

тупает одной из целей образования, а гармонизация – условием и способом достижения этой цели. Образовательные программы и проекты призваны воплотить высокие цели образования в конкретных условиях региона, стать средством решения назревших проблем, повышения эффективности образования, его позитивного влияния на решение проблем развития общества.

Литература

1. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. 2000. № 4.
2. Методология и технