется как потребность узнать о том, что встречается в ежедневной деятельности человека и его взаимоотношениях с другими). Поэтому взрослое окружение ребенка, т. е. его семья, ответственное за развитие данной характеристики нравственного мышления, ведь ребенок наблюдает и познает взаимоотношения своих родных, их поведение во время работы и отдыха, другими словами, еще смотрит на мир глазами взрослых;

– глубина ума (стремление познать сущность явления через постановку вопросов, типа: «Почему?», «По какой причине?»). Не секрет, что детей данного возраста называют «почемучками» за любознательность и любопытство. Семья ребенка серьезно воспринимала такие вопросы: старшие братья и сестры старались в меру своих знаний, эрудиции и жизненного опыта удовлетворить любопытство ребенка. Однако полную ответственность за развитие глубины ума детей брало на себя старшее поколение – бабушки и дедушки – люди мудрые, с богатым жизненным опытом и знаниями, которые в полной мере использовали для этого белорусский народный фольклор. В соответствии с развитием ребенка и обогащением его жизненного опыта формируется наглядно-образный вид мышления, что возникает в начале периода «блазнотства» и характерный для всего данного периода. Он оперирует образами восприятия и воображения, но данный вид мышления не в состоянии познавать сложные явления и процессы, что не выраженный каким-либо наглядным способом. Так, деткам данного периода уже было характерно планирование собственных действий, поступков, формирование отношений к чему-либо с помощью мыслительной деятельности. Накопленный жизненный опыт в плане нравственности: отношения к тем или иным поступкам со стороны членов семьи, друзей по играм; образцы поведения, которые перенял «блазн».

Знание всех разрешений и запретов в семье и обществе; наблюдение за поступками других людей; имеющиеся нравственные представления, а также желание испытать нравственное чувство радости, восторга, удовольствия от похвалы других за хороший поступок и, наоборот, нежелание познать чувство вины, печали из-за плохих действий позволяла ребенку 6–10-ти лет конструировать с помощью мышления ряд собственных поступков и возможную реакцию окружающих людей и выбирать самый оптимальный для себя и других людей нравственный поступок или стиль поведения в той или иной ситуации. Исходя из всего вышеуказанного, степень нравственности мышления ребенка от 7-ми до 10-ти лет определяли окружающие его люди, а именно их нравственные поступки, их отношения к другим и к данному ребенку тоже, ведь «блазн» познавал окружающую действительность через призму собственных наблюдений за людьми и подражание поступков последних, что наиболее ему понравилось. Поэтому взрослые члены семьи, стремясь воспитать высокоморального человека, строго следили за поведением ребенка, активно вовлекали в процесс воспитания методы инициативы «окружение “Я”» (в зависимости от ситуации, поступка и характера «блазна»); контролировали также собственные поступки и поведение и регламентировали стиль поведения других членов семьи; наблюдали за кругом друзей ребенка, чтобы сохранить его от плохого влияния.

Формирующаяся личность обдумывает не только действия, которые могут произойти, но и черты характера, которые нравятся в других людях и которыми хочется обладать. Поэтому нравственное поведение состоит из нравственных поступков-действий. В свою очередь, нравственные поступки-действия всегда являются осознанными и обдуманнными, т.к. на них накладывают свой отпечаток нравственное сознание и нравственное мышление (исключением являются импульсивные действия и поступки, всегда связанные с аффективными переживаниями и не опосредованные предвидением последствий, взвешиванием и оценкой мотивов [Педагогическая энциклопедия, 1988]).

У 6–7-милетнего ребенка появляется нравственный образец – своеобразный оценочно-ориентировочный комплекс, кото-

рый включает в себя конкретные акты поведения и их оценку, а также знания о цели и смысле данного поведения. Нравственный образец пополняется во время взаимоотношений ребенка с другими людьми через сознательное формирование тех черт характера и подражание тем привычкам или поведению других, которые наиболее понравились малышу. Поэтому взрослые члены семьи стремились оградить свое дитя от отрицательных контактов, примеров поведения, привычек путем пристального внимания к детскому игровому окружению, к действиям и манере поведения деток во время игры, строго подбирая для ребенка круг знакомых (эту обязанность обычно выполняли старшие братья и сестры или бабушки и дедушки). Родители и другие взрослые члены семьи приобщали ребенка к коллективной трудовой деятельности, во время которой он копировал трудовые действия других и таким образом перенимал те черты характера или манеру поведения, которые наиболее ему понравились и не расходились с общей положительной оценкой их со стороны работающих вместе с ним взрослых (ведь общеизвестно, что мнение окружающих людей для ребенка 6–10-ти лет играет главную роль в выборе стиля и манеры поведения). Белорусы значимость трудовой деятельности в жизни человека передают ребенку через пословицы и поговорки, приметы и поверья, сказки, озвучиваемые специально для подрастающего поколения во время работы или после ее (*“Добра працуеш – павагу маеш”, “Добра змалоць – трэба накруціць; тонка спрасці – трэба пасядзець”, “Не скончыўшы адну работу, за другую не бярыся”, “Які майстар, такая і работа”* и др.).

Методы воспитательного воздействия на «блазна» с целью формирования нравственного поведения остаются такими же, как и для воздействия на «ангелочка», но для «блазна» к ряду методов взрослые подключают общественную мысль, выраженную пословицами и поговорками (например, *“Чалавек жыве век, а добрае дзела – два”, “Калі робіш дрэннае для людзей, то робіш дрэннае для сябе”, “Умеў памыліцца, умей і направіцца”* і г.д.); сказками (*“Пшанічны каласок”, “Як курачка пеўніка ратавала”, “Музыка”, “Лісіца і воўк”, “Зайчыкава хатка”, “Іван Іванавіч царэвіч”, “Чароўная дудка”, “Бабіна дачка і дзедава дачка”* и т.д.);

приметами и поверьями (например, Домовой следит не только за порядком в доме, но и за взаимоотношениями членов семьи и сильно злится, гневается, опустошая запасы, семейное хозяйство, сотворяя шум и грохот в ночное время, если в семье плохая обстановка, ссоры и т.п.).

Нравственное формирование личности невозможно без ее волевых усилий, т.е. нравственной воли. Хотя нравственную волю и «растворяют» в других особенностях сознания, но, на самом деле, сильные и слабые стороны характера личности в целом обусловлены именно волевой организацией [Богословский, 1974]. Более того, любую сознательную деятельность человека можно назвать волевой. Нравственная воля «проявляется по мере разворачивания и выполнения действия, деятельности. Поэтому ее можно рассматривать как процесс, при осуществлении которого формируются волевые качества, что с течением времени закрепляются и переходят из временных проявлений в устойчивые» [Богословский, 1974, с. 121–122].

Волевой акт начинается с возникновения побуждения, выраженного в стремлении. По мере осознания цели, на которую направлено стремление, последнее переходит в желание. Возникновение желания предполагает определенный жизненный опыт, благодаря которому личность познает предмет, способный удовлетворить его потребности (ведь желание есть опредмеченное стремление), поэтому рождение желания означает возникновение или постановку цели. На высшей степени проявления воли происходит определенная организация совокупности желаний, которая предполагает способность регулировать поведение на основе общих принципов, убеждений, идей, т.е. умение управлять собой и господствовать над своими желаниями [Фридман, Кулагина, 1988].

В возрасте «блуждания» (от 6-ти до 10-ти лет) проявлялось в некоторой степени волевое поведение, если достижение конечной цели было возможно только в результате совершения ряда промежуточных целей, каждая из которых не имела для ребенка самостоятельной силы, а опосредовалось конечной целью. Так, проявление нравственной воли в данном возрастном периоде характеризовалось определенной мотивированностью.

«Блазн» в той или иной степени учился подчинять свои желания высокой цели и при выборе в каждой конкретной ситуации безволия или волевых действий чаще всего прибегал к использованию последнего, что связано с выполнением определенных трудовых обязанностей, формирующих чувства ответственности, долга, с игровой деятельностью. Отметим, что механизм воспитания нравственной свободы через игру в данном возрасте аналогичный тому, что и в период от 3-х до 7-ми лет. Многочисленные соревнования и промежуточные испытания, согласно возрасту, формировали нравственную прочность «блазнов», их волю к победе, что положительно влияло на уровень нравственной свободы, которая обуславливала и нравственное поведение. Беседа с родителями, наблюдение за проявлением с их стороны нравственной свободы, что сказывалось и на их стиле поведения, пример и авторитет последних положительно влияли на формирование нравственной воли ребенка 6-10-тилетнего возраста. Но в данном возрасте внешнее стремление (имеется в виду влияние близких людей) не должно носить принудительный характер в отношении развития волевых механизмов, ведь ребенок может сопротивляться ему и действовать по собственному желанию или нежеланию. Например, ребенок, у которого не наступает внутреннее побуждение действовать, в ответ на просьбу или требование совершать определенное действие, ничего не делает, так как безволие победило его усилия.

Таким образом, роль устного народного творчества неопределима по значимости для нравственного формирования личности ребенка 6–10-тилетнего возраста. Взросленный на народных сказках, пословицах и поговорках, песнях, приметах и поверьях, ребенок не только постигает общественные нормы и правила, но и учится нравственно значимому поведению, формирует нравственное сознание, практикует применение нравственной оценки и самооценки, а основой его побуждения становится нравственное мышление и нравственная воля.

3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Программа эмпирического исследования влияния русского и белорусского фольклора на формирование этнической идентичности детей

Поставленные в ходе теоретического анализа проблемные вопросы послужили отправными точками для разработки практической части научно-исследовательской программы и проведения эмпирического исследования на территории Смоленской и Витебской областей.

Цель исследования – выявление этнопсихологического и этнопедагогического потенциала русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности детей младшего школьного возраста в условиях близкородственного межкультурного взаимодействия.

Объект исследования: роль народного фольклора в формировании этнической идентичности личности.

Предмет исследования: русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в условиях российско-белорусского приграничья.

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что содержание когнитивного компонента этнической идентичности младших школьников будет характеризоваться неустойчивостью представлений о своем и других этносах. Аффективный компонент этнической идентичности младших школьников будет включать в целом недифференцированное положительное отношение и положительные чувства как к своей, так и к другой этнической группе.

После изучения фольклора когнитивный компонент этнической идентичности младших школьников будет характеризоваться большей четкостью и содержательностью, а аффективный – большей дифференцированностью испытываемых положительных чувств к своему и другому народам.

После изучения фольклора в содержании этнической идентичности младших школьников произойдут определенные изменения. Мы предполагаем, что увеличатся

– важность приписываемой детьми этнической идентичности,

– степень идентификации детей со своей этнической группой.

– степень позитивности восприятия другой этнической группы,

– число приписываемых своей группе прилагательных и мера разнообразия при восприятии своей группы.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие *исследовательские задачи*:

1. Изучить степень представленности русского и белорусского народного фольклора в учебниках для школьников начальных классов, обучающихся в школах Смоленской и Витебской областей.

2. Выявить степень сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Смоленска и г. Витебска.

3. Разработать и провести классные мероприятия для учащихся 2–3-х классов, посвященных русскому и белорусскому фольклору.

4. Определить степень сформированности структурных компонентов этнической идентичности учащихся вторых и третьих классов после изучения фольклорного материала.

5. Выявить этнопсихологический и этнопедагогический потенциал русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности детей младшего школьного возраста в условиях близкородственного межкультурного взаимодействия.

Методическая организация исследования. Описание выборки. На первом этапе в исследовании приняло участие 88 учащихся вторых и третьих классов одной из школ г. Смоленска и 100 учащихся вторых и третьих классов двух школ г. Витебска. На втором этапе в исследовании участвовали учащиеся тех же классов и тех же школ г. Смоленска и г. Витебска в количестве 86 смоленских школьников и 102 витебских школьников.

Из дальнейшего анализа были исключены результаты интервьюирования тех детей, которые принимали участие только на

одном из этапов исследования (либо на первом, либо на втором), а также тех, кто отсутствовал на занятиях, посвященных изучению народного фольклора. В итоге, общий объем выборки эмпирического исследования со смоленской стороны составил 83 школьника (из них 47 девочек и 36 мальчиков) в возрасте от 7 до 9 лет ($M=8,44$; $SD=0,54$). Общий объем выборки с витебской стороны составил 84 школьника (из них 42 девочки и 42 мальчика) в возрасте от 7 до 9 лет ($M=8,13$; $SD=0,71$). Обе выборки были разделены на две практически идентичные группы по полу и возрасту: экспериментальную и контрольную, каждая из которых состояла из одного второго и одного третьего класса. С российской стороны экспериментальная работа проводилась во 2Б и 3А классах, в качестве контрольной группы выступили 2А и 3Б классы, с белорусской стороны в эксперименте участвовали учащиеся 2А и 3А, контрольную группу составили учащиеся 2Б и 3Б. В исследовании участвовали дети русской и белорусской национальности, не имеющие патологий развития и справляющиеся со школьной программой.

Организационным методом исследования выступает сравнительный метод, или метод возрастных «поперечных» срезов.

Из эмпирических методов были использованы такие, как психодиагностическое тестирование, полуструктурированное интервьюирование, психолого-педагогический эксперимент.

Эмпирическое исследование было проведено до (1-й этап) и после (2-й этап) организованного изучения фольклорного материала. Психолого-педагогическое воздействие, направленное на формирование позитивной этнической идентичности, проводилось также в качестве серии классных уроков, посвященных изучению фольклорного материала (подробное содержание см. в параграфах 3.5 и 3.6). Исследование проводилось: 1 этап – ноябрь 2015 года, 2 этап – март 2016 года.

На первом и втором этапе исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально с помощью полуструктурированного интервью, разделенного на ряд тематических *разделов*, которые включают различные вопросы и задания, направленные на получение информации от детей и поддержание их внимания и интереса.

Раскроем содержание каждого из разделов.

Раздел 1. Структура когнитивного и аффективного компонентов этнической идентичности детей младшего школьного возраста.

Исследование этнической идентичности младших школьников сопряжено с выявлением структуры этнической идентичности и содержательного наполнения основных ее компонентов: когнитивного и аффективного до и после изучения фольклорного материала.

Показателями содержания *когнитивного компонента* выступали:

- степень осознания младшими школьниками принадлежности к русскому или белорусскому этносу;
- степень идентификации ребенка с этнической группой;
- представления о своем и других этносах.

Показателями содержания *аффективного компонента* этнической идентичности выступали:

- позитивные/негативные чувства, испытываемые к представителям своего этноса;
- позитивные/негативные чувства, испытываемые к представителям других народов;
- значимость этничности в иерархии ценностей ребенка (степень важности этнической принадлежности).

Диагностический комплекс *раздела 1* включал в себя модификации методик М. Баррета для измерения оценки субъективной важности, придаваемой детьми своей этнической идентичности; для оценки степени этнической идентификации детей со своей этнической группой; для описания позитивности/негативности представителей своей и других этнических групп и для оценки ребенком этнической группы и себя лично [Развитие национальной..., 2001], а также модификацию методики расовых и этнических аттитюдов Э. Дойл и Ф. Эбауд [Стефаненко, 2006].

Опишем более подробно ***методический инструментарий***, используемый в эмпирическом исследовании.

1. Модификация методики М. Баррета для измерения оценки субъективной важности, приписываемой детьми своей этниче-

ской идентичности, по сравнению, например, с половой, религиозной, региональной, наднациональной.

Перед ребенком на столе раскладывался набор из карточек, с названиями различных специфических идентичностей, применимых к ребенку: «мальчик»/«девочка», «христианин»/«христианка», «православный»/«православная», «житель Смоленска»/«жительница Смоленска» (для белорусской выборки «житель Витебска»/«жительница Витебска»), «русский»/ «русская» («белорус/белоруска»), «европеец»/«европейка», «славянин»/«славянка», «гражданин России»/«гражданка России» («гражданин республики Беларусь»/«гражданка республики Беларусь»).

Далее сообщалась следующая инструкция: «Все это – те слова, которые можно использовать, чтобы описать тебя. Если бы тебе нужно было выбрать только одну из этих карточек, самую важную для тебя, какую ты выбрал бы?» Выбранная карточка удалялась из набора и ребенка просили выбрать следующую важную карточку. Процесс повторялся до тех пор, пока не были выбраны все карточки. Каждой карточке присваивался балл от 1 до 7: 1 присваивался карточке наиболее важной для ребенка, а 7 – наименее важной карточке. Нас интересовало то, какой балл получила этническая принадлежность, т.е. карточка «русский/русская» или «белорус/белоруска».

2. Модификация методики М. Барретта для оценки степени идентификации детей с этнической группой.

Ребенку предъявлялись три карточки, на одной из которых было написано «совсем не русский» (или «совсем не белорус») = 1, «немножко русский» («немножко белорус») = 2, «настоящий русский» («настоящий белорус») = 3 балла.

3. Методика для описания позитивности/негативности представителей своей и других этнических групп.

Детям была дана коробочка, на которой было написано «русские» («белорусы»), а также набор из 16-ти карточек с написанными на каждой из них положительным или отрицательным прилагательным: «чистый», «грязный», «счастливый», «грустный», «спокойный», «агрессивный», «умный», «глупый», «трудолюбивый», «ленивый», «дружелюбный», «недружелюбный»

(злой), «хороший», «плохой», «приятный», «неприятный». Исследователь зачитывал или просил детей прочитать каждое прилагательное поочередно и положить его в коробку, если считает, что оно применимо к русским (белорусам) или отложить в сторону, если они чувствуют, что оно не подходит для описания русских (белорусов). Диапазон присваиваемых баллов от -1 до +1. Балл -1 будет означать, что ребенок дал крайне негативное описание русским (белорусам); балл 0 – описание ребенком нейтральное; балл +1 подразумевает, что ребенок дал максимально позитивное описание русским (белорусам).

4. *Модификация методики расовых и этнических установок* (Multiresponse Racial Attitude), разработанная Э.Дойл и Ф.Эбауд (Doyle, Aboud, 1995) и адаптированная для российских младших школьников и апробированная в московских школах Н.В. Шефкиной [Шефкиной, 2006].

В методике используется набор из 10 положительных, 10 отрицательных и 4 нейтральных характеристик. В качестве оцениваемых групп исследователями были выбраны группы «русские», «белорусы» и «украинцы». Исследование проходило следующим образом. Испытуемым давалось по три карточки с каждой характеристикой, сопровождаемой небольшим примером-ситуацией, поясняющей ее значение. Детям нужно разложить карточки по трем коробкам, на каждой из которых написано, кому она принадлежит: русскому ребенку, белорусскому или украинскому и к которой прилагалось изображение ее «владельца». Ребенок мог положить карточку в одну, в две, в три коробки или ни в одну из них. Та же процедура проводилась со всеми 24 характеристиками, представленными ниже.

Список характеристик был следующим:

1. Обладает чувством юмора

Некоторые дети обладают чувством юмора. У кого хорошее чувство юмора? У русского ребенка? У белорусского ребенка? У украинского ребенка? Или, может быть, хорошее чувство юмора у двух или трех из них? Положи карточки в коробки тех детей, которые, по твоему мнению, обладают хорошим чувством юмора².

² Подобная инструкция дается при предъявлении каждого вида карточек.

2. Недружелюбный
3. Неприятный, вредный
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры
5. Занимается спортом (нейтральное качество)
6. Придирчивый, критикует других
7. Ему можно доверять
8. Игрет по правилам, не жульничает
9. Хвастун
10. Любит поучать других/командовать
11. Воспитанный, вежливый
12. Любит петь (нейтральное качество)
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру
14. Эгоистичный
15. Дразнит, обижает других детей
16. Доброжелательный
17. Смотрит телевизор (нейтральное качество)
18. Драчун
19. Добрый
20. Угрюмый, сторонится других детей
21. Любит слушать музыку (нейтральное качество)
22. Не пускает других в игру
23. Всегда готов помочь
24. Умный, сообразительный

В итоге суммировалось общее количество положительных, отрицательных и нейтральных выборов, сделанных респондентами при описании детей разных этнических групп, а затем с помощью критерия Фишера проводился сравнительный анализ описаний русского, белорусского и украинского ребенка (по всей выборке и отдельно по классам).

5. *Модифицированный вариант методики на выявление аффективного отношения детей к своей и другой этнической группе* состоял из двух вопросов. Первый вопрос звучал так: «Нравятся ли тебе или не нравятся русские?» («Нравятся ли тебе или не нравятся белорусы?»). В зависимости от положительного или отрицательного ответа на первый вопрос второй вопрос задается в следующей форме: «А они тебе нравятся (не нравятся) очень или немножко?» Ответы детей будут перекодированы в пяти-

балльную шкалу: 1 = очень не нравятся, 2 = немного не нравятся, 3 = нейтрально, 4 = немного нравятся, 5 = очень нравятся.

Оценка ребенком этнической группы и себя лично, включающая три критерия:

1) отношение к своей этнической идентичности (Гордишься ли ты тем, что ты русский (белорус)?);

2) уровень интроекции, то есть ощущение себя неотъемлемой частью группы («Если кто-либо сказал что-либо плохое о русских (белорусах) будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?»);

3) значимость этничности в иерархии ценностей ребенка («Насколько важно для тебя то, что ты русский («белорус»? И предлагались следующие варианты ответов: «очень важно», «достаточно важно», «совсем неважно»).

Проективный вопрос:

Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например. И тебя там спросили бы: Откуда ты приехал? Как бы ты ответил?

Раздел 2. Осведомленность и отношение детей к русскому и белорусскому фольклору.

Включает открытые и закрытые вопросы авторской анкеты, направленные на выяснение уровня знаний и отношения детей к русским и белорусским сказкам и степени осведомленности и отношения детей к народному фольклору.

Любишь ли ты слушать/читать сказки?

Есть ли у тебя любимая сказка?

Как она называется?

Какие русские народные сказки ты знаешь? Назови.

Каких героев русских народных сказок ты знаешь? Назови.

Назови героя русской сказки, который тебе больше всего нравится, является любимым для тебя.

Почему, чем он тебе нравится?

Раздел 3. Этно- и социокультурный контекст развития ребенка.

Включает вопросы, направленные на изучение особенностей ближайшего социального окружения, эмоционального самочувствия ребенка, его успехов в учебной деятельности.

1. Этнический состав школы, класса, в которых учится ребенок? (степень поликультурности школы, класса).

2. Этническая принадлежность родителей, уровень их образования, профессия.

3. Язык общения дома, в школе.

Данный раздел включает также *модификацию методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана* для изучения степени удовлетворенности/неудовлетворенности ребенка различными сторонами жизни. Методика представляет собой опросник, который фиксирует по пятибалльной шкале степень удовлетворенности или неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. А именно удовлетворенность своими школьными достижениями, взаимоотношениями с родителями, учителями, одноклассниками, своим положением в классе, физическим состоянием, возможностями проведения досуга и отдыха.

Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялись с помощью методов описательной статистики, а также методов корреляционного и регрессионного анализа с использованием программы SPSS 18.

3.2. Анализ степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для школьников 1–3-х классов, обучающихся в школах г. Смоленска

Одной из задач нашего исследования является изучение степени представленности русского и белорусского народного фольклора в учебниках по литературному чтению, с которыми ежедневно работают дети за партой и дома. Интерес к школьным учебникам в выбранном исследовательском поле является закономерным. В.Н. Павленко и С.А. Таглин подчеркивают, что школьный учебник может являться источником как позитивных, так и негативных этнических стереотипов [Павленко, Таглин, 2005], то есть как способствовать, так и препятствовать формированию позитивной этнической идентичности личности, лежа-

щей в основе патриотизма, толерантности и готовности к продуктивному межэтническому взаимодействию.

В предыдущих главах подробно раскрыто значение народного фольклора как хранилища опыта и культуры поколений в процессе развития зрелой позитивной этноидентичности, особенно в младшем школьном возрасте. Следовательно, включение в школьные учебники произведений устного народного творчества (как русских, так и зарубежных) будет способствовать формированию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов этнической идентичности личности. Устное народное творчество несет в себе потенциал доброты, совести, порядочности, традиций народа, и, становясь интериоризированной частью личности, может рассматриваться в числе других описываемых отечественными психологами [Бобнева, 1978; Воловикова, 2010] духовно-нравственных регуляторов социального поведения. Именно поэтому психологи, изучающие особенности этноидентичности в младшем школьном возрасте, отмечают необходимость целенаправленной, систематической работы по ее формированию в условиях школьного обучения [Беляева, 2005; Дагбаева, 2013], в том числе и через изучение народного фольклора на уроках литературного чтения.

Обратимся к анализу специфики и степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для школьников 1-3 классов, обучающихся в г. Смоленске и Смоленской области по образовательным системам «Перспектива», «Гармония», «Школа России» и «Школа 2100».

Объектом частотного контент-анализа стали учебники Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской (Литературное чтение. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2013; Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2011; Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2014) образовательной системы «Перспектива», О.В. Кубасовой (Литературное чтение: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014; Литературное чтение: учебник для 2 класса обще-

образовательных учреждений. В 3 частях. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012; Литературное чтение: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 4 частях. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013) образовательной системы «Гармония», Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, М.В. Головановой, Л.А. Виноградской, М.В. Бойкиной (Литературное чтение. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2012; Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2013; Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2013) образовательной системы «Школа России», Р.Н. Бунеева Р.Н. и Е.В. Бунеевой (Литературное чтение. 1 класс: учебник для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. – М.: Баласс, 2015; Литературное чтение. 2 класс: учебник для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. – М.: Баласс, 2015; Литературное чтение. 3 класс «В одном счастливом детстве». В 2-х ч. – М.: Баласс, 2007) образовательной системы «Школа 2100». Единицами счета выступили представленные в учебниках произведения устного народного творчества (сказки, пословицы и поговорки, загадки, побасенки, потешки, песенки, небылицы), имеющие в тексте ссылки на принадлежность их к культуре того или иного народа.

Обратимся к анализу полученных результатов. Рассмотрим содержание учебников для первого класса. Выявлено, что в учебник О.В. Кубасовой («Гармония») включены народные сказки (2 русские, американская, армянская и ингушская), загадки (4 русские), потешки (2 русские), побасенки (6 русских). В учебнике Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской («Перспектива») наряду с народными сказками (2 русские, 2 татарские и ингушская) широко представлены песенки (4 английских, голландская, мордовская, русская, удмуртская, украинская, французская, чувашская, шведская), есть пословицы и поговорки (3 русских, калмыцкая, мордовская, татарская, чечено-ингушская). В первой части учебника по литературному чтению Климановой Л.Ф., Горецкого В.Г., Головановой М.В., Виноградской Л.А., Бойкиной М.В. («Школа России») представлены 2 рус-

ские народные сказки, 1 английская народная песенка. В учебнике есть также сказки, пословицы, загадки, песенки, небылицы и потешки, но без указания их принадлежности какому-либо этносу. В связи с этим данный материал не учитывался в проводимом анализе. Вторая часть учебника по литературному чтению для первого класса Климановой Л.Ф., Горецкого В.Г., Головановой М.В., Виноградской Л.А., Бойкиной М.В. («Школа России») не содержит элементов народного фольклора за исключением отдельных пословиц и поговорок без указания их этнической принадлежности, в связи с чем данные пословицы и поговорки также не были учтены. В учебник Бунеева Р.Н., Бунеевой Е.В. для первого класса («Школа 2100») произведения устного народного творчества не включены.

Таким образом, представленность элементов русского фольклора в учебниках по литературному чтению указанных образовательных систем различна. Частота встречаемости русского народного фольклора выше в учебнике системы «Гармония», однако элементы фольклора других народов многообразнее представлены в учебнике системы «Перспектива». Меньше произведений устного народного творчества (как русского, так и зарубежного) в учебнике системы «Школа России», а в издании системы «Школа 2100» фольклор не представлен.

Анализ содержания учебников для второго класса свидетельствует о том, что народные сказки тщательно изучаются как на занятиях по литературному чтению образовательной системы «Гармония» (белорусская, дагестанская, индийская и 6 русских сказок), так и на занятиях по системам «Перспектива» (белорусская, корякская, нанайская, ненецкая, 5 русских и хантыйская сказки), «Школа России» (7 русских народных сказок) и особенно на уроках, проводимых по системе «Школа 2100» (литовская, эстонская, латышская, 2 киргизские, дагестанская, татарская, долганская, украинская, сказка афроамериканцев США, корейская, 2 японских, африканская, 6 русских народных сказок и 1 русская былина). В содержание учебника Л.Ф.Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской («Перспектива») для второго класса включены также народные пословицы и поговорки (армянская, 5 русских, таджикская и узбекская). В учебнике Бунее-

ва Р.Н. и Бунеевой Е.В. («Школа 2100») для второго класса наряду со сказками представлены также 8 русских народных пословиц и поговорок, 14 русских народных загадок, 13 русских народных скороговорок, голландская, норвежская и английская народные песенки. В учебнике О.В. Кубасовой («Гармония») помимо сказок есть одна шотландская народная песенка. Зарубежные народные песенки (американская, 2 английские, французская и немецкая), наряду с русскими народными пословицами и поговорками (18), песнями (6), потешками и прибаутками (4), считалками и небылицами (4), загадками (8), представлены в учебнике Климановой Л.Ф., Горецкого В.Г., Головановой М.В., Виноградской Л.А., Бойкиной М.В. («Школа России»).

Таким образом, показатели представленности как русского фольклора, так и фольклора других народов выше в учебнике для второго класса образовательной системы «Школа 2100», нежели в учебниках для второго класса систем «Перспектива», «Гармония» и «Школа России». При этом в издании системы «Школа 2100» четко прослеживается тенденция охвата не только фольклора народов России и соседних с ней стран, но и изучение устного народного творчества европейцев, азиатов, африканцев и американцев.

В учебниках для третьего класса образовательных систем «Перспектива», «Гармония» и «Школа 2100» народный фольклор отражен только в сказках. При этом в данном случае показатели представленности русских сказок и сказок других народов выше в учебнике О.В. Кубасовой («Гармония») (адыгейская, английская, армянская, африканская, испанская, итальянская, 8 русских, узбекская, чешская, шведская сказки), нежели в учебниках Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской (5 русских сказок) («Перспектива») и Бунеева Р.Н., Бунеевой Е.В. (3 русские сказки и арабская) («Школа 2100»). В учебнике Климановой Л.Ф., Горецкого В.Г., Головановой М.В., Виноградской Л.А., Бойкиной М.В. («Школа России») помимо 3-х русских народных сказок представлены также 4 русские народные песни, 4 стихотворные русские народные докучные сказки и один древнегреческий миф.

В соответствии с общей целью нашего исследования необходимо провести также анализ соотношения русских и белорусских сказок в рассматриваемых учебниках (табл. 2).

**Представленность русских и белорусских сказок
в учебниках по литературному чтению для 1–3 классов,
обучающихся по образовательным системам «Перспектива»,
«Гармония», «Школа России» и «Школа 2100»**

Сказки	Образовательные системы			
	«Гармония»	«Перспектива»	«Школа России»	«Школа 2100»
1 класс				
Русские	«Лиса и рак», «Петушок и бобовое зер- нышко» (2)	«Лиса, заяц и петух», «Курочка-Ряба» (2)	«Теремок», «Рукавичка» (2)	нет
Бело- русские	нет	нет	нет	нет
2 класс				
Русские	«Мена», «Лисич- ка со скалоч- кой», «Лиса и журавль», «Самое дорогое», «Два Мороза», «Заяц-хваста» (6)	«У страха глаза велики», «Ли- сичка-сестричка и волк», «Зи- мовье», «Лиса и журавль», «Сестрица Але- нушка и братец Иванушка» (5)	«Петушок и бобовое зернышко», «У страха глаза ве- лики», «Лиса и тетерев», «Лиса и журавль», «Каша из топора», «Гуси- лебеди», «Два Мороза» (7)	«Иван – кресть- янский сын и чудо-юдо», «Сказка про Илью Муром- ца», «Мудрая дева», «Три калача и одна баранка», «Лиса и рак», «Напу- ганные медведь и волки» (6)
Бело- русские	«Краденым сыт не будешь» (1)	«Пых» (1)	нет	нет
3 класс				
Русские	«Падчерица и мачехина дочка», «Баба Яга», «Морской царь и Василиса Пре- мудрая», «Дочь- семилетка», «Старуха, дверь закрой!», «Кому горшок мыть», «Подземные царства», «Иван- крестьянский сын и чудо-юдо» (8)	«Иван-царе- вич и серый волк», «Лету- чий корабль», «Морозко», «Белая уточка», «По щучьему велению» (5)	«Сестрица Але- нушка и братец Иванушка», «Иван-царевич и серый волк», «Сивка Бурка» (3)	«Кот и лиса», «Никита-Ко- жемяка», «Как мужик гусей делил» (3)
Бело- русские	нет	нет	нет	нет

Как видно из табл. 2, белорусские сказки представлены лишь в учебниках по литературному чтению для вторых классов, обучающихся по системам «Гармония» и «Перспектива», и количество их не велико: по одной сказке на учебник. В изданиях систем «Школа России» и «Школа 2100» белорусский фольклор отсутствует. В свою очередь русские сказки представлены достаточно широко во всех системах обучения. При этом стоит отметить общую тенденцию изменения содержания народного фольклора в учебниках от первого к третьему классу: переход от изучения небольших произведений устного народного творчества (потешки, загадки и т.п.) к довольно объемным народным сказкам, преимущественно к бытовым и волшебным, главными героями которых становятся уже не животные, а люди или человекоподобные сказочные существа. А в содержании учебников второго и третьего классов представлены задания, связанные именно с формированием этнической идентичности. Так, например, после прочтения сказок в учебнике О.В. Кубасовой предлагается ответить на вопросы о том, какими лучшими чертами русского характера наделяет народ главного героя сказки, какие человеческие качества ценит или, напротив, высмеивает народ в сказке, какие человеческие качества одобряются народом, а какие осуждаются и т.д. Однако стоит отметить, что такого рода вопросы предъявляются не ко всем сказкам, выборочно и фрагментарно.

В целом сравнивая учебники для первых, вторых и третьих классов, можно сделать вывод о том, что издания образовательных систем «Гармония», «Перспектива» и «Школа 2100» в большей степени ориентированы на охват как русского, так и зарубежного фольклора, нежели издания системы «Школа России», в которых представленность зарубежного фольклора значительно ниже.

Таким образом, проведенный контент-анализ содержания учебников по литературному чтению для школьников 1–3 классов общеобразовательных учреждений, обучающихся по образовательным системам «Перспектива», «Гармония», «Школа России» и «Школа 2100» позволяет сказать, что в школьных учебниках содержатся произведения устного народного твор-

чества, однако частота представленности и содержательная наполненность элементов фольклора разных народов в указанных учебниках различна. Это позволяет сформулировать гипотезу о существовании особенностей в формировании когнитивных и эмоциональных компонентов этнической идентичности, обусловленных подэтапами начального обучения и системой образования (используемыми учебными материалами), по которой обучаются младшие школьники.

3.3 Анализ степени представленности народного фольклора в учебниках для начальной школы с белорусским языком обучения в Республике Беларусь

Формирование национального самосознания подрастающей личности является одной из важнейших задач воспитания. В своё время известный белорусский педагог А.А. Гримать отмечал, что «суверенитет белорусского государства только тогда станет реальной силой, двигающей общество вперёд, когда он наполнится духовным содержанием – национальным самосознанием, когда этнические ценности будут приоритетной основой развития каждой личности» [Грымаць, 1995, с. 4]. Кроме того, воспитание подрастающей личности на национальном фундаменте является закономерным и естественным процессом. Человек всегда выступает как часть социального целого: нации, народа, этнической общности; он неразрывно связан с социумом как субъект соответствующей культуры. К.Д. Ушинского писал: «Черта национальности не только заметна сама по себе, но примешивается ко всем характеристическим чертам человека и придает каждой из них свой особый оттенок» [Ушинский, 1974, т. 1, с. 116]. Ещё «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» в своё время справедливо в качестве одной из важнейших задач воспитания считала формирование патриотизма и гражданственности личности на базе национальной культуры, а в качестве первого критерия их развитости называла национальное сознание, без которого, по сути, невозможна и национальная идентичность.

Национальная идентичность как осознание своей принадлежности к белорусскому народу с присущими ему социально-психологическими установками, привычками сознания, особым видением и оценкой мира во многом формируется через языковые картины мира, отраженные в том числе и в фольклорных текстах. И, пожалуй, прежде всего в фольклорных текстах, поскольку они являются не индивидуальными установками, а воплощением общественного сознания. Белорусский фольклор, как и любой другой, вобрал в себя выработанные традиционной народной культурой стереотипные способы и оценки мира, тот «ментальностный инструментарий», которым пользовалась основная масса наших людей на протяжении веков.

На этом основании, полагаю, будет целесообразным проследить, какой потенциал для формирования национальной идентичности младших школьников содержат современные белорусские учебники для начальной школы с белорусским языком обучения. В качестве объекта исследования мы взяли учебники по белорусскому и русскому языкам, литературному чтению для 2–4 классов, а также «Букварь», учебник «Человек и мир» для 2 класса и проанализировали их на предмет фольклорного наполнения, жанрового разнообразия видов фольклорных текстов, их происхождения и идейно-воспитательного содержания. Проявились следующие тенденции:

1. Четкое фольклорное наполнение с акцентом на формирование национальной идентичности учащихся имеет только учебник по белорусскому литературному чтению для 2 класса (Вольский, А.В., Куцанова, И.А. Литературное чтение. Учебник для 2 класса учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения: В двух частях. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2011), содержащий разделы, посвященные преимущественно малым жанрам фольклора – пословицам, загадкам, колыбельным и народным песням, закличкам, потешкам, считалкам, приметам, шуткам, скороговоркам, а также сказкам. Кроме этого, при анализе авторского текста Василя Витки «Памяць зямлі» в учебнике даются определения таких фольклорных жанров, как предание и легенда. Вышеупомянутые жанры фольклора показывают самобытность белорусского народа, создают условия для воспитания

у учащихся уважения к наследию своего народа. В произведениях малого фольклорного жанра дети улавливают нежность, благозвучие, музыкальность, ритмичность родного языка, его меткость, выразительность, богатство и наполненность живыми образными характеристиками, сравнениями. У детей развиваются представления, обогащаются эмоции, перед ними открывается мир человеческих чувств и взаимоотношений. Формирование национальной идентичности во многом происходит через опосредованные образы Родины – родной земли, хлеба, солнца, родников, через противопоставление своей и чужой сторон: *“Што нас корміць, а есці не просіць?”* (с. 6), *“Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы”*, *“Чалавек без Радзімы, што салавей без песні”* (с. 7), *“У чужой старонцы не так свеціць сонца”* (с. 13), *“Найлепшая вадзіца з роднай крыніцы”* (с. 38), *“Бяз хлеба і мёдам сыты не будзеш”*, *“Калі хочаш хлеба мець, то трэба зямельку глядзець”* (с. 73) и т.д. Считаю, что учитель может не только использовать уже применённый в учебнике фольклорный материал, но и развивать его содержание национально-культурной информацией. Например, анализируя символику хлеба, учитель может сообщить ученикам следующую национально-культурную информацию о хлебе: *“Хлеб ніколі не быў лёгкім. Таму з даўніх часоў нашы продкі шанавалі хлеб. Хлебны бохан параўноўвалі з сонцам. Пра хлеб складалі песні. Хлебам заўсёды віталі дарагіх гасцей. Хлеб у традыцыйнай беларускай культуры – найбольш сакралізаваны сімвал дабрабыту, ичасця, дастатку. Як “Дар Божы” з’яўляецца ўвасабленнем чалавечай (калектывунай і персанальнай) долі, карыстаецца асаблівай пашанай і выклікае амаль рэлігійнае стаўленне. Падымаючы ўпушчаны хлеб, яго цялююць са словамі “Ах, Божанька ты мой!” ці “Даруй, Божухна!”. Пакінутыя крошкі або кавалкі хлеба, кінутыя падчас абеду сабаку, маглі прыводзіць да няўроду ці голаду. Увасабленне ў хлебе долі асабліва праяўляецца ў сямейнай абраднасці. На вяселлі бацькі маладога, як бы выконваючы функцыі Бога, давалі жаніху хлеб з соллю, гаворачы: “Дарую цябе ичасцем і долею, хлебам і солею!” [Міфалогія беларусаў, 2011, с. 498].*

2. Наблюдается определённая жанровая однородность фольклорных произведений. Так, например, в учебниках по белорус-

скому языку и литературному чтению для 4 класса (Павловский, И.И. Белорусский язык. Учебник для 4 класса учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения: В двух частях. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2013; Вольский, А.В., Куцанова, И.А. Литературное чтение. Учебник для 4 класса учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения: В двух частях. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2013) нами зафиксировано 205 фольклорных единиц. На пословицы и поговорки из них приходится почти 74% (151 единица). Из других фольклорных жанров отмечены только три – загадки (18,5%, или 38 единиц), народные приметы (6,5%, или 13 единиц), сказки (1,5%, или 3 единицы).

3. В тематическом и идейно-воспитательном планах фольклорные единицы, находящиеся в учебниках для начальной школы, чрезвычайно разнообразны. Но в целом, согласно содержанию, все они могут быть объединены в следующие тематические блоки: а) **Родина** (родная земля, патриотизм, память о предках); б) **работа** (трудолюбие, работа в группе, сложность работы на земле, полезные результаты труда); в) **человеческие качества** (правдивость, бережливость, уважение к людям, доброта, вежливость, взаимопомощь); г) **природные явления и животные**; д) **знания** (наука, образование, значимость и необходимость учения); е) **семья** (мать и ребенок, почитание родителей, воспитание детей).

4. Наблюдается четкая национальная дифференциация в подборе фольклорного материала в учебниках по белорусскому языку и белорусскому литературному чтению, с одной стороны, и русскому языку и русскому литературному чтению – с другой. То есть, почти полностью отсутствуют примеры переводного характера, а также использования фольклорных произведений, этимологически соотносимых с другим народом. Так, например, в учебниках по русскому языку и литературному чтению содержатся исключительно русские по происхождению фольклорные произведения, в большинстве из которых четко прослеживается национально-культурная маркированность русского эпоса: былина “*Как Илья из Мурома Богатырём стал*”, сказки “*Золотая рыбка*”, “*Каша из топора*”, “*Про Ленивую и Радивую*”, пословица “*Нет в мире краше Родины нашей*” и др.

5. Для учебников, не имеющих языково-литературной направленности, характерно резкое уменьшение (почти до полного исчезновения) количества фольклорных примеров в содержании. Так, в учебнике «Мая Радзіма – Беларусь» (Панов С.В., Тарасов С.В. *Мая Радзіма – Беларусь. Учебник для 4 класса с белорусским языком обучения.* – Мн.: Изд. центр БГУ, 2013) фольклорный материал представлен единичными примерами: предание “*Аб крывічах, дрыгавічах, радзімічах*” (с. 11–12), сведения о народных обрядовых праздниках “*Радаўніца*”, “*Дзяды*” (с. 26–27).

6. Полное отсутствие фольклорного материала народов других постсоветских стран (украинского, казахского, грузинского и т.д.).

В течение второй половины XX века и по настоящее время в исследованиях многих учёных (К.П. Кабашникава, А.С. Лиса, А.Л. Тапаркова, А.С. Федосик и др.) прослеживалась мысль об общности сюжетов и мотивов различных жанров фольклора восточных славян. Особое место в реализации таких подходов принадлежит коллективному сборнику сотрудников Института искусствоведения, этнографии и фольклора НАН Беларуси «Уровни общности фольклора восточных славян», где на широком материале анализируются истоки общности жанровой и образной систем песен, сюжетного состава и идейной направленности сказок и преданий, характер процессов взаимодействия устного поэтического творчества белорусов, русских и украинцев [Узроўні агульнасці... 1993]. Вместе с тем, в данном сборнике фактически впервые четко указана и специфика фольклора каждого из народов, особенности проявлений ментальности, что выражается в особом восприятии пространства и времени, жизни и смерти, оценке общества и его компонентов, понимания власти, господства и подчинения, интерпретации свободы и т.п.

Фольклор является сильным средством этноформирования. Он воздействует, прежде всего, на раннем этапе развития личности ребенка, когда «легче всего происходит формирование человека и все, что он впитывает в себя, сохраняется прочно и устойчиво» [Коменский, 1982, т. 1, с. 285]. Соответственно, сохраняются и первичные представления о своем этносе и его особенностях. В начальной школе много возможностей для этого:

использование народных сказок, пословиц и поговорок, песен и музыки, ознакомление детей с национальными ремеслами и прикладным искусством, обсуждение текущих проблем жизни этноса. При этом, существенными средствами формирования национальной идентичности и национального самосознания школьников являются содержание учебных предметов и учебников (в том числе их фольклорное наполнение), целенаправленная и систематическая внеклассная воспитательная работа, а также развитие соответствующей мотивационной сферы школьников.

3.4. Анализ степени наполненности фольклорным материалом учебников для начальной школы с русским языком обучения в Республике Беларусь

Важной составляющей в формировании этнической идентичности детей мы видим позицию белорусского государства в данном вопросе. Её отражением являются программы для школ, и, разработанные в соответствии с ними, учебники. В этом параграфе остановимся подробнее на учебниках для начальной школы для школ с русским языком обучения, в следующем параграфе речь пойдет об анализе учебников с белорусским языком обучения.

Нами использован частотный содержательный контент-анализ реализации фольклора в учебных пособиях (учебниках) для начальной школы. Единицы счета – представленные в них произведения устного народного творчества, а именно: потешки, пословицы и поговорки, загадки, побасенки, песенки, сказки, которые имеют отсылку на принадлежность их к культуре народа.

Итак, в качестве объекта исследования рассматривались учебники русскоязычной школы с 1 по 4 класс обучения. Важным критерием отбора учебных дисциплин являлась возможность реализации в них фольклорного материала в целях формирования этнической идентичности детей. Рассмотрены следующие учебники:

- Букварь (автор А.К. Клышка, 2010);
- Букварь (автор Н.А. Сторожева, 2014);

- Литературное чтение (учебники для 2–4 классов) (авторский коллектив В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, 2010, 2012, 2013);
- Русский язык (учебник для 2 класса) (авторский коллектив М.Б. Антипова, А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, 2011);
- Русский язык (учебник для 3 класса) (авторский коллектив А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, Н.П. Демина, 2012);
- Русский язык (учебник для 4 класса) (авторский коллектив Е.С. Грабчикова, Н.Н. Максимук, 2013);
- Беларуская мова (на белорусском языке, учебник для 2 класса) (автор В.И. Свириденко, 2010);
- Літаратурнае чытанне (на белорусском языке, учебник для 2 класса) (авторский коллектив А.В. Вольский, И.А. Гимпель, 2012);
- Літаратурнае чытанне (на белорусском языке, учебник для 3 класса) (авторский коллектив В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова, 2013);
- Літаратурнае чытанне (на белорусском языке, учебник для 4 класса) (автор А. Клышка, 2014);
- Беларуская мова (на белорусском языке, учебники для 3–4 класса) (автор Т.М. Волянец, 2012, 2013);
- Человек и мир (учебные пособия для 1-4 классов) (авторский коллектив В.М. Вдовиченко, Т.А. Ковальчук, 2012).

В результате анализа мы пришли к выводу, что в учебниках, которые предназначены для работы в школах с русским языком обучения, не только присутствуют фольклорные материалы, но и наблюдается рассмотрение фольклорного материала в качестве белорусского или русского устного народного творчества. Более детальный анализ материалов учебников показывает следующие характерные направления в их подготовке.

Букварь А.К. Клышка (2010) содержит скороговорку, колыбельную, две пословицы, три приметы погоды, шесть загадок, информацию о праздниках Деда, Рождество, Пасха, Иван Купала, сказку. Из вышеперечисленного чётко обозначена национальная дифференциация только сказки «Лёгкий хлеб»: указано, что это белорусская народная сказка.

Букварь Н.А. Сторожевой (2014) включает в себя такие фольклорные материалы, как две загадки, три пословицы. При этом

отсутствуют указания на этническую принадлежность этих произведений.

В учебнике «Литературное чтение» для 2-го класса (1 и 2 части), подготовленном В.С. Воропаевой и Т.С. Куцановой, содержится следующий фольклорный материал: 6 пестушек, 3 колыбельных, 1 потешка, 2 небылицы, 8 скороговорок, 4 обрядовые песни, 5 загадок, 5 народных песни (с указанием принадлежности русскому (2), белорусскому (2), украинскому (1) народу), 7 сказок (чётко дифференцированных на белорусскую (2), русскую (2), немецкую (1), сербскую (1), венгерскую (1) народные сказки; 32 поговорки, 5 примет. В учебнике для 3-го класса «Литературное чтение» (1 и 2 части) содержится: колыбельная песня, две прибаутки, 6 народных песен, 5 потешек, 1 белорусская и 1 русская народная сказки, 46 поговорок. В учебнике для 4-го класса «Литературное чтение» (1 часть) содержится: 3 белорусские легенды, 1 латышская, 2 русские былины, 9 поговорок.

Учебник «Русский язык» для 2-го класса (1 и 2 часть) (авторский коллектив М.Б. Антипова, А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова) имеют следующие материалы: 17 примет погоды и урожая, описание месяцев, 12 загадок, 35 поговорок, информация про Масленицу. Учебник «Русский язык» для 3-го класса (авторский коллектив А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, Н.П. Демина) содержит 12 загадок, 16 поговорок, 3 приметы погоды. Учебник «Русский язык» для 4-го класса (авторский коллектив Е.С. Грабчикова, Н.Н. Максимук) имеет в своём составе 7 загадок, 40 поговорок и поговорок, 1 русская народная сказка.

Обращение к учебникам по белорусскому языку и литературе для русских школ даёт несколько иные результаты. Так, в «*Белоруской мове*» для 2-го класса (В.И. Свирденко) 1 и 2 часть предлагается: 58 поговорок; для 3-го класса (Т.М. Волянец) – 11 загадок, 10 поговорок; для 4-го класса (Т.М. Волянец) – 11 загадок, 34 поговорки. В «*Літаратурным чытанні*» для 2-го класса (А.В. Вольский) насчитывается 1 загадка и докучливая сказка, 2 колыбельных, 2 считалки, 3 потешки, 2 заклички, 21 поговорка и поговорка, 9 примет погоды, рассказ о Пасхе; для 3-го класса (авторский коллектив В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова) – 2 поговорки, 3 приметы, 2 легенды, 2 сказки, представлены осенние,

зимние, масленичные, весенние, летние, жнивные, лирические, шуточные песни, байки; для 4-го класса (А. Клышка) – 26 пословиц, 4 сказки.

Учебники по предмету *«Человек и мир»* (авторский коллектив В.М. Вдовиченко, Т.А. Ковальчук) материалы малых фольклорных содержат в очень ограниченном количестве, а более крупных не содержат вовсе: для первого класса – 6 загадок, 13 пословиц; для второго – 0; для третьего – 4 пословицы; для четвертого – 4 пословицы, 5 примет.

Проанализируем количественно наличие фольклорных материалов в учебниках для начальной школы с русским языком обучения.

Итак, для начальной школы имеется два букваря – А.К. Клышка и Н.А. Сторожевой. Данные учебные пособия созданы с использованием различных подходов к реализации устного народного творчества в обучении младших школьников. Так, в издании первого автора количество фольклорных единиц составляет 17, а в издании второго – 5 единиц. Кроме того, разнообразие жанров значительно богаче в букваре А.К. Клышка (рис. 1).

Рассматривая содержательную часть учебников по литературному чтению и по русскому языку, нужно отметить увели-

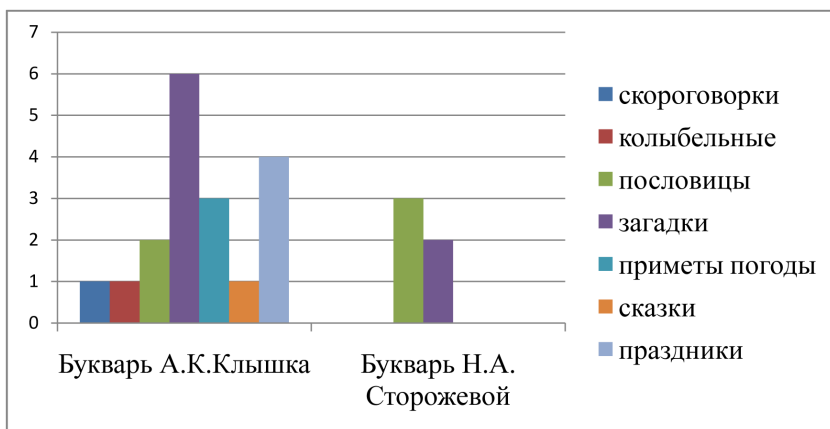


Рис. 1. Анализ содержания фольклорного материала в букварях для начальной школы

чение количества фольклорных произведений. Так, наибольшее количество фольклорных единиц в учебниках «Литературное чтение» в книгах для второго класса – 78, в третьем классе их количество снижается до 62, в четвёртом – до 15, хотя увеличивается объём произведений. Наибольшее количество фольклорных единиц в учебниках по русскому языку в книгах для второго класса – 65, в третьем классе их количество снижается до 31, а в четвёртом – увеличивается до 48.

Учебники «Беларуская мова» представлены полностью на белорусском языке. В них содержится разнообразный фольклорный материал, представленность которого в книгах для второго класса заметно выше – 58 единиц, чем для третьего и четвертого классов – 21 и 44 единицы.

Учебники «Літаратурнае чытанне» (как и «Беларуская мова») представлены полностью на белорусском языке. Количество фольклорного материала в них следующее: в книгах для второго и четвёртого класса примерно одинаковое число произведений – 42 и 40 соответственно, а в книгах третьего класса в два раза меньше – 20 произведений.

Анализ учебников по предмету «Человек и мир» показывает невысокое содержание фольклорного материала. Если учебник для первого класса содержит 19 единиц, то для четвёртого – 9, для третьего – 4, а для второго класса – не содержит вовсе.

Мы проанализировали пословицы и поговорки, представленные в учебных пособиях, на предмет направленности воспитательных воздействий. В результате получили следующие данные. Всего представлено пословиц и поговорок 364 (100%). Из них про гостеприимство – 3 (0,82%), дружбу 30 (8,24%), смелость / трусость 3 (0,82%), разные (добро, нравственные качества личности) 57 (8,99%), красоту 6 (1,64%), правду / ложь 6 (1,64%), слово 11 (3,02%), любовь к родной земле 27 (7,42%), трудолюбие 105 (28,85%), любовь к родителям 14 (3,85%), учение / знания 36 (9,89%), приметы погоды 87 (23,9%), хлеб 14 (3,85%) (рис. 2). Диапазон направлений идейно-воспитательных возможностей достаточно широк, хотя, с нашей точки зрения, можно было бы ввести произведения о родном языке. В то же время это может делать учитель, который вправе расширять и углублять материалы в со-

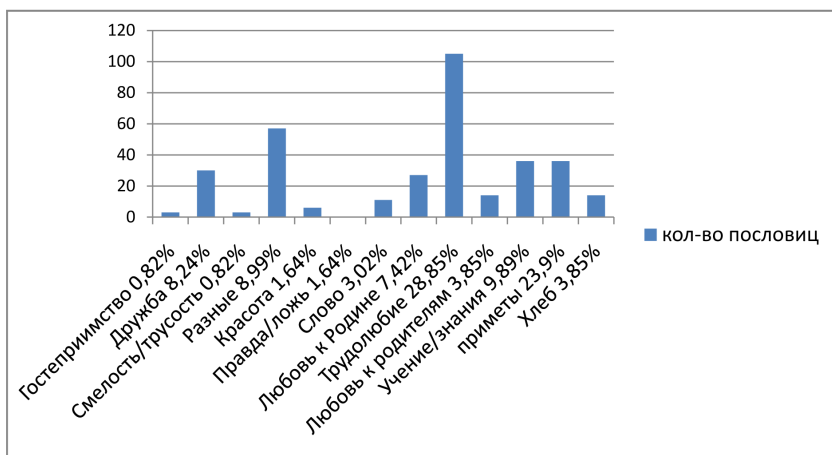


Рис. 2. Анализ направленности воспитательных воздействий пословиц и поговорок в учебниках для начальной школы

ответствии с программными требованиями, личными установками и особенностями класса.

В целом можно констатировать наличие фольклорных материалов, пригодных для формирования этнической идентичности практически во всех учебниках для начальной школы, связанных с изучением языка, литературы, окружающего мира. Однако неоднородным является их наполнение, представленность фольклорных единиц. Не все материалы имеют указанную национальную принадлежность (за исключением сказок, легенд). Видим определённую проблему в дифференциации пословиц, поговорок, загадок, поскольку при переводе с языка на язык теряется не только звуковая оболочка, но и лексическая (при сохранении смысловой составляющей). Естественно, это связано с тем, что устойчивые выражения имеют свои особенности при переводе. Это та область, которая требует определённого внимания исследователей и практиков. В тоже время подчеркнем, что ряд пословиц, поговорок, загадок, представленных в учебниках, подобраны таким образом, что максимально сохраняют не только смысловой и воспитательный потенциал, но и имеют полное соответствие в фольклоре другого народа.

Как уже отмечено выше, жанровое наполнение учебников начальной русскоязычной школы Беларуси фольклорными материалами разнообразно. В них включены сказки, песни, пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, легенды, небылицы, пестушки, былины, приметы. Рассмотрим изменение наполненности фольклорными жанрами по классам (рис. 3).

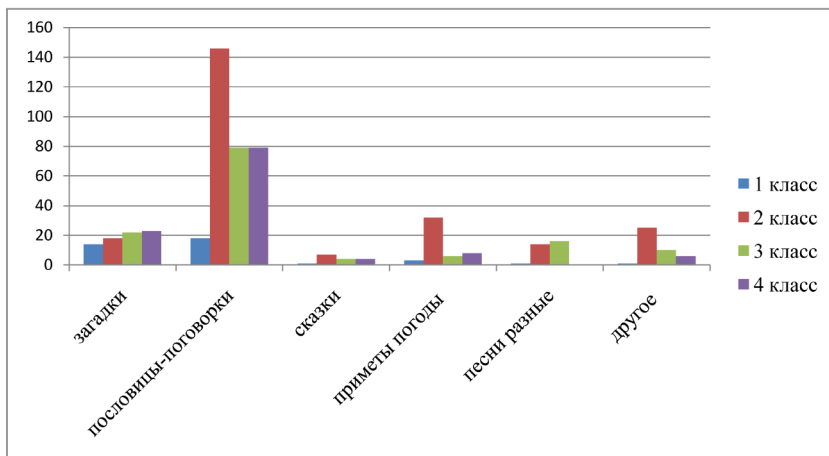


Рис. 3. Анализ распределения фольклорных материалов по классам в учебниках для начальной школы

На рис. 3 представлено наличие фольклорных материалов в учебниках для 1–4 классов начальной школы. Как видим, в учебниках для первого класса представлено 18 пословиц и поговорок, 14 загадок, 3 приметы погоды, по 1 единице сказок, колыбельных, скороговорок. В учебниках для второго класса представлено 144 пословицы и поговорки, 30 примет погоды, 18 загадок, 7 сказок, 5 колыбельных песен, 8 скороговорок, 9 народных песен, 4 потешки, 13 единиц других жанров (считалки, пестушки, небылицы, заклички). Учебники для третьих классов содержат в себе 79 пословиц и поговорок, 6 приметы погоды, 22 загадки, 4 сказки, 1 колыбельная песня, 15 народных песен, 5 потешек, 5 единиц других жанров. Не представлены скороговорки. В учебниках для 4 класса предлагаются для изучения 79 пословиц и поговорок, 23 загадки, 8 примет погоды, 4 сказки, 6 единиц других

жанров (былины, легенды). Не представлены песни, скороговорки, потешки.

Общее количество фольклорных единиц составило: 1 класс – 38 единиц, 2 класс – 242 единицы, 3 класс – 137 единиц, 4 класс – 120 единиц. Всего в учебниках для начальной школы представлено 537 единиц фольклора.

Как видно на рис. 3, наибольший объём фольклорных материалов приходится на группу «пословицы и поговорки». Это связано с небольшим текстовым объёмом произведений, но значительным содержательным компонентом. Небольшим объёмом и высокой поэтичностью характеризуются загадки. Эти характеристики позволили авторам учебников ввести их в пособия всех классов. Большим воспитательным потенциалом обладают сказки. Как и пословицы и поговорки они в наибольшей степени отвечают задаче формирования нравственных качеств, присущих белорусскому народу. Однако относительная количественная представленность сказок невелика (16). В учебниках присутствуют приметы погоды. Их цель – пробудить интерес к окружающему миру, научить вдумчиво и наблюдательно относиться к природе и её явлениям, любить родную землю. Песни присутствуют только в учебниках для 2 и 3 класса. Считалки, пестушки, небылицы, заклички, былины, легенды, скороговорки, потешки, вошедшие в группу «другое» присутствует в разных количествах в учебниках для 2–4 классов.

Из анализа данных рис. 3 можно сделать также вывод о том, что в наибольшей степени фольклорные материалы представлены в учебниках для второго класса – 242 единицы. Потом их количество постепенно снижается от 137 в третьем классе и до 120 единиц – в четвертом.

Анализируя сказки, представленные в учебниках, мы приходим к выводу, что они подобраны таким образом, чтобы знакомить детей с основными нравственными качествами, необходимыми человеку: трудолюбие («Кто не работает, тот не ест», «Краденым сыт не будешь», «Лёгкий хлеб»), любовь и уважение к родителям, старшим («Неучтивый сын», «Бацькоўская парада», «Залаты збан»), находчивость («З рогу ўсяго многа», «Сцізорык зламаўся», «Лиса и козёл»), смелость («У страху глаза велики»),

«Отчего у зайца длинные уши»), дружбе, щедрости («Два жадных медвежонка», «Лиса и журавль») и т.д. Фактически, через сказки идёт формирование характера, умений противостоять жизненным проблемам, находить выход из ситуаций, умение жить в этом мире. Учитывая, что трудолюбие, уважительность, толерантность, патриотизм – наиболее яркие черты национального характера белорусов, можно утверждать, что учебники нацеливают педагогов к работе в этом направлении. В результате работы с учебной книгой возможно воспитание патриотических чувств, учащиеся вводятся в единое духовное пространство народа, узнают качества, которые всегда ценились в человеке: трудолюбие, доброта, смелость, и те, которые неизменно вызывали негативные эмоции и осуждение: жадность, трусость, глупость.

Исходя из проведенного анализа учебников для начальной школы Российской Федерации и Республики Беларусь, мы можем констатировать, что в них присутствуют различные по количеству и жанрам фольклорные материалы, которые обладают определенным психолого-педагогическим потенциалом для формирования позитивной этнической идентичности младших школьников.

Для решения наших исследовательских задач нами были также разработаны и проведены классные мероприятия для учащихся экспериментальных 2–3-х классов, посвященных изучению русского и белорусского фольклора, анализ содержания которых представлен в последующих параграфах.

3.5. Разработка занятий для учащихся 2–3 классов, посвященных изучению русского народного фольклора

Учитывая, что в фольклористике основной единицей изучения является жанр, а в учебниках начальной школы, как было показано выше, сказка среди жанров народного фольклора представлена недостаточно, то в основу уроков для учащихся экспериментальных классов, обучающихся в г. Смоленске в качестве основного материала мы выбрали сказку.

Известно, что существует деление сказок на 3 группы: сказки о животных, волшебные сказки и социально-бытовые (сатири-

ческие) сказки. Маленьким детям (до 5 лет) наиболее понятны сказки о животных. Их любимые персонажи – игрушки и животные. С 5 лет ребенок начинает идентифицировать себя с человеческими персонажами, и примерно с этого же возраста начинает понимать и любить волшебные сказки. Их любимые герои – феи, волшебники, принцы и принцессы. С 6 лет – сказки-страшилки (которые способствуют изживанию реальных страхов, например). Но общая тенденция такова, что чем старше возраст ребенка, тем реалистичнее по содержанию может быть сказка. Для уроков со школьниками 2-3 классов общеобразовательной школы нами были выбраны социально-бытовые русские народные сказки – «Как мужик гусей делил» и «Петухан Куриханыч»³.

Современная методика чтения выделяет три этапа работы над сказкой: первичный синтез (подготовительная работа, первичное восприятие текста), анализ и вторичный синтез (творческая работа по следам прочитанного) [Сердюк, 2004].

Представим разработанный нами план занятий по знакомству и изучению русских народных сказок «Как мужик гусей делил» (Приложение 1) и «Петухан Куриханыч» (Приложение 2) и опишем ход занятий в соответствии с выделенными этапами работы над сказкой.

Цель занятий: активизировать знания детей о русских народных сказках, познакомить учащихся с социально-бытовой сказкой, расширить их представление об этом жанре народного творчества.

Задачи:

Обучающие. Учить детей концентрировать внимание, мобилизовывать мыслительную деятельность для поиска ответа на поставленный вопрос.

Развивающие. Развивать смекалку, творческое воображение, умение понимать иносказательный язык.

Воспитательные. Воспитывать интерес к устному народному творчеству, к чтению сказок, а также понимать взаимоотношения героев сказки, причины и нравственные последствия их поступков.

³ Существует и другая аналогичная по содержанию русская народная сказка под названием «Кашица из топора».

Занятие № 1. Тема: «Как мужик гусей делил»,
русская народная сказка; русские народные пословицы
и поговорки

Ход занятия.

I. Первичный синтез (15–20 мин.)

1) Подготовительный этап. Среди главных героев в сказке встречаются барин и барыня. Возможно, современным детям не понятны эти слова, поэтому предварительно им поясняется значение этих слов. Можно воспользоваться расшифровкой из толкового словаря русского языка (автор С.И. Ожегов); в нем слово «барин» означает человека, который не любит трудиться сам и предпочитает перекладывать работу на других. Есть даже такое разговорное выражение, как «сидишь барином», т.е. бездельничаешь. Однако жили такие люди всегда в достатке. В их поместье водились и гуси. В этом случае целесообразно подготовить и показать детям наглядную картинку (иллюстрацию, фотографию) с изображением гуся, о котором тоже будет идти речь в сказке.

2) Первичное восприятие текста. В нашем случае был выбран прием комбинированного рассказа с игровыми элементами: учитель и подготовленные студенты рассказывали сказку попеременно. Прямую речь от имени бедного и богатого мужиков озвучивали студенты, остальной текст говорил учитель. Были использованы наглядные цветные пособия – сделанные из картона 5 «зажаренных» гусей, а также один гусь отдельно. Он был сделан так, что его можно было разделить на 6 частей, которые в контексте сказки раздавались бедным мужиком каждому члену барской семьи. Этот гусь реально (наглядно) делился «бедным мужиком» на части и эти части по очереди (согласно контексту сказки) раздавались детям. Т.е. в этом случае школьники играли пассивную игровую роль членов барской семьи. Данный игровой момент очень оживлял восприятие текста сказки. В свою очередь наглядная раздача зажаренных гусей *богатым мужиком* помогла детям понять – что значит «поровну». При этом можно воспользоваться дополнительным вопросом «Давайте проверим (посмотрим), из чего складывается цифра три?».

3) Проверка первичного восприятия текста. Это, прежде всего, выяснение учителем эмоциональной реакции детей на про-

изведение и понимание общего смысла. Основным выбранным приемом является беседа. Согласно методическим рекомендациям число вопросов, обращенных к детям, должно быть не более 3-4. При этом в беседе не должны включаться вопросы, связанные с подтекстом. Основные впечатления выяснялись нами с помощью следующих вопросов: «Понравилась ли вам сказка?», «Кто в этой сказке понравился больше всего?», «Что вы чувствовали вместе с героем?», «Было ли жалко какого-либо героя и почему?».

И если на первый вопрос все ответы были положительными, то другие вызвали некоторые затруднения. Ребятам сложно было сформулировать свои эмоции и чувства, и они лучше ориентировались в этих описаниях с помощью подсказок учителя.

II. Анализ (15-20 мин.).

Основой анализа обычно является словарная работа. В данной сказке можно сделать акцент на пояснении следующих высказываний: «изжарил (пожарил) гуся», «всему дому голова (т.е. хозяин, главный)». В сказке «Как мужик гусей делил» остальные лексические значения слов были объяснены на подготовительном этапе.

Далее при анализе в качестве главной формы работы была выбрана беседа (в вопросно-ответной форме).

Цель беседы – выяснение понимания детьми смысла, который передается в сказке.

Были использованы следующие вопросы:

1. О ком и про что эта сказка?

Обычно в ответах детей пересказывались в обобщенной форме действия главных героев.

2. Почему бедный мужик приобрел то, что хотел (еду для своей семьи)?

В ответах ребят прослеживались такие характеристики, как «умный», «хороший», «хитрый», «ему нужно было накормить свою семью», «он проявил смекалку».

3. Какой по характеру бедный мужик?

Ответы: «Умный», «умеет договариваться», «выдумщик».

4. Почему у богатого мужика ничего не получилось, и барин его прогнал?

Ответы были следующие: «он был жадный, ленивый», «не умеет думать», «не мог придумать, как поделить гусей».

5. Какой по характеру богатый мужик?

Ответы: «Плохой», «не любит работать», «завистливый», «глупый».

6. Чему учит нас эта сказка?

Ребята по-разному ответили на данный вопрос: «думать, как решить проблему», «быть добрым», «уметь рассуждать (считать)», «обращаться к людям за помощью», «трудиться самому».

7. Эта сказка поучительная, героическая или юмористическая?»

Уровень подготовленности детей в области изучения фольклора позволил всем точно ответить на этот вопрос – «поучительная».

III. Вторичный синтез (8–10 мин.).

Мы выбрали прием, согласно которому к сказке подбирались русские народные пословицы. Было предложено несколько пословиц, среди которых школьникам надо было выбрать подходящие по смыслу к данной сказке. Следующие пословицы все одновременно были написаны нами на доске, что облегчало ребятам их сравнение:

«Голь на выдумку хитра», «Всякое решение любит рассуждение», «Чужой хлеб всегда вкусен», «Гостя по одежде выбирают, а по разуму провожают». Первые две пословицы дети безошибочно выбрали как подходящие по смыслу к сказке «Как мужик гусей делил». При необходимости следует разъяснить детям слово «голь» и подобрать к нему синоним – бедность.

Занятие № 2. Тема: «Петухан Куриханыч», русская народная сказка; русские народные пословицы и поговорки.

Ход занятия.

I. Первичный синтез (15–20 мин.).

1) Подготовительный этап.

На данном этапе следует спросить у ребят про те слова (из текста сказки), которые могут быть им не понятны. Например, рассказать о том, что такое лапти, из чего они изготавливались. Лаптями называлась крестьянская обувь, сплетенная из лыка, охватывающая только стопу. А лык – это верхние слои молодого дерева (липа, ива), которые делили на узкие полосы и плели из

них лапти. Такая обувь была недолговечна, но очень дешевая, поэтому в ней ходили бедные люди – крестьяне. Рассказ сопровождался наглядным пособием.

2) Первичное восприятие текста. В нашем варианте был выбран прием комбинированного рассказа с игровыми элементами: учитель и подготовленные студенты рассказывали сказку попеременно. Прямую речь от имени старухи и двух солдат озвучивали студенты, остальной текст говорил учитель. Были использованы заранее приготовленные наглядные цветные пособия – сделанные из картона петух, горшок, лапоть, реальная сумка-ранец. При этом рассказчиками использовались выразительные невербальные средства, в которых передавалось удивление, возмущение, недовольство, радость.

Особый акцент исполнителей был сделан на изображение загадок: «в Печинске-Горшечинске, под Сквородинском, сидит Петухан-Куриханыхч» и «в Печинске-Горшечинске был Петухан Куриханыхч, да переведен в Суму-Заплененскую, а теперь там Заплетай Расплетайч». Каждое слово выделялось через показ действия с наглядным пособием – печкой, горшком, сковородкой, петухом, сумкой за плечами. Это помогло детям в контексте первичного рассказа понять смысл не только этих слов, но и смысл солдатской шутки.

3) Проверка первичного восприятия текста. Это, прежде всего, выяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и понимание общего смысла. Основной выбранный прием: беседа. Согласно методическим рекомендациям число вопросов, обращенных детям, должно быть не более 4-х. Вопросы, выясняющие подтекст, должны исключаться. Основные впечатления определялись нами с помощью следующих вопросов: «Понравилась ли вам сказка?», «Кто в этой сказке понравился больше/меньше всего?», «Что бы вы почувствовали на месте солдат?», «Было ли жалко какого-либо героя и почему?»

Исключений в том, что сказка не понравилась, не было. Легче всего в ответах формулировались отношенческие характеристики, т.е. те, в которых дети озвучивали свое отношение к героям сказки. Некоторое затруднение вызвал третий вопрос, который предполагал умение представить себя на месте другого. В каче-

стве интерпретации можно предположить, что не у всех ребят 2-го класса сформирована эмоциональная децентрация – психологическое образование, которое в норме формируется в старшем дошкольном возрасте. Однако данный результат можно объяснить также недостаточным словарным запасом для описания различных эмоциональных состояний, что не является серьезным недостатком для данного возраста.

II. Анализ (15-20 мин.).

На данном этапе можно уделить немного времени лексическому анализу отдельных слов, тем более что некоторые из них лучше понимаются из контекста. При разборе данной сказки были использованы следующие примеры: «положили в ранец (сумка за плечами)», «проведали (узнали) это солдаты», «сунули (положили) лапоть», «горшок с похлебкой (суп с картофелем или крупой)».

Следует также найти в тексте сказки определения к словам:

Старуха ... (скупа);

Люди ... (служивые). Акцент на изобразительно-выразительных средствах помогает еще раз сконцентрировать внимание детей на характеристиках главных героев, что соотносится с одной из задач нашего научного исследования, согласно которому у детей младшего школьного возраста выясняют – какие описания они дают представителям русского этноса.

В качестве основной формы работы на аналитическом этапе была выбрана беседа (вопросно-ответная форма) с целью выяснения понимания детьми смысла, который передается в этой сказке. Были использованы следующие вопросы:

«О чем повествует сказка?»

Преобладали ответы, связанные с описанием основных действий и намерений героев.

«Почему старуха так поступила?»

Варианты ответов были разноплановые: «хотела оставить петуха и накормить своего сына Ивана», «Пожадничала», «Не любила гостей», «не понравились солдаты», «не захотела кормить солдат».

«Какая по характеру была бабушка?»

Плохая, жадная, «она любила своего сына и хотела накормить его».

«Почему солдаты решили так пошутить (поступить) с ней?»
Обиделись, что их не накормили; были очень голодные; сами не захотели ей помочь поймать другого петуха.

«Какие солдаты по характеру?»

Недоброжелательные, умеют шутить.

«Чему же учит нас эта сказка?»

Быть щедрым, быть гостеприимным, быть внимательным к гостям, не жадничать, быть добрым, не обижать других, а помогать им.

«А в реальной жизни какие качества вы проявляете по отношению к гостям?»

Ответы были очень разные – от щедрости и доброжелательности до нежелания принимать и кормить гостей, что вероятно соотносится с практическим опытом детей в своих семьях. Такой разброс в содержании ответов может говорить о том, что в формировании ребенка большую роль играет, прежде всего, пример авторитетных и близких для них людей.

III. Вторичный синтез (8 мин.).

На заключительном этапе нами был выбран следующий вид работы – использовать известный из предыдущего занятия прием с пословицами, но их набор был уже другим, а именно:

«Как аукнется, так и откликнется», «Без труда не вынешь рыбку из пруда», «Гостю шей не жалея, а погуще лей», «Сделал дело, гуляй смело». Первую и третью пословицы дети безошибочно выбрали как подходящие по смыслу к сказке «Петухан Куриханыч». Данный прием помогает лучше активизировать мыслительные операции и закрепить найденный смысл сказки. В конце занятия не стоит перегружать внимание детей, поэтому число пословиц должно быть ограничено до 3–4-х.

В качестве творческого домашнего задания детям было предложено придумать свой контекст (или окончание) этой сказки с помощью следующих вопросов:

«Могла ли сказка окончиться как-нибудь по-другому? Если да, то каким вы видите окончание этой сказки?»

«Как бы сложилась сказка, если бы бабушка поступила по-другому?»

«Что было бы, если бы в сказке были одни отрицательные/положительные герои?»

Подобное творчество помогает развивать воображение, мышление. В устных ответах ребят присутствовало сочетание вымысла с реальностью. Это подтверждает мысль о том, что восприятие и творческое придумывание так или иначе преломляются через личный опыт человека.

И наконец, в качестве дополнительного домашнего задания можно предложить детям нарисовать главных героев сказки и попросить объяснить – почему их нарисовали именно такими. Этот метод «заставляет» проявить творческую активность всех учащихся класса, а не только самых инициативных.

Занятие № 3. *Тема:* русская народная сказка; загадки.

Ход занятия.

1. Проверка домашнего задания по пройденным сказкам (30–35 мин.).

Вместе с детьми учитель вспоминает основное содержание сказки. Затем дети поочередно рассказывают свой вариант продолжения сказки (можно воспользоваться вспомогательными вопросами, предложенными в занятии № 2). Главный критерий общения на данном этапе – безоценочное обсуждение услышанного.

Далее каждый из учеников показывает свой вариант нарисованных героев сказки. После краткого описания учителем рисунка, уточняются те или иные изобразительные характеристики героев. Подобная форма работы помогает ребенку нарабатывать навыки презентации, а также умения рассказывать и описывать материал.

2. Проверка знаний, связанных с изучением других сказок (10-13 мин.).

В нашем варианте был выбран прием соревнования между учащимися и студентами (которые притворялись, что ответы на загадки они знают плохо). Соревновательный момент оживил атмосферу. В качестве содержательного материала был озвучен ряд рифмованных загадок⁴:

⁴ Примеры рифмованных загадок были заимствованы из книги Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 221 с.

<p>Хитрая плутовка Рыжая головка, Хвост пушистый – краса! А зовут ее ... <i>(Лиса)</i></p>	<p>В небесах – не на земле Скачет баба на метле Страшная и злая Кто она такая? ... <i>(Баба Яга)</i></p>
<p>Ходит-бродит злой разбойник Без дубинки и ножа Все в лесу его боятся Кроме дядюшки ежа ... <i>(Волк)</i></p>	<p>На сметане мешан На окошке стужен Круглый бок, румяный бок Покатился ... <i>(Колобок)</i></p>
<p>Из леса птицы прилетают Детишек малых забирают К Яге в избушку их несут И в детской сказочке живут. ... <i>(Гуси-лебеди)</i></p>	<p>Я красив, силен, могуч Я грознее грозных туч Я умнее всех, нет слов Много у меня голов ... <i>(Змей Горыныч)</i></p>
<p>Всех зверей хитрей Шубка рыжая на ней Пышный хвост ее краса А зовут ее ... <i>(Лиса)</i></p>	<p>В названии сказки их имена, Герои эти — брат и сестра. Не послушал брат сестрицу, Из лужицы испил водицы. <i>(Сестрица Аленушка и братец Иванушка)</i></p>
<p>В поле домишко. Нашли в нем приют Жители леса, и дружно живут Заяц, норوشка, лисица и волк. Только медведь развалил... <i>(Теремок)</i></p>	<p>Стрелу на болоте поймала и ждет, Когда же Иван за нею придет. <i>(Царевна-лягушка)</i></p>
<p>Он командует печи: «Ну-ка во дворец ты мчи!» Кто сидит верхом на ней? Имя назови скорей. <i>(Емеля)</i></p> <p>Уплетая калачи, Ехал парень на печи. Прокатился по деревне И женился на царевне. <i>(Емеля)</i></p>	<p>Жила в лесу зверей семья. Однажды девочка пришла. Очень возмутились звери, Что в их доме спали, ели. Назовите поскорей Этих сказочных зверей. <i>(Три медведя)</i></p>
<p>Эта скатерть знаменита Тем, что кормит всех досыта, Что сама собой она Вкусных кушаний полна <i>(Скатерть-самобранка)</i></p>	<p>Как у Бабы у Яги Нет совсем одной ноги, Зато есть замечательный Аппарат летательный. Какой? <i>(Ступа)</i></p>

<p>Ждали маму с молоком, А пустили волка в дом... Кем же были эти Маленькие дети? <i>(Семеро козлят)</i></p>	<p>Сладкий яблоч аромат Заманил ту птицу в сад. Перья светятся огнём, И светло вокруг, как днём. <i>(Жар-птица)</i></p>
<p>Что за сказка: кошка, внучка, Мышь, ещё собака Жучка Деду с бабой помогали, Корнеплоды собирали? <i>(Репка)</i></p>	<p>Всех важней она в загадке, Хоть и в погребке жила: Репку вытащить из грядки Деду с бабушкой помогла <i>(Мышка)</i></p>
<p>Красна девица грустна: Ей не нравится весна, Ей на солнце тяжело! Слезы льет бедняжка! <i>(Снегурочка)</i></p>	<p>Отвечайте на вопрос: Кто в корзине Машу нёс, Кто сажился на пенёк И хотел съесть пирожок? Сказочку ты знаешь ведь? Кто же это был? <i>(Медведь)</i></p>
<p>Дед и баба вместе жили, Дочку из снежка слепили, Но костра горячий жар Превратил девчурку в пар. Дед и бабушка в печали. Как же их дочурку звали? <i>(Снегурочка)</i></p>	<p>У Алёнушки сестрицы Унесли братишку птицы, Та с подружками играла, Братца Ваню проморгала. <i>(Гуси-лебеди)</i></p>
<p>Что за гостя в дом пришла К трём лесным медведям? Там поела, попила, В трёх кроватях спала, А хозяева вернулись – Еле ноги унесла! <i>(Три медведя)</i></p>	<p>Миша по лесу идёт, Короб на спине несёт – Пирог для бабы с дедом Внучка Маша напекла – Несговорчивого Мишу Вокруг пальца обвела! <i>(Маша и медведь)</i></p>

Ответы детей были настолько быстрыми и точными, что пришлось на ходу вводить правило – ответ принимается только после прочтения загадки целиком! Числовое соотношение правильных/неправильных ответов между соревнующимися фиксировалось на доске. В целом результат показал, что дети хорошо ориентируются в репертуаре сказок.

В контексте исследования после проведения мероприятий, посвященных изучению русского народного фольклора, был проведен также опрос-интервью школьников младших классов.

При интервьюировании ряд вопросов касался знаний русских народных сказок и их героев. При этом дети отмечали и наиболее понравившихся им героев русских народных сказок, пытались объяснить, почему они им нравятся. Ниже представлен сравнительный анализ ответов, которые давали дети второго и третьего классов, на первом и втором этапе исследования.

Анализ результатов опроса учащихся третьего «А» класса. На первом этапе обследования при ответе на вопрос «*Какие русские народные сказки ты знаешь?*» общее количество сказок составило в целом 16 сказок (без повторов названий сказок⁵). Чаще всего дети называли сказку «Колобок» (6 ответов), «Лиса и волк» (5 ответов). Несколько меньше было повторов, связанных со сказкой «Царевна лягушка» (3 ответа), «Гуси-лебеди» (3 ответа), «Лиса и журавль» (2 ответа), «Иван царевич и серый волк» (2 ответа). Остальные варианты сказок демонстрировались только по разу. При этом среди русских народных сказок встретились только «Курочка ряба» и «Заячья избушка». Можно сделать вывод о том, что в ответах детей преобладают сказки о животных по сравнению со сказками бытовыми и волшебными.

Анализ ответов на вопрос «*Каких героев русских народных сказок ты знаешь?*». Ответы на данный вопрос показали, что названных героев сказок несколько больше – 27, чем называлось самих сказок – 16. В целом данные цифры говорят о разнообразии представленных сказок и героев, что больше соотносится с достаточно развитым когнитивным компонентом этнического сознания. Среди названных героев (по сравнению с названиями сказок) несколько чаще встречаются люди – Елена прекрасная, Иван царевич, Баба Яга, Мальчик с пальчик, Марья царевна, Аленушка. Однако в числовом отношении по всем 17 школьникам в выборе преобладают герои-животные: волк (11 ответов), лиса (10 ответов), заяц (6 ответов), медведь (4 ответа), колобок (4 ответа).

При этом не наблюдалось общей тенденции в ответе на вопрос «*Назови героя русской сказки, который тебе больше всего нравится?*». На вопрос ответило только 13 человек (из 17-ти).

⁵ С повторами сказок было названо 52.

Половина ответов повторяют героев из ответа на предыдущий вопрос, а половину героев дети озвучили впервые. Т.е. имя любимого героя до этого не называлось.

В целом по всем ответам (исключая повторы) было названо 7 животных и 2 характеристики, связанные с героями волшебных сказок (Иван царевич и Марья Прекрасная). При этом из любимых героев-животных ни разу не был назван колобок, имя которого существенно преобладало в ответах на предыдущие вопросы (вопрос № 1). Возможно, это связано с тем, что интерпретация (понимание) вопросов привела к тому, что дети воспринимали их так, чтобы не повторяться в своих ответах.

Следует отметить тот факт, что ответы на вопрос *«Почему, чем он тебе нравится?»* представлены в минимальном количестве – всего 14 характеристик. Среди них есть неопределенные по характеру – «часто участвует в сказках» (любимый герой лиса), «заколдована» (любимый герой царевна лягушка). Среди характеристик понравившихся героев чаще называли «добрый» (3 ответа) и «красивый» (3 ответа). Ряд характеристик отражали поведенческий компонент (3 ответа) – «несет золотые яйца», «пошутить любит над другими», «превращали его в княжну». Некоторые отражали внешние характеристики – «красивый», «милая» (1 ответ). Отдельные ответы выражали характер героя – «добрый», «храбрый» (2 ответа), «отважный» (1 ответ); ряд описаний – это когнитивные характеристики – «хитрая» (1 ответ), «умная» (1 ответ).

На втором этапе обследования по третьему классу были получены следующие характеристики. Ответы на вопрос *«Какие русские народные сказки ты знаешь?»* распределились следующим образом. По количеству названных сказок (без повторов в названиях) можно отметить небольшое их увеличение по сравнению с первым этапом обследования (16 к 20). Чаще всего называлась сказка «Колобок» (12 ответов всего по всей выборке), затем разные сказки с героиней лисой (9 ответов), героем зайцем (5 ответов), героем «волк» (7 ответов) и героем «медведь» (5 ответов). Далее – «Теремок» (4 ответа), «Гуси-лебеди» (3 ответа), «Царевна лягушка» (3 ответа), «Репка» (3 ответа). Многие сказки в количественном отношении озвучивались по разу: «Как мужик

гусей делил», «Семеро козлят», «Пузырь, соломинка и лапоть» и некоторые другие. В целом анализ показывает, что также как и на первом этапе обследования преобладают сказки о животных.

Между ответами на данный вопрос и ответами на следующий («*Каких героев русских народных сказок ты знаешь?*») прослеживается определенная логика. Лидирует в количественном отношении герой волк (12 ответов) и героиня лиса (11 ответов), затем колобок (9 ответов), заяц (7 ответов) и медведь (6 ответов). Героев людей называли намного меньше – только 6 школьников назвали порядка 9 героев русских сказок (Иван царевич, Елена прекрасная, мужик, баба, Емеля, король, принцесса, снегурочка, дед, барин). Однако в перечислениях были и герои не русских народных сказок (дядя Федор, кот Матроскин, летучие обезьяны), что говорит о влиянии на сознание и телевизионных передач для детей.

На вопрос «*Назови героя русской сказки, который тебе больше всего нравится?*» было получено только 14 ответов (14 школьников). Из них 5 ответов относилось к лисе, 3 к зайцу, 2 к волку. Остальные ответы были единичными (петух, принцесса, колобок, Иван). При этом, как видно из результатов, герой из самой часто называемой сказки «Колобок» был озвучен только один раз. Можно предположить, что какой-то скрытый дополнительный фактор повлиял на выделение этой сказки из других, но при этом самого героя дети не соотнесли с самым любимым.

Среди главных объяснений на вопрос «*Почему, чем он тебе нравится?*» была представлена характеристика, связанная с внешними данными – «красивая» (6 ответов); когнитивные описания – «умный, хитрый» (4 ответа); описания, связанные с характером – «добрый» (4 ответа). Примечательно, что только один ответ девочка косвенно соотнесла со своими личными характеристиками – «меня родители называют лиса».

Анализ результатов опроса учащихся второго «Б» класса. На первом этапе исследования при ответе на вопрос о том, «*Какие русские народные сказки ты знаешь?*» были получены следующие данные. Общее количество различных сказок (исключая повторы⁶) – 17, что говорит о достаточном разнообразии пред-

⁵ С повторами названо 40 сказок.

ставленных сказок. С большим лидирующим отрывом от других названий озвучивается сказка «Колобок» (8 ответов), затем – «Курочка ряба» (2 ответа), «3 медведя» (2 ответа). Остальные варианты представлены в единичном количестве: «Жар-птица», «Волк и семеро козлят», «Аленький цветочек» и другие. Анализ показывает, что в ответах ребят преобладают сказки про животных. Среди названий сказок встречаются и названия отдельных героев: героев-животных («по щучьему велению») и героев-людей: бабушка, Маша, Крошечка-хаврошечка.

В ответах на вопрос «*Каких героев русских народных сказок ты знаешь?*» прослеживается взаимосвязь с ответами на предыдущий вопрос, хотя героев несколько меньше, чем самих сказок. Среди героев называют колобка (5 ответов), Ивана царевича (2 ответа), медведя (2 ответа), курочку Рябу (2 ответа). Примечательно, что дети второго класса в своих ответах о героях достаточно часто называют и людей: дед, баба, Кашей бессмертный, баба-Яга, Иван царевич. Иногда даются ответы, не связанные с народным фольклором – например, дядя Федор, девочка Вера, старуха Шапокляк.

Положительное эмоциональное отношение школьники выразили к следующим героям (ответы на вопрос «*Назови героя русской сказки, который тебе больше всего нравится?*»). В единичном экземпляре были озвучены 13 героев (17 школьников), среди которых 8 животных (бегемот, курочка ряба, крокодил Гена, кот в сапогах, конек-горбунок и другие) и 8 героев-людей. Однако русских народных героев среди них было не так много: Крошечка-хаврошечка, Маша, Иван-царевич. Надо заметить, что не всегда представленные названия сказок сочетаются с озвученными из них героями. Т.е. герои могут быть и из других сказок. При этом не все сказки и герои относятся к русским народным. В этих результатах прослеживается некоторая бессистемность знаниевого компонента сознания.

Однако на вопрос о том «*Почему, чем он тебе нравится?*» были даны полные и развернутые ответы почти на каждого единичного героя. Например, про Машу было сказано – «красиво одета, ловкая, хитрая, смешная, смелая». Про Ивана-царевича было дано следующее объяснение – «отважный, у него был волк,

который ему помогал»; про колобка – «пел песни, из теста сделан, дружелюбный, забавный». Только один ответ зафиксирован как «не знаю» (любимая героиня – бабушка), и один ответ соотнесен с собственными характеристиками – «трусиска, как я» (любимый герой – бегемот).

На втором этапе обследования были получены следующие результаты. Общее количество сказок (исключая повторы) – 17, т.е. такое же число, как и на первом этапе (17). В количественном отношении названия распределились следующим образом (ответы на вопрос «*Какие русские народные сказки ты знаешь?*»). Больше всего ответов получила сказка «Колобок» (10 ответов), затем – «Курочка Ряба» (4 ответа), далее – «Гуси-лебеди» (2 ответа), «Теремок» (2 ответа), «Золотая рыбка» (2 ответа). Остальные названия носят единичный характер («3 богатыря», «Лиса и журавль», «Иван царевич и серый волк» и другие).

В целом ответов на вопрос «*Каких героев русских народных сказок ты знаешь?*» несколько больше, чем названий самих сказок из предыдущего вопроса: 36 сказок (включая повторы) и 47 героев (включая повторы, т.е. один человек называл не одного героя). Среди героев сказок называют колобка (8 ответов), курочку Рябу (6 ответов), волка (6 ответов), лису (4 ответа), медведя (2 ответа), Аленушку (2 ответа) и зайца (2 ответа). Остальные герои были представлены в единичном варианте, например, Емеля, царь, бабушка и дедушка, царевна Несмеяна, братец Иванушка и некоторые другие. Из последнего перечисления видно, что среди героев много героев-людей. 27 героев из животного мира (включая повторы названий) и 21 «героя-человека».

В ответах на вопросы «*Назови героя русской сказки, который тебе больше всего нравится?*» и «*Почему, чем он тебе нравится?*» было получено меньше ответов, чем на другие вопросы. Среди ответов лидирующее место занял колобок (4 ответа), остальные 9 героев были в единичном экземпляре. В характеристике колобка преобладало такое объяснение, как «веселый (смешной)». С характером названных героев соотносятся такие описания, как «отважный», «вежливый», «хороший». Некоторые ответы были неопределенными – например, «не знаю» (1 ответ, любимый герой сестрица Аленушка), «нет определенных ка-

честв» (1 ответ, любимый герой Золотая рыбка). Поведенческая характеристика отразилась только в одном ответе – «помогает всем» (герой колобок). Внешние описания были выражены через такие единичные ответы, как «круглый», «он большой».

Краткое сравнительное обобщение по результатам ответов учащихся второго и третьего классов. Сравнение ответов на вопросы произведено на основе частотно-качественного анализа, результаты позволили трактовать данные только с точки зрения тех или иных тенденций.

Общее в ответах учащихся второго и третьего классов:

- в количественном отношении представлено достаточное разно-образие (названия) сказок и героев сказок;
- к названным героям сказок дети в подавляющем большинстве высказывали положительное отношение;
- присутствует некоторая путаница, связанная с разграничением названий сказок и названий героев сказок (на вопрос про сказки – присутствуют ответы, связанные с разными героями);
- в названиях сказок преобладают сказки о животных;
- в ответах присутствуют названия не только русских народных сказок и героев, но и авторские сказки, а также мультипликационные телевизионные произведения.

Различия в ответах учащихся второго и третьего классов:

- У детей второго класса среди названных героев сказок несколько больше встречается героев-людей и человекоподобных героев, чем героев-животных;
- У детей второго класса в числовом отношении было больше ответов, относящихся к названиям самих сказок (и соответственно меньше перечислено героев), тогда как у детей третьего класса было перечислено больше самих героев (и соответственно меньше самих сказок);
- В третьем классе на вопрос «Почему, чем он тебе нравится?» описаний было несколько больше;
- В третьем классе несколько больше названо сказок из расчета на одного человека, чем во втором классе, что вполне закономерно.
- Присутствует некоторая динамика (увеличение) в перечислении народных сказок у учащихся третьего класса и отсутствует подобная динамика у школьников второго класса.

Таким образом, изучение фольклорного материала как на уроках, предусмотренных программами «Перспектива» и «Школа России», так и на классных мероприятиях, специально посвященных изучению русских народных сказок, позволяет сделать следующие выводы:

Школьники второго и третьего классов общеобразовательной школы г. Смоленска, в целом хорошо понимают и осмысливают (анализируют) бытовые русские народные сказки, поговорки, загадки. Они проявляют внимательность (им интересны эти жанры), и инициативность в их разборе. Отчасти это объясняется и формой подачи фольклорного материала. Словарный запас позволяет им описывать разных героев и их намерения. Легче всего детям давался смысловой анализ, в котором в свою очередь встречались разные интерпретации поведения героев. Эмоциональные характеристики отличались более ограниченным набором описаний.

Отметим, что количество и разнообразие русских народных сказок и их героев в целом превышает количество представленных сказок в учебниках по изучаемым школьниками программам – «Перспектива» и «Школа России» [Мураценкова, Бражник, 2015; параграф 3.2. настоящей главы]. Во втором классе было озвучено в среднем (согласно двум этапам обследования) 17 русских народных сказок (в учебниках по литературному чтению за два класса их всего 12 (программа «Школа России»)). В третьем классе согласно двум этапам опроса – в среднем было озвучено 16 русских народных сказок (в учебниках по чтению за 2,5 года их всего 10 (программа «Перспектива»)). Данное сравнение может свидетельствовать о том, что на усвоение фольклорного материала влияет целый ряд факторов. Помимо школьного обучения этим влиянием может быть социальное окружение в целом (семья, друзья, авторитет учителя, СМИ, соседи), географические и бытовые условия проживания. При этом необходимо учитывать также частоту и качество этого влияния.

Однако школьная программа, безусловно, вносит определенный вклад в развитие ребенка, расширяя границы обучения детей посредством разных фольклорных стилей, включая, например, авторские сказки, а также другие виды фольклора – пословицы, поговорки, потешки, загадки, басенки.

С точки зрения разновидностей русских народных сказок контент-анализ показал, что и во втором, и в третьем классах школьники чаще называют сказки о животных по сравнению с бытовыми и волшебными, что не соотносится с классическими данными о том, что в младшем школьном возрасте дети больше интересуются волшебными и социально-бытовыми сказками. Этот вывод несколько смягчается по результатам, связанным с перечислением конкретных героев сказок – в них чаще (чем в самих названиях сказок) встречаются ответы про героев из сказок волшебных и социально-бытовых.

3.6. Разработка и проведение занятий с учащимися 2–3-х классов, посвященных изучению белорусского народного фольклора

Перейдем теперь к особенностям разработки занятий, посвященных изучению белорусского народного фольклора и их проведения среди учащихся начальной школы с русским языком обучения в г. Витебске.

Мы осознаём сложность формирования этнической идентичности белорусских младших школьников (особенно проживающих в Витебской области). Она в том, что дети живут в условиях тесного переплетения двух весьма схожих по этническим признакам культур – русской и белорусской. И, несмотря на то, что белорусский народ является титульной нацией государства, один из мощнейших факторов, влияющих на этническое самосознание – родной язык (в нашем случае – белорусский) практически не используется в обыденной жизни. Кроме того, его роль в жизни учащихся начальной школы, фактически, ограничивается специальными уроками и нечасто проводимыми белорусскоязычными мероприятиями.

Вышесказанное затрудняет реализацию таких функций родного языка, как этническая интеграция (формирование общности чувств, сознания) и дифференциации (выстраивание своего рода «барьера» для взаимопонимания, внешнего отличия от «иных»). Психолингвисты доказывают, что язык определяет характер

мыслительного процесса человека, особенности психического склада, сферу бессознательного. Специалисты в области этнологии, социологии, истории рассматривают взаимосвязь культуры и языка. Они обоснованно отстаивают свою позицию о том, что национальный язык выступает в качестве средства хранения и передачи этнокультурной информации, средство идентификации человека. С другой стороны – национальный язык трактуется в качестве национального символа, особенно в ситуации недостаточного владения им представителями этноса [Хабенская, 2004]. Таким образом, мы подходим к вопросу: как преподнести белорусским детям, живущим в Беларуси, изучающим в качестве основного русский язык, богатейший пласт народной белорусской культуры, при помощи которого на протяжении веков шла передача этнокультурной информации – родной язык. Как решить задачу формирования национальной идентичности при помощи фольклорных материалов.

Определённый практический опыт представлен в работах российского исследователя Е.В. Беляевой, которая изучает психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников [Беляева, 2015]. Ею разработан и проведён сказкотерапевтический практикум по различным направлениям. Признавая эффективность пути, предложенного исследователем, мы также используем материалы устного народного творчества, но не только сказки. Через фольклор мы погружаем детей в мир национального языка, чтобы они прониклись его мелодикой, ритмом, образами. Говорим об особенностях белорусов, белорусского национального характера.

В рамках работы по формированию этнической идентичности у учащихся начальной школы, мы подготовили и провели занятия, направленные на привлечение внимания детей экспериментальных классов к родному языку, культуре, осознания себя носителями языка, характера, белорусами. Мероприятия в рамках экспериментальной работы были построены с учётом особенностей детей младшего школьного возраста, с использованием именно белорусского фольклора (жанры: пословицы и поговорки, сказки, загадки), исходя из позиции: максимально заинтересовать детей. В занятиях, наряду с познавательным элементом,

присутствует и развлекательный, направленный на привлечение и удержание внимания.

Считаем необходимым пояснить, что выбор малых жанров фольклора связан с необходимостью введения в память, в активный речевой оборот национально маркированных единиц белорусского языка. Их специфичность, образность, богатство смыслов и образов, с нашей точки зрения, должны содействовать усвоению национальных ценностей, уважительному отношению к родным культуре и языку.

Прыказкі і прымаўкі беларусаў – наш адвечны скарб

Мэта: Садзейнічанне развіццю мыслення, ўяўлення, камунікатыўных навыкаў ў малодшых школьнікаў

Задачы:

- Развіццё здольнасцей да эмацыйна-каштоўнага ўспрыняцця роднага слова;
- Забяспечыць у ходзе мерапрыемства паўтарэнне, замацаванне ведаў беларускай мовы (народных прыказак і прымавак), рыс нацыянальнага характара;
- Садзейнічаць выхаванню маральных якасцяў навучэнцаў, пачуцця патрыятызму.

Падрыхтоўчая работа: вучні класа атрымоўваюць заданне намалюваць найбольш цікавую, на іх погляд, беларускую прымаўку ці прыказку; клас падзяляецца на тры каманды; настаўнік рыхтуе матэрыялы конкурсаў.

Вядзе мерапрыемства настаўнік.

– Паважаныя вучні! Вы жывёце ў краіне, якая адрозніваецца сваёй прыгожай, меладычнай мовай. Як называецца наша родная мова?

Так, і яна насычана шматлікімі прыгожымі словамі. Якія словы, на ваш погляд, самыя прыгожыя, мілагучныя?

Дзеці адказваюць.

Бачу, што вы ведаеце родныя словы. А яшчэ родная мова надзіва багатая на прыказкі і прымаўкі. Прыказка - народнае выслоўе, у якім выявляецца не меркаванне асобных людзей, а народная ацэнка, народны розум. У некаторых з іх адбіліся ўяўленні пра сусвет, прыроду, чалавека, жывёл. Прыказкі вучаць

любіць і ганарыцца саёй Радзімай, краем, бацькамі. Трапна выказвае народ свае думкі пра шчасце, дабро і зло, працу. Увогуле, маленькія творы можна разглядаць як энцыклапедыю народнай мудрасці у розныя гістарычныя часы.

А як ведаеце вы беларускія прыказкі і прымаўкі? Яны дапамагаюць чалавеку не толькі выразна выказаць свае думкі, але надаюць гаворцы маляўнічасць і вобразнасць. У беларусаў кажуць: *“Без прыказкі і з лаўкі не зваліцца”, “На ўсё знойдзецца прыказка”* [Канцавая, 2016].

Дзеці прапануюць свае прыказкі і прымаўкі. Тлумачуць, чаму абралі менавіта гэтыя, што намалявалі, тлумачуць сэнс.

Прыказкі і прымаўкі – згусткі жыццёвага вопыту народа. Яны жартаўлівыя, гумарыстычныя, у іх адбіты народныя сімпаты і асуджэнні.

Дзецям прапануюцца прыказкі, якія трэба дапоўніць.

Хітрая ліса шмат (ваўкоў) падманіць.

(Розум) – найлепшае багацце.

У (разумнага) разумныя і рукі.

(Добры) чалавек і жывёлу шкадуе.

(Добры) жарт дружбы не рушыць.

Малайцы, правільна здагадаліся, што за словы схаваліся. А зараз яшчэ гульня: **“Хто больш?”**. Задача – за успомніць як мага болей прыказак і прымавак, якія маюць у сваім складзе назву птушкі, дзеяслоў.

(Пужаная варона і вераб’я баіцца. На сваім сметніку і певень гаспадар. Слова не верабей: выпусціў – не зловіш. Старога вераб’я на мякінуне зловіш. Увосень і верабей багаты. Птушка моцная крыламі, а чалавек дружбаю. Усякай птушцы свае гняздо міла. Птушка рада вясне, а дзіця маці.)

(Адной рукой вузла не звязць. Ласка горы разбівае. Легка кінучь, але цяжка падняць. Мароз трашчыць –моцны холад кліча. На праўдзе свет стаіць. Не гавары, што рабіў, а гавары, што зрабіў. Не зведаўшы броду, не суйся ў воду. Не слаўся красою, а слаўся розумам. Не хваліся, як пачынаеш, не тойся, як зробіш. Сонца зімой марозіць, а летам грэе. Хто пасее вецер, той пажне буру. Чалавек у працы пазнаецца.)

Наша наступная старонка прапануе гульнію **Здагадайся, што за прымаўка**. Па прапанаваным парам слоў дзеці павінны аднавіць тэкст прымаўкі:

Здароўе – прыгажосць (Дзе здароўе, там і прыгажосць.)

Птушка – гняздо (Усякай птушцы свае гняздо міла.)

Сказаць – зрабіць (Сказаць легка, ды зрабіць цяжка.)

Радзіма – маці (Радзіма любімая – маці родная.)

Зламаць – зрабіць (Легка зламаць, ды цяжка зрабіць.)

Падбор прыказак і прымавак да малюнка

Цікавая форма работы – падбор прыказак і прымавак да малюнка. Дзеці разглядаюць малюнак, ім прапануецца заданне ўспомніць як мага больш прыказак, у якіх ёсць азначаныя рэчы. Мы прапануем наступныя прымаўкі: птушка

1. Па гнязду відаць, якая **птушка**. Усякай птушцы свае гняздо міла. І **птушцы** адной нудна. **Птушка** моцная крыламі, а чалавек дружбаі. Курыца не **птушка**, гультай не чалавек, баўтун не гаспадар. Аб тым **зяюля** кукуе, што свайго гнязда не мае. І **курыца** на сваім сметніку гаспадыня. **Курэй** даіць. Бывае, што і **курыца** **пеўнем** спявае. **Кураня курыцу** не вучыць. Не трэба **салавейку** залатая клетка, а трэба салавейку зялёная **ветка**. Шчасце не **салавей**: у кішэнь не пасадзіш. Якая **птушка**, такія і песні.

Сонейка

2. На чужой старане не сагрэе і **сонца**. Мір ясны ад **сонца**, а чала-век ад навукі. Жаданая праца як **сонца** ўзыход. У чужой старонцы не так свеціць сонца. Загляне сонца і ў наша ваконца.

А зараз давайце пад песеньку “Сонейка” пакажам рухамі, пра што пецца ў песні.

Ой, ты ж маё сонейка,

Распляці ты коскі мне

Па вясне,

Каб вясёлы птушак спеў

Аж да зорак даляцеў

Па вясне.

Ой, ты ж маё сонейка,

Адпрасуй кашульку мне
 Па вясне,
 Каб вада сястрыца зноў
 Падарыла мне любоў
 Па вясне.
 Ой, ты ж маё сонейка,
 Над лясочкам свеціць мне
 Па вясне,
 Каб тваё заўжды цяпло
 Маё сэрца сцерагло
 Па вясне.
 Ой, ты ж маё сонейка...

Так, ужо вясна, сонейка свеціць, птушкі вяртаюцца з выраю. Неслі птушкі прымаўкі, ды рассыпалі іх па дарозе. Давайце аднавім прыказкі. “Рассыпанья” прыказкі запісаны на картках. Словы неабходна размясціць у патрэбным парадку, а затым зачытаць прыказку.

Красавік ваду падбірае, кветкі распускае. (ВАДУ КВЕТКІ КРАСАВІК ПАДБІРАЕ, РАСПУСКАЕ)

Красавік з вадою, а май з травой (З ВАДОЮ З ТРАВОЮ КРАСАВІК, А МАЙ)

Грак на гары – вясна на двары (– ВЯСНА ГРАК НА ГАРЫ НА ДВАРЫ)

Красавіцкі ручай зямлю будзіць (БУДЗІЦЬ ЗЯМЛЮ КРАСАВІЦКІ РУЧАЙ)

Д	А	С	Т	А
Я	В	А	К	Ў
С	Н	У	П	А
Е	А	Н	Ы	Ч
А	С	А	Л	А
К	-	Й	Е	В
А	Н	Ч	А	Е

Ластаўка вясну пачынае, а салавей – канчае [Туболец, 2002].

Аб'яўляецца конкурс малюнкаў. Дома было прапанавана дзецям намаляваць прыказку па свайму выбару. Дзеці паказваюць малюнкi, калектыўна адгадваюць, якая прымаўка “схавалася”. Малюнкi застаюцца на дошцы.

Паглядзіце, якія розныя малюнкi ў вас атрымаліся. Якія прыгожыя праказкі прагучалі сёння. Якія новыя прыказкі вы сёння запамнілі?

Якія нацыянальныя рысы беларусаў адбіты ў прыказках і прымаўках, што вы прынеслі? Якія з беларускіх прыказак і прымавак вам найбольш падабаліся, адпавядаюць вашаму настрою?

Напрыканцы мерапрыемства настаўнік дзякуе ўсім вучням.

«У гасці да казкі»

Мэта: Садзейнічанне развіццю мыслення, ўяўлення, камунікатыўных навыкаў ў малодшых школьнікаў

Задачы:

- Развіваць здольнасці да эмацыйна-каштоўнаснага ўспрымання твора, выразу свайго стаўлення да навакольнага свету;
- Забяспечываць у ходзе мерапрыемства засваенне і замацаванне ведаў беларускай мовы, вылучэнне рыс беларускага характару;
- Садзейнічаць выхаванню маральных якасцяў навучэнцаў, надаўшы ўвагу выхаванню актыўнай жыццёвай пазіцыі.

Ход мерапрыемства

Сёння мы з вамі пазнаёмімся з адной цікавай беларускай народнай казкай. Але спачатку здагадайцеся – пра каго будзе гэтая казка? Адгадайце загадкі.

Мышак ловіць, ды не коцік ён,
І лісты носіць, ды не паштальён.
Каб лісе не трапіць на зубок,
У калючы скруціцца клубок. (Вожык.)

Дрыжыць пад кустом
З кароткім хвостом.
І калі бяжыць,

І тады дрыжыць.

Гэты дрыжаец

Завецца (Заяц)

Так, здагадаліся паслухайце народную казку «**Заяц і Вожык**» [Заяц..., 2016]

У адзін ясны сонечны дзень стаяў вожык каля дзвярэй свайго дому, склаўшы рукі на жываце, і напяваў песеньку. Спяваў ён сваю песеньку, спяваў і раптам уздумаў: «Пайду я на поле ды на сваю бручку зірну. Пакуль мая жонка дзяцей мые ды апранае, я паспею і ў поле схадзіць ,і вярнуцца дадому».

Пайшоў вожык і сустрэўся падарозе з зайцам, які таксама шоў у поле на сваю капусту паглядзець.

– Добры дзень, паважаны заяц! Як вы маецеся?

А заяц быў вельмі важны й горды. Замест таго, каб ветліва прывітацца з вожыкам, ён толькі кіўнуў галавою ды сказаў груба:

– Што гэта ты, вожык, так рана па полі лётаеш?

– Я на шпацыр выйшаў, – кажа вожык.

– На шпацыр? – запытаўся заяц насмешліва. – А па-мойму, на такіх кароценькіх ножках далёка ня зойдзеш.

Пакрыўдзіўся вожык за гэтакія словы. Ня любіў ён, калі гаварылі пра ягоныя ногі, якія запраўды былі кароткія ды крывыя.

– Ці не думаеш ты, – запытаўся ён у зайца, – што твае ногі бегаюць хутчэй і лепш?

– Вядома, – адказаў заяц.

– А ці не хочаш ты зы мною навывперадкі пабегчы? – пытаецца вожык.

– З табою навывперадкі? – кажа заяц. – Не сьмяшы ты мяне, калі ласка. Няўжо-ж ты на сваіх крывых нагах мяне абгоніш?

– А вось пабачым, – адказвае вожык. – Убачыш, што абганю.

– Ну, давай пабяжым, – кажа заяц.

– Пачакай, – адказвае вожык, – спачатку я схаджу дадому паснедаю, а праз паўгадзіны вярнуся на гэтае месца. Тады і пабяжым. Добра?

– Добра, – сказаў заяц.

Пайшоў вожык дадому. Ідзе й думае: «Заяц, вядома, хутчэй за мяне бегае. Але ён дурны, а я разумны. Я яго перахітру».

Прышоў вожык дадому і кажа жонцы:

– Жонка, апранайся хутчэй, прыдзецца табе зы мною ў поле ісьці.

– А што здарылася? – пытаецца вожычыха.

– Ды вось мы з зайцам паспрачаліся, хто хутчэй бегает – я ці ён. Я павінен зайца абагнаць, а ты мне ў гэтай справе дапаможаш.

– Што ты – звар’яцеў? – здзівілася вожычыха. – Ён-жа цябе адразу перагоніць.

– Не твая справа, жонка, – сказаў вожык. – Апранайся хутчэй ды пойдзем. Я ведаю, што раблю.

Апранулася жонка ды пайшла з вожыкам у поле.

Паідарозе вожык кажа жонцы:

– Мы пабяжым з зайцам вось па гэтым доўгім полі. Заяц пабяжыць па аднэй баразне, а я па другой. А ты, жонка, стань у канцы поля каля маёй баразны. Як толькі падбяжыць пад цябе заяц, ты крыкні: «Я ўжо тут!». Зразумела?

– Зразумела, – адказвае жонка.

Так яны і зрабілі. Завёў вожык жонку на канец свае баразны, а сам вярнуўся на тое месца, дзе пакінуў зайца.

– Ну, што-ж – кажа заяц, – пабяжым?

– Пабяжым, – адказвае вожык.

Сталі яны кажны ў пачатку свае баразны.

– Раз, два, тры! – крыкнуў заяц.

І абодвы яны пабеглі з усіх ног.

Прабег вожык крокаў тры-чатыры, а потым ціхенька вярнуўся на сваё месца і сеў. Сядзіць ды адпачывае. А заяц усё бяжыць ды бяжыць. Дабег да канца свае баразны, а тут вожычыха яму і крычыць:

– Я ўжо тут!

А трэба сказаць, што вожык і вожычыха вельмі падобныя адзін да другога. Здзівіўся заяц, што вожык яго перагнаў.

– Пабяжым цяпер назад, – кажа ён вожыку. – Раз, два, тры!

І пусціўся заяц назад хутчэй. А вожычыха засталася сядзець на сваім месцы.

Дабег заяц да пачатку баразны, а насустрач яму вожык крычыць:

– Я ўжо тут!

Яшчэ больш здзівіўся заяц.

– Пабяжым яшчэ раз, – кажа ён вожыку.

– Добра, – адказвае вожык. – Калі хочаш, пабяжым яшчэ раз.

Так семдзесят тры разы бегаў заяц туды і назад.

А вожык усё яго пераганяў. Прыбяжыць заяц да пачатку ба-разны, а вожык крычыць: «Я ўжо тут».

На семдзесят чацьверты раз дабег заяц да сярэдзіны поля ды паваліўся на зямлю.

– Умарыўся, – кажа, – не магу больш бегаць.

– Вось бачыш цяпер, у каго ногі лепшыя?

Нічога не адказаў заяц і пайшоў з поля – ледзь ногі пацягнуў.

А вожык з вожычыхай паклікалі сваіх дзяцей і пашлі зь імі на шпацыр.

Ці падабалася вам казка? Пра што яна? За каго вы хвалява-ліся? Чаму? Пералічыце дзючых асоб казкі. Якія якасці паказаў Заяц? Вожык? Куды ішоў вожык? Куды ішоў заяц? Чаму вожык выклікаў зайца на спаборніцтва? Што прыдумаў вожык, каб перамагчы зайца. Як можна назваць вожыка (хітры, разумны, кемлівы).

Як можна назваць зайца (неразумны, зазанайка, няўважлівы).

Якія якасці вожыка вам спадабаліся? А зайца?

Паспрабуем аднавіць казку з цацкамі. (дзеці праводзяць воль-ную інсцэніроўку).

А як бы вы хацелі, каб развівалася казка? Што б вы казалі на месцы зайца? А на месцы вожыка?

Як вы думаете, ці могуць стаць сябрамі заяц і вожык? Чаму?

Якія якасці вожыка вам спадабаліся? Ці валодаюць пералічанымі якасцямі людзі? Ці характэрныя вылучаныя вамі рысы для жыхароў краіны? Ці валодаеце вы такімі якасцямі? Чаму?

Якія прамаўкі і прыказкі адпавядаюць нашым героям? Як вы разумееце іх сэнс?

«У чужым воку і парушынку ўгледзім, а ў сваім і калоды не пабачым»

«Дурны, дурны, да к свайму боку»

«У няўмечкі не баляць ні ручкі, ні плечкі»

«Відна, кума, што пірагі мясіла – усе вароты ў цесце»

«Столькі ў цябе праўды, як у рэшаце вады»

«Збрэша і вокам не маргне»

«Ты на гару, а чорт за нагу»,

«Заракалася свіння аб вугал не часацца»

Якіх яшчэ беларускіх казачных герояў вы ведаеце, чые паводзіны падобны на паводзіны зайца, вожыка? Хто з іх вам падабаецца? А каго з іх вы жадалі б увесці ў казку? Курачку-сакатушку з “Пшанічнага каласка”? Як бы разгортвалася казка?

Слухаем прапанаваныя варыянты.

А, можа, дзеда, з казкі “Каток – залаты лабок”? што сказаў бы дзед на паводзіны Вожыка, Вайца? А як да сітуацыі паставіўся бы Каток, залаты лабок?

У якой ступені героі казак адпавядаюць нашым людзям?

Хто хацеў бы пасябраваць з Зайцам, з Вожыкам? Якія парады вы прапануеце казачным героям?

Далучыцеся да казачных герояў! Намалюйце самы цікавы момант казкі.

Выстава малюнкаў.

Віктарына «Падарожжа па беларускіх казках і загадках»
[Самохіна, 2016].

Мэта: далучыць дзяцей да беларускага фальклору, паказаць яго асаблівасці.

Задачы: – прыцягнуць увагу дзяцей да беларускіх народных казак і загадак, выклікаць жаданне чытаць іх і адгадаць;

– знаёміць вучняў з нацыянальным поглядам на свет;

– развіваць творчыя здольнасці дзяцей.

Абсталяванне: выстава кніг і дзіцячых малюнкаў.

Ход віктарыны

I. Уступнае слова настаўніка.

Настаўнік: Добры дзень, дзеці! Сёння ў нас незвычайнае свята. Усе мы запрошаны на сустрэчу з казкай і загадкай.

З самых малых год казкі і загадкі ідуць поруч з намі. Яны захаплялі нас святлом незвычайнага, неверагоднага, фантастычнага. А ці ведаеце вы загадкі? Гэта высветліць наша размінка.

Адгадай загадкі:

1. Не есць і не п'е, а ходзіць і б'е. (*Гадзіннік*)
2. Ішоў генерал, з усіх шапкі паздымаў, а трое не даліся. (*Мароз, хвоя, елка, ядловец*)
3. Дзве сястрыцы сцюдзёным малачком мыюцца. (*Палазы санак, лыж*)
4. Адзін пастух пасе тысячу авечак. (*Месяц і зоркі*)
5. Стаіць дуб у чыстым полі, а на ім дванаццаць голляў, а на голлях, як заўсёды, пяцьдзесят і два гнязды. Па сем яек там ляжыць. Што гэта за дуб стаіць? (*Год, месяцы, тыдні, дні*)
6. Са страхі морква вісіць, да зямлі не дастане, паху не мае, зімой вырастае. (*Лядзюш*)
7. На вадзе родзіцца, а вады баіцца. (*Лёд*)
8. Ляцеў птах, на ваду – бах. Вады не скалаціў, на дно патануў. (*Снег*)
9. Без сякеры, без кліна на рацэ мост зрабіў. (*Мароз зрабіў лёд*)

За кожную адгадку дзіця атрымоўвае малюнак з адгадкай.
Добра, адгадлілі усе загадкі. Чым адметныя загадкі?

II. “Прадоўжы назву”.

А ці ведаеце вы казкі? Гэта высветліць наша казачная віктарына.

Настаўнік: Прадоўжыце назвы беларускіх народных казак.

- Каток – ...// залаты лабок
- Піліпка – ...// сыноч
- Сцізорык ...// зламаўся
- Пшанічны ...// каласок
- Заяц і ...// вожык
- Каза – ...// манюка
- З рога ўсяго ...// многа
- Лёгкі ...// хлеб
- Залаты ...// збан
- Ад крадзенага ...// не пасыцееш

III. “Пазнай казку”.

Настаўнік: Я прачытаю вам урывак з казкі, а вы павінны адгадаць, што за казка. Дык вось, пачынае казка казацца...

1. Дзед пытаецца ў казы: – Каза мая, козачка, дзе была? Што ты ела, што піла? (“Каза-манюка”)

2. Падбегла да яго курачка: – Што з табою, Петрусёк? Чаму ты ляжыш і не дышаеш? – Ой, – стогне пеўнік, – бобінкай падавіўся... (“Як курачка пеўніка ратавала”)

3. – Ці не пачаць мне, бацька, валоў красці? – кажа сын. – Работа гэта лёгкая, і кожны дзень з мясам буду. Растаўсцю і сам, як вол. (“Ад крадзенага не пасыцееш”)

4. Нельга мне старэць, – думаў цар. – Цяпер усе мяне баяцца, ніхто пярэчыць не смее... І, каб нічога не нагадвала пра старасць, загадаў цар забіваць усіх старых. (“Залаты збан”)

5. Дачуўся Сцёпка, што аканом шукае пасланца да пана, прыйшоў да яго і кажа: – Пашліце мяне – я ўмею з панам гаварыць. (“Сцізорык зламаўся”)

6. – Не шкодзіла б цяпер і капуста паспытаць. Вастры, дзеду, тапарок, едзь у лясок, стукні ў дубок. (“Каток – залаты лабок”)

Які казачны герой вам падабаецца больш за іншых? Чаму? Якія рысы яго характару маеце вы?

IV. У казачнай карціннай галерэі.

Настаўнік: Уявіце сабе, што мы з вамі знаходзімся ў казачнай карціннай галерэі. Але партрэты ў ёй не намалюваны фарбамі, а апісаны словамі. Па слоўнаму партрэту вы павінны пазнаць героя казкі.

1. – Нідзе не была. Нічога не ела, нічога не піла. Толькі як бегла праз масток, ухапіла кляновы лісток, а як бегла ля крынічкі, ухапіла кропельку вадзічкі // (Каза-манюка)

2. – Не! Гэтая работа занадта марудная і цяжкая. Лепш парай мне, чалавеча, як лягчэй ежу здабываць... // (Воўк, “Лёгкі хлеб”)

3. – Затое нос які ў мяне! Моцны, цвёрды. Прыгожы. А ў цябе што за нос – смех адзін! Чарвяк, а не нос! // (Гусак, “Пшанічны каласок”)

4. – Палажыла жонка палена ў калыску ды давай калыхаць і спяваць: – Люлі, люлі, сыноч, з белымі плячыцамі, з чорнымі вачыцамі // (Піліпка-сыноч)

5. – Схітрыў ці не схітрыў, а стог сена за пагодай накасіў. Ды і шкура ад вашых воўчых зубоў цэлая засталася // (Хітры вол)

V. Казачная пошта. Настаўнік: У многіх казках героі перапісваюцца, атрымліваюць адзін ад аднаго самыя розныя пасланні. Я зараз буду чытаць лісты казачных герояў, а вам трэ-

ба сказаць, хто і каму іх паслаў, у якой казцы вы чыталі такое пасланне.

1. – Гэй, каза, збірай манаткі, Уцякай хутчэй ты з хаткі, Бо вунь дзед ідзе, Ён касу нясе.. // (Пеўнік, “Каза-манюка”.)

3. – Дзеду, дзеду, што табе трэба? – Добра, дзед, едзь дахаты, будзе сала. (Каток, “Каток – залаты лабок”.)

4. – Дык вось, каму слава, таму і булкі. А вы, гультаі, ідзіце прэч адгэтуль! Ко-ко-ко! Дзеткі, бяжыце сюды хутчэй // (Курачка Сакатушка гусаку і індыку, “Пшанічны каласок”.)

5. – Вось ён падманшчык! Палі ў печы яго. Каб да абеду гатовы быў // (Баба Яга сваёй дачцэ, “Піліпка-сыноч”)

5. – Баран, баран, я цябе з’ем//. (Воўк, “Лёгка хлеб”)

6. – Людзі ж кажучь, паночку, што як топішся, дык і за брытву ўхопішся. Як загарэўся панскі свінушнік, дык аканом загадаў і на жарабцы ваду вазіць // (Сцёпка, “Сцізорык зламаўся”)

VI. Выбяры малюнак-адказ.

1. Каго пеўнік выгнаў з зайкавай хаткі - Казу

2. Галоўная гераіня казкі, якая выдавала сябе за салаўя – Варона

3. Што спякла курачка Сакатушка ў казцы Пшанічны каласок – булкі?

4. Які цудоўны прадмет знайшоў хлопец Аскер на самай верхаліне дрэва – Збан

5. Каго выгнала каза-манюка са сваёй хаткі – Зайчыка

6. Гультай са сказкі Пшанічны каласок, сябар індыка – Гусак

VII. Падвядзенне вынікаў.

Якіх герояў казак мы з вамі сёння ўспомнілі? Чым яны адметныя? Хто з іх мае прыемныя рысы характару? Каго можна назваць беларускім героем?

Падводзяцца вынікі гульні. Пераможцам уручаюцца ўзнагароды.

Настаўнік: Сёння мы з вамі зрабілі падарожжа ў свет беларускай фальклорнай творчасці. Спадзяюся, што вы і надалей будзеце адгадаць загадкі, чытаць беларускія казкі, задумвацца над асаблівасцямі паводзін.

О том, какое влияние оказало изучение русского и белорусского народного фольклора, предусмотренного школьными про-

граммами и представленными выше классными мероприятиями для учащихся вторых-третьих классов, на развитие этнической идентичности младших школьников, рассмотрим ниже, в параграфах 3.7 и 3.8 настоящей главы.

3.7. Изучение степени сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Смоленска до и после изучения фольклорного материала

3.6.1. Субъективная значимость этнической идентичности в структуре идентичности русских младших школьников

Прежде чем перейти, к оценке субъективной значимости этнической идентичности в структуре идентичности русских младших школьников, обратимся к анализу ответов детей на *вопрос «Знаешь ли ты свою национальность?»*. Нами были проанализированы ответы (83 чел.), полученные у учеников вторых и третьих классов, обучающихся в одной из школ г. Смоленска. Как было указано выше, исследование проводилось в два этапа, до и после проведения мероприятий, посвященных изучению русского народного фольклора (табл. 3). Вся выборка (83 чел.) была разделена на экспериментальную (2Б и 3А классы) и контрольную (2А и 3Б классы) группы.

Таблица 3

Знание русскими детьми своей этнической принадлежности

Классы	1 этап		2 этап	
	кол-во	%	кол-во	%
2 А контрольная группа (22 чел.)	11	50,0	13	59,1
2 Б экспериментальная группа (24 чел.)	12	50,0	13	54,2
3 А экспериментальная группа (17 чел.)	10	58,8	12	70,6
3 Б контрольная группа (20 чел.)	14	70,0	13	65,0

На 1 этапе исследования по всей выборке было получено следующее: 57% респондентов (47 человек) ответили, что знают свою национальность, 43% (36 человек) – не знают. Таким образом, практически половина учащихся, принявших участие в исследовании, не осознают, к какой этнической группе они принадлежат, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности когнитивного компонента этнической идентичности у данной части респондентов.

Рассмотрим теперь параметр «знание своей национальности» отдельно для учащихся вторых и третьих классов, а также отдельно для учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Как видно из данных табл. 3, половина учащихся вторых классов (23 ребенка) назвали свою национальность, а вторая половина (23 ребенка) ответили, что не знают, к какой национальности они принадлежат. В то же время 65% учащихся третьих классов (24 ребенка) ответили на вопрос о знании своей национальности утвердительно, а 35 % учащихся (13 детей) ответили – отрицательно.

Анализ полученных данных отдельно по классам показывает, что как среди учащихся 2А (контрольного) класса, так и среди учащихся 2Б (экспериментального) класса ровно половина (50%) не имеют ясного представления о своей принадлежности к русскому (или какому-то другому) этносу. Среди учащихся 3А (экспериментального) класса немного меньше половины респондентов (41,2% или 7 детей) ответили отрицательно на вопрос о том, знают ли они свою национальность. Среди учащихся 3Б (контрольного) класса таких оказалось чуть меньше третьей части респондентов (30 % или 6 детей).

Как видим, среди третьеклассников обнаружена меньшая доля учащихся, которые затруднились дать ответ на вопрос о том, знают ли они к какой национальности принадлежат, что позволяет нам утверждать, что осведомленность о принадлежности к тому или иному этносу, также как и значимость собственной этнической принадлежности [Piaget, Weil, 1951; Зинурова, 2005], связана с возрастом.

Итак, на первом этапе исследования (до проведения мероприятий, посвященных изучению русского народного фолькло-

ра) в экспериментальной группе, включающей учащихся 2Б и 3А классов, имеющих представление о своей этнической принадлежности оказалось 53,7 % респондента (22 ребенка) и не имеющих – 46,3 % респондентов (19 детей), а в контрольной группе, включающей учащихся 2А и 3Б классов, соответственно 59,5 % респондентов (25 детей) и 40,5 % (17 детей).

На *втором этапе* исследования, после проведенной в экспериментальных классах серии мероприятий, которые были посвящены изучению русского народного фольклора (описаны выше в параграфе 3.5.), были получены следующие результаты (табл. 3).

Из всей выборки детей, принявших участие в исследовании, 61% младших школьников (51 ребенок) ответили, что знают свою национальность, а 39% учащихся (32 ребенка) – не знают. Как видим, на всей выборке доля детей, ответивших утвердительно на вопрос «Знаешь ли ты свою национальность?», незначительно, но увеличилась с 57% до 61%.

Для того, чтобы ответить, в какой степени повышение знанчивого компонента этнической идентичности произошло в результате естественного хода обучения и развития младших школьников в течении трех месяцев, отделяющих второй этап (март 2016) исследования от первого (ноябрь 2016), а в какой – данное повышение было обусловлено психолого-педагогическим воздействием, связанным с изучением русского народного фольклора, обратимся к результатам исследования отдельно по вторым и третьим классам, а также отдельно по экспериментальным и контрольным классам.

Так, при анализе данных исследования учащихся вторых и третьих классов по параметру «знание своей национальности» было получено: 56,5 % второклассников (26 детей) дали утвердительные ответы на вопрос о знании своей национальности, а 43,5% (20 детей) – дали отрицательные ответы. В то время, как среди третьеклассников утвердительных ответов на указанный вопрос было получено у 67,6% школьников (25 детей) и отрицательных – у 32,4% (12 детей).

При анализе полученных данных отдельно по каждому классу, было установлено: среди учеников 2А (контрольного) класса 59,1% (13 детей) ответили, что знают свою национальность,

а 40,9% (11 детей) – ответили, что не знают. Среди учеников 2Б (экспериментального) класса утвердительные ответы на вопрос о знании своей этнической принадлежности получены в 54,2% случаев (13 детей), а отрицательные – в 45,8% (11 детей).

Среди учеников 3А класса (экспериментального) 70,6 % респондентов (12 детей) осведомлены о своей этнической принадлежности и 29,4% респондентов (5 детей) – не осведомлены, тогда как среди учеников 3Б (контрольного) класса 65% респондентов (13 детей) – имеют представление о своей этнической принадлежности, а 35% респондентов (7 детей) – такое представление отсутствует.

Как видим, на втором этапе исследования наблюдается та же картина, что и на первом этапе: среди третьеклассников обнаружен несколько больший процент школьников, давших утвердительный ответ на вопрос о том, знают ли они свою национальность.

Итак, на втором этапе исследования (после проведения мероприятий, посвященных изучению русского народного фольклора) в экспериментальной группе, включающей учащихся 2Б и 3А классов, имеют представление о своей этнической принадлежности 61% школьников (25 детей). Напомним, что на 1 этапе исследования эта доля была меньше – 54% респондента (22 ребенка).

В контрольной группе, включающей учащихся 2А и 3Б классов, доля детей, имеющих знание о своей этнической принадлежности равна 61,9 (26 детей) против и 59,5% (16 детей).

Как видим, различия между первым и вторым этапом исследования больше выражены в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, хотя эти различия статистически не значимы.

Соответственно, исходя из полученных данных, после проведения второго этапа исследования, мы можем говорить о тенденции повышения знаниевого компонента этнической идентичности, что может быть обусловлено положительным воздействием русского народного фольклора на формирование этнической идентичности в целом.

В то же время у значительной части опрошенных младших школьников, отсутствуют представления о своей принадлежно-

сти к русскому этносу. Эти результаты могут быть объяснены в том числе и моноэтничностью среды проживания детей, принявших участие в исследовании, и как следствие – незначимостью в их повседневной жизни и общении этнического фактора. При этом, стоит отметить, что ученики третьих классов все же в большей степени, нежели ученики вторых классов, осведомлены в области своей этнической принадлежности.

Мы полагаем, что в связи с особенностями этнической идентичности на каждой стадии ее формирования в онтогенезе, существуют различия в степени субъективной значимости и месте этнической идентичности в общей структуре социальной идентичности учащихся вторых и третьих классов.

Для подтверждения данного предположения обратимся к результатам *первого этапа исследования*, полученных с помощью модифицированной методики М. Барретта для измерения оценки субъективной важности, придаваемой детьми своей этнической идентичности, наряду с другими видами социальной идентичности (Барретт, 2001). Дети выбирали значимые для себя характеристики («христианин/христианка», «православный/православная», «мальчик/девочка», «житель/жительница Смоленска», «русский/русская», «славянин/славянка», «европеец/европейка», «гражданин/гражданка России»), затем характеристикам приписывались ранги от 1 (наиболее значимая) до 8 (наименее значимая для респондента).

Проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни статистический анализ позволил выявить следующее различие (по всей выборке испытуемых на первом этапе исследования): значимость европейской принадлежности в структуре социальной идентичности выше у детей, не знающих свою национальность, нежели у респондентов, отвечающих на соответствующий вопрос утвердительно ($U=669$, $Z_{adjusted}=2,022$, $p=0,043$). Возможно, эти результаты объясняются компенсацией в сознании школьников, не знающих свою национальность, этнического знания-вого компонента географическим (Европа как часть света, где мы живем).

Применение U-критерия Манна-Уитни при сравнении данных учащихся вторых и третьих классов не позволило обнаружить

значимых различий, однако с помощью критерия различий Уалда-Вольфовица было выявлено, что для учеников вторых классов субъективная значимость этнической идентичности «русский/русская» ($M=2,48$, $Z_{adjstd}=1,970$, $p<0,049$), выше, нежели для учеников третьих классов ($M=2,87$, $Z_{adjstd}=1,970$, $p<0,049$). В свою очередь, для учеников третьих классов (в сравнении с учащимися вторых ($M=3,55$, $Z_{adjstd}=2,405$, $p<0,016$)), выше субъективная значимость гражданской идентичности («гражданин/гражданка России») ($M=3,23$, $Z_{adjstd}=2,405$, $p<0,016$).

Наряду с применением статистических критериев различий по показателям модифицированной методики М. Барретта был проведен анализ средних значений данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов (табл. 4).

Таблица 4

Средние значения данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов по показателям модифицированной методики М. Барретта на 1 этапе исследования

Типы идентичностей	2-е классы		3-е классы	
	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/христианка»	5,67	7	5,69	6
«православный/православная»	4,93	5	5,15	5
«мальчик/девочка»	2,65	2	3,12	3
«житель/жительница Смоленска»	2,69	3	2,12	1
«русский/русская»	2,48	1	2,87	2
«славянин/славянка»	5,61	6	6,15	7
«европеец/европейка»	6,28	8	6,92	8
«гражданин/гражданка России»	3,55	4	3,23	4

Исходя из полученных данных, первое по значимости место для учащихся вторых классов занимает позиция «русский/русская», т.е. этническая идентичность, принадлежность к русскому этносу имеет наибольшую субъективную значимость для школьников вторых классов в сравнении с другими типами социальной идентичности. У учащихся третьих классов приоритетную позицию занимает региональная (территориальная идентичность), что отражено в значимости отнесения себя, в первую очередь, к

жителям Смоленска. При этом этническая идентичность («русский/русская») занимает второе место по значимости у школьников третьих классов, в то время как у учащихся вторых классов предпочтение на данной позиции было отдано половой идентичности («мальчик/девочка»).

Так как сравниваемые выборки относятся к одной возрастной группе (младший школьный возраст), то и выявленные отличия нельзя назвать радикальными, а лишь отражающими специфику формирования этнической идентичности в рамках сензитивного периода. Это подтверждается и третьей ранговой позицией, которую у учащихся вторых классов занимает идентичность территориальная («житель/жительница Смоленска»), а у более старших школьников – половая («мальчик/девочка»). Гражданская («гражданин/гражданка России») и религиозная («православный/православная») идентичности, согласно анализу средних значений, занимают срединное положение у респондентов обеих групп (4 и 5 ранги соответственно). Наименьшую значимость как для одних, так и для других, имеют идентичности «славянин/славянка», «христианин/христианка», «европеец/европейка». Данные результаты могут объясняться, в том числе, и сложностью понимания смысла и содержания данных категорий респондентами, а также преимущественно светским характером их воспитания и обучения.

Далее приведем анализ средних значений данных модифицированной методики М. Барретта, полученных от учащихся вторых и третьих классов после изучения фольклорного материала (табл. 5).

Проанализируем данные, полученные на втором этапе исследования. Первое по значимости место для учащихся вторых классов занимает позиция «русский/русская», т.е. этническая идентичность, принадлежность к русскому этносу имеет наибольшую субъективную значимость для школьников вторых классов в сравнении с другими типами социальной идентичности. У учащихся третьих классов приоритетную позицию занимает региональная (территориальная идентичность), что отражено в значимости отнесения себя в первую очередь к жителям Смоленска.

Средние значения данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов по показателям модифицированной методики М. Барретта на 2 этапе исследования

Типы идентичностей	2-е классы		3-е классы	
	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/христианка»	3,96	5	4,32	5
«православный/православная»	4,09	6	4,62	7
«мальчик/девочка»	2,61	2	2,70	2
«житель/жительница Смоленска»	2,67	3	2,62	1
«русский/русская»	2,37	1	2,78	3
«славянин/славянка»	4,26	7	4,43	6
«европеец/европейка»	4,85	8	5,37	8
«гражданин/гражданка России»	3,24	4	2,79	4

Исходя из полученных данных, видно, что никаких изменений в выборе приоритетных позиций по сравнению с первым этапом исследования не произошло. Вторая позиция была отдана половой идентичности («мальчик/девочка») как школьниками вторых, так и третьих классов. Третью ранговую позицию, у второклассников заняла идентичность территориальная («житель/жительница Смоленска»), а у более старших школьников – этническая («русский/русская») идентичность. Гражданская («гражданин/гражданка России») и религиозная («христианин/христианка») идентичности занимают срединное положение у респондентов обеих групп (4 и 5 ранги соответственно). Наименьшую значимость как для одних, так и для других, согласно анализу средних, имеют идентичности «славянин/славянка», «православный/православная», «европеец/европейка».

При сравнении данных полученных по первому и второму этапу можно говорить о том, что произошла смена позиций идентичностей «христианин/христианка» с последних мест на первом этапе исследования на средние места при втором этапе исследования. После математической обработки данных были обнаружены значимые изменения по непараметрическому критерию Вилкоксона, произошедшие после оказываемого нами

психолого-педагогического воздействия. Так, все респонденты (N=83 чел.), принявшие участие в исследовании после изучения русского народного фольклора, стали чаще, по сравнению с первым этапом, выбирать позиции «христианин/христианка» (T=615,0; Z=3,13; p=0,001), «славянин/славянка» (T=666,0; Z=3,63; p=0,002) и «европеец/европейка» (T=566,0; Z=2,87; p=0,004). Мы предполагаем, что увеличившаяся частота выбора данных позиций, может быть связана с влиянием оказываемого нами психолого-педагогического воздействия, повлиявшего на количество выборов детьми именно этих идентичностей.

Далее приведем данные, полученные от учеников вторых и третьих классов г. Смоленска по показателям модифицированной методики М. Барретта на первом и втором этапах исследования в контрольных и экспериментальных классах (табл. 6, 7 и Приложение 3).

Таблица 6

**Средние и ранговые показатели значимости идентичностей
для учащихся экспериментальных классов г. Смоленска
(1 и 2 этап)**

Типы идентичностей	2Б				3А			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	6,10	7	6,0	7	5,41	6	5,65	5
«православный/ православная»	5,43	5	5,63	5	4,65	5	5,71	7
«мальчик/ девочка»	2,71	3	2,38	2	2,76	3	3,00	3
«житель/ жительница Смоленска»	2,46	2	2,58	3	2,41	1	2,53	1
«русский/ русская»	2,29	1	2,26	1	2,71	2	2,83	2
«славянин/ славянка»	5,82	6	5,94	6	6,18	7	5,70	6
«европеец/ европейка»	7,23	8	7,07	8	6,71	8	6,85	8
«гражданин / гражданка России»	3,71	4	3,35	4	3,65	4	3,12	4

Таблица 7

**Средние и ранговые показатели значимости идентичностей
для учащихся контрольных классов г. Смоленска (1 и 2 этап)**

Типы идентичностей	2А				3Б			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	6,14	6,5	5,76	7	6,10	7	5,73	5
«православный/ православная»	5,30	5	5,16	5	5,70	5	6,07	7
«мальчик/ девочка»	2,45	1	2,90	2	3,45	4	2,45	3
«житель/ жительница Смоленска»	3,05	3	2,95	3	1,95	1	2,7	1
«русский/ русская»	2,64	2	2,70	1	2,85	3	2,75	2
«славянин/ славянка»	6,14	6,5	5,61	6	6,05	6	6,00	6
«европеец/ европейка»	6,60	8	7,29	8	7,00	8	7,33	8
«гражданин / гражданка России»	3,36	4	3,24	4	2,80	2	2,72	4

Исходя из полученных данных, представленных в сводных таблицах 6, 7 и Приложении 3, видно, что в экспериментальной группе второго класса на 1 и 2 этапах исследования первое место занимает позиция «русский/русская», т.е. этническая идентичность имеет наибольшую субъективную значимость для учеников 2Б класса в сравнении с другими типами социальной идентичности. А у учеников контрольной (2А класс) группы произошла смена позиции «русский/русская» со второй (по первому этапу исследования) на первую (по второму этапу исследования). Т.е. мы можем говорить о повышении общей значимости этнической идентичности для учеников 2А класса.

У учащихся 3 А и 3 Б классов приоритетную позицию по первому и второму этапу исследования занимает региональная (территориальная идентичность), что отражено в значимости отнесения себя, в первую очередь, к жителям Смоленска. При этом

этническая идентичность («русский/русская») занимает второе место по значимости у учеников 3 А (экспериментального) класса на первом и втором этапах исследования. В то время как у учеников 3Б (контрольного) класса этническая идентичность поднимается с третьей позиции (на первом этапе исследования) на вторую – на втором этапе исследования.

Также важное значение в структуре социальных идентичностей младших школьников имеет половая («мальчик/девочка») идентичность. Учениками экспериментальных классов 2Б и 3А она была отнесена на 3 место на первом этапе исследования и заняла 2 и 3 место на втором этапе. Ученики контрольных классов половую идентичность так же относили на одни из первых позиций на первом и втором этапах исследования.

Гражданская («гражданин/гражданка России») и религиозная («православный/православная») идентичности согласно анализу средних значений занимают срединное положение у наших респондентов. Однако в экспериментальной группе 3 А класса происходит смещение ранга, которое занимает православная идентичность в структуре социальной идентичности, с пятой позиции по первому этапу на седьмую по второму этапу исследования, выводя в приоритет более общую религиозную идентичность («христианин-христианка»).

Наименьшую значимость для всех наших респондентов по 1 и 2 этапу исследования, согласно анализу средних значений, имеют идентичности «славянин/славянка», «христианин/христианка», «европеец/европейка». Учащиеся вторых и третьих классов ставили их на последние позиции.

После математической обработки были обнаружены значимые изменения по непараметрическому критерию Вилкоксона, произошедшие после оказываемого нами воздействия. Так у учащихся 2 Б класса, принявших участие в экспериментальном воздействии, были обнаружены значимые изменения по идентичностям «христианин/христианка» ($T=65,0$; $Z=1,99$; $p=0,04$) и «европеец/европейка» ($T=49,0$; $Z=2,09$; $p=0,03$). Данные результаты могут объясняться, затруднениями возникавшими у детей на 1 этапе исследования при ранжировании именно этих идентичностей и поэтому во время выполнения данной методики

проводилась краткая беседа где объяснялось, что мы (русские) относимся к жителям стран Европы и в большинстве своем исповедуем религию христианство, основанную на жизни и учении Иисуса Христа. У учеников контрольной группы 3Б класса были обнаружены значимые изменения по идентичностям «христианин/христианка» ($T=31,0$; $Z=2,15$; $p=0,03$) и «житель/жительница Смоленска» ($T=10,5$; $Z=2,44$; $p=0,01$), что свидетельствует о росте у учеников данного класса религиозной и территориальной идентичности.

Таким образом, можно говорить о том, что позиция «русский/русская», т.е. этническая идентичность, принадлежность к русскому этносу имеет наибольшую субъективную значимость для школьников вторых классов, как на первом, так и на втором этапах исследования. У учеников 2 Б класса (экспериментальная группа) не произошло смены позиции, она и так занимает 1 место, а у учеников 2А класса (контрольная группа) произошла смена позиции со второй на первую. Возможно, это связано как с внешними факторами, оказывающими влияние на осознание своей этнической принадлежности, так и с самим процессом формирования этнической идентичности у детей младшего школьного возраста. У учеников третьих классов этническая идентичность так же занимает лидирующую позицию, а именно вторую. В экспериментальной группе – 3А класса не произошло никаких изменений по первому и второму этапу исследования, а в контрольной группе 3Б класса произошла смена позиций с третьей на вторую. В целом, полученный результат можно объяснить тем, что на первом этапе исследования нами задавался вопрос: «Знаешь ли ты свою национальность?» и если ребенок отвечал отрицательно, у него уточнялось: «Ты русский?». Именно это, по нашему мнению, и могло повлиять на изменение (повышение) позиции «русский/русская» в контрольных группах вторых и третьих классов. У учащихся третьих классов приоритетную позицию на первом и втором этапе исследования в контрольной и экспериментальной группах занимает региональная (территориальная) идентичность, что отражено в значимости отнесения себя в первую очередь к жителям города Смоленска.

Полученные различия по первому и второму этапам исследования в контрольной и экспериментальной группах носят мягкий, не радикальный характер, что объясняется единством выборочной совокупности по возрастному признаку и подтверждается в целом близкими по структуре социальными идентичностями, характерными для учеников вторых и третьих классов, где приоритетные места занимают этническая, территориальная и половая идентичности.

3.6.2 Степень идентификации русских детей со своей этнической группой

Для изучения степени идентификации русских детей, то есть воспринимаемой степени подобия себя русскому этносу, обратимся к анализу результатов, полученных с помощью еще одной методики М. Барретта, модифицированной нами для решения поставленных задач [Барретт, 2001, с. 32]. Согласно этой методике ребенку показывают три карточки, на одной из которых написано «совсем не русский», на второй – «немножко русский», на третьей – «настоящий русский». Ребенка просят выбрать ту карточку, которая, как он думает, описывает его лучше всего. Ответам приписывались следующие баллы: «совсем не русский» – 1 балл, «немножко русский» – 2 балла, «настоящий русский» – 3 балла.

Результаты, полученные по этой методике, представлены в табл. 8.

Согласно полученным данным, младшие школьники, учащиеся вторых и третьих классов на первом этапе исследования в 86% случаев идентифицировали себя как «настоящего русского». На втором этапе исследования данный показатель увеличился и составил 92%. Исходя из данных табл. 8, видно, что большинство детей экспериментальной группы – учащиеся 2Б и 3А классов – идентифицировали себя как «настоящего русского» (средние значения 2,87 и 2,76) на 1 этапе исследования и (средние значения 2,91 и 2,82) на 2 этапе.

Мы можем говорить о достаточно высокой степени идентификации детей младшего школьного возраста со своей этниче-

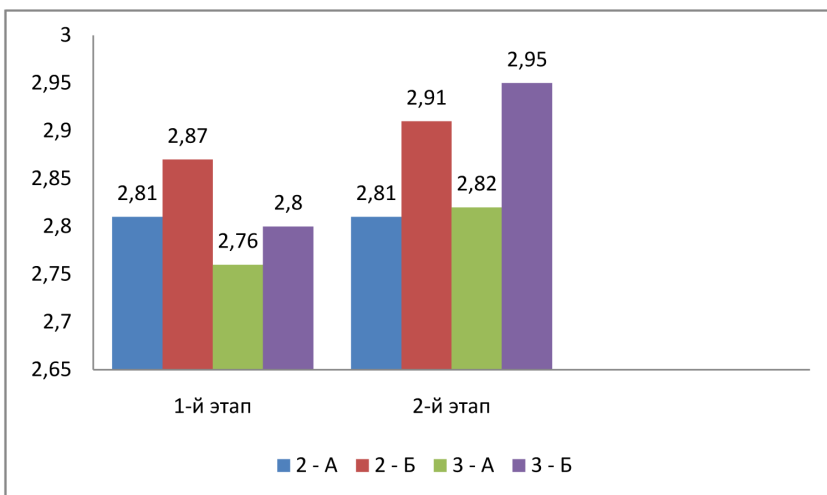
**Средние значения идентификации младших школьников
с этнической группой**

Класс	Кол-во детей	1-й этап	2-й этап	Коэффициент Манна-Уитни
2А, контрольная	22	2,81	2,81	
2Б, экспериментальная	24	2,87	2,91	
Вторые классы	46	2,84	2,86	
3А, экспериментальная	17	2,76	2,82	
3Б, контрольная	20	2,80	2,95	
Третьи классы	37	2,78	2,89	
Все классы	83	2,82	2,88	U=118,5 p<0,03

ской группой как на первом этапе исследования, так на втором этапе исследования. Причем после психолого-педагогического воздействия число детей, называющих себя «настоящими русскими» – еще увеличилось.

У детей контрольной группы, а именно у учеников 2А класса (средние значения 2,81 по 1 и 2 этапу) частота отнесения себя к «настоящим русским» не изменилась, тогда как ученики 3Б класса (средние значения 2,80 – 1 этап и 2,95 –2 этап) стали чаще идентифицировать себя как «настоящего русского». Эти данные графически представлены на диаграмме (рис. 4). Возможно, полученные результаты у учащихся 3Б класса связаны с влиянием внешних факторов (дополнительная информация, разговоры с близкими на тему этнической принадлежности и т.п.).

После проведения математической обработки полученных данных, были выявлены достоверные различия на всей выборке испытуемых по критерию Манна-Уитни. Учащиеся вторых и третьих классов (N=83 чел.) чаще относили себя к своей этнической группой на втором этапе исследования, чем на первом (U=118,5 p<0,03). Соответственно, можно предположить наличие определенного влияния на степень идентификации русских детей со своей этнической группой после проведенных нами мероприятий, посвященных изучению русского народного фольклора.



Экспериментальная группа – ■ ■ Контрольная группа – ■ ■

Рис. 4. Средние показатели степени идентификации учащихся экспериментальной и контрольной групп со своей этнической группой

3.6.3. Авто- и гетеростереотипы как показатели когнитивного и эмоционального компонента этнической идентичности

Для выявления позитивности/негативности представлений о членах своей и других этнических групп была использована модифицированная методика М. Барретта [Развитие ..., 2001].

Согласно этой методике, детям последовательно давались 3 коробки, на которых было написано «русские», «белорусы», «украинцы» и 3 набора карточек из 16-ти характеристик – прилагательных (8 – положительных и 8 – отрицательных): «чистый», «грязный», «счастливый», «грустный», «спокойный», «агрессивный», «умный», «глупый», «трудолюбивый», «ленивый», «дружелюбный», «недружелюбный», «хороший», «плохой», «приятный», «неприятный». Испытуемый должен был распределить карточки с 16 характеристиками поочередно для представителей русского, белорусского и украинского этноса, если посчитает,

что данная характеристика применима к ним (положить карточку в коробку) или отложить в сторону, если он чувствует, что она не подходит для описания русских, белорусов, украинцев. В итоге для каждой описываемой этнической группы было посчитано общее количество выборов по каждой характеристике и по каждой выборке (табл. 9).

Таблица 9

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
(2–3 классы) при характеристике русских,
белорусов и украинцев (N=83)**

1 этап исследования

Прилагательное	Русские		Белорусы		Украинцы	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Чистый	68	82	60	72	46	55
Грязный	6	7	10	12	21	25
Счастливый	76	92	62	75	49	59
Грустный	19	23	24	29	24	29
Спокойный	72	87	64	77	43	52
Агрессивный	15	18	17	20	23	28
Умный	81	98	65	78	55	66
Глупый	7	8	12	14	21	25
Трудолюбивый	76	92	64	77	50	60
Ленивый	18	22	13	16	20	24
Дружелюбный	78	94	67	81	51	61
Недружелюбный	6	7	13	16	20	24
Хороший	80	96	66	79	62	75
Плохой	5	6	11	13	20	24
Приятный	65	78	57	69	40	48
Неприятный	7	8	14	17	19	23

Описание смоленскими школьниками представителей белорусского этноса также содержит положительные характеристики, хотя частота выбора их несколько меньше, чем при описании представителей своего этноса. Так, доля выбора положительных

характеристик при описании белорусов составила: «дружелюбный» – 81%, «хороший» – 79%, «умный» – 78%, «трудолюбивый», «спокойный» – по 77%, «счастливый» – 75%, «чистый» – 72%, «приятный» – 69%. Среди негативных прилагательных смолянами чаще всего выбирались следующие: «грустный» – 29%, «агрессивный» – 20%, «неприятный» – 17%, «недружелюбный», «ленивый» – по 16%.

В целом образ белорусов в представлениях смоленских школьников – позитивный. Русские младшие школьники оказались достаточно критичными как по отношению к описанию представителей своего (русского), так и к описанию другого (белорусского) этноса. Что не противоречит взглядам других исследователей, согласно которым дети в данном возрасте могут демонстрировать меньшее предпочтение в пользу своей группы, но сохранять некоторые предубеждения против других групп [Тихонова, Куфтяк, 2010; Развитие национальной..., 2001; Романова, 1994].

После проведения математической обработки данных с применением углового преобразования Фишера (ϕ^* – критерий) было получено, что представления смоленских школьников о русском и белорусском этносе имеют более позитивное отношение к представителям своего (русского этноса). Так, смоленские дети чаще приписывают представителям своего этноса (автостереотип) характеристики «счастливый» $\phi^*_{эмп}=3,008$, $p<0,01$, «умный» $\phi^*_{эмп}=4,245$, $p<0,01$, «трудолюбивый» $\phi^*_{эмп}=2,635$, $p<0,01$, «дружелюбный» $\phi^*_{эмп}=2,673$, $p<0,01$, а представителям белорусского этноса (гетеростереотип) – характеристики «недружелюбный» $\phi^*_{эмп}=1,752$, $p<0,05$, «неприятный» $\phi^*_{эмп}=1,668$, $p<0,05$.

При описании смоленскими школьниками украинцев положительные качества получили наименьшее число выборов, по сравнению с описанием представителей белорусского и тем более своего (русского) этноса: «хороший» – 75%, «умный» – 66%, «дружелюбный» – 61%, «трудолюбивый» – 60%, «чистый» – 55%, «спокойный» – 52% и «приятный» – 48%. В то время как негативные качества, наоборот, получили – наибольшее число выборов: «грустный» – 29%, «агрессивный» – 28%, «грязный» и «глупый» по 25% «недружелюбный», «ленивый» и «плохой» по 24%, «неприятный» – 23%.

Сравнивая частоту выбора прилагательных смоленскими школьниками при описании представителей своего этноса с частотой выбора ими прилагательных при описании представителей украинского этноса, мы получили достоверные различия практически по всем характеристикам. При этом смоленские дети приписывают представителям своего этноса чаще положительные качества, а представителям украинского этноса – отрицательные. Так, смоленские школьники русским чаще, чем украинцам приписывают следующие прилагательные: счастливый $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,843$, $p<0,05$, спокойный $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,118$, $p<0,05$, умный $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,662$, $p<0,05$, трудолюбивый $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,762$, $p<0,05$, дружелюбный $\varphi^*_{\text{эмп}}=5,45$, $p<0,01$, приятный $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,926$, $p<0,05$. В то же время украинцам смоленские дети чаще, чем русским приписывают такие характеристики как: грязный $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,825$, $p<0,01$, глупый $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,542$, $p<0,01$, недружелюбный $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,681$, $p<0,01$, неприятный $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,254$, $p<0,05$.

Иными словами, гетеростереотип смоленских школьников по отношению к представителям украинского этноса характеризуется преобладанием положительных характеристик над негативными. Однако частота выбора положительных прилагательных при описании украинцев смоленскими детьми достигает наименьших результатов, тогда как частота выбора отрицательных прилагательных – наивысших, по сравнению с частотой выбора при описании русских. Данный факт, скорее всего, объясняется неблагоприятной политической ситуацией в Украине, влиянием на младших школьников средств массовой информации, негативного отношения к Украине со стороны части взрослого населения России, в том числе, возможно, и со стороны ближайшего социального окружения школьников [Рутцов, 2015; Щетинина, 2013]. В подобных условиях автоматически снижается уровень безопасности и психологической защищенности личности. В ответ на угрозу безопасности, как показывают исследования, происходит усиление этнической идентичности, которое может сопровождаться этноцентристскими стереотипами, предубеждениями к представителям той группы, от которой может исходить опасность (реальная или мнимая), уклонением от тесного взаимодействия с ними и в итоге интолерантностью в межэтническом взаимодействии [Гриценко, 2006; Хотинец, 2002].

Обратимся к результатам, полученным на втором этапе исследования. Они представлены в табл. 10.

Таблица 10

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
(2–3 классы) при характеристике русских,
белорусов и украинцев (N=83)**

2 этап исследования

Прилагательное	Русские		Белорусы		Украинцы	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Чистый	76	91	58	70	56	67
Грязный	5	6	29	35	18	22
Счастливый	76	91	59	71	50	60
Грустный	18	22	19	23	27	32
Спокойный	69	83	57	69	47	57
Агрессивный	10	12	11	13	25	30
Умный	74	89	62	75	55	66
Глупый	10	12	14	17	16	19
Трудолюбивый	72	86	56	67	53	64
Ленивый	15	18	23	28	25	30
Дружелюбный	72	86	49	59	51	61
Недружелюбный	7	8	13	16	28	34
Хороший	74	89	66	79	53	64
Плохой	5	6	12	14	19	23
Приятный	73	88	61	73	45	54
Неприятный	6	7	14	17	23	28

На втором этапе исследования, при описании смоленскими школьниками представителей своего (русского) этноса (табл. 10) больше всего выборов получили положительные характеристики: «чистый», «счастливый» по – 91%, «умный», «хороший» по – 89%, «приятный» – 88%. Из негативных характеристик дети чаще всего выбирали «грустный» – 22%, «ленивый» – 18%, «агрессивный» и «глупый» по – 12%. Так же как и на первом этапе исследования на втором этапе автостереотип русских состоит

в целом из положительных характеристик и так же присутствует тенденция к выбору не только положительных, но и негативных характеристик, что, объясняется возрастными особенностями формирования этнической идентичности, а именно её когнитивного компонента.

При описании русскими школьниками представителей белорусского этноса на втором этапе исследования, также как и на первом, содержатся положительные характеристики, но частота их выбора меньше, чем при описании представителей своего этноса (табл. 10). Доля выбора положительных характеристик при описании белорусов составила: «хороший» – 79%, «умный» – 75%, «приятный» – 73%. «счастливый» – 71%, «чистый» – 70%. Среди негативных прилагательных смоянами чаще всего выбирались следующие: «грязный» – 35%, «ленивый» – по 28%, «грустный» – 23%. На втором этапе исследования также, как и на первом этапе образ белорусов в представлениях русских младших школьников – позитивен, несмотря на снижение процентного числа положительных характеристик.

При сравнении частоты выбора прилагательных у русских школьников на первом и втором этапах исследования, при описании представителей своего этноса (автостереотип) достоверных различий обнаружено не было, а представителям белорусского этноса (гетеростереотип) чаще приписывались такие характеристики как: «грязный» $\varphi^*_{эмп} = 4,114$, $p < 0,01$, «плохой» $\varphi^*_{эмп} = 1,649$, $p < 0,05$, «неприятный» $\varphi^*_{эмп} = 1,73$, $p < 0,05$.

При описании русскими младшими школьниками украинцев на втором этапе исследования так же, как и на первом, положительные характеристики получили наименьшее число выборов. Из числа положительных смоленские школьники приписывали украинцам такие характеристики: «чистый» – 67%, «умный» – 66%, «трудолюбивый», «хороший» – по 64%, «дружелюбный» – 61%. А из негативных «недружелюбный» – 34%, «грустный» – 32%, «ленивый» – 30%, «агрессивный» – 30%, «неприятный» – 28%.

Использование методов математической статистики при сравнении автостереотипа русских школьников с их гетеростереотипом по отношению к представителям украинского этноса

показало, что русские школьники представителям своего этноса (автостереотип) чаще приписывают положительные характеристики: «счастливый» $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,762$, $p<0,05$, «приятный» $\varphi^*_{\text{эмп}}=1,987$, $p<0,05$, а представителям украинского этноса (гетеростереотип) – негативные характеристики: «грязный» $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,668$, $p<0,01$, «агрессивный» $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,229$, $2,354$ $p<0,01$, «недружелюбный» $\varphi^*_{\text{эмп}}=3,426$, $p<0,01$, «плохой» $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,818$, $p<0,01$, «неприятный» $\varphi^*_{\text{эмп}}=3,095$, $p<0,01$.

Как видим, на обоих этапах исследования, русские школьники демонстрируют наименьшую частоту выбора положительных характеристик и наибольшую частоту выбора негативных характеристик при описании представителей украинского этноса, по сравнению с описанием своего и белорусского этносов.

Данные, полученные по первому и второму этапу исследования у младших школьников (2А, 2Б, 3А, 3Б классов) г. Смоленска при характеристике русских, белорусов и украинцев представлены сводными таблицами 11, 12, 13, а так же приложениями 4, 5, 6.

Проведем сравнительный анализ частоты выборов младших школьников экспериментальных классов (2Б и 3А), опираясь на результаты исследования первого и второго этапов исследования.

Согласно полученным результатам, при описании второклассниками и третьеклассниками представителей своего (русского) этноса больше всего выборов получили следующие положительные качества:

2 Б класс: «счастливый» – 96% (1 эт.) и 83% (2 эт.), «дружелюбный» – 96% (1 эт.) и 83% (2 эт.), «хороший» – 96 % (1 эт.) и 83% (2 эт.).

3 А класс: «умный» – 100% (1эт.) и 94% (2 эт.), «хороший» – 94% (1 эт.) и 88% (2 эт.), «чистый» – 88% (1 и 2 эт.), «трудолюбивый» – 88% (1 и 2 эт.).

Из отрицательных качеств младшие школьники, характеризуя представителей русского этноса, чаще выбирали:

2 Б класс: «грустный» – 33% (1 эт.) и 21% (2 эт.), «ленивый» – 25% (1 эт.) и 12% (2 эт.), «агрессивный» – 17% (1 и 2 эт.).

3 А класс: «грустный» – 29% (1 и 2 эт.), «ленивый» – 23% (1 эт.) и 29% (2 эт.), «агрессивный» – 23% (1 и 2 эт.).

Соответственно, содержание выбираемых качеств в экспериментальных классах существенно не изменилось на первом

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
экспериментальных классов на первом и втором этапе
исследования при характеристике русских**

Прилагательные	2Б				3А			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
1 Чистый	17	71	19	79	15	88	15	88
2 Грязный	3	12	0	0	0	0	1	6
3 Счастливый	23	96	20	83	13	79	16	94
4 Грустный	8	33	5	21	5	29	5	29
5 Спокойный	21	87	19	79	14	82	14	82
6 Агрессивный	4	17	4	17	4	23	4	23
7 Умный	23	96	19	79	17	100	16	94
8 Глупый	2	9	1	4	0	0	3	17
9 Трудолюбивый	20	83	18	75	15	88	15	88
10 Ленивый	6	25	3	12	4	23	5	29
11 Дружелюбный	23	96	20	83	15	88	14	82
12 Недружелюбный	2	9	1	4	1	6	2	12
13 Хороший	23	96	20	83	16	94	15	88
14 Плохой	2	9	2	9	1	6	1	6
15 Приятный	20	83	19	79	13	76	14	82
16 Неприятный	2	9	2	9	1	6	1	6

и втором этапах исследования. Но можно говорить об общем снижении количества выборов как положительных, так и отрицательных качеств. Это может быть связано как с возрастными особенностями формирования этнической идентичности, так и влиянием усвоения фольклорного материала, когда растет этническая осведомленность об особенностях своей этнической группы, а следовательно и выбор качеств, характеризующих свою группу, происходит более обдуманно.

Согласно данным табл. 12, при описании учащимися 2Б и 3А класса представителей белорусского этноса больше всего выборов получили положительные качества:

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
экспериментальных классов на первом
и втором этапе исследования при характеристике белорусов**

Качества	2Б				3А			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
1 Чистый	16	67	16	67	13	76	11	65
2 Грязный	5	21	3	12	1	6	1	6
3 Счастливый	18	75	15	62	13	76	13	76
4 Грустный	8	33	4	17	3	17	5	29
5 Спокойный	20	83	16	67	12	70	11	65
6 Агрессивный	6	25	6	25	2	12	3	17
7 Умный	19	79	17	71	13	76	15	88
8 Глупый	4	17	2	9	4	23	3	17
9 Трудолюбивый	16	67	17	71	13	76	11	65
10 Ленивый	4	17	5	21	3	17	7	41
11 Дружелюбный	21	87	17	71	13	76	14	82
12 Недружелюбный	5	21	3	12	3	17	2	12
13 Хороший	21	87	19	79	11	65	14	82
14 Плохой	3	12	4	17	4	23	1	6
15 Приятный	17	71	18	75	9	53	10	59
16 Неприятный	4	17	3	12	2	12	2	12

2Б класс: «дружелюбный» – 87% (1 эт.) и 71% (2 эт.), «хороший» – 87% (1 эт.) и 79% (2 эт.), «спокойный» – 83% (1 эт.) и 67% (2 эт.), «умный» – 79% (1 эт.) и 71% (2 эт.).

3А класс: «чистый» – 76% (1 эт.) и 65% (2 эт.), «счастливый» – 76% (1 и 2 эт.), «дружелюбный» – 76% (1 эт.) и 82% (2 эт.), «умный» – 76% (1 эт.) и 88% (2 эт.), «хороший» – 65% (1 эт.) и 82% (2 эт.).

Из отрицательных качеств младшие школьники для представителей белорусского этноса чаще выбирали:

2Б класс: «агрессивный» – 25% (1 и 2 эт.), «грустный» – 33% (1 эт.) и 17% (2 эт.), «недружелюбный» – 21% (1 эт.) и 12% (2 эт.).

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
экспериментальных классов на первом
и втором этапе исследования при характеристике украинцев**

Качества	2Б				3А			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
1 Чистый	13	54	16	67	10	59	10	59
2 Грязный	6	25	3	12	6	35	4	23
3 Счастливый	14	58	16	67	9	53	9	53
4 Грустный	7	29	5	21	4	23	7	41
5 Спокойный	11	46	15	62	8	47	11	65
6 Агрессивный	7	29	8	33	6	35	5	29
7 Умный	16	67	14	58	11	65	11	65
8 Глупый	5	21	4	17	4	23	3	17
9 Трудолюбивый	13	54	16	67	10	59	9	53
10 Ленивый	6	25	7	29	4	23	6	35
11 Дружелюбный	14	58	16	67	10	59	8	47
12 Недружелюбный	6	25	8	33	3	17	5	29
13 Хороший	18	75	17	71	11	65	11	65
14 Плохой	5	21	4	17	6	35	4	23
15 Приятный	12	50	13	54	6	35	8	47
16 Неприятный	7	29	7	29	2	12	4	23

3А класс: «глупый» – 23% (1 эт.) и 17% (2 эт.), «плохой» – 23% (1 эт.) и 6% (2 эт.), «грустный» – 17% (1 эт.) и 29% (2 эт.), «ленивый» – 17% (1 эт.) и 41% (2 эт.), «агрессивный» – 12% (1 эт.) и 17% (2 эт.).

Итак, сравнивая общее количество положительных и отрицательных выборов, полученных на 1 и 2 этапах исследования от учащихся экспериментальных классов при характеристике белорусов, отметим. У учеников 2Б класса количество положительных и отрицательных выборов в целом уменьшилось, а у учеников 3А класса – увеличилось, т.е. третьеклассники экспериментальной группы, после проведения мероприятий, посвя-

щенных изучению русского народного фольклора, стали чаще приписывать белорусскому этносу как положительные, так и отрицательные характеристики. Это говорит о незначительном, но формирующемся отличии в восприятии собственного этноса от другого, пусть и близкородственного, сходного.

Согласно данным табл. 13, при описании учащимися 2Б и 3А класса представителей украинского этноса больше всего выборов получили положительные качества:

2 Б класс: «хороший» – 75% (1 эт.) и 71% (2 эт.), «умный» – 67% (1 эт.) и 58% (2 эт.), «счастливый» – 58% (1 эт.) и 76% (2 эт.), «дружелюбный» – 58% (1 эт.) и 67% (2 эт.), «чистый» – 54% (1 эт.) и 67% (2 эт.), «трудолюбивый» – 54% (1 эт.) и 67% (2 эт.).

3 А класс: «умный» – 65% (1 и 2 эт.), «хороший» – 65% (1 и 2 эт.), «чистый» – 59% (1 и 2 эт.), «трудолюбивый» – 59% (1 эт.) и 53% (2 эт.), «дружелюбный» – 59% (1 эт.) и 47% (2 эт.).

Из отрицательных качеств младшие школьники для представителей украинского этноса чаще выбирали:

2Б класс: «агрессивный» – 29% (1 эт.) и 33% (2 эт.), «неприятный» – 29% (1 и 2 эт.), «грустный» – 29% (1 эт.) и 21% (2 эт.), «ленивый» – 25% (1 эт.) и 29% (2 эт.).

3А класс: «агрессивный» – 35% (1 эт.) и 29% (2 эт.), «грязный» – 35% (1 эт.) и 23% (2 эт.), «плохой» – 35% (1 эт.) и 23% (2 эт.), «грустный» – 23% (1 эт.) и 41% (2 эт.).

Частота выбора положительных качеств при описании украинцев достигает наименьших результатов, тогда как частота выбора негативных качеств – наивысших, по сравнению с описанием русских и белорусов на первом и втором этапах исследования. Причем, одни и те же характеристики получили во многих случаях один и тот же или очень близкий процент выбора как в первом, так и во втором срезе, что позволяет нам говорить об устойчивости влияния на отношение младших школьников к представителям украинского этноса третьих факторов: социокультурное окружение, СМИ.

В автостереотипе русских младших школьников отмечается явное доминирование позитивных характеристик над негативными. При этом частота выбора смоленскими школьниками положительных качеств при характеристике русских, является наи-

более высокой, по сравнению с положительными выборами при характеристике белорусов и украинцев, что согласуется с результатами других исследований, согласно которым дети выражают более позитивное эмоциональное отношение к собственной этнической группе, чем к любой другой [Беляева, 2015; Дагбаева, 2013; Куфтяк, 2010; Лейпанова, 2014].

Наличие позитивного образа собственной группы и достаточно благоприятный образ другой свидетельствует о позитивной этнической идентичности исследуемых нами младших школьников и выступает индикатором благоприятного межэтнического взаимодействия между представителями русского и белорусского этносов.

В то же время гетеростереотип смоленских школьников относительно представителей украинского этноса оказался менее позитивным, чем автостереотип и гетеростереотип по отношению к белорусам.

Позитивность/негативность представлений о членах своей (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) этнических группах выступает существенным показателем степени выраженности эмоционального компонента этнической идентичности русских детей младшего школьного возраста, тем самым подчеркивая важность для них ощущать себя частью определенной этнической общности, испытывать органичную потребность в безопасности этнической идентичности, особенно в условиях неопределенности, социальной напряженности, ксенофобии.

3.6.4 Изучение этнических аттитюдов русских детей

Изучение этнических аттитюдов младших школьников проводилось с помощью модификации методики расовых и этнических аттитюдов Э. Дойл и Ф. Эбауд (адаптированной для российских младших школьников Н.В. Шескиной) выявляющей позитивные/негативные чувства, испытываемые к представителям своего и других народов [Стефаненко, 2006]. Подробное описание данной методики см. в Программе эмпирического исследования (параграф 3.1).

Обратимся к анализу результатов, полученных на первом этапе эмпирического исследования (до изучения фольклорного материала). Изначально мы суммировали отдельно общее количество положительных, отрицательных и нейтральных выборов, сделанных респондентами (вся выборка) при описании детей разных этнических групп (табл. 14).

Таблица 14

Распределение количества выборов характеристик при оценке русского, белорусского и украинского ребенка на первом этапе эмпирического исследования (вся выборка)

Объект оценки	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
русский ребенок	740	89,16	169	20,36	294	88,55
белорусский ребенок	604	72,77	245	29,52	246	74,10
украинский ребенок	479	57,71	326	39,28	218	65,66

Согласно данным, представленным в табл. 14, русскому ребенку младшие школьники приписывают наибольшее количество положительных и нейтральных характеристик и наименьшее число отрицательных. Применение углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) продемонстрировало, что данные различия являются статистически значимыми. Респонденты выбирают положительные качества при оценке русских чаще, чем при оценке белорусов ($\phi^*_{эмп} = 8,719$, $p < 0,01$) и украинцев ($\phi^*_{эмп} = 15,218$, $p < 0,01$). Результаты анализа отрицательных выборов при оценке детей идентичны: дети выбирают отрицательные качества при оценке русских реже, чем при оценке белорусов ($\phi^*_{эмп} = 4,298$, $p < 0,01$) и украинцев ($\phi^*_{эмп} = 8,515$, $p < 0,01$). Нейтральные оценки дети дают также с различной частотой: русскому ребенку нейтральные качества приписываются чаще, чем белорусскому

($\varphi_{\text{эмп}}^* = 4,883$, $p < 0,01$) и украинскому ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 7,254$, $p < 0,01$). Данные результаты согласуются с выводами других исследователей о более позитивном характере аффективного отношения детей к собственной этнической группе, нежели к любой другой [Тихонова, Куфтяк, 2010; Развитие национальной..., 2001].

Различия в частоте выбора положительных, отрицательных и нейтральных характеристик при оценке белорусского и украинского ребенка также статистически значимы: белорусскому ребенку младшие школьники дают больше позитивных ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 6,499$, $p < 0,01$) и нейтральных ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,371$, $p < 0,01$) описаний и меньше отрицательных ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 4,217$, $p < 0,01$). Таким образом, гетеростереотип белорусского ребенка в сознании младших школьников имеет более позитивный характер, нежели гетеростереотип украинца, что во многом можно объяснить территориальным расположением Смоленской области, соседствующей с Белоруссией, вследствие чего межнациональные контакты русских и белорусов имеют большую частоту и выраженность, носят позитивный характер. Помимо этого выявленное увеличение числа негативных и уменьшение количества позитивных черт в гетеростереотипе украинцев может быть объяснено современной ситуацией в Украине, влиянием общественного мнения и средств массовой информации на восприятие младшими школьниками представителей украинского этноса. Интересен также факт, зафиксированный в процессе эмпирического исследования. Как правило, больше позитивных и меньше отрицательных характеристик приписывали украинскому ребенку те респонденты, которые имели опыт личного взаимодействия с представителями украинского этноса, о чем сами рассказывали интервьюерам. Дети комментировали свои действия в процессе выборов так: «У меня бабушка живет на Украине», «Мы с родителями отдыхали на Украине», «У меня друг на Украине» и т.п. Те же респонденты, которые не бывали на Украине и не имели опыта взаимодействия с украинцами (согласно данным интервьюирования), зачастую давали меньше положительных и больше отрицательных оценок.

Распределение количества положительных, отрицательных и нейтральных выборов, сделанных учениками разных классов при оценке русского ребенка, представлено в табл. 15.

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке русского ребенка на первом этапе исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	204	92,73	60	27,27	82	93,18
2Б	204	85,00	56	23,33	75	78,13
3А	139	81,76	32	18,82	61	89,71
3Б	193	96,50	21	10,50	76	95,00

Как видно из данных табл. 15, наибольший процент положительных и нейтральных описаний русского ребенка представлен в выборах учеников 2А и 3Б классов. Наименьшее число отрицательных характеристик приписывают русскому ребенку ученики третьих классов (3А и 3Б). Сравним данные опроса учеников вторых и третьих классов. Третьеклассники чаще приписывают русскому ребенку положительные (332 выбора или 89,73%) и нейтральные характеристики (137 выборов или 92,57%), чем второклассники (408 (88,70%) и 157 выборов (85,33%) соответственно). Но данные различия не являются статистически значимыми. Однако третьеклассники реже приписывают русскому ребенку отрицательные черты (53 выбора или 14,32%), чем второклассники (116 выборов или 25,22%), и данные различия значимы на уровне $p < 0,05$ ($\varphi^*_{эмп} = 1,98$).

Рассмотрим распределение количества положительных, отрицательных и нейтральных выборов, сделанных учениками разных классов при оценке белорусского ребенка (табл. 16).

Согласно данным табл. 16, наибольший процент положительных описаний белорусского ребенка представлен в выборах учеников 2А и 3Б классов. Наибольший процент нейтральных описаний и наименьший процент отрицательных выборов принадлежит третьеклассникам. Причем эти различия статистически значимы: второклассники чаще приписывают белорусскому ребенку отрицательные характеристики ($\varphi^*_{эмп} = 2,694$, $p < 0,01$)

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке белорусского ребенка
на первом этапе эмпирического исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	166	75,45	90	40,91	61	69,32
2Б	148	61,67	81	33,75	57	59,38
3А	115	67,65	45	26,47	55	80,88
3Б	175	87,50	29	14,50	73	91,25

и реже нейтральные ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,677$, $p<0,01$), чем третьеклассники. В процентном соотношении это выглядит так: 68,26% (314 выборов) положительных, 37,17% (171 выбор) отрицательных и 64,13% (118 выборов) нейтральных выборов при описании белорусского ребенка сделали ученики вторых классов. Данные третьеклассников следующие: 78,38% (290), 20,00% (74) и 86,49% (128) соответственно.

В табл. 17 представлено распределение количества положительных, отрицательных и нейтральных выборов, сделанных учениками разных классов при оценке украинского ребенка.

**Распределение количества характеристик при оценке
украинского ребенка на первом этапе исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	128	58,18	103	46,82	54	61,36
2Б	111	46,25	97	40,42	44	45,83
3А	89	52,35	79	46,47	51	75,00
3Б	151	75,50	47	23,50	69	86,25

Как видно из данных табл. 17, наибольший процент положительных описаний украинского ребенка представлен в выборах учеников 2А и 3Б классов. Наибольший процент нейтральных описаний принадлежит третьеклассникам. Наименьшее число отрицательных характеристик приписывают украинскому ребенку ученики 3Б класса. Сравним данные опроса учеников вторых и третьих классов. Третьеклассники чаще приписывают украинскому ребенку положительные (240 выбора или 64,86%) и нейтральные характеристики (120 выборов или 81,08%), чем второклассники (239 (51,96%) и 98 выборов (53,26%) соответственно). Данные различия являются статистически значимыми: второклассники действительно реже приписывают положительные ($\varphi^*_{эмп}=1,867$, $p<0,05$) и нейтральные характеристики ($\varphi^*_{эмп}=4,306$, $p<0,01$) украинскому ребенку. Статистически значимых различий в приписывании отрицательных черт украинскому ребенку у второклассников (43,48% или 200 выборов) и третьеклассников (34,05% или 126 выборов) не обнаружено.

Обратимся к результатам, полученным при анализе частоты выборов отдельных характеристик (вся выборка) при описании русского, белорусского и украинского ребенка (табл. 18).

Как видно из табл. 18, респонденты при оценке русского ребенка чаще приписывают ему *все* положительные и нейтральные характеристики и реже *все* отрицательные, нежели при оценке белорусского и украинского ребенка (за исключением описания «Угрюмый, сторонится других детей», частота выбора которого одинакова при оценке русского и белорусского ребенка). В то же время при описании белорусского ребенка по *всем* положительным и нейтральным характеристикам частота выборов выше, нежели при описании украинского ребенка. *Все* отрицательные характеристики (за исключением оценки «Любит поучать других/командовать») встречаются чаще при оценке украинского ребенка, нежели при оценке белорусского.

Статистически значимыми оказались различия в частоте выбора следующих характеристик при оценке русского и белорусского ребенка. При описании русского чаще, чем при описании белорусского ребенка, респонденты выбирали такие характеристики, как «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{эмп}=3,578$, $p<0,01$),

**Частота выбора характеристик
младшими школьниками г. Смоленска
при оценке русского, белорусского и украинского ребенка
на первом этапе исследования (вся выборка)**

Характеристики для оценки: положительные (+), отрицательные (-), нейтральные (0)	Объект оценки					
	русский ребенок		белорусский ребенок		украинский ребенок	
	кол- во	% от числа возмож- ных	кол- во	% от числа возмож- ных	кол- во	% от числа возмож- ных
1. Обладает чувством юмора (+)	76	91,57	60	72,29	52	62,65
2. Недружелюбный (-)	7	8,43	12	14,46	36	43,37
3. Неприятный, вредный (-)	9	10,84	22	26,51	24	28,92
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	65	78,31	56	67,47	50	60,24
5. Занимается спортом (0)	79	95,18	58	69,88	57	68,67
6. Придирчивый, критикует других (-)	14	16,87	27	32,53	28	33,73
7. Ему можно доверять (+)	75	90,36	57	68,67	39	46,99
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	68	81,93	60	72,29	48	57,83
9. Хвастун (-)	21	25,30	31	37,35	41	49,40
10. Любит поучать других/ командовать(-)	29	34,94	37	44,58	35	42,17
11. Воспитанный, вежливый (+)	72	86,75	62	74,70	44	53,01
12. Поет (0)	73	87,95	66	79,52	57	68,67
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	75	90,36	60	72,29	49	59,04
14. Эгоистичный (-)	12	14,46	21	25,30	35	42,17
15. Дразнит, обижает других детей (-)	17	20,48	25	30,12	31	37,35
16. Доброжелательный (+)	75	90,36	61	73,49	48	57,83
17. Смотрит телевизор (0)	69	83,13	55	66,27	50	60,24
18. Драчун (-)	22	26,51	28	33,73	40	48,19
19. Добрый (+)	80	96,39	67	80,72	49	59,04
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	19	22,89	19	22,89	27	32,53
21. Слушает музыку (0)	73	87,95	67	80,72	54	65,06
22. Не пускает других в игру (-)	19	22,89	23	27,71	29	34,94
23. Всегда готов помочь (+)	76	91,57	60	72,29	48	57,83
24. Умный, сообразительный (+)	78	93,98	61	73,49	52	62,65

«выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,747$, $p<0,05$), «занимается спортом» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,162$, $p<0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,953$, $p<0,01$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,15$, $p<0,05$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,338$, $p<0,01$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,175$, $p<0,01$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,793$, $p<0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,712$, $p<0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,578$, $p<0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,939$, $p<0,01$). При описании же белорусского ребенка чаще, чем при описании русского, респонденты использовали характеристики «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,012$, $p<0,01$), «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,687$, $p<0,01$), «хвастун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,846$, $p<0,05$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,98$, $p<0,05$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,64$, $p<0,05$). Не обнаружено статистически значимых различий в частоте использования описаний «недружелюбный», «играет по правилам, не жульничает», «любит поучать других/командовать», «поет», «драчун», «угрюмый, сторонится других детей», «слушает музыку», «не пускает других в игру».

Рассмотрим обнаруженные статистически значимые различия в выборе отдельных характеристик при описании русского и украинского ребенка. При оценке русского ребенка чаще, чем при оценке украинского, младшие школьники выбирали такие характеристики, как «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,084$, $p<0,01$), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,779$, $p<0,01$), «занимается спортом» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,317$, $p<0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=7,121$, $p<0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,741$, $p<0,01$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,261$, $p<0,01$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,275$, $p<0,01$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,565$, $p<0,01$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,677$, $p<0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=6,979$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,741$, $p<0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,805$, $p<0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,607$, $p<0,01$). При описании же украинского ребенка чаще, чем при описании русского, респонденты использовали характеристики «недружелюбный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=6,053$, $p<0,01$), «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,33$, $p<0,01$), «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,835$, $p<0,01$), «хвастун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,564$,

$p < 0,01$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{эмп} = 4,547$, $p < 0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{эмп} = 2,694$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп} = 3,26$, $p < 0,01$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{эмп} = 1,902$, $p < 0,05$). Не обнаружено статистически значимых различий в частоте использования таких описаний как «любит поучать других/командовать», «поет», «угрюмый, сторонится других детей».

При оценке белорусского и украинского ребенка статистически значимыми оказались различия в частоте выбора следующих характеристик: о белорусском ребенке чаще, чем об украинском, респонденты говорили, что «ему можно доверять» ($\varphi^*_{эмп} = 3,168$, $p < 0,01$), он «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{эмп} = 2,227$, $p < 0,05$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{эмп} = 3,111$, $p < 0,01$), «поет» ($\varphi^*_{эмп} = 1,775$, $p < 0,05$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{эмп} = 1,937$, $p < 0,05$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,39$, $p < 0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{эмп} = 3,267$, $p < 0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{эмп} = 2,397$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{эмп} = 2,227$, $p < 0,05$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{эмп} = 1,669$, $p < 0,05$). При описании же украинского ребенка чаще, чем при описании белорусского, респонденты использовали характеристики «недружелюбный» ($\varphi^*_{эмп} = 4,688$, $p < 0,01$), «хвостун» ($\varphi^*_{эмп} = 1,718$, $p < 0,05$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,567$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп} = 2,171$, $p < 0,05$). Не обнаружено статистически значимых различий в частоте использования описаний «обладает чувством юмора», «неприятный, вредный», «выдумщик, всегда придумывает интересные игры», «занимается спортом», «придирчивый, критикует других», «любит поучать других/командовать», «дразнит, обижает других детей», «смотрит телевизор», «угрюмый, сторонится других детей», «не пускает других в игру».

Рассмотрим, какие качества приписывают русскому, белорусскому и украинскому ребенку большинство респондентов (более 50% выборов от числа возможных). Ниже указаны оценки для каждого объекта в порядке убывания числа выборов.

Итак, русский ребенок, по мнению младших школьников (этнический автостереотип), «добрый» (96,39% выборов), «занимается спортом» (95,18%), «умный, сообразительный» (93,98%), «обладает чувством юмора» (91,57%), «всегда готов помочь» (91,57%), «ему можно доверять» (90,36%), «активный, с радо-

стью берется за новое дело, вступает в игру» (90,36%), «доброжелательный» (90,36%), «поет» (87,95%), «слушает музыку» (87,95%), «воспитанный, вежливый» (86,75%), «смотрит телевизор» (83,13%), «играет по правилам, не жульничает» (81,93%), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» (78,31%). Как видно, *все* положительные и нейтральные характеристики, представленные в методике, были выбраны при оценке русского ребенка подавляющим большинством респондентов (от 78,31% до 96,39%).

Белорусский ребенок, по мнению большинства младших школьников (этнический гетеростереотип), «добрый» (80,72% выборов), «слушает музыку» (80,72%), «поет» (79,52%), «воспитанный, вежливый» (74,70%), «доброжелательный» (73,49%), «умный, сообразительный» (73,49%), «обладает чувством юмора» (72,29%), «играет по правилам, не жульничает» (72,29%), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» (72,29%), «всегда готов помочь» (72,29%), «занимается спортом» (69,88%), «ему можно доверять» (68,67%), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» (67,47%), «смотрит телевизор» (66,27%). При оценке белорусского ребенка большинство респондентов также выбрали только положительные и нейтральные характеристики, однако процент их несколько ниже, чем при оценке русского ребенка (от 66,27% до 80,72%).

При оценке украинского ребенка большинством респондентов также были выбраны положительные и нейтральные описания (этнический гетеростереотип): «занимается спортом» (68,67% выборов), «поет» (68,67%), «слушает музыку» (65,06%), «обладает чувством юмора» (62,65%), «умный, сообразительный» (62,65%), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» (60,24%), «смотрит телевизор» (60,24%), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» (59,04%), «добрый» (59,04%), «играет по правилам, не жульничает» (57,83%), «доброжелательный» (57,83%), «всегда готов помочь» (57,83%), «воспитанный, вежливый» (53,01%). Однако процент выборов ниже, чем при оценке русского и белорусского ребенка (от 53,01% до 68,67%), к тому же характеристика «ему можно доверять» получила при оценке украинского ребенка менее 50% выборов от числа возможных (46,99%).

В табл. 19 представлены ранговые распределения большинства (более 50% выборов) описаний русского, белорусского и украинского ребенка.

Таблица 19

**Ранговые распределения положительных
и нейтральных описаний (более 50% выборов) русского,
белорусского и украинского ребенка
на первом этапе исследования (вся выборка)**

Характеристики	Объекты оценки		
	русский ребенок	белорусский ребенок	украинский ребенок
«добрый»	1	1	8,5
«занимается спортом»	2	11	1,5
«умный, сообразительный»	3	5,5	4,5
«обладает чувством юмора»	4,5	8,5	4,5
«всегда готов помочь»	4,5	8,5	11
«ему можно доверять»	7	12	14*
«активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру»	7	8,5	8,5
«доброжелательный»	7	5,5	11
«поет»	9,5	3	1,5
«слушает музыку»	9,5	2	3
«воспитанный, вежливый»	11	4	13
«смотрит телевизор»	12	14	6,5
«играет по правилам, не жульничает»	13	8,5	11
«выдумщик, всегда придумывает интересные игры»	14	13	6,5

Примечания: 1) *наименьший ранг (1) соответствует наибольшему проценту выборов, а наибольший ранг (14) – наименьшему*; 2) * – *менее 50% выборов*.

Наибольшие различия между русским и белорусским ребенком, согласно выборам респондентов (табл. 19), проявляются в следующих характеристиках: «занимается спортом», «обладает чувством юмора», «ему можно доверять», «всегда готов помочь» (чаще выбираемых при описании русского ребенка), «поет»,

«слушает музыку», «воспитанный, вежливый», «играет по правилам, не жульничает» (чаще выбираемых при описании белорусского ребенка).

Существуют различия и в описаниях русского и украинского ребенка. Так в сознании младших школьников образ русского ребенка чаще, нежели украинского наполняется характеристиками «добрый», «доброжелательный», «ему можно доверять», «всегда готов помочь», а образ украинского чаще включает описания «поет», «слушает музыку», «смотрит телевизор», «выдумщик, всегда придумывает интересные игры».

Белорусские и украинские дети в сознании русских младших школьников также имеют различия в выраженности некоторых характеристик: «добрый», «играет по правилам, не жульничает», «доброжелательный», «воспитанный, вежливый», «всегда готов помочь» (чаще выбирают при описании белорусского ребенка) и «занимается спортом», «смотрит телевизор», «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» (чаще выбирают при описании украинского ребенка).

Сумма различий рангов между описаниями русского ребенка и белоруса ниже (56), нежели между описаниями русского и украинского ребенка (60), что свидетельствует о большем сходстве образа русского и белорусского ребенка в сознании русских младших школьников. Сумма различий в рангах между описаниями белорусского и украинского ребенка равна 56-и.

Рассмотрим распределение количества выборов характеристик, сделанных учащимися разных классов, при оценке русского ребенка (табл. 20, Приложение 7).

При сравнении выборов учеников вторых и третьих классов были обнаружены некоторые различия (угловое преобразование Фишера (φ^* -критерий)). Второклассники значительно чаще при описании русского ребенка выбирают следующие отрицательные характеристики: «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{эмп} = 5,141$, $p < 0,01$), «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{эмп} = 2,178$, $p < 0,05$), «хвастун» ($\varphi^*_{эмп} = 2,001$, $p < 0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{эмп} = 2,871$, $p < 0,01$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,319$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп} = 2,312$, $p < 0,01$). В свою очередь третьеклассники чаще, чем второклассники, отмечают, что русский ребенок об-

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке русского ребенка на первом этапе исследования**

Характеристики для оценки	Выборка					
	2А	2Б	3А	3Б	вторые классы	третьи классы
	количество выборов в % от числа возможных					
1. Обладает чувством юмора (+)	90,91	83,33	94,12	100,00	86,96	97,30
2. Недружелюбный (-)	13,64	8,33	5,88	5,00	10,87	5,41
3. Неприятный, вредный (-)	22,73	16,67	0,00	0,00	19,57	0,00
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	81,82	79,17	64,71	85,00	80,43	75,68
5. Занимается спортом (0)	100,00	87,50	94,12	100,00	93,48	97,30
6. Придирчивый, критикует других (-)	9,09	33,33	11,76	10,00	21,74	10,81
7. Ему можно доверять (+)	90,91	87,50	82,35	100,00	89,13	91,89
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	81,82	79,17	70,59	95,00	80,43	83,78
9. Хвастун (-)	31,82	29,17	17,65	20,00	30,43	18,92
10. Любит поучать других/ командовать(-)	40,91	45,83	35,29	15,00	43,48	24,32
11. Воспитанный, вежливый (+)	90,91	75,00	82,35	100,00	82,61	91,89
12. Поет (0)	90,91	75,00	88,24	100,00	82,61	94,59
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	95,45	87,50	82,35	95,00	91,30	89,19
14. Эгоистичный (-)	27,27	12,50	5,88	10,00	19,57	8,11
15. Дразнит, обижает других детей (-)	27,27	20,83	23,53	10,00	23,91	16,22
16. Доброжелательный (+)	100,00	87,50	76,47	95,00	93,48	86,49
17. Смотрит телевизор (0)	86,36	75,00	82,35	90,00	80,43	86,49
18. Драчун (-)	40,91	25,00	29,41	10,00	32,61	18,92
19. Добрый (+)	100,00	91,67	100,00	95,00	95,65	97,30
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	27,27	20,83	29,41	15,00	23,91	21,62
21. Слушает музыку (0)	95,45	75,00	94,12	90,00	84,78	91,89
22. Не пускает других в игру (-)	31,82	20,83	29,41	10,00	26,09	18,92
23. Всегда готов помочь (+)	95,45	87,50	82,35	100,00	91,30	91,89
24. Умный, сообразительный (+)	100,00	91,67	82,35	100,00	95,65	91,89

Примечание: жирным шрифтом обозначены обнаруженные статистически значимые различия (наибольшее значение) в описаниях русского ребенка учащимися вторых и третьих классов (угловое преобразование Фишера (ϕ^* -критерий)).

ладает чувством юмора ($\varphi^*_{эмп} = 2,956$, $p < 0,01$) и поет ($\varphi^*_{эмп} = 2,701$, $p < 0,01$).

Образы белорусского ребенка в сознании учеников вторых и третьих классов также имеют значимые различия (табл. 21, Приложение 8).

Второклассники чаще указывают на наличие у белорусского ребенка отрицательных качеств, отмечая, что он «недружелюбный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,319$, $p < 0,01$), «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,312$, $p < 0,01$), «придиричивый, критикует других» ($\varphi^*_{эмп} = 5,466$, $p < 0,01$), «хвастун» ($\varphi^*_{эмп} = 2,673$, $p < 0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{эмп} = 1,86$, $p < 0,05$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{эмп} = 4,031$, $p < 0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{эмп} = 2,807$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп} = 3,38$, $p < 0,01$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{эмп} = 3,281$, $p < 0,01$),

Третьеклассники же, в отличие от второклассников чаще при оценке белорусского ребенка используют положительные и нейтральные описания: «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{эмп} = 2,581$, $p < 0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{эмп} = 1,747$, $p < 0,05$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{эмп} = 3,536$, $p < 0,01$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{эмп} = 2,581$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{эмп} = 3,239$, $p < 0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{эмп} = 2,454$, $p < 0,01$), «занимается спортом» ($\varphi^*_{эмп} = 3,967$, $p < 0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{эмп} = 2,942$, $p < 0,01$), «поет» ($\varphi^*_{эмп} = 4,038$, $p < 0,01$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{эмп} = 4,165$, $p < 0,01$).

Украинский ребенок в представлениях учеников вторых и третьих классов также наделяется различными чертами (табл. 22, Приложение 9).

Второклассники чаще указывают на то, что украинский ребенок «эгоистичный» ($\varphi^*_{эмп} = 3,352$, $p < 0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{эмп} = 2,673$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп} = 3,288$, $p < 0,01$), «угрюмый, сторонится других детей» ($\varphi^*_{эмп} = 3,097$, $p < 0,01$). Ученики третьих классов, напротив, чаще подмечают позитивные черты, указывая на то, что украинский ребенок «доброжелательный» ($\varphi^*_{эмп} = 2,454$, $p < 0,01$), «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{эмп} = 5,155$, $p < 0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{эмп} = 2,171$, $p < 0,05$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{эмп} = 4,405$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{эмп} = 2,454$, $p < 0,01$), «играет по

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке белорусского ребенка на первом этапе исследования**

Характеристики для оценки	Выборка					
	2А	2Б	3А	3Б	вторые классы	третьи классы
	количество выборов в % от числа возможных					
1. Обладает чувством юмора (+)	54,55	75,00	70,59	90,00	65,22	81,08
2. Недружелюбный (-)	18,18	20,83	11,76	5,00	19,57	8,11
3. Неприятный, вредный (-)	36,36	29,17	29,41	10,00	32,61	18,92
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	72,73	54,17	64,71	80,00	63,04	72,97
5. Занимается спортом (0)	54,55	62,50	76,47	90,00	58,70	83,78
6. Придирчивый, критикует других (-)	45,45	50,00	11,76	15,00	47,83	13,51
7. Ему можно доверять (+)	68,18	62,50	52,94	90,00	65,22	72,97
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	90,91	45,83	70,59	85,00	67,39	78,38
9. Хвастун (-)	45,45	45,83	29,41	25,00	45,65	27,03
10. Любит поучать других/ командовать(-)	59,09	41,67	41,18	35,00	50,00	37,84
11. Воспитанный, вежливый (+)	72,73	58,33	76,47	95,00	65,22	86,49
12. Поет (0)	77,27	62,50	82,35	100,00	69,57	91,89
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	63,64	66,67	76,47	85,00	65,22	81,08
14. Эгоистичный (-)	45,45	25,00	17,65	10,00	34,78	13,51
15. Дразнит, обижает других детей (-)	40,91	33,33	23,53	20,00	36,96	21,62
16. Доброжелательный (+)	81,82	70,83	58,82	80,00	76,09	70,27
17. Смотрит телевизор (0)	63,64	45,83	82,35	80,00	54,35	81,08
18. Драчун (-)	50,00	37,50	29,41	15,00	43,48	21,62
19. Добрый (+)	90,91	62,50	82,35	90,00	76,09	89,19
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	27,27	20,83	35,29	10,00	23,91	21,62
21. Слушает музыку (0)	81,82	66,67	82,35	95,00	73,91	89,19
22. Не пускает других в игру (-)	40,91	33,33	35,29	0,00	36,96	16,22
23. Всегда готов помочь (+)	72,73	54,17	76,47	90,00	63,04	83,78
24. Умный, сообразительный (+)	86,36	66,67	47,06	90,00	76,09	70,27

Примечание: *жирным шрифтом обозначены обнаруженные статистически значимые различия (наибольшее значение) в описаниях белорусского ребенка учащимися вторых и третьих классов (угловое преобразование Фишера (Ф*-критерий)).*

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке украинского ребенка на первом этапе исследования**

Характеристики для оценки	Выборка					
	2А	2Б	3А	3Б	вторые классы	третьи классы
	количество выборов в % от числа возможных					
1. Обладает чувством юмора (+)	50,00	45,83	82,35	80,00	47,83	81,08
2. Недружелюбный (-)	45,45	50,00	41,18	35,00	47,83	37,84
3. Неприятный, вредный (-)	36,36	29,17	29,41	20,00	32,61	24,32
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	68,18	62,50	35,29	70,00	65,22	54,05
5. Занимается спортом (0)	68,18	54,17	64,71	90,00	60,87	78,38
6. Придирчивый, критикует других (-)	40,91	29,17	52,94	15,00	34,78	32,43
7. Ему можно доверять (+)	59,09	37,50	29,41	60,00	47,83	45,95
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	54,55	50,00	41,18	85,00	52,17	64,86
9. Хвастун (-)	54,55	45,83	70,59	30,00	50,00	48,65
10. Любит поучать других/ командовать(-)	40,91	25,00	64,71	45,00	32,61	54,05
11. Воспитанный, вежливый (+)	59,09	41,67	35,29	75,00	50,00	56,76
12. Поет (0)	54,55	50,00	82,35	95,00	52,17	89,19
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	54,55	37,50	70,59	80,00	45,65	75,68
14. Эгоистичный (-)	54,55	50,00	41,18	20,00	52,17	29,73
15. Дразнит, обижает других детей (-)	45,45	45,83	35,29	20,00	45,65	27,03
16. Доброжелательный (+)	54,55	45,83	58,82	75,00	50,00	67,57
17. Смотрит телевизор (0)	59,09	33,33	82,35	75,00	45,65	78,38
18. Драчун (-)	63,64	54,17	47,06	25,00	58,70	35,14
19. Добрый (+)	68,18	37,50	52,94	80,00	52,17	67,57
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	40,91	41,67	35,29	10,00	41,30	21,62
21. Слушает музыку (0)	63,64	45,83	70,59	85,00	54,35	78,38
22. Не пускает других в игру (-)	45,45	33,33	47,06	15,00	39,13	29,73
23. Всегда готов помочь (+)	59,09	41,67	64,71	70,00	50,00	67,57
24. Умный, сообразительный (+)	54,55	62,50	52,94	80,00	58,70	67,57

Примечание: *жирным шрифтом обозначены обнаруженные статистически значимые различия (наибольшее значение) в описаниях украинского ребенка учащимися вторых и третьих классов (угловое преобразование Фишера (ϕ^* -критерий)).*

правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,725$, $p<0,05$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,907$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,635$, $p<0,01$), «занимается спортом» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,779$, $p<0,01$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=6,039$, $p<0,01$), но и «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,168$, $p<0,01$).

В целом можно отметить, что образы русского, белорусского и украинского ребенка в сознании третьеклассников имеют более позитивный характер, нежели в представлениях второклассников-участников исследования. На наш взгляд, данные различия могут быть обусловлены как возрастными особенностями формирования этнической идентичности, так и особенностями обучения, а именно учебными материалами, используемыми школьниками. Респонденты-второклассники, участвовавшие в эмпирическом исследовании, обучаются по системе «Школа России», в то время как респонденты-третьеклассники – по системам «Перспектива» и «Школа 2100». Проведенный ранее контент-анализ степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для 1-3 классов, обучающихся в школах г. Смоленска и Смоленской области по образовательным системам «Перспектива», «Гармония», «Школа России», «Школа 2100» (см. параграф 3.2), показал, что издания образовательных систем «Гармония», «Перспектива» и «Школа 2100» в большей степени ориентированы на охват как русского, так и зарубежного фольклора, нежели издания системы «Школа России», в которых представленность зарубежного фольклора значительно ниже. Таким образом, учитывая полученные эмпирические результаты и ту роль, которую играет изучение народного фольклора (как родного, так и зарубежного) в формировании позитивной этнической идентичности ребенка, фактор содержания учебных материалов может рассматриваться как значимый среди факторов, влияющих на этнические представления детей.

Обратимся к анализу результатов, полученных на втором этапе эмпирического исследования после изучения фольклорного материала. В табл. 23 представлено распределение количества выборов положительных, отрицательных и нейтральных характеристик, сделанных учащимися разных классов, при оценке русского ребенка на втором этапе исследования.

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке русского ребенка на втором этапе исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	200	90,91	30	13,64	78	88,64
2Б	201	83,75	72	30,00	86	89,58
3А	156	91,76	31	18,24	68	100,00
3Б	188	94,00	29	14,50	75	93,75

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

В сравнении с первичной диагностикой количество положительных оценок русского ребенка увеличилось в экспериментальных классах (2Б и 3А) и уменьшилось в контрольных (2А и 3Б) (где воздействие не проводилось), однако статистически значимые различия зафиксированы лишь в 3А классе ($\phi^*_{эмп} = 2,775$, $p < 0,01$). Количество отрицательных оценок русского ребенка по результатам вторичной диагностики уменьшилось во 2А и 3А классах, но увеличилось во 2Б и 3Б, причем статистически значимыми (в сравнении с первичной диагностикой) различия являются во 2А ($\phi^*_{эмп} = 3,618$, $p < 0,01$) и 2Б ($\phi^*_{эмп} = 1,665$, $p < 0,05$). Количество нейтральных оценок русского ребенка незначительно увеличилось в экспериментальных классах (2Б и 3А) и уменьшилось в контрольных (2А и 3Б). Однако данные различия не являются статистически значимыми.

В табл. 24 представлено распределение количества выборов положительных, отрицательных и нейтральных характеристик, сделанных учащимися разных классов, при оценке белорусского ребенка на втором этапе исследования.

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке белорусского ребенка на втором этапе исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	115	52,27	60	27,27	54	61,36
2Б	160	66,67	79	32,29	67	69,79
3А	135	79,41	28	16,47	59	86,76
3Б	162	81,00	47	23,50	72	90,00

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

На втором этапе (в сравнении с первичной диагностикой) количество положительных оценок белорусского ребенка увеличилось в экспериментальных классах (2Б и 3А), но статистически значимыми различия являются только в 3А ($\phi^*_{эмп}=2,471$, $p<0,01$). В контрольных классах (2А и 3Б) количество положительных оценок белорусского ребенка уменьшилось ($\phi^*_{эмп}=5,129$ при $p<0,01$ и $\phi^*_{эмп}=1,79$ при $p<0,05$ соответственно). Количество отрицательных оценок белорусского ребенка по результатам вторичной диагностики уменьшилось во 2Б и 3А, но статистически значимыми различия являются только в 3а ($\phi^*_{эмп}=2,259$, $p<0,01$). Во 2А и 3Б количество отрицательных оценок белорусского ребенка увеличилось ($\phi^*_{эмп}=3,021$ при $p<0,01$ и $\phi^*_{эмп}=2,31$ при $p<0,05$ соответственно). Количество нейтральных оценок белорусского ребенка увеличилось в экспериментальных классах и уменьшилось в контрольных. Однако данные различия не являются статистически значимыми.

В оценивании украинского ребенка также обнаружены различия между первичной и вторичной диагностикой (табл. 25).

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке украинского ребенка на втором этапе исследования**

Класс	Группы характеристик					
	положительные		отрицательные		нейтральные	
	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных	кол-во выборов	кол-во выборов в % от числа возможных
2А	108	49,09	86	39,09	51	57,95
2Б	130	54,17	94	39,17	58	60,42
3А	98	57,65	62	36,47	61	89,71
3Б	154	77,00	43	21,50	75	93,75

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (φ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

На втором этапе (в сравнении с первичной диагностикой) количество положительных оценок украинского ребенка увеличилось в экспериментальных классах (2Б и 3А) и в 3Б, но статистически значимыми различия являются только во 2Б ($\varphi^*_{эмп}=1,731$, $p<0,05$). Во 2А количество положительных оценок украинского ребенка уменьшилось ($\varphi^*_{эмп}=1,919$ при $p<0,05$). Количество отрицательных оценок украинского ребенка по результатам вторичной диагностики уменьшилось во всех классах, но статистически значимыми различия являются только в 3А ($\varphi^*_{эмп}=1,881$, $p<0,05$). Количество нейтральных оценок украинского ребенка увеличилось во 2Б, 3А и 3Б и уменьшилось во 2А классе. Однако данные различия не являются статистически значимыми.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что больший ожидаемый эффект от организованного изучения фольклорного материала был достигнут в экспериментальной группе третьеклассников, в сознании которых образы русского, белорусского и украинского ребенка претерпели позитивные изменения.

Рассмотрим результаты оценивания младшими школьниками русского ребенка по отдельным характеристикам, полученные на втором этапе эмпирического исследования в экспериментальных и контрольных классах (табл. 26).

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке русского ребенка на втором этапе исследования**

Характеристики для оценки	Классы			
	2А	2Б	3А	3Б
	количество выборов в % от числа возможных			
1. Обладает чувством юмора (+)	100,00	87,50	94,12	90,00
2. Недружелюбный (-)	0,00	16,67	11,76	10,00
3. Неприятный, вредный (-)	18,18	20,83	11,76	5,00
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	95,45	87,50	94,12	100,00
5. Занимается спортом (0)	90,91	91,67	100,00	90,00
6. Придирчивый, критикует других (-)	13,64	29,17	29,41	10,00
7. Ему можно доверять (+)	86,36	87,50	94,12	95,00
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	77,27	75,00	82,35	80,00
9. Хвастун (-)	13,64	33,33	29,41	25,00
10. Любит поучать других/ командовать (-)	13,64	62,50	29,41	25,00
11. Воспитанный, вежливый (+)	90,91	79,17	94,12	95,00
12. Поет (0)	90,91	91,67	100,00	95,00
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	90,91	70,83	88,24	95,00
14. Эгоистичный (-)	4,55	16,67	11,76	20,00
15. Дразнит, обижает других детей (-)	13,64	33,33	0,00	15,00
16. Доброжелательный (+)	95,45	83,33	100,00	95,00
17. Смотрит телевизор (0)	81,82	83,33	100,00	90,00
18. Драчун (-)	9,09	45,83	17,65	15,00
19. Добрый (+)	90,91	87,50	88,24	95,00
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	22,73	16,67	23,53	10,00
21. Слушает музыку (0)	90,91	91,67	100,00	100,00
22. Не пускает других в игру (-)	27,27	25,00	17,65	10,00
23. Всегда готов помочь (+)	90,91	91,67	88,24	95,00
24. Умный, сообразительный (+)	90,91	87,50	94,12	100,00

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

Согласно данным табл. 26 статистически значимые различия между результатами первичной и вторичной диагностики обнаружены как в экспериментальных (2Б и 3А), так и в контрольных классах (2А и 3Б).

Учащиеся 2Б класса по результатам вторичной диагностики в сравнении с данными первого этапа исследования стали чаще приписывать русскому ребенку такие характеристики, как «недружелюбный» ($\varphi^*_{эмп}=1,761$, $p<0,05$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{эмп}=2,418$, $p<0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{эмп}=2,1$, $p<0,05$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп}=2,998$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{эмп}=3,097$, $p<0,01$), «поет» ($\varphi^*_{эмп}=3,097$, $p<0,01$). И реже стали выбирать описание «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{эмп}=2,984$, $p<0,01$).

В 3А классе согласно данным второго этапа исследования увеличилась частота выбора как позитивных («выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{эмп}=5,6$, $p<0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{эмп}=2,701$, $p<0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{эмп}=2,001$, $p<0,05$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{эмп}=2,701$, $p<0,01$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{эмп}=13,725$, $p<0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{эмп}=2,701$, $p<0,01$)), так и отрицательных («неприятный, вредный» ($\varphi^*_{эмп}=3,585$, $p<0,01$), «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{эмп}=3,486$, $p<0,01$), «хвостун» ($\varphi^*_{эмп}=2,029$, $p<0,05$)) и нейтральных («занимается спортом» ($\varphi^*_{эмп}=2,369$, $p<0,01$), «поет» ($\varphi^*_{эмп}=3,797$, $p<0,01$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{эмп}=4,596$, $p<0,01$)) описаний при оценке русского ребенка. А уменьшилось количество следующих выборов: «добрый» ($\varphi^*_{эмп}=3,797$, $p<0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{эмп}=5,827$, $p<0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{эмп}=2,029$, $p<0,05$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{эмп}=2,029$, $p<0,05$).

Вероятно, полученные результаты можно объяснить тем, что оценивая сверстников-представителей собственной этнической группы, младшие школьники ориентировались в первую очередь на опыт личного общения и взаимодействия, нежели на представления и сведения, заложенные в фольклорном материале. К тому же героями сказок, изучаемых на занятиях, были взрослые представители этноса, а не дети.

На ситуативный характер изменения представлений младших школьников о своих сверстниках указывают и изменения, зафик-

сированные в контрольных классах. Так в выборах учеников 2А класса на втором этапе исследования увеличилось число следующих описаний при оценке русского ребенка: «обладает чувством юмора» ($\varphi_{эмп}^* = 2,927$, $p < 0,01$), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi_{эмп}^* = 3,189$, $p < 0,01$). В то же время школьники реже стали приписывать русскому ребенку такие отрицательные характеристики как: «недружелюбный» ($\varphi_{эмп}^* = 4,009$, $p < 0,01$), «эгоистичный» ($\varphi_{эмп}^* = 4,879$, $p < 0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi_{эмп}^* = 4,462$, $p < 0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi_{эмп}^* = 2,51$, $p < 0,01$), «хвастун» ($\varphi_{эмп}^* = 3,132$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi_{эмп}^* = 5,374$, $p < 0,01$). Однако уменьшилось и количество позитивных описаний: «доброжелательный» ($\varphi_{эмп}^* = 2,079$, $p < 0,05$), «добрый» ($\varphi_{эмп}^* = 3,366$, $p < 0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi_{эмп}^* = 3,366$, $p < 0,01$), «занимается спортом» ($\varphi_{эмп}^* = 2,927$, $p < 0,01$).

В 3Б картина несколько иная. Согласно результатам вторичной диагностики ученики 3б класса на втором этапе исследования значительно чаще приписывали русскому ребенку как положительные, так и отрицательные характеристики: «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi_{эмп}^* = 4,398$, $p < 0,01$), «слушает музыку» ($\varphi_{эмп}^* = 2,927$, $p < 0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi_{эмп}^* = 1,782$, $p < 0,05$), «эгоистичный» ($\varphi_{эмп}^* = 2,001$, $p < 0,05$). Уменьшилось же количество положительных и нейтральных выборов: «обладает чувством юмора» ($\varphi_{эмп}^* = 2,927$, $p < 0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi_{эмп}^* = 3,373$, $p < 0,01$), «занимается спортом» ($\varphi_{эмп}^* = 2,927$, $p < 0,01$).

Распределение количества выборов отдельных характеристик, сделанных учащимися разных классов, при оценке белорусского ребенка на втором этапе эмпирического исследования, представлено в табл. 27.

Обратимся к статистически значимым различиям, выявленным в оценках белорусского ребенка, сделанных учащимися экспериментальных классов (2Б и 3А) после изучения фольклорного материала (в сравнении с первичной диагностикой).

Учащиеся 2Б класса стали чаще приписывать белорусскому ребенку такие характеристики, как «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi_{эмп}^* = 2,418$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi_{эмп}^* = 2,072$, $p < 0,05$), «ему можно доверять» ($\varphi_{эмп}^* = 1,987$, $p < 0,05$), «смотрит те-

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке белорусского ребенка на втором этапе исследования**

Характеристики для оценки	Классы			
	2А	2Б	3А	3Б
	количество выборов в % от числа возможных			
1. Обладает чувством юмора (+)	59,09	79,17	82,35	80,00
2. Недружелюбный (-)	18,18	33,33	5,88	25,00
3. Неприятный, вредный (-)	22,73	33,33	17,65	25,00
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	45,45	62,50	76,47	65,00
5. Занимается спортом (0)	54,55	58,33	82,35	90,00
6. Придирчивый, критикует других (-)	36,36	33,33	17,65	20,00
7. Ему можно доверять (+)	50,00	75,00	70,59	75,00
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	31,82	62,50	76,47	70,00
9. Хвастун (-)	40,91	45,83	23,53	35,00
10. Любит поучать других/ командовать(-)	36,36	29,17	35,29	25,00
11. Воспитанный, вежливый (+)	54,55	66,67	88,24	85,00
12. Поет (0)	50,00	66,67	94,12	90,00
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	59,09	66,67	88,24	80,00
14. Эгоистичный (-)	22,73	37,50	11,76	20,00
15. Дразнит, обижает других детей (-)	13,64	33,33	0,00	25,00
16. Доброжелательный (+)	63,64	62,50	70,59	85,00
17. Смотрит телевизор (0)	68,18	75,00	88,24	90,00
18. Драчун (-)	22,73	25,00	17,65	20,00
19. Добрый (+)	63,64	62,50	82,35	85,00
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	31,82	37,50	29,41	20,00
21. Слушает музыку (0)	72,73	79,17	82,35	90,00
22. Не пускает других в игру (-)	27,27	20,83	5,88	20,00
23. Всегда готов помочь (+)	36,36	79,17	76,47	90,00
24. Умный, сообразительный (+)	59,09	50,00	82,35	95,00

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

левизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,405$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,072$, $p<0,05$), а также «недружелюбный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,1$, $p<0,05$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,846$, $p<0,05$), «угрюмый, сторонится других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,694$, $p<0,01$). В то же время уменьшилось количество выборов «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,454$, $p<0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,789$, $p<0,05$), «драчун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,846$, $p<0,05$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,1$, $p<0,05$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,305$, $p<0,05$).

В выборах учеников 3А класса при описании белорусского ребенка на втором этапе исследования чаще стали встречаться характеристики «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,332$, $p<0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,623$, $p<0,01$), «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,001$, $p<0,05$), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,86$, $p<0,05$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,224$, $p<0,05$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,234$, $p<0,05$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,775$, $p<0,05$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,701$, $p<0,01$). При этом реже респонденты стали выбирать описания «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,029$, $p<0,05$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,827$, $p<0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,029$, $p<0,05$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=5,763$, $p<0,01$). Таким образом, больший эффект от организованного изучения фольклорного материала был достигнут в экспериментальной группе третьеклассников, в сознании которых образ белорусского ребенка претерпел однозначные позитивные изменения.

При диагностике учащихся контрольных классов на втором этапе исследования также были выявлены различия в описаниях белорусского ребенка (в сравнении с первым этапом). Так ученики 2А класса стали реже использовать при описании белорусского ребенка такие отрицательные характеристики, как «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,199$, $p<0,05$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,288$, $p<0,01$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,5$, $p<0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,462$, $p<0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,207$, $p<0,01$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,952$, $p<0,05$). Однако, наряду с этим уменьшилось и количество положительных и нейтральных выборов «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,924$, $p<0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,602$,

$p < 0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 9,313$, $p < 0,01$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,652$, $p < 0,01$), «доброжелательный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,871$, $p < 0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,695$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,226$, $p < 0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,405$, $p < 0,01$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,031$, $p < 0,01$).

Согласно результатам вторичной диагностики ученики 3Б класса на втором этапе исследования значительно чаще, нежели на первом, приписывали белорусскому ребенку отрицательные характеристики «недружелюбный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,214$, $p < 0,01$), «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,397$, $p < 0,01$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,001$, $p < 0,05$), «угрюмый, сторонится других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,001$, $p < 0,05$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,317$, $p < 0,01$) и нейтральную характеристику «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,008$, $p < 0,05$). В то же время они реже выбирали описания «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,008$, $p < 0,05$), «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,85$, $p < 0,01$), «ему можно доверять» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,857$, $p < 0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,574$, $p < 0,01$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,44$, $p < 0,01$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,366$, $p < 0,01$).

Сравнительный анализ описаний украинского ребенка на первом и втором этапах эмпирического исследования показал, что как в контрольных, так и в экспериментальных классах произошли изменения (табл. 28).

Учащиеся 2Б класса по данным вторичной диагностики стали чаще приписывать украинскому ребенку такие отрицательные черты, как «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,425$, $p < 0,01$), «придирчивый, критикует других» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,362$, $p < 0,01$). Однако чаще стали выбирать и положительные, и нейтральные описания: «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,711$, $p < 0,01$), «активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,86$, $p < 0,05$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,425$, $p < 0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,186$, $p < 0,01$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,418$, $p < 0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,613$, $p < 0,01$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,165$, $p < 0,01$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,711$, $p < 0,05$). Уменьшилось количество таких отрицательных описаний, как «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,362$, $p < 0,01$), «драчун» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,846$, $p < 0,05$).

**Распределение количества выборов характеристик
при оценке украинского ребенка на втором этапе исследования**

Характеристики для оценки и их принадлежность к группе положительных (+), от- рицательных (-) или нейтральных (0)	Выборка			
	2А	2Б	3А	3Б
	количество выборов в % от числа возможных			
1. Обладает чувством юмора (+)	68,18	54,17	76,47	80,00
2. Недружелюбный (-)	36,36	50,00	29,41	15,00
3. Неприятный, вредный (-)	50,00	33,33	52,94	10,00
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры (+)	50,00	58,33	47,06	60,00
5. Занимается спортом (0)	63,64	45,83	88,24	90,00
6. Придирчивый, критикует других (-)	36,36	45,83	41,18	20,00
7. Ему можно доверять (+)	50,00	45,83	29,41	70,00
8. Играет по правилам, не жульничает (+)	40,91	62,50	58,82	65,00
9. Хвастун (-)	22,73	45,83	41,18	25,00
10. Любит поучать других/коман- довать(-)	59,09	41,67	47,06	30,00
11. Воспитанный, вежливый (+)	45,45	45,83	64,71	85,00
12. Поет (0)	45,45	62,50	94,12	95,00
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру (+)	54,55	50,00	64,71	80,00
14. Эгоистичный (-)	27,27	41,67	35,29	35,00
15. Дразнит, обижает других детей (-)	45,45	29,17	23,53	25,00
16. Доброжелательный (+)	36,36	54,17	52,94	70,00
17. Смотрит телевизор (0)	59,09	62,50	82,35	95,00
18. Драчун (-)	45,45	41,67	35,29	25,00
19. Добрый (+)	50,00	54,17	64,71	80,00
20. Угрюмый, сторонится других детей (-)	36,36	37,50	23,53	15,00
21. Слушает музыку (0)	63,64	70,83	94,12	95,00
22. Не пускает других в игру (-)	31,82	25,00	35,29	15,00
23. Всегда готов помочь (+)	45,45	70,83	52,94	90,00
24. Умный, сообразительный (+)	50,00	45,83	64,71	90,00

Примечания: 1) выделены обнаруженные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) статистически значимые различия первичной и вторичной диагностики; 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

У учеников 3А класса на втором этапе исследования увеличилось количество выборов отрицательной характеристики «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,352$, $p<0,01$) при описании украинского ребенка, однако, наряду с этим увеличилось и число положительных и нейтральных выборов «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,732$, $p<0,05$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,411$, $p<0,01$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,165$, $p<0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,725$, $p<0,05$), «умный, сообразительный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,725$, $p<0,05$), «занимается спортом» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,094$, $p<0,01$), «поет» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,701$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,702$, $p<0,01$). В тоже время уменьшилось число негативных выборов «недружелюбный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,789$, $p<0,05$), «хвастун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,186$, $p<0,01$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,432$, $p<0,01$), «дразнит, обижает других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,881$, $p<0,05$), «угрюмый, сторонится других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,881$, $p<0,05$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,732$, $p<0,05$). Вместе с тем, реже стали отмечать, что украинский ребенок «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,725$, $p<0,05$).

В контрольных классах также ситуация неоднозначная. Ученики 2А класса по результатам вторичной диагностики чаще, в сравнении с первым этапом исследования, выбирали при описании украинского ребенка характеристики «обладает чувством юмора» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,602$, $p<0,01$), «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,008$, $p<0,05$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,708$, $p<0,01$). Реже встречались такие позитивные описания, как «выдумщик, всегда придумывает интересные игры» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,602$, $p<0,01$), «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,994$, $p<0,05$), «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,987$, $p<0,05$), «доброземельный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,574$, $p<0,01$), «добрый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,602$, $p<0,01$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,987$, $p<0,05$), а также негативные характеристики «драчун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,567$, $p<0,01$), «не пускает других в игру» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,051$, $p<0,05$), «хвастун» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,773$, $p<0,01$), «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,946$, $p<0,01$).

В выборах учащихся 3Б класса на втором этапе исследования чаще при оценке украинского ребенка стали встречаться описания «воспитанный, вежливый» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1,785$, $p<0,05$), «всегда готов помочь» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,649$, $p<0,01$), «умный, сообразитель-

ный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,008$, $p<0,05$), «смотрит телевизор» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=4,221$, $p<0,01$), «слушает музыку» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,44$, $p<0,01$) и «эгоистичный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,397$, $p<0,01$). Уменьшилось количество таких негативных описаний, как «недружелюбный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,33$, $p<0,01$), «неприятный, вредный» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,001$, $p<0,05$), «любит поучать других/командовать» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=2,206$, $p<0,05$). Меньшее число детей стало считать, что украинский ребенок «играет по правилам, не жульничает» ($\varphi^*_{\text{эмп}}=3,33$, $p<0,01$).

Учитывая широту представленности темы русско-украинского взаимодействия в текущем пространстве современных медиа и обыденного дискурса, мы считаем, что зафиксированные изменения в оценке украинского ребенка во многом обусловлены именно этим вниманием и актуальностью проблематики.

В целом, подводя итог анализу полученных результатов, стоит отметить следующее. Выявлено, что для младших школьников характерна тенденция более позитивной оценки собственного (русского) этноса в сравнении с другими. На этапе констатирующей диагностики зафиксированы различия в гетеростереотипе белорусского и украинского ребенка в сознании младших школьников: гетеростереотип белорусского ребенка имеет более позитивный характер. Эти данные косвенно свидетельствуют о том, что общественное мнение и средства массовой информации являются значимыми факторами этнических представлений младших школьников.

Выявлены различия в оценках учащихся вторых и третьих классов: образы русского, белорусского и украинского ребенка в сознании третьеклассников имеют более позитивный характер. Данный факт может быть объяснен как возрастными особенностями формирования этнической идентичности, так и особенностями обучения, а именно учебными материалами, используемыми школьниками.

Организованное изучение фольклорного материала оказало влияние на этнические представления младших школьников, однако, наибольший ожидаемый эффект от изучения фольклора был достигнут в экспериментальной группе третьеклассников, в сознании которых образы русского, белорусского и украинского ребенка претерпели однозначно позитивные изменения.

3.6.5. Аффективное отношение русских младших школьников к своему и другим этносам

Аффективный компонент этнической идентичности младших школьников выявлялся с помощью ряда закрытых и открытых вопросов («Нравятся тебе или не нравятся русские?» (варианты ответов: «нравятся», «не нравятся», «не знаю»), «Насколько русские тебе нравятся/не нравятся?» («очень не нравятся», «немного не нравятся», «нейтрально», «немного нравятся», «очень нравятся»), «Гордишься ли ты тем, что ты русский?», «Насколько важно для тебя то, что ты русский?» («очень важно», «достаточно важно», «совсем неважно»), «А если кто-либо скажет что-то плохое о русских людях, будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?», «Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например. И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?». Как бы ты ответил?»). Помимо этого аффективный блок анкеты включал в себя модификацию методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана [Фетискин, Козлов, 2002], с помощью которой выявлялась удовлетворенность младших школьников различными сторонами собственной жизни (взаимоотношениями с родителями, с учителями, с одноклассниками, своими достижениями в учебе, проведением свободного времени, своим положением в классе, физическим состоянием). Степень удовлетворенности фиксировалась по четырехбалльной шкале («полностью доволен», «скорее доволен», «скорее не доволен», «полностью не доволен»).

Обратимся к описанию результатов, полученных на первом этапе эмпирического исследования (до изучения фольклорного материала). Аффективное отношение респондентов к собственной этнической группе и себе как представителю этой группы выявлялось с помощью вопроса «Нравятся тебе или не нравятся русские?». В итоге 82 ребенка ответили, что русские им нравятся, а один ребенок (ученик 2Б класса) засомневался и ответил «не знаю». Однако анализ ответов респондентов на вопрос «Насколько русские тебе нравятся/не нравятся?» показал наличие более дифференцированного отношения младших школьников к своей этнической группе.

Большинству детей (66 человек или 79,52%) представители их этнической группы «очень нравятся». В меньшей степени, но тоже нравятся, 8,43% респондентам (7 человек). Нейтральное отношение к представителям своего народа продемонстрировали 6,02% детей (5 человек), не нравятся русские (в большей или меньшей степени) также 6,02% детей (5 человек). Таким образом, зафиксировано значительное преобладание позитивного аффективного отношения детей к собственной этнической группе.

Анализ распределения ответов учащихся разных классов на вопрос «Насколько русские тебе нравятся/не нравятся?» (рис. 5) не выявил значимых различий, также как и сравнительный анализ ответов второклассников и третьеклассников.

Проанализируем отношение младших школьников к своей этнической идентичности. На вопрос «Гордишься ли ты тем,

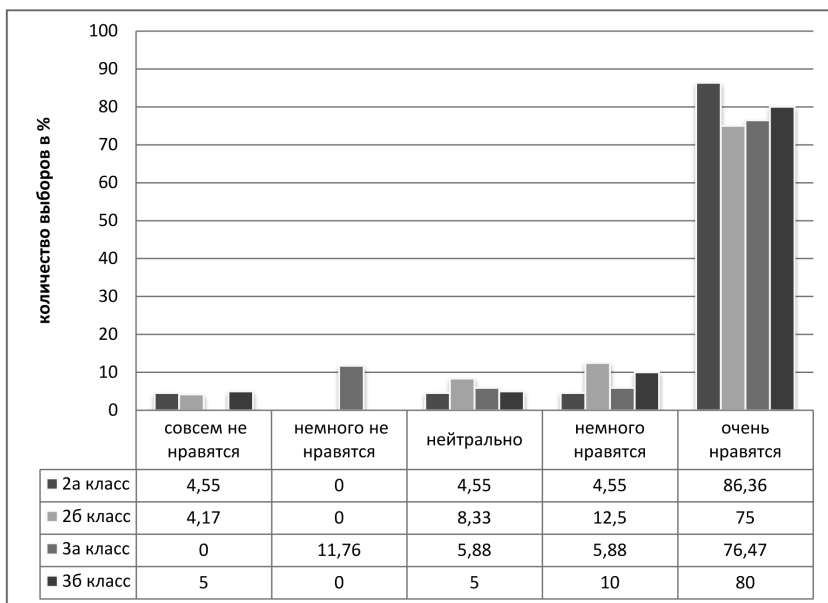


Рис. 5. Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос «Насколько русские тебе нравятся/не нравятся?» (первый этап исследования)

что ты русский?» утвердительно ответили 79 человек (95,18%), 4 человека (4,82%) ответили отрицательно. Причем отрицательно ответили те дети, которые указали, что русские им нравятся («очень» – 3 человека, «немного» – 1 человек). В то же время выявлено, что все дети, которые ранее ответили, что русские им немного или совсем не нравятся или же они относятся к ним нейтрально, гордятся собственной этнической принадлежностью к русскому народу. То есть гордость относительно собственной этнической принадлежности у некоторых школьников сочетается с негативным отношением к представителям своей этнической группы. В то же время отдельные респонденты, отмечая собственное позитивное отношение к русским, указывают на отсутствие гордости относительно своей этнической принадлежности. Однако для большинства младших школьников характерно сочетание позитивного отношения как к представителям своей этногруппы, так и к собственной этнической принадлежности. Нейтральное отношение к русским, выявленное у незначительной части респондентов, также соотносится с позитивной оценкой своей этнической идентичности.

Согласно данным, представленным в табл. 29, во 2А и 3Б классах все ученики гордятся тем, что они русские, отрицательные ответы были получены в двух других классах (2Б и 3А), которые впоследствии и были выбраны в качестве экспериментальных. Статистически значимых различий в ответах второклассников и третьеклассников на соответствующий вопрос обнаружено не было.

Таблица 29

**Распределение ответов учащихся разных классов
на вопрос «Гордишься ли ты тем, что ты русский?»,
первый этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
да	22	100	23	95,83	14	82,35	20	100
нет	0	0	1	4,17	3	17,65	0	0

Значимость этничности в иерархии ценностей ребенка оценивалась с помощью вопроса «Насколько важно для тебя то, что ты русский?», в качестве ответа на который 27 человек (32,53%) выбрали ответ «достаточно важно», 56 человек (67,47%) – «очень важно», при этом ответ «совсем не важно» не выбрал никто. Интересно, что среди тех, кто ответил, что русские им не нравятся («немного» и «совсем»), нет тех, кто сказал бы, что для него быть русским «достаточно важно», все они выбрали ответ «очень важно». То есть негативное отношение к представителям собственного народа не исключает высокой значимости этничности в иерархии ценностей ребенка. В то же время среди тех, кто выразил нейтральное отношение к русским, нет детей, проявивших высокую значимость этнической принадлежности: все они выбрали вариант ответа «*достаточно* важно». То есть значимость этничности в иерархии ценностей младших школьников с нейтральным отношением к русским выражена, но в меньшей степени. Резюмируя, можно сказать, что, несмотря на тип эмоционального отношения к собственной этнической группе, ребенку необходимо ощущать себя представителем своего народа, для него важна этническая идентичность, вне зависимости от позитивной или негативной оценки представителей данного этноса.

Таблица 30

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос:
«Насколько важно для тебя то, что ты русский?»,
первый этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
очень важно	16	72,73	15	62,50	9	52,94	16	80,00
достаточно важно	6	27,27	9	37,50	8	47,06	4	20,00
совсем не важно	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в табл. 30, наибольший процент младших школьников, значимость этничности в иерар-

хии ценностей которых особенно высока («очень важно»), представлен во 2А и 3Б классах. Среди учащихся 2Б и 3А классов таких детей значительно меньше, но больше тех, для кого этничность имеет среднюю степень значимости («достаточно важно»). Соотношение ответов второклассников и третьеклассников на данный вопрос практически одинаково («очень важно» – 67,39% и 67,57%, «достаточно важно» – 32,61% и 32,43%, «совсем не важно» – 0% и 0% соответственно), в связи с чем речь о различиях не ведется.

Чтобы оценить уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы, мы задавали вопрос «А если кто-либо скажет что-то плохое о русских людях, будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?». В итоге утвердительно ответили 52 ребенка (62,65%), «нет» сказал 31 ребенок (37,35%). Распределение ответов по классам представлено в табл. 31.

Таблица 31

Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос «А если кто-либо скажет что-то плохое о русских людях, будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?», первый этап исследования

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
да	12	54,55	11	45,83	13	76,47	16	80,00
нет	10	45,45	13	54,17	4	23,53	4	20,00

В 3А и 3Б классах позитивные ответы респондентов значительно преобладают, чего нельзя сказать об ответах второклассников. В целом у учеников третьих классов уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы выше, нежели у учеников вторых классов ($F^*_{эмп} = 4,2$, $p < 0,01$). Данные результаты во многом могут быть обусловлены возрастными особенностями становления этнической идентичности и развития детей.

В анкету был внесен также проективный вопрос «Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например. И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?». Как бы ты ответил?». Подавляющее большинство детей (60 человек или 72,29%) ответили «из России». Тем самым обозначив собственную гражданскую идентичность как ведущую. Собственную территориальную идентичность, проявившуюся в ответе «из Смоленска», обозначили 13 респондентов (15,66%). 6 человек (7,23%) ответили «не знаю». Как приоритетная этническая идентичность проявилась у одного ребенка (1,20%). Он сказал, что ответил бы на вопрос так: «я русский, приехал в вашу страну познакомиться с вашим народом». Двое детей (2,41%) предпочли бы ничего не рассказывать, их ответ был бы таков: «я вам не скажу, откуда приехал». Один ребенок (1,20%) сказал бы, что приехал «из Африки». Распределение ответов по классам представлено в табл. 32.

Таблица 32

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например.
И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?».
Как бы ты ответил?», в %, первый этап исследования**

Варианты ответов	Классы			
	2А	2Б	3А	3Б
из России	59,08	66,66	82,35	85,00
из Смоленска	22,73	12,50	17,65	10,00
я русский, приехал в вашу страну познакомиться с вашим народом	0	0	0	5,00
я вам не скажу, откуда приехал	4,55	4,17	0	0
из Африки	4,55	0	0	0
не знаю	9,09	16,67	0	0

Как видно из табл. 32, варианты ответов «я вам не скажу, откуда приехал», «из Африки» и «не знаю» характерны лишь для учащихся вторых классов, третьеклассники, отвечая на поставленный вопрос, четко идентифицируют себя и выбирают один из трех вариантов ответа, относящийся к области гражданской, территориальной или этнической идентичности. Помимо этого

третьеклассники гораздо чаще, нежели второклассники отмечают свою гражданскую принадлежность, указывая на то, что они «из России» ($\varphi^*_{эмп} = 3,239, p < 0,01$).

Помимо вопросов и методик, позволяющих выявить аффективный компонент этнической идентичности, в авторскую анкету с целью оценки субъективного благополучия младших школьников была включена модификация методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана. Результаты диагностики первого этапа исследования представлены на рис. 6 и в Приложении 10.

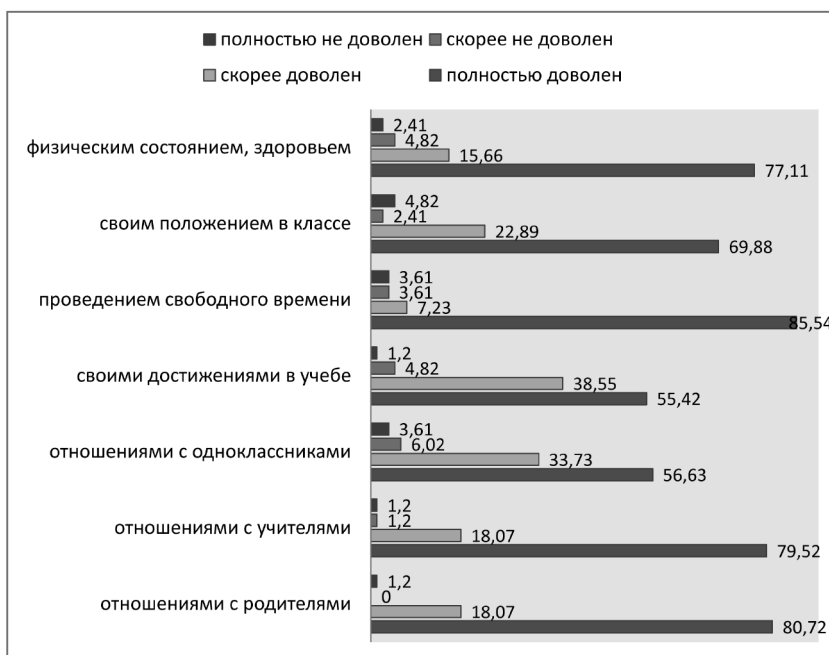


Рис. 6. Удовлетворенность младшими школьниками различными сторонами жизни, в %, первый этап исследования

В результате сравнительного анализа не было выявлено статистически значимых различий в уровне удовлетворенности различными сторонами собственной жизни у учеников вторых и третьих классов. В целом, несмотря на то, что подавляющее

большинство респондентов выразили большую или меньшую удовлетворенность различными сторонами собственной жизни, анализ полученных результатов позволил выявить как субъективно менее проблематичные для младших школьников сферы (это отношения с родителями, отношения с учителями, проведение свободного времени, физическое состояние, здоровье), так и сферы, несущие ощущение неудовольствия: чаще это отношения с одноклассниками, низкая удовлетворенность своими достижениями в учебе и своим положением в классе. Учитывая, что учеба является в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности, все компоненты школьной среды становятся особо значимыми для ребенка этого возраста и могут накладывать отпечаток на другие сферы и отношения. В связи с этим в рамках проводимого исследования проверялась гипотеза о влиянии удовлетворенности младших школьников различными сторонами собственной жизни на их отношение к своей и другим этническим группам. Согласно результатам проведенного регрессионного анализа удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками является предиктором представлений младших школьников о русском, белорусском и украинском ребенке. Удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками влияет на количество отрицательных качеств, приписываемых русскому ($\beta=0,250$, $p=0,023$), белорусскому ($\beta=0,227$, $p=0,039$) и украинскому ребенку ($\beta=0,266$, $p=0,015$). Чем меньше удовлетворенность респондента взаимоотношениями с одноклассниками, тем больше отрицательных качеств он приписывает русскому, белорусскому и украинскому ребенку. То есть взаимоотношения с одноклассниками в младшем школьном возрасте – это значимый фактор оценки сверстников-представителей своей и других этнических групп.

Предиктором представлений младших школьников о русском ребенке является также удовлетворенность респондентов собственными достижениями в учебе ($\beta=0,253$, $p=0,021$): чем ниже удовлетворенность, тем больше отрицательных качеств приписывается русскому ребенку. Здесь возможно мы имеем дело с проекцией и переносом представлений о собственных негативных качествах, влияющих на проблемы в учебе, на других представителей этнической группы.

Предикторами представлений младших школьников о белорусском ребенке является также удовлетворенность респондентов собственным положением в классе и взаимоотношениями с учителями: чем ниже удовлетворенность своим положением в классе, тем меньше положительных ($\beta=-0,33$, $p=0,003$) и больше отрицательных качеств ($\beta=0,231$, $p=0,036$) приписывают респонденты белорусскому ребенку; чем ниже удовлетворенность взаимоотношениями с учителями, тем меньше положительных ($\beta=-0,29$, $p=0,007$) и больше отрицательных качеств ($\beta=0,302$, $p=0,006$) приписывают респонденты белорусскому ребенку.

Обратимся также к различиям, выявленным при оценке эмоционального компонента этнической идентичности детей. Так среди детей, отмечающих высокую значимость собственной этнической принадлежности гораздо больше тех, кто приписывает положительные качества белорусскому ($U=535,50$, $Z_{adjusted}=2,188$, $p=0,031$) и украинскому ребенку ($U=534,00$, $Z_{adjusted}=2,170$, $p=0,031$), нежели среди тех, кто отмечает, что для них быть русским *достаточно* важно. То есть, чем выше значимость собственной этничности в иерархии ценностей ребенка, тем более позитивное отношение он демонстрирует к представителям других этнических групп.

Наряду с этим среди детей, отмечающих, что русские им очень нравятся, гораздо больше тех, кто приписывает положительные качества русскому ($U=133,00$, $Z_{adjusted}=1,990$, $p=0,047$), белорусскому ($U=126,00$, $Z_{adjusted}=2,010$, $p=0,044$) и украинскому ребенку ($U=68,00$, $Z_{adjusted}=3,072$, $p=0,002$), нежели среди тех, кто отмечает, что русские им немного нравятся. Вероятно, здесь мы имеем дело с общей тенденцией более или менее позитивной оценки окружающих, основанной на базовых убеждениях личности [Падун, 2003; Janoff-Bulman, 1992].

Обратимся к анализу результатов, полученных на втором этапе эмпирического исследования (после изучения фольклорного материала). Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос «Нравятся тебе или не нравятся русские?» представлено в табл. 33.

Сразу отметим, что статистически значимые различия как в экспериментальных, так и в контрольных классах не были вы-

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Нравятся тебе или не нравятся русские?»,
второй этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
русские нравятся	21	95,45	23	95,83	17	100,00	20	100,00
русские не нравятся	1	4,55	1	4,17	0	0,00	0	0,00
не знаю	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Примечание: 1) *жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой (различия не являются статистически значимыми); 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.*

явлены при сравнении результатов первого и второго этапов исследования. Тем не менее, во 2А классе один из респондентов изменил свое прежнее мнение и на втором этапе указал, что русские ему не нравятся. А во 2Б один из учащихся определился со своей точкой зрения и на втором этапе, не затрудняясь с ответом, указал, что русские ему не нравятся. В 3А и 3Б все осталось по-прежнему.

При анализе дифференцированного отношения к русским, продемонстрированного учениками на втором этапе исследования, выявлено, что в экспериментальных классах (2Б и 3А) увеличилось число респондентов, которым русские «немного нравятся» за счет изменения позиций «совсем не нравятся» и «немного не нравятся» (табл. 34).

Сдвиги произошли и в 3Б классе: увеличилось число респондентов, которым русские «очень нравятся» благодаря изменению позиции «совсем не нравятся», «нейтрально» и «немного нравятся». Однако статистически значимыми описанные различия не являются. Во 2А классе мнение школьников осталось без изменений.

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Насколько русские тебе нравятся/не нравятся?»,
второй этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
совсем не нравятся	1	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00
немного не нравятся	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
нейтрально	1	4,55	2	8,33	1	5,88	0	0,00
немного нравятся	1	4,55	4	16,67	3	17,65	1	5,00
очень нравятся	19	86,36	18	75,00	13	76,47	19	95,00

Примечания: 1) жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой (различия не являются статистически значимыми); 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.

Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос «Гордишься ли ты тем, что ты русский?», полученное на втором этапе эмпирического исследования (табл. 35), свидетельствует о сдвигах в позициях учащихся экспериментальных классов (2Б и 3А) в сравнении с первичной диагностикой, в то время как в контрольных классах (2А и 3Б) все осталось без изменений.

Во 2Б классе число школьников, гордящихся своей этнической принадлежностью, уменьшилось на 1 человека, в то время как в 3А классе – увеличилось на 3. Однако описываемые различия не являются статистически значимыми.

Степень значимости этничности в иерархии ценностей младших школьников претерпела изменения в одном экспериментальном (2Б) и двух контрольных классах (2А и 3Б) (табл. 36).

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Гордишься ли ты тем, что ты русский?»,
второй этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
да	22	100,00	22	91,67	17	100,00	20	100,00
нет	0	0,00	2	8,33	0	0,00	0	0,00

Примечания: 1) *жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой (различия не являются статистически значимыми); 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.*

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Насколько важно для тебя то, что ты русский?»,
второй этап исследования**

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
очень важно	16	72,73	13	54,16	9	52,94	17	85,00
достаточно важно	4	18,18	10	41,67	8	47,06	3	15,00
совсем не важно	2	9,09	1	4,17	0	0,00	0	0,00

Примечания: 1) *жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой (различия не являются статистически значимыми); 2) обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.*

Уменьшилось число учеников 2А и 2Б классов, для которых собственная этническая принадлежность «очень важна». В 3Б ситуация обратная: увеличилось количество учеников с высокой значимостью собственной этничности. Однако описываемые различия не являются статистически значимыми.

Уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы во 2Б классе повысился после изучения фольклорного материала, о чем свидетельствуют данные вторичной диагностики (табл. 37) и проведенный статистический анализ ($\varphi^*_{эмп} = 2,418, p < 0,01$).

Таблица 37

Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос «А если кто-либо скажет что-то плохое о русских людях, будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?», второй этап исследования

Варианты ответа	Классы							
	2А		2Б		3А		3Б	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
да	11	50,00	15	62,50	13	76,47	16	80,00
нет	10	45,45	9	37,50	4	23,53	4	20,00
не знаю	1	4,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Примечания: 1) *жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой*; 2) *обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.*

В то же время один из учеников 2А класса во время вторичной диагностики засомневался в собственной позиции и ответил на вопрос «А если кто-либо скажет что-то плохое о русских людях, будешь ли ты чувствовать себя так, как будто что-то плохое сказали о тебе лично?» фразой «не знаю». В третьих классах позиции школьников не изменились.

Интересен анализ ответов младших школьников на вопрос «Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например. И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?». Как бы ты ответил?». В сравнении с данными первичной диагностики (табл. 31), ответы респондентов на втором этапе исследования были многообразнее (табл. 38), что во многом обусловлено, на наш взгляд, восприятием и оценкой младшими школьниками широко представленной в современном дискурсе темы российско-американских отношений.

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например.
И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?».
Как бы ты ответил?», в %, второй этап исследования**

Варианты ответов	Классы			
	2А	2Б	3А	3Б
из России	72,71	62,49	52,95	85,00
из Смоленска	9,09	12,49	35,29	10,00
из Москвы	4,55	0,00	0,00	0,00
я русский	4,55	4,17	5,88	0,00
на таможене скажу, что приехал оттуда куда еду, потому что если скажу что из Смоленска, то не пропустят	4,55	4,17	5,88	5,00
не смогла бы ответить	0,00	4,17	0,00	0,00
не знаю другого языка	4,55	4,17	0,00	0,00
я бы не сказала, потому что они напали бы на Россию	0,00	4,17	0,00	0,00
ничего, т.к. американцы ненавидят русских	0,00	4,17	0,00	0,00

Примечания: 1) *жирным шрифтом обозначены проявившиеся на втором этапе эмпирического исследования изменения в сравнении с первичной диагностикой*; 2) *обычный жирный шрифт – значение на втором этапе увеличилось, жирный курсив – значение на втором этапе уменьшилось.*

Статистически значимые различия обнаружены в ответах учеников 2А и 3А классов. Среди учащихся 2А класса увеличилось количество респондентов, отвечающих «из России» ($\varphi_{эмп}^* = 1,937$, $p < 0,05$) и уменьшилось число тех, кто ответил «из Смоленска» ($\varphi_{эмп}^* = 2,595$, $p < 0,01$). Ученики 3А класса, напротив, чаще стали обозначать свою территориальную идентичность («из Смоленска») ($\varphi_{эмп}^* = 2,942$, $p < 0,01$) и реже гражданскую («из России») ($\varphi_{эмп}^* = 2,595$, $p < 0,01$). В ответах учеников 2Б и 3Б классов статистически значимых различий не обнаружено.

Удовлетворенность младших школьников различными сторонами собственной жизни согласно данным второго этапа исследования (Приложение 11) не претерпела значимых изменений: ни в контрольных, ни в экспериментальных классах статистически значимых различий не обнаружено (критерий Уилкоксона).

Таким образом, по результатам констатирующей диагностики выявлено следующее. Для большинства младших школьников характерна позитивная этническая аффективная идентификация и дифференциация, что подтверждается зафиксированным чувством принадлежности к своей этнической группе, ее позитивной оценкой наряду с положительной оценкой других этнических групп, эмоциональным отождествлением себя с представителями собственной этнической группы, позитивными национальными чувствами по отношению к своему этносу. Зафиксирована высокая субъективная значимость этничности для младших школьников вне зависимости от их позитивного или негативного аффективного отношения к членам своей этнической группы. Причем чем выше значимость собственной этничности в иерархии ценностей ребенка, тем более позитивное отношение он демонстрирует к представителям других национальностей. Уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы выше у учеников третьих классов, нежели у второклассников.

Выявлено, что эмоциональным предиктором представлений о своей и других этнических группах в младшем школьном возрасте является субъективное ощущение благополучия в сферах, связанных со школьной жизнью ребенка, с его учебной деятельностью. Особо значимым фактором позитивной оценки сверстников-представителей своей и других этнических групп является удовлетворенность младших школьников взаимоотношениями с одноклассниками.

Чувствительными к организованному изучению фольклорного материала оказались такие стороны этнической идентичности как аффективное отношение к представителям собственной этнической группы, а также уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы.

В целом полученные результаты указывают на значимость младшего школьного возраста в формировании этнической идентичности личности, обращают внимание на мишени профилактики этнической интолерантности, обосновывают тесную связь субъективного благополучия ребенка и полюса оценки им себя и представителей других этнических групп, подтверждают значимую роль фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников.

3.8. Изучение степени сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Витебска до и после изучения фольклора

3.8.1 Субъективная значимость этнической идентичности в структуре идентичности белорусских младших школьников

Изучение субъективной значимости этнической идентичности младших школьников, прежде всего, требует выяснения ряда вопросов, в частности, знания детьми своей этнической принадлежности. Для этого проанализируем ответы детей на вопросы «Знаешь ли ты свою национальность?» и «Скажи: ты белорус/белоруска».

На 1 этапе исследования по всей выборке было получено следующее: 60,7% респондентов (51 чел.) ответили, что знают свою национальность, 39,3% (33 чел.) – не знают (табл. 39).

Таблица 39

Ответы белорусских детей о знании своей национальности

Классы	1 этап		2 этап	
	чел.	%	чел.	%
2А контрольная группа, 22 чел.	17	77,3	15	68,2
2Б Экспериментальная группа, 15 чел.	8	53,3	5	33,3
Вторые классы, 37 чел.	25	67,6	20	54,1
3А контрольная группа, 23 чел.	13	56,5	18	78,3
3Б экспериментальная группа, 24 чел.	13	54,2	15	62,5
Третьи классы, 47 чел.	26	55,3	33	70,2
Все классы, 84 чел.	51	60,7	53	63,1

Таким образом, большая часть респондентов, принявших участие в исследовании, знают, к какой этнической группе они принадлежат.

На втором этапе исследования на этот же вопрос, знаешь ли ты свою национальность, ответы распределились несколько иначе. 63,1% (53 чел.) ответили да, знают, 36,9% (31 чел.) – не знают. Количество учащихся, которые обозначают, что знают

свою национальность, увеличилось на 2,4% (2 чел.). Это может свидетельствовать о постепенном развёртывании процесса развития этнической идентичности, поступательном формировании когнитивного компонента.

Более подробное рассмотрение распределения ответов по классам (вторые, третьи), а также по группам (контрольная и экспериментальная) показывает, что во вторых классах уровень знаний о своей этнической идентичности в обеих группах был выше после первого опроса. В обоих случаях: и при проведении экспериментальной деятельности по ознакомлению детей с фольклорными материалами, и без целенаправленной работы, количество детей, указавших свою национальность, снижается.

В контрольном классе второго года обучения в школе из 22 человек на первом этапе указали, что знают свою национальность 77,3% (17 чел.), на втором этапе их количество несколько уменьшилось – 68,2% (15 чел.). Уменьшение в целом составило 9,1% (7 чел.). В экспериментальном классе на первом этапе указали, что знают свою национальность – 53,3%, а на втором – 33,3%. Количество ответов уменьшилось на 20% (5 чел.). В целом, на первом этапе национальность была названа 67,6% (25 чел.), а на втором – 54,1% (20 чел.) (табл. 39).

В контрольном классе третьего года обучения в школе из 23 человек на первом этапе указали, что знают свою национальность 56,5% (13 чел.), на втором этапе их количество увеличилось до 78,3% (18 чел.). Увеличение составило 13% (2 чел.). В экспериментальном классе на первом этапе указали, что знают свою национальность 54,2% (13 чел.), на втором этапе их количество несколько увеличилось – 62,5% (15 чел.). Увеличение составило 8,3% (2 чел.).

Анализ ответов по возрастам показывает, что знания учащихся 2-х классов о собственной национальности менее стабильны и больше подвержены случайному влиянию внешних факторов. Так, на первом этапе они высказываются о знаниях в границах 67,6% (25 чел.), а на втором их уверенность снижается до 54% (20 чел.). Учащиеся 3-х классов показали более устойчивый результат на обоих этапах исследования. В целом, на первом этапе на-

циональность была названа 55,6% (26 чел.), а на втором – 70,2% (33 чел.).

Полученные данные свидетельствуют о том, что примерно третья часть респондентов (37,9%) имеет размытые представления о собственной национальности (среди учащихся вторых классов таких 45,9%, третьих – 29,8%). Это можно объяснять: высокой моноэтничностью среды проживания учащихся; незначительностью фактора национальности в контактах с иными людьми; близостью культур (русская и белорусская), с представителями которых могут взаимодействовать учащиеся, использованием в быту и в учебной деятельности преимущественно русского языка.

Для детей, учащихся 2-х классов, фактор национальности является ещё недостаточно устоявшимся, он подвергается влиянию разнообразных средовых воздействий, что отразилось и в их ответах.

Для учеников третьих классов, по сравнению с учениками 2-х классов, осведомлённость в области своей этнической принадлежности является более высокой. Этот факт мы связываем с большей осознанностью детей в вопросах национальной принадлежности, большим количеством социальных и культурных связей, которые оказывают непосредственное влияние на формирование этнической идентичности, большей важности принадлежности к национальной группе, нежели для учеников 2-х классов.

Далее учащимся предлагался вопрос «Скажи: ты – белорус/белоруска?». Нужно сразу отметить, что ответов «не знаю» не было ни одного, ни в одной группе, что может свидетельствовать о том, что процесс формирования субъективной значимости этнической идентичности в структуре идентичности развивается успешно.

На 1 этапе исследования на вопрос «Ты – белорус / белоруска» в контрольных классах ответили утвердительно среди второго года обучения 77,3% (17 чел.), третьего года обучения 87,0% (20 чел.). В экспериментальной группе ответили утвердительно: среди второго года обучения 93,3% (14 чел.), третьего года обучения 95,8% (23 чел.) (табл. 40).

Таблица 40

**Распределение ответов витебских школьников на вопрос:
«Скажи: ты – белорус / белоруска?»**

Класс	Кол-во чел.	1 этап				2 этап			
		да		нет		да		нет	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
2А К	22	17	77,3	5	22,7	21	95,5	1	4,5
2Б Э	15	14	93,3	1	6,7	15	100	0	0
3А К	23	20	87,0	3	13,0	23	100	0	0
3Б Э	24	23	95,8	1	4,2	24	100	0	0

Как видно из табл. 40, данный вопрос как для детей контрольной, так и экспериментальной группы, по сравнению с предыдущим, оказался проще как для восприятия, так и для ответа. Мы считаем, что высокий показатель ответов «да» на первом этапе 88,1% (74 чел.) и 98,8% (83 чел.) на втором связаны с вниманием к вопросу национальной принадлежности не только в обычной жизни, но и в рамках изучения ряда школьных предметов, частотностью употребления слова «белорус» по сравнению с термином «национальность». По классам распределение произошло следующим образом.

На первом этапе учащиеся 2-х классов ответили «да» 83,7% (31 чел.), 3-х классов – 91,5% (43 чел.). На втором этапе учащиеся 2-х классов ответили «да» 97,3% (36 чел.), 3-х классов – 100% (47 чел.).

Результаты, полученные с помощью углового преобразования Фишера (ϕ^* -критерий) ($\phi^*_{эм} = 1.078$, $p > 0,05$), позволяют говорить о незначительных различиях между учащимися 2-х и 3-х классов по параметру «знание о том, что они белорусы», которые носят вероятностный характер.

В целом полученные данные (ответы детей на вопросы «Знаешь ли ты свою национальность» и «Ты – белорус/белоруска») свидетельствуют, что значительная часть респондентов, а именно: 37,9% не в состоянии чётко ответить на вопрос о своей национальности. В то же время, отвечая на вопрос «Ты – белорус/белоруска» дети называют себя белорусами, и ни один человек не уклоняется от ответа, не говорит «не знаю». Это может отражать недостаточное понимание детьми абстрактного понятия «национальность» и более успешное формирование конкретно-

го понятия, свидетельствующего о национальной принадлежности – «белорус».

Обратимся теперь непосредственно к результатам модифицированной методики М. Барретта для измерения оценки субъективной важности, придаваемой детьми своей этнической идентичности, наряду с другими видами социальной идентичности. В рамках исследования, детям было предложено последовательно выбрать значимые характеристики из списка, в котором использовались следующие позиции: «христианин / христианка», «православный / православная», «мальчик / девочка», «житель / жительница Витебска», «белорус / белоруска», «славянин / славянка», «европеец / европейка», «гражданин / гражданка Беларуси». В зависимости от позиции выбора (значимости), характеристикам приписывался ранг от 1 до 8 (от наиболее до наименее важного для респондента).

Анализ средних значений данных, полученных от учащихся 2 и 3 классов на 1 этапе, представлен в табл. 41.

Таблица 41

Средние значения данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов по показателям модифицированной методики М. Барретта, на 1 и 2 этапе исследования

Типы идентичностей	2-е классы		3-и классы		2-е классы		3-и классы	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	5,54	7	6,03	7	4, 61	4	4,96	5
православный / православная»	5,05	5	5,65	5	4,12	2	4,7	4
«мальчик/девочка»	3,22	3	2,92	3	3,23	1	2,96	1
«житель/ жительница Витебска»	3,16	2	2,74	2	4, 86	6	6,84	8
«белорус/ белоруска»	3,08	1	2,73	1	4,56	3	4,08	3
«славянин/ славянка»	6,58	8	5,98	6	5,43	7	5,62	6
«европеец/ европейка»	5,38	6	6,43	8	6,12	8	6,02	7
«гражданин/ гражданка РБ»	3,95	4	3,54	4	4, 61	5	3,82	2
	1 этап				2 этап			

Мы провели анализ рангов (на основе средних значений данных), полученных от учащихся вторых и третьих классов. Итак, первое место по значимости для учащихся как вторых, так и третьих классов на 1 этапе занимает позиция «белорус/белоруска», т.е. этническая идентичность, второе место занимает региональная идентичность «житель / жительница Витебска», а третье – половая идентичность «мальчик / девочка». Гражданская («гражданин / гражданка Беларуси») и религиозная («православный / православная») идентичности занимают срединное положение (4-5 места). Наименьшую значимость имеют идентичности «европеец/европейка» (учащиеся вторых классов – отводят ей 6, а учащиеся третьих – 8 место), «христианин / христианка» (для учеников вторых и третьих классов 7-й выбор) и «славянин / славянка» (второклассники сделали 8-й выбор, а третьеклассники – шестой). С одной стороны, такой выбор объясняется как сложностью абстрактных категорий, так и недостаточным вниманием к их содержанию со стороны взрослых. С другой, – данные категории достаточно редко озвучиваются в возрастной группе респондентов. С третьей стороны – в Республике Беларусь реализуется система государственного образования, светское воспитание и обучение детей. В то же время наблюдается активная деятельность церковных организаций, направленная на взаимодействие с семьёй, с ребёнком, поэтому категория «православный / православная» занимает 5 место выборов.

Несколько по-иному выглядят результаты, если рассматривать их отдельно по учащимся контрольного и экспериментального классов (табл. 42).

Анализ показывает, что учащиеся контрольного 2 класса на три первых места своего выбора последовательно ставят этническую, гражданскую, половую идентичности («белорус / белоруска», «гражданин / гражданка Беларуси», «мальчик / девочка»), в средние позиции – региональную и религиозную идентичности («житель / жительница Витебска», «православный / православная»), на последние три места – приходится выбор «европеец / европейка», «христианин / христианка», «славянин / славянка».

Учащиеся контрольного 3 класса в число первых трёх выборов вводят категории «белорус / белоруска», «житель / житель-

**Средние значения данных, полученных от учащихся г. Витебска
по показателям модифицированной методики М. Барретта,
1 этап исследования**

Виды идентичностей	2А		2Б		3А		3Б	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	5,68	7	5,40	7	6,52	8	5,54	5
«православный/ православная»	5,45	5	4,64	4	5,52	5	5,79	7
«мальчик/девочка»	3,45	3	3,00	2	3,13	3	2,71	1
житель/жительница Витебска»	3,45	4	2,87	1	2,48	2	3,00	2
«белорус/ белоруска»	2,55	1	3,60	3	2,39	1	3,08	3
«славянин/ славянка»	6,50	8	6,67	8	6,30	7	5,67	6
«европеец/ европейка»	5,64	6	5,13	6	5,83	6	7,04	8
«гражданин/ гражданка РБ»	3,23	2	4,67	5	3,83	4	3,25	4

ница Витебска», «мальчик / девочка» – этническая, региональная, половая идентичности. В среднюю группу выборов вошли: «гражданин / гражданка Беларуси» и «православный / православная» (гражданская и религиозная идентичности). Закрывают выбор идентичностей такие категории, как «европеец / европейка», «славянин / славянка», «христианин / христианка» (табл. 42).

Учащиеся экспериментального 2 класса на первое место своего выбора ставят региональную, половую, этническую идентичность («житель / жительница Витебска», «мальчик / девочка», «белорус / белоруска»). Выбор религиозной и гражданской идентичности («православный / православная», «гражданин / гражданка Беларуси») занимает средние места. Последними второклассники указывают категории: «европеец / европейка», «христианин / христианка», «славянин / славянка».

В свою очередь учащиеся экспериментального 3 класса на первое место своего выбора ставят «мальчик / девочка», «житель / жительница Витебска», «белорус / белоруска» (половая,

региональная, этническая, идентичности), далее выбираются «гражданин / гражданка Беларуси» и «православный / православная» (гражданская и религиозная идентичности). В числе последних вновь видим выбор «христианин / христианка», «славянин / славянка», «европеец / европейка».

Таким образом, с небольшими вариантами, учащиеся младших классов имеют более высокую субъективную значимость следующих идентичностей: этнической, половой и гражданской идентичность. Мы связываем это с традиционными социальными группами, к которым приписываются дети с самого рождения, о чём постоянно напоминает в ходе их социализации.

Повторное проведение модифицированной методики М. Барретта по определению социальной идентичности ребёнка на втором этапе зафиксировало некоторое изменение позиций приоритетного выбора идентичностей. Анализ показывает, что, учащиеся контрольного 2 класса, на три первых места своего выбора последовательно ставят гражданскую, половую, религиозную идентичности («гражданин / гражданка Беларуси», «мальчик / девочка», «православный / православная» – ранее выбор «православный / православная» был во второй группе), на средние позиции – региональную и этническую идентичности («житель / жительница Витебска», «белорус / белоруска» (на первом этапе выбор был в первой группе), на последние три места приходятся: «христианин / христианка», «европеец / европейка», «славянин / славянка» (табл. 43).

Учащиеся контрольного 3 класса в число первых трёх выборов вновь вводят категории «мальчик / девочка», «житель / жительница Витебска», «белорус / белоруска» – половая, региональная, этническая идентичности (по сравнению с первым этапом изменяется их последовательность). В среднюю группу выборов входят: «гражданин / гражданка Беларуси» и «православный / православная» (гражданская и религиозная идентичности). Эта группа не претерпела никаких изменений. Последними в выборке названы те же категории, что и на первом этапе, только немного изменившие свой ранговый порядок «христианин / христианка» «европеец / европейка», «славянин / славянка» (было на первом этапе «европеец / европейка», «славянин / славянка», «христианин / христианка») (табл. 43).

Средние значения данных, полученных от учащихся г. Витебска по показателям модифицированной методики М. Барретта, 2 этап

Виды идентичностей	2А		2Б		3А		3Б	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	4,55	6	4,67	4	5,61	6	4,38	4
«православный/ православная»	3,91	3	4,33	3	5,22	5	4,17	3
«мальчик/девочка»	3,73	2	2,73	1	2,78	1	3,21	1
«житель/ жительница Витебска»	3,91	4	5,80	8	3,04	2	4,50	6
«белорус/ белоруска»	4,05	5	5,07	6	3,74	3	4,42	5
«славянин/ славянка»	5,86	7	5,00	5	5,74	8	5,50	7
«европеец/ европейка»	6,91	8	5,33	7	5,70	7	6,33	8
«гражданин/ гражданка РБ»	3,14	1	3,07	2	4,13	4	3,50	2

Учащиеся экспериментального 2 класса на первое место своего выбора ставят половую, гражданскую (была на пятом месте), религиозную (ранее четвёртое место) идентичности («мальчик / девочка», «гражданин / гражданка Беларуси», «православный / православная»).

Средние места выборов получили показатели общерелигиозной и общенациональной идентичности («христианин / христианка», «славянин / славянка») (4-5 места), хотя на первом этапе они выбирались в последнюю очередь (7-8 выбор). Замыкают выборку категории: «белорус / белоруска» (на первом этапе занимал третье место выбора), «европеец / европейка» (было шестое место выбор), «житель / жительница Витебска» (был первый выбор).

Наконец, учащиеся экспериментального 3 класса на первое место своего выбора ставят «мальчик / девочка», «гражданин / гражданка Беларуси», «православный / православная» (две последних категории на первом этапе были на втором месте). На средние места переместились понятия христианин / христианка (находились на третьих местах) и «белорус / белоруска» (с пе-

вых). В число выборов, наименее популярных, вошли, без изменений: «житель / жительница Витебска» (ранее первые места), «славянин / славянка», «европеец / европейка» (табл. 44).

Таблица 44

**Средние значения данных, полученных от учащихся
экспериментальных классов г. Витебска
по показателям модифицированной методики М. Барретта
(1 и 2 этап)**

Типы идентичностей	2Б				3Б			
	1 этап		2 этап		1 этап		2 этап	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	5,40	7	4,67	4	5,54	5	4,38	4
«православный/ православная»	4,64	4	4,33	3	5,79	7	4,17	3
«мальчик/девочка»	3,00	2	2,73	1	2,71	1	3,21	1
житель/жительница Витебска»	2,87	1	5,80	8	3,00	2	4,50	6
«белорус/ белоруска»	3,60	3	5,07	6	3,08	3	4,42	5
«славянин/ славянка»	6,67	8	5,00	5	5,67	6	5,50	7
«европеец/ европейка»	5,13	6	5,33	7	7,04	8	6,33	8
«гражданин/ гражданка РБ»	4,67	5	3,07	2	3,25	4	3,50	2

Некоторый разброс мнений на втором этапе мы связываем с таким явлением, как актуализация, т.е. в данный момент времени наиболее важной становится какая-либо идентичность. На этот процесс своё влияние могли оказать учебные занятия, материалы – в Беларуси целенаправленно проводится идеологическая и патриотическая работа не только во внеурочной деятельности, но и на классных занятиях; государственные и народные праздники, в которых участвуют дети, как в школе, так и дома; события частной или коллективной жизни. Нужно учитывать и достаточно значимое влияние церкви, которая усиливает свои позиции в воспитании детей, особенно благодаря реализации в стране

Программы сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2015–2020 годы [Программа сотрудничества..., 2015]. В результате выполнения решения в стране развивается сеть воскресных школ, строится взаимодействие церкви с семьёй, с образовательными учреждениями. Но главную роль в приобщении к родной культуре играет семья. И в тех областях, где деятельность семьи и школы оказываются в одном векторе приложения силы, мы видим результат (все дети знают, что они белорусы).

Также нестабильные результаты выборов возможны, с нашей точки зрения, из-за впечатлительности, недостаточной дифференцированности восприятия, развитости непроизвольного внимания младших школьников.

3.8.2 Степень идентификации белорусских детей со своей этнической группой

Изучение идентификации детей с собственным этносом мы проводили при помощи следующей модифицированной методики М. Барретта. Её суть заключается в предъявлении детям трёх карточек. На каждой из них записано одно утверждение: на первой – «совсем не белорус», на второй – «немножко белорус», на третьей – «настоящий белорус». Ребенку предлагается выбрать ту карточку, которая описывает его лучше всего, по его мнению. Ответы оцениваются в баллах: «совсем не белорус» – 1 балл, «немножко белорус» – 2 балла, «настоящий белорус» – 3 балла. Результаты, полученные по этой методике, представлены в табл. 45.

Анализируя результаты первого этапа, мы можем констатировать следующее. Среди вторых классов ответ «совсем не белорус» дали 5,4% (2 чел.). При этом в контрольном классе это показатель – 9,1% (2 чел.), а в экспериментальном классе подобный выбор не сделал ни один ребёнок (0%). «Немножко белорусами» назвали себя 24,3% (9 чел.), из них в контрольном классе такой ответ выбрали 18,2% (4 чел.), а в экспериментальном 33,3% (5 чел.). Ответ «настоящий белорус» оказался актуальным для

**Распределение ответов школьников о степени идентификации
их с этнической группой**

Класс, кол-во	1 –й этап						2-й этап					
	совсем не белорус		немножко белорус		настоящий белорус		совсем не белорус		немножко белорус		настоящий белорус	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
2А, 22 чел.	2	9,1	4	18,2	16	72,7	0	0	3	13,6	19	86,4
2Б, 15 чел.	0	0	5	33,3	10	66,7	0	0	4	26,7	11	73,3
2-е классы, 37 чел.	2	5,4	9	24,3	26	70,3	0	0	7	18,9	30	81,1
3А, 23 чел.	0	0	3	13,0	20	87,0	0	0	7	30,4	16	69,6
3Б, 24 чел.	0	0	6	25,0	18	75,0	0	0	7	29,2	17	70,8
3-и классы, 47 чел.	0	0	9	19,1	38	80,8	0	0	14	29,8	33	70,2
Все классы, 84 чел.	2	2,3	18	21,4	64	76,2	0	0	21	25,0	63	75,0

70,3% (26 чел.). Некоторая разница в контрольном и экспериментальном классах присутствует и здесь. Так, в контрольном классе этот ответ предпочли 72,7% респондентов (16 чел.), а в экспериментальном – 66,7% (10 чел.).

Учащиеся третьих классов не дали ни одного ответа «совсем не белорус», а «немножко белорусами» назвали себя 19,1% (9 чел.) третьеклассников. В контрольном классе такой ответ выбрали 13,0% (3 чел.), а в экспериментальном 25,0% (6 чел.). Ответ «настоящий белорус» в целом использовали 80,8% (38 чел.) детей. Отмечается разница в контрольном и экспериментальном классах: в контрольном классе выбор сделали 87,0% (20 чел.), а в экспериментальном – 75,0% (18 чел.) детей.

На втором этапе эксперимента ни один ребёнок из исследуемой выборки не дал ответ «совсем не белорус», а «немножко белорусами» назвали себя 18,9% (7 чел.) второклассников и 29,8% (14 чел.) третьеклассников. В контрольном классе ответ

«немножко белорус» выбрали 13,6% (3 чел.) второклассников и 30,4% (7 чел.) третьеклассников, а в экспериментальных классах среди детей второго года обучения – 26,7% (4 чел.) и третьего – 29,2% (7 чел.). Ответ «настоящий белорус» в целом использовали 75,0% или 63 респондента. Соответственно, среди 2-х и 3-х контрольных классов цифры распределились так: 86,4% (19 чел.) и 69,6% (16 чел.), а экспериментальных классов соответственно 73,3% (11 чел.) и 70,8% (17 чел.) ответивших. Таким образом, степень идентификации школьников со своей этнической группой в целом возросла. Дети отказались от варианта «совсем не белорус» – было 2,3%, стало – 0%, ответы «немножко белорус» возросли с 21,4% до 25%, хотя ответов «настоящий белорус» стало меньше – 75% (было 76,2%).

Ответы учащихся 2 и 3 классов различаются между собой, и довольно значительно. Так, второклассники на первом этапе называли себя «совсем не белорус» в 5,4% случаев, на втором этапе таких ответов не стало; ответы «немножко белорус» с 24,3% на первом этапе снизились до 18,9% – на втором; зато ответы «настоящий белорус» с 70,3% возросли до 81,1%. А среди учащихся третьих классов на первом и втором этапах исследования ответов «совсем не белорус» не было, ответы «немножко белорус» возросли с 19,1% до 29,8%, ответов «настоящий белорус» стало меньше – 70,2% (было 80,8%).

Иными словами, степень идентификации детей с этнической группой у учащихся контрольного 2 класса на первом этапе: отсутствует – 2%, слабая – 18,2%; сильная – 72,7%. На втором этапе: отсутствует – 0%, слабая – 13,6%; сильная – 86,4%. Степень идентификации детей с группой у учащихся экспериментального 2 класса на первом этапе: отсутствует – 0%, слабая – 33,3%; сильная – 66,7%. На втором этапе: отсутствует – 0%, слабая – 26,7%; сильная – 73,3%.

Степень идентификации детей с группой у учащихся контрольного 3 класса на первом этапе отсутствует – 0%, слабая – 13%; сильная – 87%. На втором этапе: отсутствует – 0%, слабая – 30,4%; сильная – 69,6%. Степень идентификации детей с группой у учащихся экспериментального 3 класса на первом этапе отсутствует – 0%, слабая – 25%; сильная – 75%. На втором этапе: отсутствует – 0%, слабая – 29,2%; сильная – 70,8%.

С наибольшей степенью вероятности данное явление связано с тем, что у детей формируется представление о некоей группе, к которой они все принадлежат, точно так же, как к ней принадлежат их родители и друзья. Неоднократное упоминание в процессе усвоения ряда учебных предметов о стране – Беларуси, с жителями – белорусами, проведённая экспериментальная работа оказали влияние на итоговый результат. С другой стороны, возможно, формирующаяся самооценка детей, стимулирует их к более или менее требовательному отношению к себе и своим ответам на поставленные вопросы, в частности, «настоящий белорус».

Для сравнительного анализа результатов исследования был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты, полученные с помощью U-критерия Манна-Уитни, не позволили выявить значимых различий при сравнении данных учащихся 2-х и 3-х классов по параметру «этническая идентичность со своей этнической группой».

Учитывая, что идентификация предполагает сознательное отождествление индивидом себя с группой, опосредуется особенностями реального окружения, мы можем констатировать достаточно высокую степень (более 70%) этнической идентификации учащихся. Отсутствие значимых различий при помощи U-критерия Манна-Уитни может свидетельствовать о том, что для детей этого возраста характерна недостаточно устойчивая этническая идентификация. Поэтому, экспериментальная деятельность во 2 и 3 классах (по сравнению с контрольной группой) не показала значимых различий с контрольной группой.

3.8.3. Представления младших школьников о членах собственного (белорусского) и других (украинского и русского) этносов

Суть методики М. Барретта для описания позитивности /негативности представителей своей и других этнических групп состоит в выборе детьми из набора из 16-ти карточек с написанными на каждой из них прилагательными («чистый», «грязный»,

«счастливый», «грустный», «спокойный», «агрессивный», «умный», «глупый», «трудолюбивый», «ленивый», «дружелюбный», «недружелюбный» (злой), «хороший», «плохой», «приятный», «неприятный») характеристик представителей собственного этноса, русского и украинского. После прочтения каждой карточки ребёнку предлагается положить её в коробку, если он считает, что написанное качество подходит представителю белорусского этноса или отложить в сторону, если, по его мнению, оно не подходит для описания белоруса. Потом такую же последовательность действий ребёнок выполняет для описания русского и украинского народа.

Исследование проходило в два этапа. Сравним результаты восприятия школьниками представителей своей и других этнических групп (табл. 46).

На первом этапе, при описании учащимися своего (белорусского) этноса больше всего выборов получили положительные качества: трудолюбивый (89,3%), чистый (86,9%), дружелюбный (86,9%) счастливый (84,5%), хороший (82,1%), умный (82,1%), спокойный (82,1%), приятный (80,9%). Из негативных характеристик дети чаще всего выбирали грустный (8,3%), ленивый (8,3%), агрессивный (7,1%), глупый (5,9%), недружелюбный (4,8%), неприятный (1,2%), грязный (1,2%).

При описании русского этноса были избраны все положительные и все отрицательные характеристики. Из положительных характеристик русским приписывались: чистый (88,1%), счастливый (83,3%), спокойный (79,8%), умный (86,9%), трудолюбивый (84,5%), дружелюбный (88,1%), приятный (89,3%), хороший (91,7%). Из негативных характеристик были отмечены следующие: ленивый (8,3%), агрессивный (7,1%), грустный (5,9%), глупый (5,9%), недружелюбный (4,8%), грязный (3,6%), плохой (3,6%), неприятный (3,6%).

При описании украинцев, из положительных качеств чаще всего выбирались: хороший (67,9%), умный (64,3%), чистый (59,5%), трудолюбивый (59,5%), дружелюбный (58,3%), приятный (54,8%), счастливый (50%), спокойный (50%). Из негативных характеристик были названы такие, как: грустный (36,9%), агрессивный (34,5%), недружелюбный, (27,4%), грязный (25%), неприятный (25%), глупый (22,6%), плохой (20,2%), ленивый (14,3%).

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
г. Витебска при характеристике русских, белорусов и украинцев
(N=84) 1 этап**

Прилагательное	Русские		Белорусы		Украинцы	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Чистый	74	88,1	73	86,9	50	59,5
Грязный	3	3,6	1	1,2	21	25
Счастливый	70	83,3	71	84,5	42	50
Грустный	5	5,9	7	8,3	31	36,9
Спокойный	67	79,8	69	82,1	42	50
Агрессивный	6	7,1	6	7,1	29	34,5
Умный	73	86,9	69	82,1	54	64,3
Глупый	5	5,9	5	5,9	19	22,6
Трудолюбивый	71	84,5	75	89,3	50	59,5
Ленивый	7	8,3	7	8,3	12	14,3
Дружелюбный	74	88,1	73	86,9	49	58,3
Недружелюбный	4	4,8	4	4,8	23	27,4
Хороший	77	91,7	69	82,1	57	67,9
Плохой	3	3,6	0	0	17	20,2
Приятный	75	89,3	68	80,9	46	54,8
Неприятный	3	3,6	1	1,2	21	25,0
Отношение общего числа положительных и отрицательных прилагательных	581/36	84,5/5,4	567/31	84,4/4,6	390/173	58/25,7

На втором этапе исследования (табл. 47) школьники, описывая представителей своего (белорусского) этноса, выбирали такие положительные качества: трудолюбивый (89,3% – 1 этап, 89,3% – 2 этап), чистый (86,9% – 1 этап, 90,5% – 2 этап), счастливый (84,5% – 1 этап, 91,7 – 2 этап), спокойный (82,1% – 1 этап, 89,3% – 2 этап). Статистически значимыми оказались различия в частоте выбора следующих положительных характеристик при оценке белорусского ребенка: дружелюбный (86,9% – 1 этап, 95,2% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 1.938$, $p < 0,05$), хороший (82,1% – 1 этап, 94% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 2.456$, $p < 0,01$), умный (82,1 – 1 этап, 91,7% –

**Частота выбора прилагательных младшими школьниками
г. Витебска при характеристике русских, белорусов и украинцев
(N=84), 2 этап**

Прилагательное	Русские		Белорусы		Украинцы	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Чистый	74	88,1	76	90,5	40	47,6
Грязный	4	4,8	1	1,2	31	36,9
Счастливый	75	89,3	77	91,7	32	38,1
Грустный	6	7,1	12	14,3	44	52,4
Спокойный	75	89,3	75	89,3	41	48,8
Агрессивный	8	9,5	4	4,8	31	36,9
Умный	76	90,5	77	91,7	50	59,5
Глупый	3	3,6	3	3,6	25	29,8
Трудолюбивый	71	84,5	75	89,3	54	64,3
Ленивый	7	8,3	7	8,3	22	26,2
Дружелюбный	75	89,3	80	95,2	43	51,2
Недружелюбный	3	3,6	2	2,4	33	39,3
Хороший	76	90,5	79	94,0	49	58,3
Плохой	4	4,8	1	1,2	22	26,2
Приятный	74	88,1	78	92,9	49	58,3
Неприятный	2	2,4	3	3,6	23	27,4
Отношение положительных и отрицательных прилагательных	596/37	88,7/5,5	617/33	91,8/4,9	358/231	53,3/34,4

2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 1.873$, $p < 0,05$), приятный (80,9% – 1 этап, 92,9% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 2.346$, $p < 0,01$). Из негативных характеристик дети чаще всего выбирали грустный (8,3 % – 1 этап и 14,3% – 2 этап), ленивый (8,3 % – 1 этап, 8,3% – 2 этап), агрессивный (7,1% – 1 этап, 4,8 % – 2 этап), глупый (5,9% – 1 этап, 3,6% – 2 этап), недружелюбный (4,8% – 1 этап, 2,4% – 2 этап), неприятный (1,2% – 1 этап, 3,6% – 2 этап), грязный (1,2% – 1 и 2 этап), плохой (0% – 1 этап, 1,2% – 2 этап).

На этом этапе исследования в качестве положительных характеристик русским приписывались: чистый 88,1% – было

столько же, счастливый 89,3% – было 83,3%, спокойный 89,3% – было 79,8% ($\varphi^*_{эмп} = 1.078$, $p < 0,05$), умный 90,5% – было 86,9%, трудолюбивый 84,5% – было 84,5%, дружелюбный 89,3% – было 88,1%, приятный 88,1% – было 89,3%, хороший 90,5% – было 91,7%. Из негативных характеристик были отмечены следующие: ленивый 8,3% – было 8,3%, агрессивный 9,5% – было 7,1%, грустный 7,1% – было 5,9%, глупый 3,6% – было 5,9%, недружелюбный 3,6% – было 4,8%, грязный 4,8% – было 3,6%, плохой 4,8% – было 3,6%, неприятный 2,4% – было 3,6%.

Выбирая положительные характеристики для описания представителей украинского этноса, дети отметили следующие качества: хороший (67,9% – 1 этап, 58,3% – 2 этап), умный (64,3% – 1 этап, 59,5% – 2 этап), чистый (59,5% – 1 этап, 47,6% – 2 этап), трудолюбивый (59,5% – 1 этап, 64,3% – 2 этап), дружелюбный (58,3% – 1 этап, 51,2% – 2 этап), приятный (54,8% – 1 этап, 58,3% – 2 этап), счастливый (50% – 1 этап, 38,1% – 2 этап), спокойный (50% – 1 этап, 48,8% – 2 этап). Несколько увеличилось (по сравнению с первым этапом) количество отрицательных характеристик. Из негативных качеств были названы: грустный (36,9% – 1 этап, 52,4% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 2.028$, $p < 0,05$), агрессивный (34,5% – 1 этап, 36,9% – 2 этап), недружелюбный (27,4% – 1 этап, 39,3% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 1,64$, $p < 0,05$), грязный (25% – 1 этап, 36,9% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 1,679$, $p < 0,05$), неприятный (25% – 1 этап, 27,4% – 2 этап), глупый (22,6% – 1 этап, 29,8% – 2 этап), плохой (20,2% – 1 этап, 26,2% – 2 этап), ленивый (14,3% – 1 этап, 26,2% – 2 этап) ($\varphi^*_{эмп} = 1.938$, $p < 0,05$) (табл. 47).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

Частота выбора положительных качеств на первом и на втором этапе при описании белорусов и русских имеет наибольший процент, чем при описании украинцев. Возможно, это связано с большей территориальной близостью к российскому этносу, активным использованием русского языка, тесными экономическими связями с Россией, что обусловлено территориальным положением Витебской области вообще, г. Витебска, в частности. Это согласуется с резко выраженным увеличением количества негативных характеристик по отношению к представителям

украинского этноса: территориально они расположены дальше, непосредственных экономических связей дети практически не наблюдают, их язык отличается от привычного для детей (русский). Вероятно, в силу этих причин, дети на первом этапе исследования предложили большее количество позитивных характеристик для представителей русского этноса. На втором этапе исследования, большее количество положительных характеристик принадлежит уже собственному этносу, кроме того, уменьшается количество выборов негативных характеристик.

Ещё более информативный анализ процентного отношения общего числа положительных и отрицательных характеристик к максимально возможному количеству таких (позитивных и негативных) выборов (табл. 46, 47). Так, на первом этапе эксперимента, общее количество положительных прилагательных, которые характеризуют русских, составило 84,5% (581), белорусов – 84,4% (567), украинцев – 58% (390). Общее число отрицательных характеристик составило: для русских 5,4% (36), белорусов – 4,6% (31), украинцев – 25,7% (173).

На втором этапе эксперимента, общее количество положительных прилагательных которые характеризуют представителей двух этносов увеличилось и составило для русских – 88,7% (596), белорусов – 91,8% (617) ($\varphi^*_{эмп} = 4.234$, $p < 0,01$), для украинцев уменьшилось до 53,3% (358) ($\varphi^*_{эмп} = 1.723$, $p < 0,05$). Общее число отрицательных характеристик выросло для всех трёх этносов и составило: для русских 5,5 % (37), белорусов – 4,9% (33), украинцев – 34,4% (231) ($\varphi^*_{эмп} = 3.483$, $p < 0,01$).

На втором этапе произошли некоторые изменения при выборе характеристик для детей различных этносов. После проведённой работы школьники использовали большее количество позитивных характеристик для описания представителя-белоруса. Количество позитивных выборов возросло с 84,4% до 91,8%. Одновременно возросло (незначительно) и количество негативных характеристик – с 4,6% до 4,9%.

Количество положительных выборов для русских детей (на первом этапе им отдано было наибольшее число положительных выборов) увеличилось, но они оказались на втором месте, после белорусов (было – 84,5%, стало – 88,7%). Количество негатив-

ных характеристик, приписываемых этим детям, несущественно увеличилось: с 5,4% на первом этапе, до 5,5% на втором. Тем не менее, исходя из количества таких выборов, они на втором месте.

Украинские дети по результатам обоих этапов получали наименьшее количество положительных (25,7% на первом этапе и 34,4% – на втором) и наибольшее количество отрицательных выборов (25,7% на первом этапе и 34,4% – на втором).

В целом, общее количество выборов характеристик (как положительных, так и отрицательных) для русского ребёнка больше – 93%, для белорусского – 92,9%, для украинского – 88,8%.

Таким образом, можно говорить о большей привлекательности для детей членов этноса, язык которого чрезвычайно близок учащимся (практически все предметы школьного цикла преподаются на русском языке, разговаривают в семье также на русском языке, литература для детей также, в основном, русскоязычная). Кроме того, территориально Витебск расположен значительно ближе к Российской Федерации, чем к Украине.

Проведение экспериментальной работы внесло некоторую дифференциацию в ответы детей. Если позитивное отношение к русским выразилось в росте выборов на 4,2%, то к собственному этносу этот рост составил 7,4%. ($\varphi^*_{эмп} = 4,234$, $p < 0,01$). Одновременно произошли незначительные изменения и в количестве отрицательных характеристик. Так, по отношению к русским произошёл рост на 0,1 %, а по отношению к белорусам – на 0,3%. Это говорит о незначительном, но формирующемся отличии собственного этноса от другого, пусть и сходного, т.е. о росте позитивности к своему этносу.

Ответы, которые касались украинского этноса, имеют несколько иной характер распределения. На первом этапе исследования количество позитивных выборов прилагательных составило 58% (разница более чем на 26% по сравнению с выборами для русского ($\varphi^*_{эмп} = 12,061$, $p < 0,01$) и белорусского этносов ($\varphi^*_{эмп} = 10,98$, $p < 0,01$), а негативных – 25,7% (это на 20,3% больше по сравнению с русскими ($\varphi^*_{эмп} = 10,888$, $p < 0,01$) и на 21,1% больше по сравнению с белорусами ($\varphi^*_{эмп} = 11,566$, $p < 0,01$)). На втором этапе количество позитивных выборов уменьшилось на 4,7% (с 58% до 53,3%) – разница с аналогичными выборами для

русских и белорусов составила соответственно 31,6% ($\varphi^*_{эмп} = 15,013$, $p < 0,01$) и 32,4% ($\varphi^*_{эмп} = 16,937$, $p < 0,01$). Отметим, что число отрицательных выборов возросло на 8,7% (с 25,7% до 34,4%) ($\varphi^*_{эмп} = 3,483$, $p < 0,01$). Этот рост заметен и при сравнении с отрицательными выборами, которые характеризуют русских и белорусов – разница 28,9% ($\varphi^*_{эмп} = 14,298$, $p < 0,01$) и 29,5% ($\varphi^*_{эмп} = 14,793$, $p < 0,01$) соответственно.

Таким образом, более сильное отождествление себя с собственным этносом привело детей к необходимости приписывания отрицательных черт народу, с которым он знаком хуже (географически большая удалённость, другой язык, меньшее знакомство в жизни с народным творчеством, особенности восприятия украинцев в средствах массовой информации – всё вместе повлияло на детские выборы).

Анализ характеристик, наиболее часто встречающихся в ответах детей, даёт возможность говорить о формировании некоторых национальных стереотипов. Динамику мы связываем непосредственно с проводимой работой с детьми, когда через ознакомление с народным фольклором шёл разговор о том, какие белорусы, каковы их жизненные приоритеты, мечты, взгляды. В итоге выбор по всем положительным характеристикам показывает прирост, а по отрицательным некоторое снижение (за исключением характеристик «грустный» и «грязный»).

Подобная тенденция наблюдается и при описании витебскими школьниками представителей русского этноса. Процент выборов по всем характеристикам увеличился, за исключением характеристик «хороший» и «приятный», процент выбора которых снижен незначительно. Из негативных характеристик увеличилось число выборов «агрессивный».

Ситуация с представлениями детей об украинском этносе значимо отличается от представлений о белорусском и русском. Во-первых, изначально результаты выбора позитивной оценки были ниже. Во-вторых, после проведённой экспериментальной работы, количество позитивных выборов сократилось, за исключением позиций «трудолюбивый» и «приятный», число выборов по которым возросло. Эту ситуацию мы связываем с тем, что основное внимание в работе с детьми было отдано белорусскому

фольклорному материалу, его анализу, актуализации. Внимание украинскому этносу специально не уделялось, что посодействовало тому, что его представители остались в представлениях детей как «чужие», в отличие от русского и белорусского, которые в большей степени «свои». Кроме того, повседневная речь детей – русская, в которую временами вкрапляется белорусский язык. Школьные занятия проводятся на русском языке (за исключением предметов, связанных с изучением белорусского языка).

3.8.4 Изучение этнических аттитюдов младших школьников

Чтобы уточнить представления младших школьников о членах собственного (белорусского) и других (украинского, русского) этносов обратимся также к анализу результатов, полученных по методике расовых и этнических аттитюдов, подробное описание которой представлено в Программе эмпирического исследования (параграф 3.1). Полученные результаты представлены в табл. 48 и Приложении 12.

На первом этапе исследования мы получили следующие результаты (табл. 48). Участники исследования, характеризуя последовательно детей – представителей разных народов, высказали мнение, что:

- обладают чувством юмора – 82,1% русских, 77,4% белорусских, 53,6% украинских детей;
- недружелюбные – 6,0% русских, 4,8% белорусских, 26,2% украинских детей;
- неприятные, вредные – 7,1% русских, 4,8% белорусских, 13,1% украинских детей;
- выдумщик, всегда придумывает интересные игры – русских 79,8%, 67,9% белорусских, 57,1% украинских детей;
- занимается спортом – 78,6% русских, 77,4% белорусских, 52,4,8% украинских детей;
- придиричивый, критикует других – 10,7% русских, 8,3% белорусских, 22,6% украинских детей;
- ему можно доверять – 79,8% русских, 79,8% белорусских, 30,9% украинских детей;

**Частота выбора характеристик младшими школьниками
г. Витебска при оценке детей-представителей исследуемых этносов
(N=84) 1 этап исследования**

Характеристики	Русский ребенок		Белорусский ребенок		Украинский Ребенок	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Обладает чувством юмора	69	82,1	65	77,4	45	53,6
Недружелюбный	5	6,0	4	4,8	22	26,2
Неприятный вредный	6	7,1	4	4,8	11	13,1
Выдумщик, всегда придумывает интересные игры	67	79,8	57	67,9	48	57,1
Занимается спортом	66	78,6	65	77,4	44	52,4
Придирчивый, критикует других	9	10,7	7	8,3	19	22,6
Ему можно доверять	67	79,8	67	79,8	26	30,9
Играет по правилам, не жульничает	61	72,6	53	63,1	44	52,4
Хвастун	6	7,1	4	4,8	21	25,0
Любит поучать других/командовать	23	27,4	16	19,0	26	30,9
Воспитанный, вежливый	68	80,9	73	86,9	48	57,1
Поет	50	59,5	57	67,9	39	46,4
Активный, с радостью берется за новое	65	77,4	63	75,0	52	61,9
Эгоистичный	5	6,0	2	2,4	21	25,0
Дразнит, обижает других детей	10	11,9	8	9,5	17	20,2
Доброжелательный	65	77,4	72	85,7	54	64,3
Смотрит телевизор	54	64,3	54	64,3	45	53,6
Драчун	12	14,3	10	11,9	21	25,0
Добрый	73	86,9	73	86,9	55	65,5
Угрюмый, сторонится других людей	9	10,7	7	8,3	23	27,4
Слушает музыку	56	66,7	51	60,7	43	51,2
Не пускает других в игру	10	11,9	8	9,5	17	20,2
Всегда готов помочь	68	80,9	72	85,7	48	57,1
Умный, сообразительный	65	77,4	68	80,9	54	64,3

- играет по правилам, не жульничает – 72,6% русских, 63,1% белорусских, 52,4% украинских детей;
- хвастун – 7,1% русских, 4,8% белорусских, 25,0% украинских детей;
- любит поучать других / командовать – 27,4% русских, 19,0% белорусских, 30,9% украинских детей;
- воспитанный, вежливый – 80,9% русских, 86,9% белорусских, 57,1% украинских детей;
- поет – 59,5% русских, 69,7% белорусских, 47,1% украинских детей;
- активный, с радостью берется за новое – 77,4% русских, 75,0% белорусских, 61,9% украинских детей;
- эгоистичный – 6,0% русских, 2,4% белорусских, 25,0% украинских детей;
- дразнит, обижает других детей – 11,9% русских, 9,5% белорусских, 20,2% украинских детей;
- доброжелательный – 77,4 % русских, 85,7% белорусских, 64,3% украинских детей;
- смотрит телевизор – 64,3% русских, 64,3% белорусских, 53,6% украинских детей;
- драчун – 14,3% русских, 11,9% белорусских, 25,0% украинских детей;
- добрый – 86,9% русских, 86,9% белорусских, 65,5% украинских детей;
- угрюмый, сторонится других людей – 10,5% русских, 8,3% белорусских, 27,9% украинских детей;
- слушает музыку – 66,7% русских, 60,7% белорусских, 51,2% украинских детей;
- не пускает других в игру – 11,9% русских, 9,5 % белорусских, 20,2% украинских детей;
- всегда готов помочь – 80,9% русских, 85,7% белорусских, 57,1% украинских детей;
- умный, сообразительный – 77,4% русских, 80,9% белорусских, 64,3% украинских детей.

Рассмотрим подробнее выбранные определения младшими школьниками при характеристике детей-представителей народов (русских, белорусов и украинцев).

Анализируя выбор положительных характеристик, мы видим, что их количество для детей всех национальностей различно (угловое преобразование Фишера (φ^* -критерий)). Наибольшее число положительных характеристик приходится на детей русской национальности и составляет 79,4% (668 выборов). Для белорусских детей число выборов немного снижается и составляет 78,9% (663 выбора). Наименьшее количество выборов положительных характеристик приходится на украинских детей и составляет 56,4% выборов (474). Снижение выборов составило более 20% (по сравнению с русскими детьми ($\varphi^*_{эмп} = 10,308$, $p < 0,01$), с белорусскими ($\varphi^*_{эмп} = 10,001$, $p < 0,01$)).

Анализируя то, как младшие школьники выбирали отрицательные характеристики, мы наблюдаем следующую картину. Число отрицательных выборов для детей своей (белорусской) национальности наименьшее и составляет 8,3% (70 выборов). Немного больше выборов у русских детей – 1,3% (95 выборов) ($\varphi^*_{эмп} = 2,09$, $p < 0,05$). Наибольшее количество выборов отрицательных характеристик приходится на украинских детей и составляет 23,6% выборов (198) (по сравнению с русскими детьми ($\varphi^*_{эмп} = 6,742$, $p < 0,01$), с белорусскими ($\varphi^*_{эмп} = 8,833$, $p < 0,01$)). Увеличение практически в два раза (табл. 48).

Анализируя нейтральные характеристики, мы видим, что их количество в среднем для русских и белорусских детей практически совпадает: 67,3 % и 67,5%. Число выборов для украинских детей примерно на 15 % меньше и составляет 50,9% выборов (по сравнению с русскими детьми ($\varphi^*_{эмп} = 4,342$, $p < 0,01$), с белорусскими ($\varphi^*_{эмп} = 4,433$, $p < 0,01$)).

На втором этапе исследования, после проведения экспериментальной работы, мы повторили анализ тех же характеристик, что и на первом и получили следующие результаты (табл. 49 и Приложение 13). Участники исследования, характеризуя последовательно детей – представителей разных народов, высказали мнение, что:

- обладают чувством юмора – 79,8% русских, 84,5% белорусских, 38,1% украинских детей;
- недружелюбные – 9,5% русских, 7,1% белорусских, 46,4% украинских детей;

**Частота выбора характеристик младшими школьниками
г. Витебска при оценке детей-представителей
исследуемых этносов (N=84) 2 этап исследования**

Определение	Русский ребенок		Белорусский ребенок		Украинский Ребенок	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
Обладает чувством юмора	67	79,8	71	84,5	32	38,1
Недружелюбный	8	9,5	6	7,1	39	46,4
Неприятный вредный	7	8,3	4	4,8	35	41,7
Выдумщик, всегда придумывает интересные игры	64	76,2	57	67,9	40	47,6
Занимается спортом	60	71,4	73	86,9	46	54,8
Придирчивый, критикует других	16	19,0	6	7,1	30	35,7
Ему можно доверять	62	73,8	78	92,9	29	34,5
Играет по правилам, не жульничает	53	63,1	65	77,4	38	45,2
Хвастун	23	27,4	10	11,9	35	41,7
Любит поучать других/ командовать	25	29,8	26	30,9	41	48,8
Воспитанный, вежливый	63	75,0	74	88,1	35	41,7
Поет	58	69,0	59	70,2	41	48,8
Активный, с радостью берется за новое	54	64,3	71	84,5	35	41,7
Эгоистичный	9	10,7	5	6,0	33	39,3
Дразнит, обижает других детей	13	15,5	13	15,5	29	34,5
Доброжелательный	59	70,2	73	86,9	41	48,8
Смотрит телевизор	62	73,8	61	72,6	50	59,5
Драчун	18	21,4	13	15,5	29	34,5
Добрый	66	78,6	78	92,9	46	54,8
Угрюмый, сторонится других людей	10	11,9	7	8,3	33	39,3
Слушает музыку	64	76,2	58	69,0	50	59,5
Не пускает других в игру	3	3,6	1	1,2	3	3,6
Всегда готов помочь	60	71,4	70	83,3	39	46,4
Умный, сообразительный	66	78,6	64	76,2	47	55,9

- неприятные, вредные – 8,3% русских, 4,8% белорусских, 41,7% украинских детей;
- выдумщик, всегда придумывает интересные игры – русских 76,2%, 67,9% белорусских, 38,1% украинских детей;
- занимается спортом – 71,4% русских, 86,9% белорусских, 54,8% украинских детей;
- придиричивый, критикует других – 19% русских, 7,1% белорусских, 35,7% украинских детей;
- ему можно доверять – 73,8% русских, 92,9% белорусских, 34,5% украинских детей;
- играет по правилам, не жульничает – 63,3% русских, 77,4% белорусских, 45,2% украинских детей;
- хвастун – 27,4% русских, 11,9% белорусских, 41,7% украинских детей;
- любит поучать других / командовать – 29,8% русских, 30,9% белорусских, 48,8% украинских детей;
- воспитанный, вежливый – 75% русских, 88,1% белорусских, 41,7% украинских детей;
- поэт – 69% русских, 70,2% белорусских, 48,8% украинских детей;
- активный, с радостью берется за новое – 64,3% русских, 84,5% белорусских, 41,7% украинских детей;
- эгоистичный – 10,7% русских, 6% белорусских, 39,3% украинских детей;
- дразнит, обижает других детей – 15,5% русских, 15,5% белорусских, 34,5% украинских детей;
- доброжелательный – 70,2 % русских, 86,9% белорусских, 48,8% украинских детей;
- смотрит телевизор – 73,8% русских, 72,6% белорусских, 59,5% украинских детей;
- драчун – 21,4% русских, 15,5% белорусских, 34,5% украинских детей;
- добрый – 78,6% русских, 92,2% белорусских, 54,8% украинских детей;
- угрюмый, сторонится других людей – 11,9% русских, 8,3% белорусских, 39,3% украинских детей;
- слушает музыку – 76,2% русских, 69,0% белорусских, 59,5% украинских детей;

- не пускает других в игру – 3,6% русских, 1,2 % белорусских, 3, 6% украинских детей;
- всегда готов помочь – 71,4% русских, 83,3% белорусских, 46,4% украинских детей;
- умный, сообразительный – 78,6% русских, 76,2% белорусских, 55,9% украинских детей.

Рассмотрим отдельно динамику выбора положительных, отрицательных и нейтральных характеристик детей-представителей русского, белорусского и украинского народов.

Анализ положительных характеристик показал, что изменилось количество выборов для всех национальностей. Наибольшее число положительных характеристик приходится на детей белорусской национальности и составляет 83,5% (701 выбор) по сравнению с 79,4% (668 выборов) на первом этапе ($\varphi^*_{эмп} = 2,111$, $p < 0,05$). Для русских детей число выборов немного снижается и составляет 73,1% (614 выборов) – было 79,4% (668 выборов) ($\varphi^*_{эмп} = 3,095$, $p < 0,01$). Наименьшее количество выборов положительных характеристик вновь приходится на украинских детей и составляет 45,5% (382 выбора), что на 10,9% меньше, чем на первом этапе исследования (56,4% выборов (474)) ($\varphi^*_{эмп} = 4,468$, $p < 0,01$). Разница выборов с белорусскими детьми составила 38% ($\varphi^*_{эмп} = 16,887$, $p < 0,01$).

Наглядно результаты отражены на рис. 7.

Число отрицательных выборов для детей своей (белорусской) национальности несколько увеличивается (хотя и остаётся наименьшим) и составляет 10,8% (91 выбор) (первоначально – 8,3% (70 выборов)) ($\varphi^*_{эмп} = 1,762$, $p < 0,05$). Больше выборов у русских детей – 15,7% (132) ($\varphi^*_{эмп} = 2,972$, $p < 0,01$). Наибольшее количество выборов отрицательных характеристик приходится на украинских детей и составляет 35,4% (297) (по сравнению с русскими детьми ($\varphi^*_{эмп} = 9,407$, $p < 0,01$), с белорусскими ($\varphi^*_{эмп} = 12,378$, $p < 0,01$), при том, что на первом этапе таких выборов было 23,6% (198) ($\varphi^*_{эмп} = 5,308$, $p < 0,01$.) (таблица 5.2.7). Увеличение составило 11,8% (рис. 8).

Выбор определений младшими школьниками при нейтральной характеристике распределился следующим образом: их количество для белорусских детей составило самое большое ко-

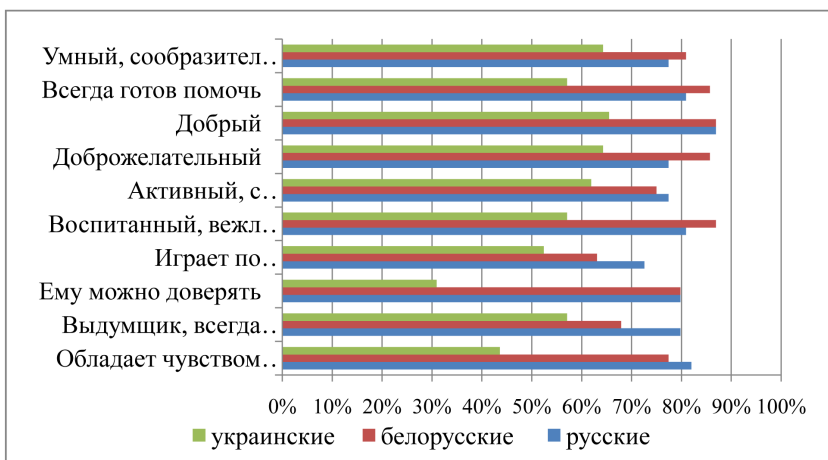


Рис. 7. Частота выбора младшими школьниками г. Витебска положительных характеристик при оценке детей-представителей русского, белорусского и украинского этносов (N=84), 2 этап исследования

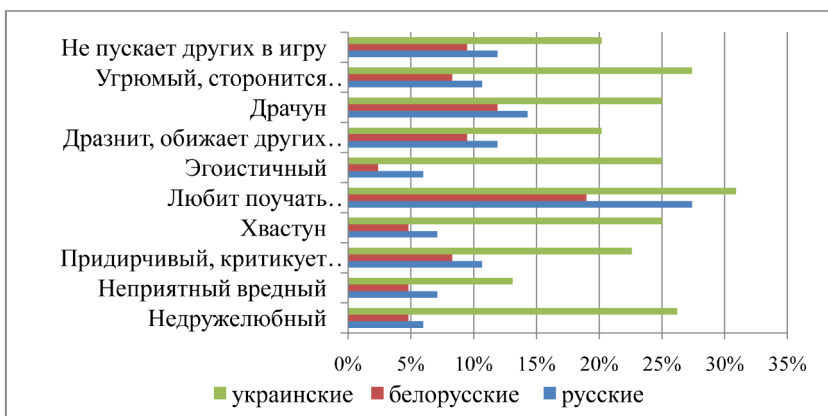


Рис. 8. Частота выбора младшими школьниками г. Витебска отрицательных характеристик при оценке детей-представителей русского, белорусского и украинского этносов (N=84), 2 этап исследования

личество – 74,7% (251 выбор) от всех выборов. На русских детей пришлось 72,6% (244 выбора), на украинских детей – 55,7% (187 выборов) (рис. 9).

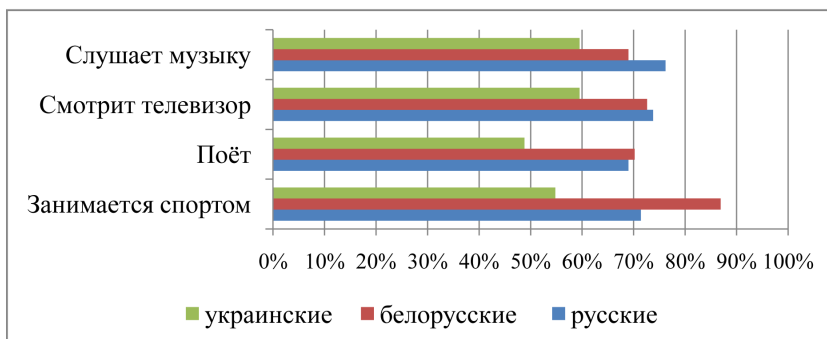


Рис. 9. Частота выбора младшими школьниками г. Витебска нейтральных характеристик при оценке детей-представителей русского, белорусского и украинского этносов (N=84), 2 этап исследования

Сравнивая с первым этапом исследования, можно заметить, что число выборов увеличилось для всех детей. Результаты выборов для белорусских детей составил 74,7% (251 выбор) по сравнению с первым этапом, где это число было 67,5% ($\varphi^*_{эмп} = 2,022$, $p < 0,05$). Для русских и украинских детей увеличение незначительно: с 67,3% до 72,6% и с 50,9% до 55,7% соответственно.

Наглядно результаты выбора характеристик младшими школьниками на 1 и 2 этапах исследования отражены в Приложениях 12–14.

По результатам прослеживается закономерность, отмеченная в предыдущем исследовании: чем больше знаком детям этнос, тем лучше они относятся к его представителям, в данном случае – детям. Акцент на белорусский народ, на его особенности, характеристики, который был сделан в рамках экспериментальной работы, отразился на результатах второго этапа. Учащиеся указывали большее количество положительных и нейтральных характеристик именно для белорусских детей. С небольшим отставанием идут русские дети. Это связываем с близостью этих

двух славянских культур, которая дополнительно актуализирована современным развитием витебского региона.

Таким образом, можно сделать вывод, что представления младшими школьниками о членах собственного (белорусского) и других (украинского, русского) этносов несколько отличаются. Белорусские дети проводят слабую дифференциацию между собственным и русским народом, что отразилось в достаточно сходных численных значениях выборов положительных и отрицательных прилагательных для этих двух народов, а также в положительном, нейтральном или отрицательном отношении к детям – представителям народов.

Причину мы видим в территориальной близости (расстояние от Витебска до российской границы около 60 километров), идентичность используемого языка в деловом (учебном) и личностном общении (по данным переписи 2009 г жители г. Витебска назвали родным языком русский – 60,5%, белорусский – 33,8%, а вот языком общения дома назвали русский – 91,8%, белорусский – 2,8% [*Витебская энциклопедия*, 2016]). Исследователи отмечают и высокую толерантность белорусов, умение жить в добрососедстве (особенно с теми, кто находится непосредственно рядом). Во многом это объясняется исторической памятью народа, понесшего огромные потери в результате многочисленных военных конфликтов, длительным отсутствием собственного национального государства, политикой, направленной на отрицание самобытности народа, его языка.

Кроме того, отсутствие на территории Беларуси конфликтов на национальной почве вообще, и между белорусами, русскими, украинцами в частности (представители национальностей, наиболее широко представленных в г. Витебске – 80,5%, 12,7% и 1,3% соответственно по данным переписи 2009 г. [*Витебская энциклопедия*, 2016]) дают возможность говорить о высокой степени принятия белорусами других этнических групп, что также должно было отразиться на ответах детей.

Несколько иные результаты по отношению к украинскому этносу мы связываем с теми же причинами, которые были указаны выше: территориальная расположенность, в данном случае – удалённость (расстояние от Витебска до границы с Украиной почти

380 км), слабое знакомство с украинским языком, непонимание его. На отношение детей повлияла, с нашей точки зрения, и позиция родителей по вопросу российско-украинского конфликта, во многом обусловленная воздействием средств массовой информации, особенно российских, освещающих его достаточно жестко, в отличие от белорусских СМИ, стремящихся к возможно более нейтральной подаче материала (в Беларуси активно читают газеты, журналы, смотрят телеканалы России).

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что наиболее привлекательными для учащихся младших классов выглядят белорусский и русский народ. Отношение к представителям украинского этноса несколько менее положительное.

3.8.5. Аффективные отношения белорусских младших школьников к своей и другой этнической группе

При изучении этнической идентичности детей младшего школьного возраста большое значение имеет аффективное отношение школьников к своей этнической группе. Используемый нами модифицированный вариант методики на выявление аффективного отношения к своей этнической группе заключается в следующем. Детям необходимо было ответить на вопрос «Нравятся тебе или не нравятся белорусы?», выбрав одну из трех карточек с утверждением «не нравятся», «нравятся», «не знаю».

Результаты, полученные по данной методике, представлены в таблице 50.

Сразу зафиксируем тот факт, что варианты с ответом «не знаю» отсутствуют.

Итак, на 1 этапе исследования по всей выборке 92,6% респондентов (78 человек) на вопрос «Нравятся тебе или не нравятся белорусы?» дали ответ «нравятся». При этом стоит отметить, что у младших школьников 2-го года обучения в контрольном (22 человека) и экспериментальном (15 человек) классах ответ «нравятся» составил 100%, в то время как у школьников 3-го обучения – 87,2% (41 человек), в частности в контрольном классе – 91,3%

Частота выбора младшими школьниками положительного ответа на вопрос «Нравятся тебе белорусы?»

Классы	1-й этап		2-й этап		Критерий Манна-Уитни и достоверность различий
	кол-во	%	кол-во	%	
2А, контрольный, 22 чел	22	100	20	90,9	U=220, p>0,05
2Б, экспериментальный, 15 чел.	15	100	13	86,7	U=97,5, p>0,05
Все 2-е классы, 37 чел.	37	100	33	89,2	U=610,5, p>0,05
3А, контрольный, 23 чел.	21	91,3	22	95,7	U=253, p>0,05
3Б, экспериментальный, 24 чел.	20	83,3	22	91,7	U=266, p>0,05
Все 3-и классы, 47 чел.	41	87,2	44	3,6	U=1084, p>0,05
Все классы, 84 чел.	78	92,6	77	91,7	U=3325, p>0,05

(21 человек), в экспериментальном – 83,3% (20 человек). Таким образом, у большей части респондентов, принявших участие в исследовании, аффективное отношение к своей этнической группе можно расценивать как положительное. На 2 этапе исследования были получены следующие результаты. По всей выборке ответ «нравятся» на вопрос «Нравятся тебе или не нравятся белорусы?» дали 91,7% (77 человек). У второклассников данный ответ составил 89,2% (33 человека): в контрольном классе – 90,9% (20 человек), в экспериментальном – 86,7% (13 человек). По сравнению с результатами 1 этапа количество ответов «нравятся» среди 2-х классов снизился на 10,8% (4 человека). В то же время среди третьеклассников ответ «нравятся» дали 93,6% (44 человека), в частности в контрольном классе – 95,7% (22 человека), в экспериментальном – 91,7% (22 человека), что на 6,4% (3 человека) больше по сравнению с первым результатом.

Таким образом, можно констатировать, что у младших школьников 2-х и 3-х классов сформировано положительное отношение к своей этнической группе, что может быть обусловлено достаточно высокой степенью национальной идентификации учащихся. Во 2-х классах сформированность положительного отношения к своей этнической группе прослеживается с первого этапа, в 3-х классах – со второго.

Для сравнительного анализа результатов исследования был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты, полученные с помощью U-критерия Манна-Уитни, не позволили выявить значимых различий при сравнении данных 1 и 2 этапа исследования по параметру «аффективное отношение к своей этнической группе» (табл. 50). Мы предполагаем, что отсутствие различий связано с тем, что чувство детей принадлежности к группе достаточно сильное и формируется на протяжении длительного времени. В частности, образовательная область Учебной Программы дошкольного образования «Ребенок и общество» и предполагает формирование у него первоначальных представлений о родном крае, отношения к нему, воспитание патриотических чувств, приобщение к национальным культурным традициям [Учебная программа..., 2012]. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения для 1–4 классов предусматривают воспитание патриотизма, национального самосознания, ценностного отношения к национальной самобытности народа [Учебные программы, 2012].

В определении аффективного отношения младших школьников к своей и другой этнической группе важным является анализ ответов на вопрос «Насколько белорусы тебе нравятся или не нравятся?». Детям предлагалось выбрать одну из карточек с утверждением «совсем не нравятся», «немного не нравятся», «нейтрально», «немного нравятся», «очень нравятся». Полученные результаты представлены в Приложении 15.

На 1 этапе по всей выборке результаты распределились следующим образом. Ответ «очень нравятся» выбрали 65,5% респондентов (55 чел.), немного нравятся – 25,0% (21 чел.), нейтральное отношение высказали 5,9% (5 чел.), «немного не нравятся» – 1,2% (1 чел.), «совсем не нравятся» – 2,4% (2 чел.).

Рассмотрим результаты ответов более детально. В контрольном классе 2-го года обучения ответ «очень нравятся» выбрали 63,6% (14 человек), «немного нравятся» – 22,7% (5 чел., также в этой группе были выбраны ответы «немного не нравятся» – 1,2% (1 чел.), «совсем не нравятся» – 2,4% (2 чел.). В экспериментальном классе 2-го года обучения 12 человек из 15 дали ответ «очень нравятся», что составило 80,0% учащихся, 1 человек – «немно-

го нравятся», 2 человека – «нейтрально», что составило 6,7% и 13,3% соответственно. Среди учащихся 3-х классов результаты следующие: в контрольной группе 73,9% (17 чел.) выбрали ответ «очень нравятся», 21,7% (5 чел.) – «немного нравятся», 4,3% (1 чел.) относятся нейтрально; в экспериментальной группе ответ «очень нравятся» дали 50,0% учащихся (12 чел.), 41,7% (10 человек) выбрали ответ «немного нравятся», 6,4% (2 чел.) остановились на ответе «нейтрально».

На 2 этапе исследования на вопрос «Насколько белорусы тебе нравятся или не нравятся?», по всей выборке ответы распределились следующим образом. Ответ «очень нравятся» выбрали 72,6,5% учащихся (61 чел.), «немного нравятся» – 19,0% (16 чел.), «нейтрально» – 3,6% (3 человека), «немного не нравятся» – 2,4% (2 чел.), «совсем не нравятся» – 2,4% (2 чел.).

В контрольном классе 2-го года обучения количество ответов «очень нравятся» увеличилось на 13,6% (3 чел.), также можно отметить отсутствие выборов ответов «немного не нравятся», «совсем не нравятся». Среди второклассников экспериментальной группы количество ответов «очень нравятся» снизилось на 6,7% (1 чел.), в то же время увеличилось количество детей, выбравших ответ «немного нравятся». По сравнению с результатами 1 этапа разница составила 13,3% (2 чел.). Среди учащихся 3-х классов разница в выборе ответов прослеживается в обеих группах. Увеличился выбор ответов «очень нравятся»: в контрольной группе на 8,7% (2 чел.), в экспериментальной – на 8,3% (2 чел.). В свою очередь в экспериментальной группе появились ответы «немного не нравятся» и «совсем не нравятся», что составило 4,2% (1 чел.) и 8,3% (2 чел.) соответственно. Наглядно результаты представлены на рисунках 10 и 11.

Анализ ответов показывает, что учащиеся 2-х и 3-х классов в определении степени отношения к своей этнической группе в большинстве случаев высказывали максимально положительную оценку («очень нравятся»). На первом этапе у школьников 2-го года обучения отношение к своей этнической группе менее стабильно: 70,3% (26 чел.) учащихся выбрали ответ «очень нравятся», 16,2% (6 чел.) – «немного нравятся», 5,4% (2 чел.) высказали нейтральное отношение и на ответах «немного не нравятся»

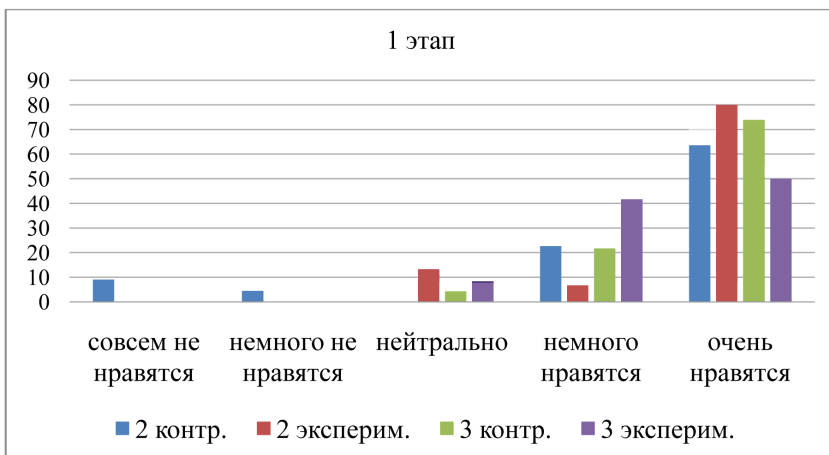


Рис. 10. Степень аффективного отношения белорусских младших школьников к своей этнической группе (по классам, 1 этап исследования)

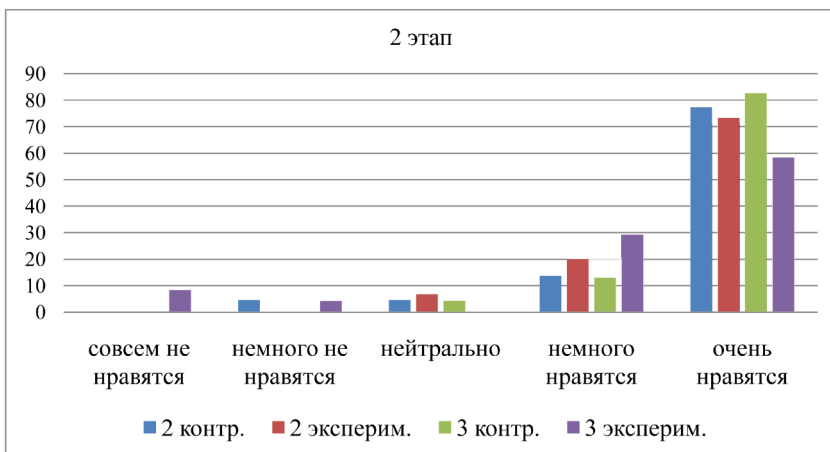


Рис. 11. Степень аффективного отношения белорусских младших школьников к своей этнической группе (по классам, 2 этап исследования)

остановился 1,2% (1 чел.), «совсем не нравятся» – 2,4% (2 чел.). На втором этапе количество детей, выбравших ответ «очень нравятся» увеличился до 75,7% (28 чел.), а варианты ответа «совсем не нравятся» отсутствуют вовсе. Учащиеся 3-х классов на первом этапе показали более устойчивый результат: количество ответов «очень нравятся» составило 61,7% (29 чел.), «немного нравятся» – 31,9% (15 чел.), «нейтрально» – 6,4% (3 чел.). На втором этапе количество ответов «очень нравятся» увеличилось на 4 человека, что составило 70,2% (33 чел.), но при этом появились ответы «немного не нравятся», «совсем не нравятся» – по 2,4% (2 чел.). В целом, на первом этапе максимально положительная оценка («очень нравятся») была названа 65,5% (55 чел.), а на втором – 72,6 % (61 чел.). Наглядно результаты представлены на рис. 12.

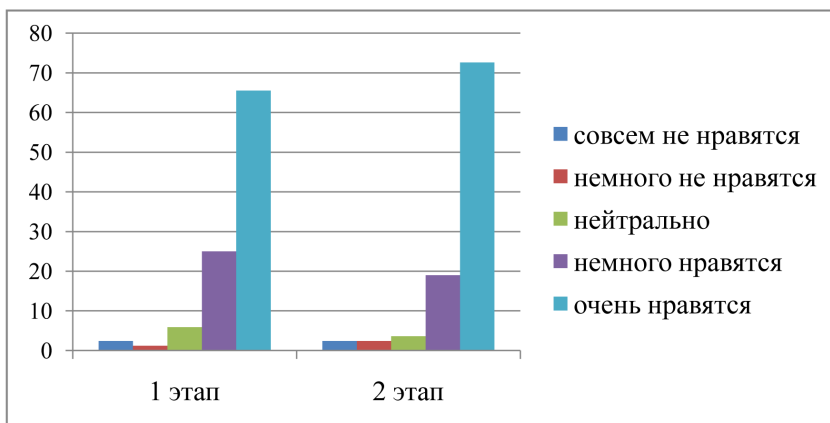


Рис. 12. Степень аффективного отношения белорусских младших школьников к своей этнической группе (по всей выборке, 1 и 2 этапы)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети положительно идентифицируют себя со своей этнической группой, у младших школьников сформировалось позитивное отношение к себе как представителям белорусского этноса, несмотря на некоторую нестабильность в выборе ответов среди учащихся 2-х и 3-х классов как на первом и, так и на втором этапах исследования.

Еще одним показателем аффективного отношения младших школьников к своей этнической группе стали ответы на вопрос «Гордишься ли ты тем, что ты белорус?». Детям предлагалось ответить на данный вопрос, выбрав одну из двух карточек с утверждениями «да, горжусь» либо «нет, не горжусь». Полученные результаты представлены в табл. 51.

Таблица 51

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«Гордишься ли ты тем, что ты белорус?»**

Класс	Кол-во чел.	1-й этап				2-й этап			
		да	%	нет	%	да	%	нет	%
2А, контрольный	22	22	100	0	0	22	100	0	0
2Б, экспериментальный	15	15	100	0	0	15	100	0	0
Вторые классы	37	37	100	0	0	37	100	0	0
3А, контрольный	23	23	100	0	0	22	95,7	1	4,3
3Б, экспериментальный	24	23	95,8	1	4,2	23	95,8	1	4,2
Третьи классы	47	46	97,9	1	2,1	45	95,7	2	4,3
Все классы	84	83	98,8	1	1,2	82	97,6	2	2,4

Итак, на 1 этапе исследования по всей выборке 98,8% респондентов (83 чел.) ответили «да, горжусь». Стоит отметить, что у второклассников контрольной и экспериментальной групп количество ответов «да, горжусь» составило 100%, а у третьеклассников – 97,9% (46 чел.), в том числе, в контрольном классе – 100% (23 чел.), в экспериментальном – 95,8% (23 чел.). Вариант ответа «нет, не горжусь» выбрал 1 человек (2,1%) экспериментальной группы.

На 2 этапе исследования были получены следующие результаты. По всей выборке количество ответов «да, горжусь» составило 97,6% (82 чел.). У детей, обучающихся во вторых классах, результат оказался абсолютно стабильным: данный ответ в контрольной и экспериментальной группах составил 100% (37 чел.). По сравнению с результатами 1 этапа количество ответов «да, горжусь» среди учащихся 3-х классов снизилось на 2,1% (1 чел.).

Таким образом, анализируя ответы по вопросу «Гордишься ли ты тем, что ты белорус?», можно сделать вывод, что у аб-

солютного большинства младших школьников, принявших участие в исследовании, развито чувство принадлежности к своей этнической группе.

При исследовании уровня интроекции, то есть ощущение себя неотъемлемой частью группы, детям необходимо было ответить на вопрос: «А если кто-либо скажет что-то плохое о белорусах, ты будешь чувствовать, что плохое сказали о тебе?». Школьникам предлагалось выбрать одну карточку с ответом «не знаю», «да, буду чувствовать», «нет, не буду чувствовать». Результаты представлены в табл. 52.

Таблица 52

**Распределение ответов учащихся разных классов на вопрос
«А если кто-либо скажет что-то плохое о белорусах,
будешь ли ты чувствовать себя так,
как будто что-то плохое сказали о тебе лично?»**

Класс	Кол-во чел.	1-й этап					2-й этап				
		да		нет		не знаю	да		нет		не знаю
		чел.	%	чел.	%	чел.	чел.	%	чел.	%	чел.
2А К	22	16	72,7	6	27,3	0	17	77,3	5	22,7	0
2Б Э	15	7	46,7	8	53,3	0	9	60,3	6	40,0	0
Вторые классы	37	23	62,2	14	37,8	0	26	70,3	11	29,7	0
3А	23	17	73,9	6	26,1	0	19	82,6	4	17,4	0
3 Б	24	15	62,5	9	37,5	0	16	66,7	8	33,3	0
Третьи классы	47	32	68,1	15	31,9	0	35	74,5	12	25,5	0
Все классы	84	55	65,5	29	34,5	0	61	72,6	23	27,4	0

Как видно из данных табл. 52, на 1 этапе количество ответов «да, буду чувствовать» во 2-х классах составило 62,2% (23 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 37,8% (14 чел.). Варианты ответов «не знаю» отсутствовали. В контрольной группе второклассников выбор ответа «да, буду чувствовать» составил 72,7% (16 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 27,3% (6 чел.). В экспериментальной группе ответ «да, буду чувствовать» дали 46,7% (7 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 53,3% (8 чел.). В 3-х классах ответ «да, буду чувствовать» выбрали 68,1% учащихся (32 чел.), «нет, не буду

чувствовать» – 31,9% (15 чел.), из них в контрольной группе ответили «да, буду чувствовать» 73,9% учащихся (17 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 26,1% (6 чел.), в экспериментальной – «да, буду чувствовать» выбрали 62,5% школьников (15 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 37,5% (9 чел.). Ответ «не знаю» также не дал ни один ребенок.

На 2 этапе исследования, ответы по классам распределились следующим образом. Во 2-х классах ответ «да, буду чувствовать» дали 70,3% (26 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 29,7% (11 чел.). В контрольной группе ответили «да, буду чувствовать» 77,3% (17 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 22,7% (5 чел.). В экспериментальной группе выбор ответа «да, буду чувствовать» увеличился на 13,3% (2 чел.) и составил 60% (9 чел.), «нет, не буду чувствовать» ответили 40% (6 чел.). В 3-х классах общий результат таков: ответ «да, буду чувствовать» дали 74,5% (35 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 25,5% (12 чел.). В контрольной группе выбор ответа «да, буду чувствовать» сделали 82,6% (19 чел.), «нет, не буду чувствовать» – 17,4% (4 чел.). В экспериментальной группе выбор ответа «да, буду чувствовать» составил 66,7% (16 чел.), «нет, не буду чувствовать» ответили 33,3% (8 чел.).

Проанализировав результаты 2 этапа, можно говорить о положительной динамике в плане оценки своей этнической группы младшими школьниками, эмоционально-положительного отношения к ней и достаточно высоком показателе идентификации себя с белорусским этносом. Отношение детей к своей этнической группе становится более прочным. Результаты наглядно отражены на рис. 13.

Таким образом, можно сделать вывод, что младшие школьники, принявшие участие в исследовании, отождествляют себя со своей этнической группой. Результаты исследования показали достаточно высокую значимость для детей своей этнической группы, принадлежности к своему этносу и отношение к себе как его представителю.

Необходимым параметром в изучении этнической идентичности младших школьников является изучение значимости этничности в иерархии ценностей ребенка. Это исследование проводилось нами с помощью модифицированной методики, согласно которой

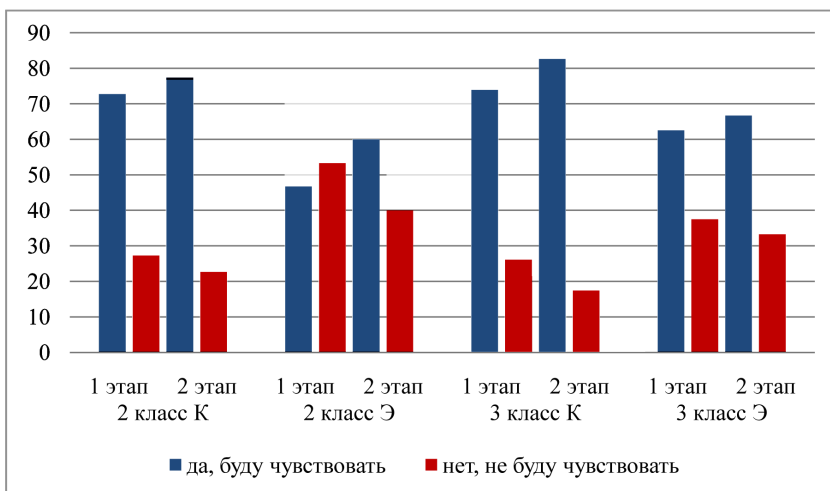


Рис. 13. Уровень интроекции у белорусских младших школьников (по классам на 1 и 2 этапах)

учащимся необходимо было ответить на вопрос «Насколько важно для тебя, что ты белорус?», выбрав одну из предложенных карточек с утверждением: «очень важно», «достаточно важно», «совсем не важно». Результаты представлены на рис. 14.

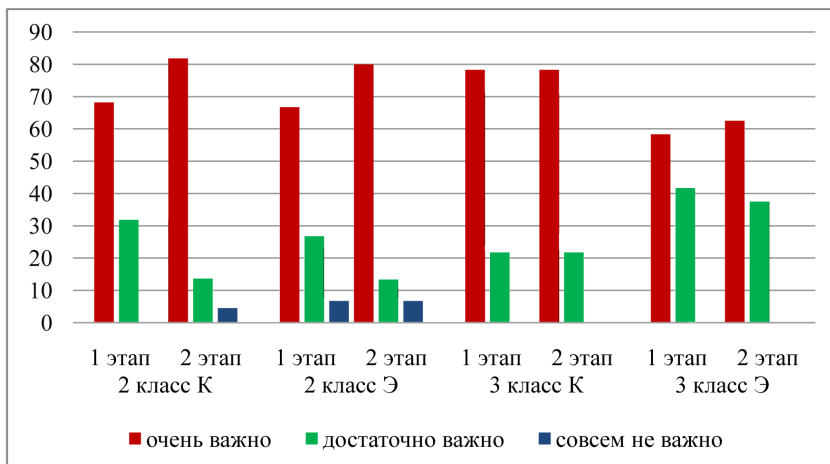


Рис. 14. Значимость этничности в иерархии ценностей ребенка (по классам на 1 и 2 этапах)

На 1 этапе по всей выборке ответ «очень важно» составил 67,9% (57 чел.), «достаточно важно» – 31,0% (26 чел.), «совсем не важно» – 1,2% (1 чел.). То есть для подавляющего большинства детей – 98,9% из всех отвечавших этничность в иерархии ценностей занимает высокую позицию.

Рассмотрим результаты по классам. Во 2-х классах «очень важно» ответили 67,6% учащихся (25 чел.), «достаточно важно» – 29,7% (11 чел.), «совсем не важно» – 2,7% (1 чел.), их них в контрольной группе ответ «очень важно» дали 68,2% школьников (15 чел.), «достаточно важно» – 31,8% (7 чел.), «совсем не важно» – не ответил никто; в экспериментальной группе ответ «очень важно» выбрали 66,7% школьников (10 чел.), «достаточно важно» – 26,7% (4 чел.), «совсем не важно» – 6,7% (1 чел.). В 3-х классах результаты распределились следующим образом: «очень важно» ответили 68,1 учащихся (32 чел.), «достаточно важно» – 31,9% (15 чел.), их них в контрольной группе ответ «очень важно» дали 78,3% учащихся (18 чел.), «достаточно важно» – 21,7% (5 чел.), в экспериментальной группе ответ «очень важно» выбрали 58,3% школьников (14 чел.), «достаточно важно» – 41,7% (10 чел.). Отметим, что вариант ответа «совсем не важно» среди учеников 3-х классов не выбрал ни один ребенок.

Анализируя результаты, можно утверждать, что большинство учащихся 2-х и 3-х классов максимально высоко оценивают важность собственной этничности. Фактически, можно утверждать, что для детей она является ценностью.

Результаты 2 этапа таковы: «достаточно важно» – 22,6% (19 чел.), что на 8,3% (7 чел.) меньше, чем на первом этапе, но увеличилось количество ответов «очень важно» – 75,0% (63 чел.), что составляет 7,1% (6 чел.), «совсем не важно» – 2,4% (2 чел.).

Во 2-х классах количество ответов «очень важно» 81,1% (30 чел.), «достаточно важно» – 13,5% (5 чел.), «совсем не важно» – 5,4% (2 чел.). По классам результаты распределились следующим образом. В контрольном классе ответ «очень важно» дали 81,8% (18 чел.), «достаточно важно» – 13,6% (3 чел.), «совсем не важно» – 4,5% (1 чел.); в экспериментальном классе «очень важно» ответили 80,0% (12 человек), «достаточно важно» – 13,3% (2 чел.), «совсем не важно» – 6,7% (1 чел.). В 3-х классах результа-

ты оказались более стабильными: ответ «очень важно» выбрали 70,2% (33 чел.), «достаточно важно» – 29,8% (14 чел.), Ответ «совсем не важно» не выбрал никто. В контрольном классе «очень важно» ответили 78,3% (18 чел.), «достаточно важно» – 21,7% (5 чел.); в экспериментальном классе «очень важно» ответили 62,5% (15 чел.), «достаточно важно» – 37,5% (9 чел.).

Анализ результатов показал, что среди учащихся 2-х и 3-х классов наблюдается положительная динамика в определении значимости этничности в иерархии ценностей детей. В то же время, учащиеся 3-х классов более устойчивы в своей оценке значимости этничности для себя, что может свидетельствовать о более высокой степени идентификации детей со своей этнической группой.

В анкете был проективный вопрос: «Если бы ты уехал далеко-далеко, в Америку, например. И тебя там спросили бы: «Откуда ты приехал?». Как бы ты ответил?». Подавляющее большинство детей (79 чел. или 94,1%) ответили «из Беларуси». Данный ответ свидетельствует о ведущей гражданской идентичности учащихся. Собственная территориальная идентичность проявлена у 2 респондентов (ответ «из Витебска» равен 2,4%). По одному ребёнку выбрали такие ответы, как «из своего города», «из Америки», «из России», в сумме составившие 3,4% от всех ответов. Иными словами, учащиеся, выбирают, в основном, вариант ответа, свидетельствующий о выраженной гражданской, идентичности. Статистической разницы в ответах второклассников и третьеклассников нет.

Анализ ответов на проективный вопрос на втором этапе исследования показал некоторые изменения в проявлении идентичности детей. Ответ детей, который свидетельствует о ведущей гражданской идентичности: «из Беларуси» прозвучал у 72 человек или 85,7%. Появился совмещённый ответ, сочетающий территориальную и гражданскую идентичности: «из Беларуси, г. Витебск», у 3 человек (3,6%). Собственная территориальная идентичность заявлена у 5 респондентов (ответ «из Витебска» дали 6%). По одному ребёнку выбрали такие ответы, как «я вам не скажу, откуда приехал», «не знаю», «из России» (всего – 3,4%). Причем, варианты ответов «я вам не скажу, откуда приехал», «не

знаю», «из России» даны учащимися и вторых, и третьих классов. Хотя количество таких ответов статистически незначимо. В целом же учащиеся, отвечая на поставленный вопрос, четко идентифицируют себя, выбирая, в основном, вариант ответа гражданской и территориальной идентичности.

Подводя итог изучению степени сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Витебска до и после изучения фольклорного материала, следует сделать следующие выводы:

– у младших школьников 2-х и 3-х классов, участвующих в исследовании, сформировалась позитивная этническая идентичность, которая включает в себя не только осознание своей тождественности с этнической группой. Заслуживает внимания тот факт, что большинство респондентов склонны выбирать для себя гражданскую и территориальную идентичности при проекции на себя образа путешественника. Это говорит о формирующемся понимании детьми понятия государства, необходимости выполнения роли гражданина, постепенном структурировании сути идентичности.

– субъективная значимость этнической идентичности в структуре идентичности белорусских младших школьников недостаточно сформирована. Об этом свидетельствует разброс мнений детей на первом и втором этапах. Выявлено, что в разные временные промежутки в этом возрасте более важной становится какая-либо конкретная идентичность, что связано с воздействием семьи, учебных и внеучебных занятий.

– степень идентификации белорусских детей со своей этнической группой сильная, более 70%. Данное явление мы объясняем тем, что формируется самооценка детей, они становятся более требовательными к себе, начинают осознавать смысл словосочетания «настоящий белорус».

– представления младших школьников о членах собственного (белорусского) и других (украинского, русского) этносов опосредованы территориальной близостью / удалённостью, использованием национального языка. Это отразилось в резком увеличении количества негативных характеристик по отношению к представителям украинского этноса по сравнению с русским и белорус-

ским. В процессе работы представления о собственном этносе стали более благоприятными, что нашло своё выражение в большем количестве выборов позитивных характеристик на втором этапе по сравнению с первым. Вместе с тем белорусские дети проводят слабую дифференциацию между собственным и русским народом. Это подтверждается достаточно сходными численными значениями выборов положительных и отрицательных характеристик для этих двух народов, а также в положительном, нейтральном или отрицательном отношении к детям – представителям русского и белорусского народов.

– изучение этнических аттитюдов младших школьников свидетельствует о стремлении детей положительно идентифицировать себя со своей этнической группой, сформированности позитивного отношения к себе как представителям белорусского этноса.

Учащиеся 2-х и 3-х классов обладают позитивной этнической идентичностью; осознают свою тождественность с этнической группой и дают ей оценку; принадлежность к определённой этнической группе является значимым. Проведённая экспериментальная работа повлияла на формирование отдельных компонентов этнической идентичности: представления о собственном этносе; о характеристиках, присущих белорусским представителям; аффективное отношение к собственной национальной группе.

3.9. Рекомендации для учителей и родителей по формированию позитивной этнической идентичности в детском возрасте

В основу данных рекомендаций положена необходимость учитывать важность удовлетворения базовых потребностей индивида в безопасности и психологической защищенности. Актуализация данных потребностей в современных условиях объясняется увеличением стрессов, избытком информации, ростом неопределенности и напряженности в обществе, что приводит к обращению личности к этническим ценностям и верованиям, представляющимся вечными и неизменными в бурном потоке

времени. Именно этническая группа, по мнению многих исследователей, выступает одной из наиболее стабильных групп, принадлежность к которой дает человеку чувство защищенности и стабильности.

Поэтому в контексте формирования здоровой личности *стратегической задачей школы и семьи* является формирование этнической идентичности школьников как осознание, оценивание и переживание своей принадлежности к своему этносу.

1. Для реализации данной задачи необходимо, чтобы при организации работы учителей и родителей учитывались, в первую очередь, основные методические принципы обучения, ставшие традиционными и в работе с детьми младшего школьного возраста (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, В.К. Дьяченко, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, И.П. Подласый, М.И. Скаткин, В.А. Слостенин, авторский коллектив «Школа 2100» и др.).

Принцип уважения индивидуальных особенностей ребенка, суть которого состоит в том, что необходимо учитывать и уважать самобытность его развития для того, чтобы в процессе обучения школьник не испытывал чрезмерного психоэмоционального напряжения, снижающего его мотивацию к познанию, подавляющего интеллектуальную деятельность и деформирующего социализацию личности.

Принцип активности ребенка, который гласит, что учебно-воспитательная работа должна осуществляться в форме активной познавательной-аналитической деятельности, ибо только в этом случае у детей может включаться заложенный в них интеллектуальный и личностный потенциал, а дефицитные психические функции и мыслительные операции получают возможность развиваться.

Принцип самостоятельности означает, что не следует предлагать детям в готовом виде ту или иную информацию, если они могут путём умственных действий получить или выработать её самостоятельно, что в свою очередь способствует развитию рефлексии, поддержанию познавательной активности, повышению мотивации учения и формированию адекватной самооценки.

Принцип коллективности учения, согласно которому обучение в условиях сообщества школьников и учителя, объединён-

ных целью совместного решения образовательных задач, предупредит появление неблагоприятных, вызванных необходимостью в одиночку выполнять мыслительные операции, не обеспеченные должным уровнем развития психических функций, и позволит восполнить дефицит их развития.

Принцип ролевого равноправия означает, что для того, чтобы работа в малых группах стала подлинной совместной деятельностью, необходимо сформировать, развить и упрочить такие взаимоотношения, при которых каждый ученик воспринимался бы всеми (в том числе и учителем) как значимый субъект, имеющий право на собственное мнение и на должное уважение этого мнения.

Принцип осведомлённости о механизмах учения, согласно которому учителям, родителям необходимо иметь чёткие представления о психологии усвоения знаний младшими школьниками, быть знакомыми с исследованиями в области педагогической психологии, нейропсихологии, дефектологии и других смежных дисциплин, т.е. постоянно заниматься самообразованием.

2. Учитывая огромные потенциальные возможности народного фольклора в формировании этнической идентичности, учителям и родителям необходимо понимать, что предпосылками формирования у ребенка позитивного образа Я как представителя русского или белорусского этноса посредством фольклора будут выступать:

– Знакомство с разнообразными жанрами народного фольклора и тем самым углубление знаний о русском и белорусском народном фольклоре и формирование целостного отношения к русской и белорусской народным культурам.

– Усвоение нравственно-поведенческих норм и ценностей, закрепленных в культуре русского и белорусского народов. Раскрывая характеры сказочных персонажей, вникая в суть их поступков, школьник получает возможности осознать, что хорошо и что плохо, определить свои симпатии и антипатии, постичь народные представления о добре, человеческой красоте и тем самым приобщиться к историческим и культурным ценностям своего народа.

– Воспитание уважительного отношения как к культуре собственного этноса, так и толерантного отношения к другим

этническим культурам. Изучая фольклор, ребенок имеет возможность осознать, что народ – творец, создатель культурного наследия, без знания которого невозможно полноценное становление личности человека.

3. Работа по формированию этнической идентичности младших школьников должна вестись условно **в трех направлениях**: *первое направление* – расширение знаний детей об исконной культуре своего народа на основе этнопсихологического и этнокультурологического подхода к обучению и воспитанию. *Второе направление* – воспитание у детей уважения не только к культуре родного народа, но и к культуре других народов, предусматривая тем самым интеграцию и разумный баланс этнической и иноэтнических культур в обучении и воспитании детей. Наконец, *третье направление* предполагает развитие интереса к себе и формирование ценностного отношения к себе как представителю русского или белорусского этноса.

4. Работа по формированию этнической идентичности младших школьников предусматривает **различные формы занятий**: беседы и дискуссии, театрализованные представления и ролевые игры, посещение этнографических музеев и выставок, познавательные прогулки и встречи с интересными людьми, сохраняющими и развивающими культурные ценности русской и белорусской культуры: писателями, музыкантами, художниками, народными мастерами и умельцами, работниками учреждений культуры.

5. На формирование этнической идентичности ребенка решающее воздействие оказывают его родители. Именно родители транслируют ребенку основные ориентиры и смыслы жизнедеятельности, модели и нормы отношений, характерные для рассматриваемых этносов и тем самым способствуют осознанию ребенком себя в мире культуры и принадлежности к своему этносу. Соответственно, воспитание гармоничной и непротиворечивой личности невозможно без сопричастности и родителей, и детей к народному фольклору, выступающему мерилем морально-этической составляющей общества и позволяющим человеку по достоинству оценить свою принадлежность к своему Отечеству и родной земле.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведения эмпирического исследования, посвященного изучению этнопсихологического и этнопедагогического потенциала русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников в условиях близкородственного межкультурного взаимодействия, были решены следующие поставленные в проекте задачи.

1. Изучена степень представленности русского и белорусского народного фольклора в школьных учебниках для учащихся начальной школы, обучающихся в г. Смоленске и г. Витебске. Анализ учебников по литературному чтению для учащихся 1–3 классов, обучающихся в Российской Федерации по образовательным системам «Перспектива», «Гармония», «Школа России» и «Школа 2100», показал, что частота встречаемости русских фольклорных произведений в первом и третьем классах выше в учебниках образовательной системы «Гармония», а во 2 классе – в учебнике системы «Школа 2100». Белорусский народный фольклор представлен лишь в учебниках для вторых классов, обучающихся по системам «Гармония» и «Перспектива», в виде белорусских сказок «Краденым сыт не будешь» и «Пых». При переходе от первого ко второму и третьему классу во всех образовательных системах обнаружена общая тенденция расширения объема представленности фольклорного материала за счет перехода от небольших произведений (потешки, загадки, пословицы и т.п.) к довольно большим народным сказкам, главными героями которых становятся люди или человекоподобные сказочные существа. Наряду с этим в учебниках для второго и третьего классов О.В. Кубасовой («Гармония») в дополнение к сказкам представлены вопросы (какими лучшими чертами русского характера наделяет народ главного героя сказки, какие человеческие качества ценит, одобряет или, напротив, высмеивает и осуждает народ в сказке), ответы на которые, на наш взгляд, будут способствовать формированию этнической идентичности.

Анализ учебников, предусмотренных Республикой Беларусь для начальной школы с белорусским языком («Букварь», «Беларуская мова», «Літаратурнае чытанне», «Русский язык»,

«Літаратурнае чытанне», «Человек и мир») и *русским языком обучения* («Букварь», «Русский язык», «Литературное чтение», «Человек и мир», «Беларуская мова», «Літаратурнае чытанне»), выявил наличие практически во всех учебниках разнообразных по жанру фольклорных единиц (сказки, песни, пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, легенды, небылицы, пестушки, былины, приметы), значимых с точки зрения формирования этнической идентичности. Представленность фольклорных единиц в учебниках не однородна. Больше всего фольклорных произведений содержится в учебниках для второго класса. Среди жанров фольклора больше всего приходится на пословицы и поговорки, отличающиеся краткостью, высокой смысловой нагрузкой и образностью.

По тематической и воспитательной направленности представленные в учебниках фольклорные материалы, можно объединить в следующие группы: а) *Родина* (родная земля, патриотизм, память о предках); б) *работа* (трудолюбие, работа в группе, сложность работы на земле, полезные результаты труда); в) *природные явления и животные* (чистое поле, матушка-земля, широкие просторы, дремучий лес, медведь, гуси-лебеди); г) *знания* (наука, образование, значимость и необходимость учения); д) *семья* (мать и ребенок, почитание родителей, воспитание детей); е) *человеческие качества* (правдивость, бережливость, уважение к людям, доброжелательность, вежливость, взаимопомощь).

2. Для решения еще одной исследовательской задачи ***были разработаны и проведены для учащихся экспериментальных классов мероприятия***, направленные на привлечение внимания детей к родному языку, культуре, осознание себя носителями языка, характера, на идентификацию с представителями русского/белорусского этноса и тем самым на формирование позитивной этнической идентичности младших школьников.

Мероприятия в рамках экспериментальной работы были построены с использованием русского (для учащихся г. Смоленска) и белорусского (для учащихся г. Витебска) народного фольклора (жанры: сказки, загадки, пословицы и поговорки), с учётом психологических особенностей детей младшего школьного возраста и включали как познавательные, так и развлекательные элемен-

ты. Витебские коллеги решали еще одну проблему: как донести богатый пласт народного фольклора, средством хранения которого выступает белорусский язык, до школьников, проживающих в условиях тесного переплетения двух близких культур (русской и белорусской) и слабо владеющих родным (белорусским) языком.

В ходе проведения классных мероприятий, посвященных изучению различных жанров русского и белорусского народного фольклора, внимание детей обращалось на наиболее яркие черты человека, которые находили свое отражение в изучаемых фольклорных произведениях и которые высоко ценились русским и белорусским народами: трудолюбие, уважение к родителям и старшим, находчивость и смелость, доброжелательность и дружелюбие, щедрость и взаимопомощь, а также на характеристики, которые неизменно вызывали народное осуждение: жадность, трусость, глупость, лень.

3. В контексте реализации основной исследовательской задачи *выявлена степень сформированности структурных компонентов этнической идентичности младших школьников г. Смоленска и г. Витебска до и после изучения народного фольклора.*

1) До изучения фольклора доля смоленских и витебских школьников, положительно ответивших на вопрос «знаешь ли ты свою национальность?», составляла около 60%. Наряду с этим, процент детей, давших положительные ответы на вопрос «ты русский/русская?» или «ты белорус/белоруска?» оказался более высоким (80–90 %). Данные расхождения в ответах, скорее всего, могут быть объяснены недостаточным уровнем сформированности у школьников такого абстрактного понятия, как «национальность» по сравнению с пониманием более конкретных категорий, отражающих национальную принадлежность («русский/русская», «белорус/белоруска»). После изучения народного фольклора процент детей, относящих себя к представителям русского или белорусского этноса, незначительно (от 3% до 7% в зависимости от класса), но увеличился, особенно среди третьеклассников. В целом у учеников третьих классов уровень интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью этнической группы выше, нежели у учеников вторых классов.

Полученные данные позволяют говорить о тенденции повышения осведомленности о своей этнической принадлежности, и тем самым о положительном воздействии русского фольклора на формирование *когнитивного* компонента этнической идентичности младших школьников. В то же время наличие определенной части детей, у которых нет четкого представления о своей принадлежности к русскому или белорусскому этносу, могут быть объяснены для русских школьников – моноэтничностью среды проживания детей в г. Смоленске, и как следствие – неактуальностью этнического фактора в их повседневной жизни и общении, для белорусских – близостью русской и белорусской культур, преимущественным использованием в быту и учебной деятельности русского языка.

2) Выявлена *степень субъективной значимости и место этнической идентичности* в общей структуре социальной идентичности русских и белорусских учащихся. На первом этапе исследования этническая идентичность русский/русская или белорус/белоруска наряду с региональной и половой идентичностями входила в тройку наиболее значимых видов социальной идентичности смоленских и витебских учащихся. На втором этапе – этническая идентичность у смоленских школьников «не потеряла» своих позиций: у второклассников она заняла первое место, а у третьеклассников – второе, как это было и на первом этапе исследования. Тогда как у витебских школьников этническая идентичность «пропустила вперед» такие виды социальной идентичности, как половая, гражданская, региональная. На наш взгляд, такие изменения могут быть объяснены возрастной, ситуативной неустойчивостью структуры социальной идентичности младших школьников, особенно второклассников, а также действием целого ряда факторов, обуславливающих актуализацию указанных видов идентичности. Среди таких факторов следует указать работу по формированию у подрастающего поколения чувства патриотизма и активной гражданской позиции, которая целенаправленно и систематически проводится в Республике Беларусь.

3) Обнаружены сходства и различия в описании смоленскими школьниками представителей трех близкородственных этносов: русских, белорусов и украинцев. В автостереотипах русских и

белорусских школьников отмечается явное доминирование позитивных характеристик над негативными, что согласуется с результатами других исследований, согласно которым дети выражают более позитивное отношение к собственной этнической группе, чем к любой другой. Образ белорусов в представлениях смоленских школьников также позитивный, как и образ русских в представлениях витебских школьников. Наличие позитивного образа собственной группы и достаточно благоприятный образ другой свидетельствует о позитивной этнической идентичности исследуемых нами младших школьников и выступает индикатором благоприятного межэтнического взаимодействия между представителями русского и белорусского этносов.

В то же время гетеростереотипы смоленских и витебских школьников относительно представителей украинского этноса оказались менее позитивными. Причем, ряд характеристик получили один и тот же или очень близкий процент выбора как в первом, так и во втором срезе. Наличие данного факта, на наш взгляд, опосредовано территориальной отдаленностью жителей Украины от жителей Витебской и Смоленской областей, а также нестабильной политической ситуацией в Украине, влиянием российских средств массовой информации и негативного отношения к Украине со стороны части взрослого населения России и Белоруссии.

Сравнивая содержание и соотношение выбираемых качеств в экспериментальных классах *на первом и втором этапах исследования*, мы можем сказать, что на русской выборке оно существенно не изменилось. Более того, отмечается общее снижение количества выборов как положительных, так и отрицательных характеристик, что может быть связано как с возрастными особенностями становления этнической идентичности, так и с влиянием усвоения фольклорного материала, в результате которого отмечается рост этнической осведомленности о своей и других этнических группах, а следовательно, повышается и критичность в их оценке. На белорусской выборке представления о собственном этносе стали более позитивными, что нашло своё выражение в большем количестве выборов положительных характеристик на втором этапе по сравнению с первым. Вместе с тем обнаружено,

что белорусские дети проводят слабую дифференциацию между собственным и русским народом. Это подтверждается достаточно сходными численными значениями выборов положительных и отрицательных характеристик для представителей этих двух народов.

Можно констатировать также, что образы представителей русского, белорусского и украинского этносов в сознании третьеклассников, обучающихся по программам «Перспектива» и «Школа 2100», имеют более позитивный характер, нежели в представлениях второклассников, обучающихся по программе «Школа России». Проведенный ранее анализ степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для 1–3 классов, обучающихся в школах Смоленска и Смоленской области показал, что издания образовательных систем «Гармония», «Перспектива» и «Школа 2100» в большей степени ориентированы на охват как русского, так и зарубежного фольклора, нежели издания системы «Школа России», в которых представленность зарубежного фольклора значительно ниже. Таким образом, учитывая полученные эмпирические результаты и ту роль, которую играет изучение народного фольклора (как родного, так и зарубежного) в формировании позитивной этнической идентичности ребенка, фактор содержания учебных материалов может рассматриваться как значимый среди факторов, влияющих на этнические представления детей.

5) Регрессионный анализ показал, что предикторами представлений младших школьников о русских, белорусах, украинцах выступает удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками, учителями, собственными достижениями, положением в классе: чем меньше респонденты удовлетворены указанными сферами своей жизнедеятельности, тем меньше положительных и тем больше отрицательных качеств они приписывает русскому, белорусскому и украинскому ребенку. Иными словами, успешность учебной деятельности, как ведущей деятельности, а также благоприятные отношения с одноклассниками – это значимый фактор оценки представителей своей и других этнических групп. Выявлено также, что чем выше значимость собственной этничности в иерархии ценностей ребенка, тем более позитивное

отношение он демонстрирует к представителям других этнических групп.

Опираясь на вышесказанное, в целом подведем общий итог. Организованное изучение фольклорного материала оказало влияние на формирование когнитивного компонента этнической идентичности смоленских и витебских младших школьников: произошло повышение степени осведомленности, тождественности и интроекции или ощущения себя неотъемлемой частью русского или белорусского народа. Важное значение изучение фольклора имело при формировании аффективного компонента этнической идентичности младших школьников, которая характеризуется позитивной валентностью, выраженностью таких ее параметров, как актуальность и значимость.

Исследование позволило выявить уязвимые места в формировании этнической идентичности младших школьников как представителей близкородственных славянских народов, проживающих в тесном соседстве и имеющих много общего в своем развитии, а также разработать методические рекомендации для работников образовательных учреждений и родителей.

Эффективным направлением снижения этнических предрассудков и повышения межэтнической толерантности, учитывая психологические особенности детей данной возрастной категории, на наш взгляд, может стать знакомство с другими этническими культурами, картиной мира и образом жизни представителей других этносов, закрепленных, прежде всего, в народном фольклоре: пословицах, поговорках, загадках, народных сказках.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
2. Абрамова О.А. Нравственно-эстетические и ментальные ценности фольклора: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2006.
3. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии: В 3 кн. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. Кн. II.
4. Алиева Т. Ребенок в мире образа // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 68–73.
5. Аникин В.П. К мудрости ступенька. М.: Детская литература, 1988.
6. Арлова Г.П. Беларуская народная педагогіка. Мінск: Нар. асвета, 1993.
7. Арлова Г.П. Міхайлава А.Л. Валеалогія: этнапедагагічны аспект: вучэб. дапам. Мінск: РІВШ, 2012.
8. Арлова Г.П., Туболец С.Р. Традыцыі эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы: манаграфія. Віцебск: УА «ВДУ ім. П.М. Машерава», 2008.
9. Бажовіч Л.І. Этапы фарміравання асобы ў антагенезе / Псіхічнае развіццё дзяцей. Кн. пра псіхалогію выхавання; Склад. Я.А. Каламінскі і інш. Мн.: Нар. асвета, 1994. С. 186–195.
10. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Институт психологии РАН, 2004.
11. Беляева Е.В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2005.
12. Беляева Е.В. Формирование этнической идентичности младших школьников средствами фольклорных произведений // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы 2-й Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.В. Константинов. М.: Изд-во «Перо», 2015. С. 125–141.

13. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-запада США // Антология исследований культуры, Том 1: Интерпретации культуры. СПб., Университетская книга 1997. С. 75-92.
14. Березина Т.И. Русская народная педагогическая культура в практике управления современной школой (на материалах истории Сибири): автореф. дисс. ... докт. наук. М., 1998.
15. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.
16. Богословский В.В. Психология воспитания школьника. Учебное пособие для педагогических институтов. Л., 1974.
17. Болбас В.С. Этыка-педагагічная думка Беларусі (са старажытнасці да XVIII ст.). Мінск : Бел. навука, 2004.
18. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000.
19. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983.
20. Бублик М.М. Психосемантическое пространство этнической идентичности молодежи: дисс. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2014.
21. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 2 класс: учебник для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. М.: Баласс, 2015.
22. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 3 класс «В одном счастливом детстве». В 2-х ч. М.: Баласс, 2007.
23. Бучек А.А. Этническое самосознание личности в пространстве полиэтничного мира. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012.
24. Вакаев В.А. Этнопедагогика русской нации: Социально-философский анализ: дисс. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2002.
25. Верещагина М.В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2010.
26. Вернадский Г.В. Русская история. М., 1997.
27. Витебская энциклопедия // [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://evitebsk.com/wiki> Дата доступа: 03.11.2016.
28. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999.

29. Воловикова М., Трофимов А. Возвращение к себе (психология, символ, культура). М.: Товарищество российских книгоиздателей, 1995.
30. Воловикова М.И. Духовно-нравственная регуляция социального поведения личности // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 29–51.
31. Вундт В. Проблемы психологии народов // Преступная толпа. М.: Институт психологии РАН; Изд-во «КСП+», 1998. С. 195–308.
32. Государственный архив Витебской области (ГАВО). Фонд 246. Оп.1 и 6. Витебский губоно (1918–1924 гг.), д. 18.
33. Григорьев А.Ф. Этническая картина мира гребенских казаков: опыт культурологического анализа творчества: автореф. дисс. ... докт. культурологии. Краснодар, 2012.
34. Гриценко В.В. Орлова А.П. Теоретико-методические основания разработки программы исследования роли русского и белорусского фольклора в формировании этнической идентичности // Искусство и культура. 2015. № 4 (20). С.104–111.
35. Гриценко В.В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Известия Саратовского университета. 2006. Т. 6. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. ½. С. 62–70.
36. Гриценко В.В., Бражник Ю.В., Орлова А.П. Авто- и гетеростереотипы как показатели степени выраженности эмоционального компонента этнической идентичности младших школьников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С. 67–79.
37. Гриценко В.В., Орлова А.П. Фольклор в формировании этнической идентичности младших школьников (на примере российской и белорусской школы) // Искусство и культура. 2016. № 2 (22). С. 92–102.
38. Грымаць А.А. Нацыянальная педагогіка // Народная асвета. 1995. № 1. С. 3–5.
39. Губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры // Школа и культура Советской Белоруссии. 1921. № 1–2. С. 87–97.

40. Дагбаева С.Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. №1(21). С. 20–26.
41. Девос Дж. Этнический плюрализм: Конфликт и адаптация // Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология. М., 2001. С. 229–276.
42. Дубянецкі, Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 5. С. 29–39.
43. Евмененко Е.В. Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста: автореф. дисс.... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003.
44. Завьялова С.М. Народное искусство как средство воспитания национального самосознания студентов педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
45. Заяц і Вожык // [Электрон. ресурс]. 2016. Режим доступа: http://knihi.com/Bielaruskija_narodnyja_kazki/Zajac_i_Vozyk.html. Дата доступа: 15.02.2016.
46. Зеньковский В.В. Психология детства / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1996.
47. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов Р/Д.: Феникс, 1997.
48. Зинурова Р. И. Этнос и личность: психология и педагогика: Учебное пособие. В 2 ч. Ч.1. Казань: АСО (КСЮИ), 2005.
49. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: Теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009.
50. Идрисова Ю.А. Формирование позитивной этнической идентичности старших подростков: дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2007.
51. Кадацких И.Ю. Актуализация этнокультурного Я в структуре самосознания личности студенческой молодежи в условиях учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2009.
52. Канцавая, Г.М. Сцэнар свята фразеалагізмаў, прыказак, прымавак “Сказаў, як звязаў” // [Электрон. ресурс]. 2016. Режим доступа: <http://www.nastaunik.info/school-fest/scenario/9047>. Дата доступа: 15.02.2016.

53. Капшук О.Н. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя / Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2011.
54. Картавцева М.Т. Творческое развитие детей средствами музыкального фольклора: автореф. дисс. ... д. пед. наук, Москва, 2009.
55. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Виноградская Л.А. Литературное чтение. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. М.: Просвещение, 2013.
56. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Виноградская Л.А. Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. М.: Просвещение, 2011.
57. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Виноградская Л.А. Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. М.: Просвещение, 2014.
58. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. М.: Просвещение, 2013.
59. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. М.: Просвещение, 2013.
60. Климов, В.И. Эстетическое воспитание студентов вуза средствами русского музыкального фольклора: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Елец, 2013.
61. Козлов В.В. Народные идеалы и действительность в белорусской сказке: в 2 ч. Гомель, 1986. Ч.2.
62. Козлов В.В. Отражение социально-этических идеалов народа в белорусской сказке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Минск, 1979.
63. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
64. Конан У.М. Ля вытокаў самапазнання: Станаўленне духоўных каштоўнасцей у святле фальклору. Мінск: Маст. літ., 1989.
65. Коновалова А.В. Формы проявления этнической идентичности в полиэтничном социуме // Вектор идентичности на постсоветском пространстве. Ростов н/Д., 2007. С. 119–131.

66. Косов А.В. Социальная психология сегодня: сознание и мифосознание // Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы IV Межвузовской научно-практической конференции. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009.
67. Кубасова О.В. Литературное чтение: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014.
68. Кубасова О.В. Литературное чтение: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 3 частях. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012.
69. Кубасова О.В. Литературное чтение: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 4 частях. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013.
70. Курс белорусоведения: лекции, читанные в Белорусском народном университете в Москве летом 1918 года. М.: Белорусский п-Отдел отдела просвещения нац. мен. НКП, 1918–1920.
71. Лакоценина Т.П. Волшебный мир знаний. Выпуск II. Сказочный алфавит. Часть 1 от А до И: Практич. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2005.
72. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1998.
73. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.
74. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: Учебное пособие для студентов психологических специальностей. 2-е изд. М.: МАКС Пресс, 2012.
75. Лейпанова И.Б. Становление этнической идентичности младшего школьника в процессе обучения // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. С. 1758 – 1761.
76. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций для студентов пед. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Прометей, Юрайт, 1998.
77. Мацумото Д. Психология и культура. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
78. Мельникова А.А. Язык и социально-культурная реальность // Социальная психология сегодня: наука и практика: мате-

- риалы VI Межвузовской научно-практической конференции. СПб.: СПбГУП, 2011.
79. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
 80. Михалева О.И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста (На материале дошкольных образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)): дисс. ... канд. пед. наук. Якутск, 2003.
 81. Міфалогія беларусаў: Энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. Мн.: Беларусь, 2011.
 82. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография 2-е изд. М.: Наука, 2012.
 83. Муращенкова Н.В., Бражник Ю.В. Роль народного фольклора в формировании этнической идентичности младших школьников // Психология – наука будущего. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 311–314.
 84. Накохова Р.Р., Кипкеева З.С. Формирование этнической идентичности у младших школьников средствами этнокультурного наследия // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2012. №2. С. 65–70.
 85. Народная педагогіка беларусаў / Конан У.М., Болбас В.С., Ляўта П.Г. і інш. Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 1996.
 86. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т.С. Комаровой. М.: Рос. пед. агентство, 1997.
 87. Никитина М.А. Фольклор в эстетическом и нравственном воспитании школьников. Минск: Нар. асвета, 1968.
 88. Никифоровский Н. Я. Очерки Витебской Белоруссии // Этнографическое обозрение, 1897а. № 3. С. 23–24.
 89. Никифоровский, Н.Я. Простонародные приметы и поверья, суеверные обряды и обычаи, легендарные сказания о лицах и местах. / Н.Я. Никифоровский. Витебск: Губ. типо-лит., 1897б. X, 307, 30 с.
 90. Новиков В.С. Фольклор как феномен эстетической культуры общества: Аспекты генезиса и эволюции: автореф. дисс. ... канд. филос. наук, Барнаул 2002.
 91. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994.

92. Орлова А.П. Этнопедагогика: теория нравственного воспитания: учебное пособие. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2001.
93. Орлова А.П. Этнопедагогика: учеб. Пособие. Минск: РИВШ, 2014. 408 с.
94. Орлова А.П. Взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя: дисс. ... докт. пед. наук. М., 1997.
95. Ортонова В.Б. Сказкотерапия как метод формирования этнического самосознания учащихся // Этнопсихология: Актуальные проблемы современного мира. Благовещенск, 2013. С. 117–123.
96. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология. М.: Т-во научных изданий КМК, 2005.
97. Падун М. А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003.
98. Педагогическая энциклопедия. Т.3. М.: Педагогика, 1988.
99. Пименов В.В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат. М.: Наука, 1994.
100. Поршнева Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического сознания. М.: Наука, 1973.
101. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб., 2007.
102. Программа для 1-ой и 2-ой ступени семилетней единой школы. М., 1921.
103. Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2015-2020 годы // [Электрон. ресурс]. 2015. Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/page-25571>. Дата доступа: 03.11.2016.
104. Программы Советской единой трудовой школы 1-ой и 2-ой ступени. Минск: Тип. Комиссариата Нар. Просвещения Литвы и Белоруссии, 1919.
105. Психологические и психоаналитические исследования. 2010-2011 /Под ред. Н.Л.Нагибиной. М.: Институт Психоанализа, Издатель Воробьев А.В., 2011.

106. Работа ЦКБ БССР за октябрь – декабрь 1931 г. // Сов. краеведение. 1932. №5. С. 29.
107. Развитие национальной этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / Отв. ред. М. Баррет, Т. Рязанова, М. Воловикова. М., 2001.
108. Ракава Л.В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы. Мн.: Ураджай, 2000.
109. Реутов Е.В. Влияние украинского кризиса на этнические стереотипы россиян // Власть. 2015. № 6. С. 145–149.
110. Романов Е. Р. Статья без заглавия об изучении детских белорусских игр: Неофициальный отдел // Витебские губернские ведомости. 1890. № 93.
111. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994.
112. Рубец Е.А. Воспитание духовности у подрастающего поколения в русской народной педагогике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2012.
113. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М. Изд-во МГУ, 1981.
114. Рудковская А.Э. Маральны ідэал у беларускай народнай педагогіцы // Веснік ВДУ. 1997. № 2. С. 39–42.
115. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М.: Альфа. М., 2011.
116. Самохіна Т.Я. Віктарына “Падарожжа па беларускіх казках” // [Электрон. ресурс]. 2016. Режим доступа: http://upk24.belhost.by/sch24/nach/samohina/viktarina_samohina.pdf. Дата доступа: 15.02.2016.
117. Сборник белорусских пословиц: Отд. рус. яз. и словес. Имп. АН. / Сост. И.И. Носович. СПб.: Тип. Имп. АН., 1874.
118. Сержпутовский А. К. Сказки и рассказы белорусов-полешуков: Материалы к изучению творчества белорусов и их говора. СПб.: Изд-во отдел. Рус. яз. и словес. Имп.АН, 1911. VII.
119. Сирина А.А. Выдающийся этнограф и фольклорист Г.С. Виногорадов (1887–1945) // Этнографическое обозрение. 1993. № 1. С. 115–128.
120. Скачков И. Интернациональное воспитание и школы нацмен // Вестник просвещения. 1929. № 2. С. 80–89.

121. Снежкова И. А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества (По материалам г. Киева и Закарпатской области) // Советская этнография. 1982. № 1. С. 80–88.
122. Соколов Ю.М. Материалы по народной словесности в общем масштабе краеведных работ // Дневник Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 г. М., 1921. № 4. С. 55–56.
123. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
124. Степанов В.В., Сусоколов А.А. Этнос и его среда // Человек, 1990. № 6. С. 51–59.
125. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. М.: Старый Сад, 1999.
126. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2009.
127. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учеб. пособие для студентов вузов. М: Аспект Пресс, 2006.
128. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
129. Ступак Ю. П. Фольклор і педагогіка // Народна творчість та етнографія. 1960. № 3. С. 135–144.
130. Сухарев А.В. Наркотическая экзотика. М.: Старый сад, 2000.
131. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
132. Сухомлинский В.А. Святыня сердца // Правда. 1968. 8 окт.
133. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. 2-е изд. Киев: Радянська школа, 1971.
134. Татарко А.Н. Взаимосвязь этнической идентичности и психологических стратегий межкультурного взаимодействия: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
135. Тихонова И.В., Куфтяк Е.В. Этническая идентичность и ее уровни как критерии психического здоровья детей и подростков. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
136. Топоркова Ж.В. Особенности этнического самосознания детей 6–10 лет в условиях межэтнического взаимодействия: На материалах исследований детей русской, мордовской и татарской этнических групп: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1996.

137. Туболец С.Р. Выкарыстанне беларускіх народных прыказак і прымавак у выхаванні і навучанні дашкольнікаў і малодшых школьнікаў: Метадычныя рэкамендацыі / УА “ВДУ імя П.М.Машэрава”; Аўт.-склад. Тубалец С.Р. - Віцебск: Выдавецтва ВДУ імя П.М.Машэрава, 2002. – 23 с.
138. Узроўні агульнасці фальклору ўсходніх славян / Под ред. К.П. Кабашникова и А.С. Федосика. Мн., 1993.
139. Устинова О.А. Развитие «образа Я» средствами сказки и диалога со сказочным героем // Педагогическое образование и наука. 2009. №9. С. 102–104.
140. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974.
141. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / Редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. М.; Л., 1948–1952.
142. Феноменов М. Краеведение в советской школе за 15 лет // Сов. краеведение. 1932. № 11–12. С. 23–33.
143. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
144. Фрейд З. Психопсихология. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992.
145. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». СПб.: Азбука-классика, 2008.
146. Фридман Л.Ф., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1998.
147. Фром Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 2006.
148. Хабенская, Е. «Родной язык» как этнический символ / Е. Хабенская // Казанский федералист. 2004. №1 // [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kazanfed.ru/publications/kazanfederalist/n9/7/> Дата доступа: 03.11.2016.
149. Ханбиков Я.И. Значение исследования фольклорных материалов для использования идей народного воспитания в педагогической практике // Доклады АПН РСФСР. 1962. № 1. С. 43–46.
150. Харевич А. Школа на службе науки // Асвета. 1926. № 4. С. 10–11.

151. Хотинец В.Ю. О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание // Социологические исследования. 1999. № 9. С. 67–74.
152. Хотинец В.Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в ВУЗе // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 31–42.
153. Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург, 2002.
154. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000.
155. Храпаль, П.А. Об изучении вопросов нравственного воспитания в русской народной педагогике // Вопросы нравственного воспитания. Красноярск, 1959. Вып. 2. С. 136–142.
156. Цыбанова А.С. Гражданско-правовая охрана результатов народного творчества: дисс. ... канд. юрид. наук. М., 2009.
157. Чебан А.Я., Бурлакова Л.Л. Знакомим дошкольников с народной культурой. Красноярск: Сфера, 2012.
158. Чой А. Енг. Русская волшебная сказка как этнографический источник: автореф. дисс... канд ист. наук. М., 2003.
159. Чубрик Е.О. Русский детский фольклор как средство ранней инкультурации: автореф. дис. ... канд. культурологи. Владивосток, 2007.
160. Шахбанова М.М. Этническое самосознание и этническая идентичность: современные концепции исследования // Вестник института ИАЭ. 2013. № 1. С. 135–147.
161. Шебзухова, М.Х. Правовая охрана проявлений фольклора : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2002.
162. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.-Воронеж, 1996.
163. Шульга Н.А. Этническая самоидентификация личности. Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 1996.
164. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 62–79.
165. Эмер Ю.А. Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ: автореф. дис. ... докт. фил. наук, Томск 2011. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 2006.

166. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М.: «Когито-Центр», 2010.
167. Aboud F.E. The development of ethnic self-identification and attitudes // Children's ethnic socialization: Pluralism and development. Nebuy Park, 1987. P. 32-55.
168. Barrett M. English children's acquisition of a European identity // G. Breakwell, E. Lyons (eds.). Changing European identities: Social psychological analyses of social change. Oxford, 1996. P. 227–240.
169. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma [Text] / R. Janoff-Bulman. New York: Free Press, 1992.
170. Katz D., Braly K. Racial stereotypes in one hundred college students // J. of Abnormal and Social Psychology. 1933. № 28. P. 280–290.
171. Marcia J. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology. N.Y., 1980. P. 159–187.
172. Phinney J.S. An intercultural approach in psychology: cultural contact and identity // Cross-Cultural Psychology Bulletin. 1999. vol. 33. P. 24–31.
173. Piaget J., Weil A.M. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries // International Social Science Bulletin. 1951. Vol. 3. P. 561–578.
174. Tajfel H. Social Identity and intergroup relations. Cambridge; P., 1982.
175. Tajfel H. Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour // Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, W.G. Austin (Eds.). Chicago, 1986. – P. 15–47.
176. Taylor D. The Quest for Identity. From minority groups to Generation Xers. L., 2002.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

КАК МУЖИК ГУСЕЙ ДЕЛИЛ

русская народная сказка

У одного бедного мужика не стало хлеба. Вот он и задумал попросить хлеба у барина. Чтобы было с чем идти к барину, он поймал гуся, изжарил его и понес. Барин принял гуся и говорит мужику:

– Спасибо, мужик, тебе за гуся; только не знаю, как мы твоего гуся делить будем. Вот у меня жена, 2 сына да 2 дочери. Как бы нам разделить гуся без обиды?

Мужик говорит:

– Я разделю.

Взял ножик, отрезал голову и говорит барину:

– Ты всему дому голова – тебе голову.

Потом отрезал задок, подает барыне.

– Тебе, – говорит, – дома сидеть, за домом смотреть, – тебе задок.

Потом отрезал лапки и подает сыновьям.

– Вам, – говорит, – ножки – топтать отцовские дорожки.

А дочерям дал крылья.

– Вы, – говорит, – скоро из дома улетите, вот вам по крылышку. А остаточки себе возьму!

И взял всего гуся.

Барин посмеялся, напоил мужика вином, дал мужику хлеба и денег и отпустил домой.

Услыхал про это богатый мужик, позавидовал, что барин за гуся наградил бедного мужика хлебом и деньгами, зажарил целых 5 гусей и понес барину.

Барин говорит:

– Спасибо за гусей. Да вот у меня жена, 2 сына, 2 дочки – всех шестеро. Как бы нам поровну разделить твоих гусей?

Стал богатый мужик думать и ничего не придумал.

Послал барин за бедным мужиком и велел делить.

Бедный мужик взял одного гуся, дал барину с барыней и говорит:

– Вот вас трое с гусем.

Одного дал сыновьям:

– И вас, – говорит, – трое.

Одного дал дочерям:

– И вас трое.

А себе взял 2-х гусей:

– Вот, говорит, – и нас трое с гусями, – все поровну.

Барин посмеялся и сказал: «Вот молодец, так молодец! Сумел поровну разделить и себя не забыл» и дал бедному мужику еще денег и хлеба, а богатого прогнал.

ПЕТУХАН КУРИХАНЫЧ

русская народная сказка

Жила-была старуха, у нее сын Иван. Раз Иван уехал в город, а старуха одна осталась дома. Зашли к ней два солдата и просят чего-нибудь поесть горяченького. А старуха скупа была и говорит:

– Ничего у меня нет горяченького, печка не топлена и щички не варены.

А у самой в печке петух варился. Провели это солдаты и говорят между собой:

– Погоди, старая! Мы тебя научим, как служивых людей обманывать.

Вышли во двор, выпустили скотину, пришли и говорят:

– Бабушка! Скотина-то на улицу вышла.

Старуха заохала и выбежала скотину загонять. Солдаты между тем достали из печки горшок с похлебкой, петуха вынули и положили в ранец, а вместо него в горшок сунули лапоть.

Старуха загнала скотину, пришла в избу и говорит:

– Загадаю я вам, служивые, загадку.

– Загадай, бабушка.

– Слушайте: в Печинске-Горшечинске, под Скоаородинском, сидит Петухан-Куриханых.

– Эх, старая! Поздно хватилась. Отгадай-ка вот, бабушка, нашу загадку:

в Печинске-Горшечинске был Петухан Куриханых, да переведен в Суму-Заплененску, а теперь там Заплетай Расплетаич.

Но старуха не поняла солдатской загадки.

Солдаты посидели, поели черствой корочки с кислым квасом, пошутили со старухой, посмеялись над ее загадкой, простились и ушли.

Приехал из города сын и просит у матери обедать. Старуха собрала на стол, достала из печи горшок, ткнула в лапоть вилкой и не может вытащить. «Ай да петушок, – думает про себя, – видишь как разварился – достать не могу».

Достала, ан ... лапоть!

Приложение 3

Таблица

Средние значения данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов г. Смоленска по показателям модифицированной методики М. Барретта (1 этап)

Типы идентичностей	2А		2Б		3А		3Б	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	6,14	6,5	6,10	7	5,41	6	6,10	7
«православный/ православная»	5,30	5	5,43	5	4,65	5	5,70	5
«мальчик/девочка»	2,45	1	2,71	3	2,76	3	3,45	4
«житель/жительница Смоленска»	3,05	3	2,46	2	2,41	1	1,95	1
«русский/русская»	2,64	2	2,29	1	2,71	2	2,85	3
«славянин/ славянка»	6,14	6,5	5,82	6	6,18	7	6,05	6
«европеец/ европейка»	6,60	8	7,23	8	6,71	8	7,00	8
«гражданин/ гражданка России»	3,36	4	3,71	4	3,65	4	2,80	2

Таблица

Средние значения данных, полученных от учащихся вторых и третьих классов г. Смоленска по показателям модифицированной методики М. Барретта (2 этап)

Типы идентичностей	2А		2Б		3А		3Б	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
«христианин/ христианка»	5,76	7	6,0	7	5,65	5	5,73	5
«православный/ православная»	5,16	5	5,63	5	5,71	7	6,07	7
«мальчик/девочка»	2,90	2	2,38	2	3,00	3	2,45	3
«житель/жительница Смоленска»	2,95	3	2,58	3	2,53	1	2,7	1
«русский/русская»	2,70	1	2,26	1	2,83	2	2,75	2
«славянин/ славянка»	5,61	6	5,94	6	5,70	6	6,00	6
«европеец/ европейка»	7,29	8	7,07	8	6,85	8	7,33	8
«гражданин/ гражданка России»	3,24	4	3,35	4	3,12	4	2,72	4

Приложение 4

Частота выбора прилагательных младшими школьниками г. Смоленска при характеристике русских

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1 Чистый	15	68	17	71	15	88	19	95	22	100	19	79	15	88	20	100
2 Грязный	3	13	3	12	0	0	0	0	1	4	0	0	1	6	3	15
3 Счастливый	20	91	23	96	13	79	20	100	21	95	20	83	16	94	19	95
4 Грустный	4	18	8	33	5	29	2	10	6	27	5	21	5	29	2	10
5 Спокойный	20	91	21	87	14	82	17	85	19	86	19	79	14	82	17	85
6 Агрессивный	6	27	4	17	4	23	1	5	1	4	4	17	4	23	1	5
7 Умный	21	95	23	96	17	100	20	100	20	91	19	79	16	94	19	95
8 Глупый	5	23	2	9	0	0	0	0	3	13	1	4	3	17	3	15
9 Трудолюбивый	21	95	20	83	15	88	20	100	20	91	18	75	15	88	19	95
10 Ленивый	7	32	6	25	4	23	1	5	4	18	3	12	5	29	3	15
11 Дружелюбный	20	91	23	96	15	88	20	100	19	86	20	83	14	82	19	95
12 Недружелюбный	2	9	2	9	1	6	1	5	1	4	1	4	2	12	3	15
13 Хороший	21	95	23	96	16	94	20	100	20	91	20	83	15	88	19	95
14 Плохой	2	9	2	9	1	6	0	0	1	4	2	9	1	6	1	5
15 Приятный	18	82	20	83	13	76	14	70	21	95	19	79	14	82	19	95
16 Неприятный	3	13	2	9	1	6	1	5	1	4	2	9	1	6	2	10

Приложение 5

Частота выбора прилагательных младшими школьниками г. Смоленска при характеристике белорусов

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1 Чистый	16	73	16	67	13	76	15	75	15	68	16	67	11	65	16	80
2 Грязный	4	18	5	21	1	6	0	0	20	91	3	12	1	6	5	25
3 Счастливый	13	59	18	75	13	76	18	90	17	77	15	62	13	76	14	70
4 Грустный	4	18	8	33	3	17	1	5	5	23	4	17	5	29	5	25
5 Спокойный	16	73	20	83	12	70	16	80	14	64	16	67	11	65	16	80
6 Агрессивный	6	27	6	25	2	12	1	5	0	0	6	25	3	17	2	10
7 Умный	15	68	19	79	13	76	19	95	16	73	17	71	15	88	14	70
8 Глупый	4	18	4	17	4	23	0	0	4	18	2	9	3	17	5	25
9 Трудолюбивый	16	73	16	67	13	76	19	95	13	59	17	71	11	65	15	75
10 Ленивый	6	27	4	17	3	17	0	0	6	27	5	21	7	41	5	25
11 Дружелюбный	15	68	21	87	13	76	18	90	14	64	17	71	14	82	4	20
12 Недружелюбный	5	23	5	21	3	17	0	0	4	18	3	12	2	12	4	20
13 Хороший	15	68	21	87	11	65	19	95	16	73	19	79	14	82	17	85
14 Плохой	4	18	3	12	4	23	0	0	3	13	4	17	1	6	4	20
15 Приятный	17	77	17	71	9	53	14	70	16	73	18	75	10	59	17	85
16 Неприятный	7	32	4	17	2	12	1	5	6	27	3	12	2	12	3	15

Приложение 6

Частота выбора прилагательных младшими школьниками г. Смоленска при характеристике украинцев

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1 Чистый	9	40	13	54	10	59	14	70	12	54	16	67	10	59	18	90
2 Грязный	7	32	6	25	6	35	2	10	6	27	3	12	4	23	5	25
3 Счастливый	10	45	14	58	9	53	16	80	10	45	16	67	9	53	15	75
4 Грустный	10	45	7	29	4	23	3	15	11	50	5	21	7	41	4	20
5 Спокойный	13	59	11	46	8	47	11	55	8	36	15	62	11	65	13	65
6 Агрессивный	7	32	7	29	6	35	3	15	10	45	8	33	5	29	1	5
7 Умный	13	59	16	67	11	65	15	75	13	59	14	58	11	65	17	85
8 Глупый	8	36	5	21	4	23	4	20	6	27	4	17	3	17	3	15
9 Трудолюбивый	10	45	13	54	10	59	17	85	12	54	16	67	9	53	16	80
10 Ленивый	8	36	6	25	4	23	2	10	6	27	7	29	6	35	6	30
11 Дружелюбный	14	64	14	58	10	59	13	65	12	54	16	67	8	47	15	75
12 Недружелюбный	7	32	6	25	3	17	4	20	8	36	8	33	5	29	7	35
13 Хороший	15	68	18	75	11	65	17	85	12	54	17	71	11	65	13	65
14 Плохой	8	36	5	21	6	35	1	5	6	27	4	17	4	23	5	25
15 Приятный	11	50	12	50	6	35	11	55	10	45	13	54	8	47	14	70
16 Неприятный	9	40	7	29	2	12	1	5	5	23	7	29	4	23	7	35

Частота выбора качеств младшими школьниками г. Смоленска при характеристике русского ребенка

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1. Обладает чувством юмора +	20	91	20	83	16	94	20	100	22	100	21	87	16	94	18	90
2. Недружелюбный -	3	13	2	9	1	6	1	5	0	0	4	17	2	12	2	10
3. Неприятный, вредный -	5	23	4	17	0	0	0	0	5	23	4	17	1	6	1	5
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры +	18	82	19	79	11	65	17	85	21	95	21	87	16	94	20	100
5. Занимается спортом 0	22	100	21	87	16	94	20	100	20	91	22	92	17	100	18	90
6. Придирчивый, критикует других -	2	9	8	33	2	12	2	10	3	13	7	29	5	29	2	10
7. Ему можно доверять +	20	91	21	87	14	82	20	100	19	86	21	87	16	94	19	95
8. Играет по правилам, не жульничает +	18	82	18	75	12	70	19	95	17	77	18	75	14	82	16	80
9. Хвастун -	7	32	7	29	3	17	4	20	3	13	8	33	5	29	5	25
10. Любит поучать других/командовать -	9	40	11	46	6	35	3	15	3	13	15	62	5	29	5	25
11. Воспитанный, вежливый +	20	91	18	75	14	82	20	100	20	91	19	79	16	94	19	95
12. Поэт 0	20	91	18	75	15	88	20	100	20	91	22	92	17	100	19	95

Продолжение таблицы

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру +	21	95	21	87	14	82	19	95	20	91	17	71	15	88	19	95
14. Эгоистичный -	6	27	3	12	1	6	2	10	1	4	4	17	1	6	4	20
15. Дразнит, обижает других детей -	6	27	5	21	4	23	2	10	3	13	8	33	0	0	3	15
16. Доброжелательный +	22	100	21	87	13	76	19	95	21	95	20	83	17	100	19	95
17. Смотрит телевизор 0	19	86	18	75	14	82	18	90	18	82	20	83	17	100	18	90
18. Драчун -	9	40	6	25	5	29	2	10	2	9	11	46	3	17	3	15
19. Добрый +	22	100	22	92	17	100	19	95	20	91	21	87	15	88	19	95
20. Угрюмый, сторонится других детей -	6	27	5	21	5	29	3	15	5	23	4	17	4	23	2	10
21. Слушает музыку 0	21	95	18	75	16	94	18	90	20	91	22	92	17	100	20	100
22. Не пускает других в игру -	7	32	5	21	5	29	2	10	6	27	6	25	3	17	2	10
23. Всегда готов помочь +	21	95	21	87	14	82	20	100	20	91	22	92	15	88	19	95
24. Умный, сообразительный +	22	100	22	92	14	82	20	100	20	91	22	92	16	94	20	100

Приложение 8

Частота выбора качеств младшими школьниками г. Смоленска при характеристике белорусского ребенка

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1. Обладает чувством юмора +	12	54	18	75	12	70	19	95	13	59	19	79	14	82	16	80
2. Недружелюбный -	4	18	5	21	2	12	1	5	4	18	8	33	1	6	5	25
3. Неприятный, вредный -	8	36	7	29	5	29	2	10	5	23	8	33	3	17	5	25
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры +	16	73	13	54	11	65	16	80	10	45	15	62	13	76	13	65
5. Занимается спортом 0	12	54	15	62	13	76	18	90	12	54	14	58	14	82	18	90
6. Придирчивый, критикует других -	10	45	12	50	2	12	3	15	8	36	8	33	3	17	4	20
7. Ему можно доверять +	15	68	15	62	9	53	18	90	11	50	18	75	12	70	14	70
8. Играет по правилам, не жульничает +	21	95	11	46	11	65	17	85	7	32	15	62	14	82	14	70
9. Хвастун -	10	45	11	46	5	29	5	25	9	40	11	46	4	23	7	35
10. Любит поучать других/командовать -	13	59	10	42	7	41	7	35	8	36	7	29	6	35	5	25
11. Воспитанный, вежливый +	16	73	14	58	13	76	19	95	12	54	16	67	15	88	17	85
12. Поет 0	17	77	15	62	14	82	20	100	11	50	16	67	16	94	18	90

Продолжение таблицы

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру +	16	73	16	67	13	76	17	85	13	59	16	67	15	88	16	80
14. Эгоистичный -	10	45	6	25	3	17	2	10	5	23	9	37	2	12	4	20
15. Дразнит, обижает других детей -	9	40	8	33	4	23	4	20	3	13	8	33	0	0	5	25
16. Доброжелательный +	18	82	17	71	10	59	16	80	14	64	15	62	12	70	17	85
17. Смотрит телевизор 0	14	64	11	46	14	82	16	80	15	68	14	58	15	88	18	90
18. Драчун -	11	50	9	37	5	29	3	15	5	23	6	25	3	17	4	20
19. Добрый +	20	91	15	62	14	82	18	90	14	64	15	62	14	82	17	85
20. Угрюмый, сторонится других детей -	6	27	5	21	6	35	2	10	7	32	8	33	5	29	4	20
21. Слушает музыку 0	18	82	16	67	14	82	19	95	16	73	19	79	15	88	18	90
22. Не пускает других в игру -	9	40	8	33	6	35	0	0	6	27	5	21	1	6	4	20
23. Всегда готов помочь +	16	73	13	54	12	70	18	90	8	36	19	79	13	76	18	90
24. Умный, сообразительный +	19	86	16	67	8	47	18	90	13	59	12	50	14	82	19	95

Приложение 9

Частота выбора качеств младшими школьниками г. Смоленска при характеристике украинского ребенка

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%	кол-во выбо- ров	%
1. Обладает чувством юмора +	11	50	11	46	14	82	16	80	15	68	13	54	13	76	16	80
2. Недружелюбный -	10	45	11	46	7	41	7	35	8	36	12	50	5	29	3	15
3. Неприятный, вредный -	8	36	7	29	5	29	4	20	11	50	8	33	9	53	2	10
4. Выдумщик, всегда придумывает интересные игры +	15	68	15	62	6	35	14	70	11	50	12	50	8	47	12	60
5. Занимается спортом 0	15	68	13	54	11	65	18	90	14	64	11	46	15	88	18	90
6. Придирчивый, критикует других -	9	40	7	29	9	53	3	15	8	36	11	46	7	41	4	20
7. Ему можно доверять +	13	59	9	37	5	29	12	60	11	50	11	46	5	29	14	70
8. Играет по правилам, не жульничает +	12	54	12	50	7	41	17	85	9	40	15	62	10	59	13	65
9. Хвастун -	12	54	11	46	12	70	6	30	5	23	11	46	7	41	5	25
10. Любит поучать других/командовать -	9	40	6	25	11	65	9	45	13	59	10	42	8	47	6	30
11. Воспитанный, вежливый +	13	59	10	42	6	35	15	75	10	45	11	46	11	65	17	85
12. Поет 0	11	50	11	46	12	82	19	95	10	45	15	62	16	94	19	95

Продолжение таблицы

Качества	1 этап						2 этап									
	2А		2Б		3А		3Б		2А		2Б		3А		3Б	
	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%	кол-во выборов	%
13. Активный, с радостью берется за новое дело, вступает в игру +	12	54	9	37	12	70	16	80	14	64	12	50	11	65	16	80
14. Эгоистичный -	12	54	12	50	6	35	4	20	6	27	10	42	6	35	7	35
15. Дразнит, обижает других детей -	10	45	11	46	6	35	4	20	10	45	7	29	4	23	5	25
16. Доброжелательный +	12	54	11	46	10	59	15	75	8	36	13	54	9	53	14	70
17. Смотрит телевизор 0	13	59	8	33	14	82	15	75	13	59	15	62	14	82	19	95
18. Драчун -	14	64	13	54	7	41	5	25	10	45	10	42	6	35	5	25
19. Добрый +	15	68	9	37	9	53	16	80	11	50	13	54	11	65	16	80
20. Угрюмый, сторонится других детей -	9	40	10	42	6	35	2	10	8	36	9	37	4	23	3	15
21. Слушает музыку 0	14	64	11	46	12	70	17	85	14	64	17	71	16	94	19	95
22. Не пускает других в игру -	10	45	8	33	8	47	3	15	7	32	6	25	6	35	3	15
23. Всегда готов помочь +	13	59	10	42	11	65	14	70	10	45	17	71	9	53	18	90
24. Умный, сообразительный +	12	54	15	62	9	53	16	80	11	50	11	46	11	65	18	90

Приложение 10

Удовлетворенность младших школьников различными сторонами собственной жизни (распределение по классам, первый этап эмпирического исследования)

Сферы жизни	Степень удовлетворенности	Классы					
		2А	2Б	3А	3Б	вторые классы	третьи классы
		количество выборов в % от числа возможных					
отношениями с родителями	полностью доволен	77,27	79,17	82,35	85,00	78,26	83,78
	скорее доволен	22,73	16,67	17,65	15,00	19,57	16,22
	скорее не доволен	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
отношениями с учителями	полностью не доволен	0,00	4,17	0,00	0,00	2,17	0,00
	полностью доволен	77,27	79,17	70,59	90,00	78,26	81,08
	скорее доволен	22,73	16,67	23,53	10,00	19,57	16,22
отношениями с одноклассниками	скорее не доволен	0,00	0,00	5,88	0,00	0,00	2,70
	полностью не доволен	0,00	4,17	0,00	0,00	2,17	0,00
	полностью доволен	63,64	58,33	35,29	65,00	60,87	51,35
отношениями с одноклассниками	скорее доволен	27,27	33,33	47,06	30,00	30,43	37,84
	скорее не доволен	4,55	0,00	17,65	5,00	2,17	10,81
	полностью не доволен	4,55	8,33	0,00	0,00	6,52	0,00

Продолжение таблицы

Сферы жизни	Степень удовлетворенности	Выборка					третьи классы
		2А	2Б	3А	3Б	вторые классы	
		количество выборов в % от числа возможных					
своими достижениями в учебе	полностью доволен	50,00	66,67	41,18	60,00	58,70	51,35
	скорее доволен	45,45	29,17	47,06	35,00	36,96	40,54
	скорее не доволен	4,55	0,00	11,76	5,00	2,17	8,11
	полностью не доволен	0,00	4,17	0,00	0,00	2,17	0,00
проведением свободного времени	полностью доволен	90,91	83,33	94,12	75,00	86,96	83,78
	скорее доволен	4,55	8,33	0,00	15,00	6,52	8,11
	скорее не доволен	0,00	4,17	5,88	5,00	2,17	5,41
	полностью не доволен	4,55	4,17	0,00	5,00	4,35	2,70
своим положением в классе	полностью доволен	72,73	66,67	47,06	90,00	69,57	70,27
	скорее доволен	18,18	20,83	47,06	10,00	19,57	27,03
	скорее не доволен	0,00	4,17	5,88	0,00	2,17	2,70
	полностью не доволен	9,09	8,33	0,00	0,00	8,70	0,00
физическим состоянием, здоровьем	полностью доволен	68,18	87,50	76,47	75,00	78,26	75,68
	скорее доволен	22,73	8,33	11,76	20,00	15,22	16,22
	скорее не доволен	4,55	4,17	11,76	0,00	4,35	5,41
	полностью не доволен	4,55	0,00	0,00	5,00	2,17	2,70

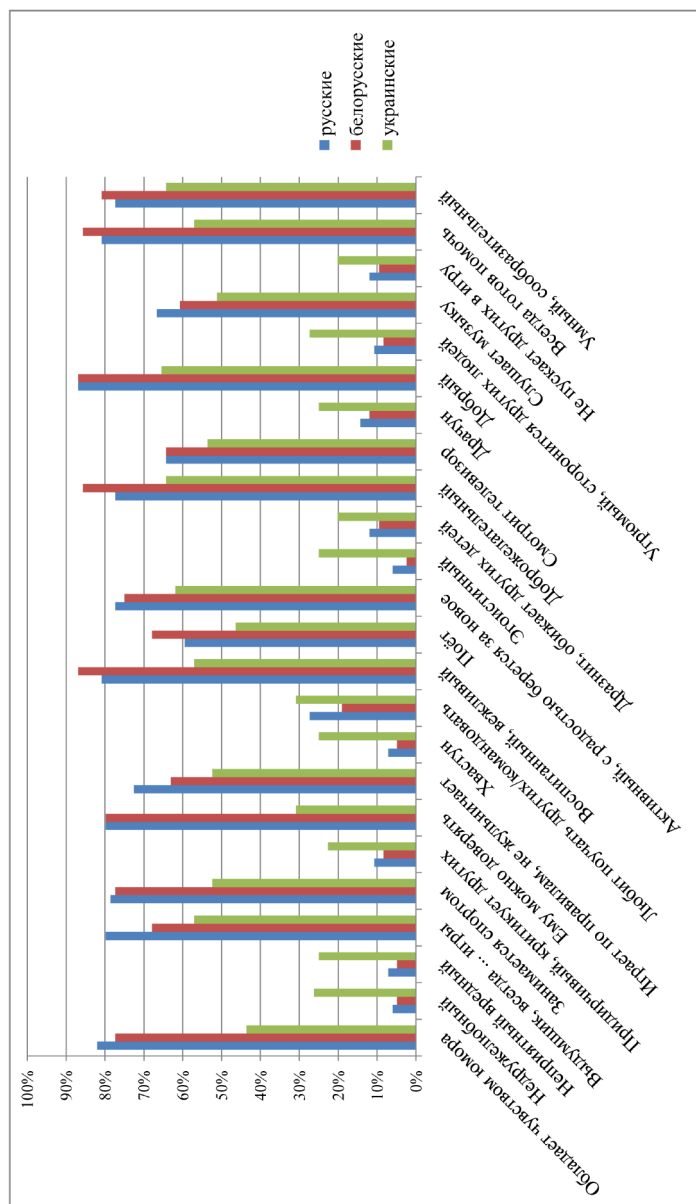
Приложение 11

Удовлетворенность младших школьников различными сторонами жизни, второй этап исследования

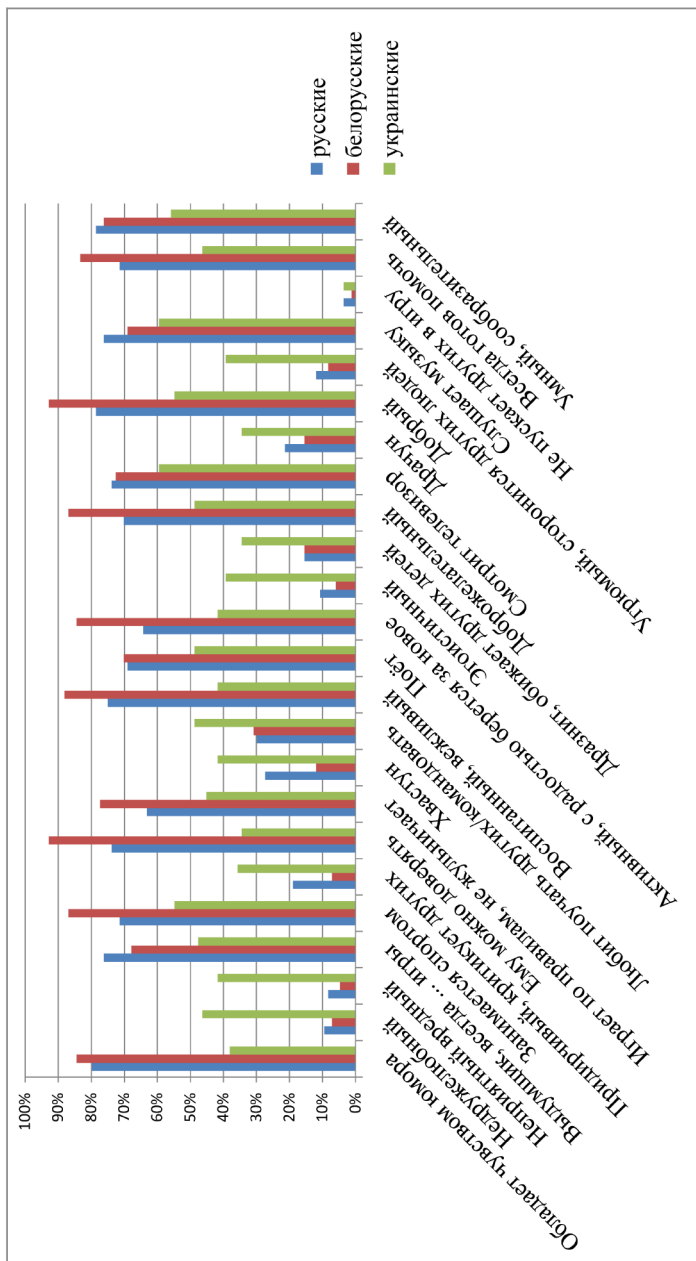
Сферы жизни	Степень удовлетворенности	Выборка			
		2А	2Б	3А	3Б
		количество выборов в % от числа возможных			
отношениями с родителями	полностью доволен	72,73	79,17	82,35	75,00
	скорее доволен	27,27	12,50	17,65	20,00
	скорее не доволен	0,00	8,33	0,00	5,00
	полностью не доволен	0,00	0,00	0,00	0,00
отношениями с учителями	полностью доволен	77,27	87,50	88,24	75,00
	скорее доволен	9,09	8,33	11,76	20,00
	скорее не доволен	13,64	4,17	0,00	5,00
	полностью не доволен	0,00	0,00	0,00	0,00
отношениями с одноклассниками	полностью доволен	77,27	62,50	52,94	60,00
	скорее доволен	9,09	20,83	41,18	10,00
	скорее не доволен	13,64	16,67	0,00	30,00
	полностью не доволен	0,00	0,00	5,88	0,00
своими достижениями в учебе	полностью доволен	40,91	66,67	52,94	60,00
	скорее доволен	40,91	20,83	41,18	25,00
	скорее не доволен	13,64	8,33	5,88	15,00
	полностью не доволен	4,55	4,17	0,00	0,00

Продолжение таблицы

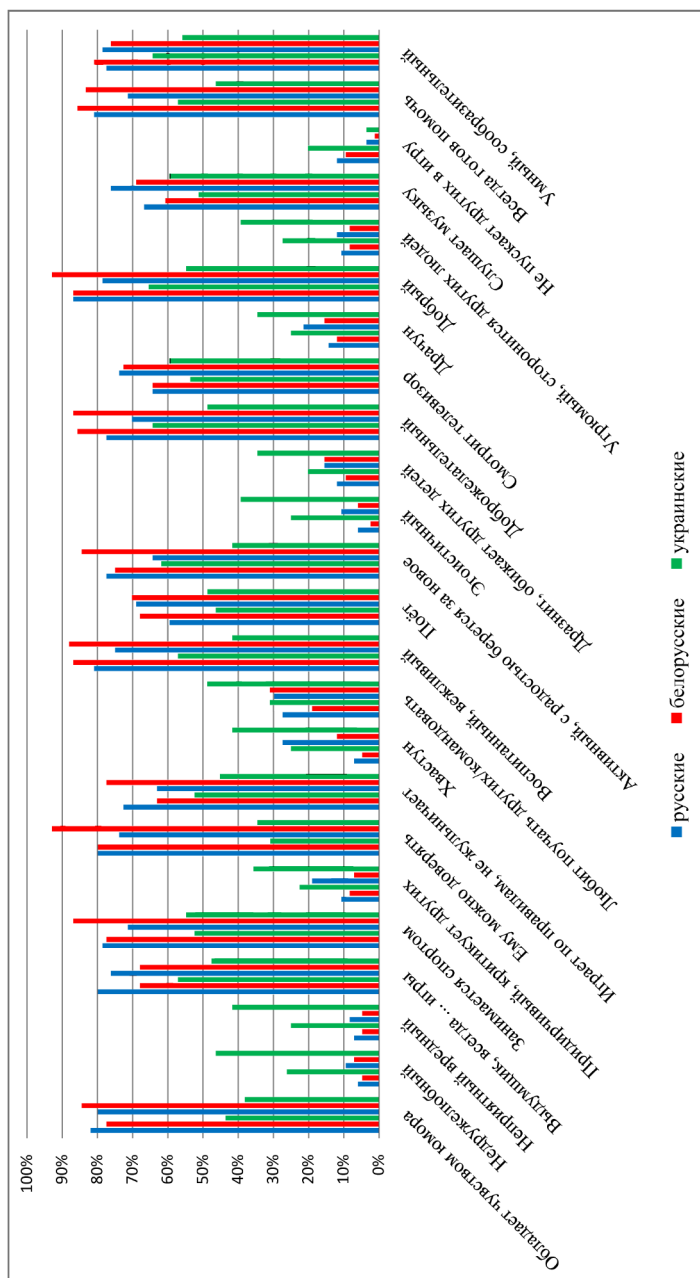
Сферы жизни	Степень удовлетворенности	Выборка			
		2А	2Б	3А	3Б
		количество выборов в % от числа возможных			
проведением свободного времени	полностью доволен	81,82	79,17	88,24	85,00
	скорее доволен	4,55	16,67	5,88	5,00
	скорее не доволен	9,09	0,00	5,88	0,00
	полностью не доволен	4,55	0,00	0,00	5,00
своим положением в классе	полностью доволен	81,82	87,50	64,71	60,00
	скорее доволен	13,64	8,33	35,29	25,00
	скорее не доволен	0,00	4,17	0,00	10,00
	полностью не доволен	4,55	0,00	0,00	5,00
физическим состоянием, здоровьем	полностью доволен	68,18	83,33	76,47	80,00
	скорее доволен	13,64	12,50	17,65	10,00
	скорее не доволен	13,64	4,17	5,88	10,00
	полностью не доволен	4,55	0,00	0,00	0,00



Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Витебска при оценке детей-представителей исследуемых этносов (N=84) I этап исследования



Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Витебска при оценке детей-представителей исследуемых этносов (N=84) 2 этап исследования



Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Витебска при оценке детей-представителей исследуемых этносов (N=84) 1 и 2 этапы исследования

**Распределение ответов младших школьников г.Витебска на вопрос:
Насколько белорусы тебе нравятся или не нравятся?**

Класс	1-й этап										2-й этап									
	1 – со- всем не нравятся		2 – не- много не нравятся		3 – ней- трально		4 – не- много нравятся		5 – очень нравятся		1 – со- всем не нравятся		2 – не- много не нравятся		3 – ней- трально		4 – не- много нравятся		5 – очень нравятся	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
2А, 22 чел.	2	9,1	1	4,5	0	0	5	22,7	14	63,6	0	0	1	4,5	1	4,5	3	13,6	17	77,3
2Б, 15 чел.	0	0	0	0	2	13,3	1	6,7	12	80,0	0	0	0	0	1	6,7	3	20	11	73,3
Вторые классы, 37 чел.	2	5,4	1	2,7	2	5,4	6	16,6	26	70,3	0	0	1	2,7	2	5,4	6	16,2	28	75,7
3А, 23 чел.	0	0	0	0	1	4,3	4	21,7	17	73,9	0	0	0	0	1	4,3	3	13,3	19	82,6
3Б, 24 чел.	0	0	0	0	2	8,3	10	41,7	12	50,0	2	8,3	1	4,2	0	0	7	29,2	14	58,3
Третьи классы, 47 чел.	0	0	0	0	3	6,4	15	31,9	29	61,7	2	4,3	1	2,1	1	2,1	10	21,3	33	70,2
Все классы, 84 чел.	2	2,4	1	1,2	5	5,9	21	25,0	55	65,5	2	2,4	2	2,4	3	3,6	16	19,0	61	72,6

Дата сдачи в печать 20.06.2016 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 16,4. Тираж 200 экз. Заказ № 111.

Отпечатано в ООО «Принт-Экспресс»,
г. Смоленск, пр-т Гагарина, 21. Тел.: (4812) 32-80-70

ISBN 978-5-91812-114-6

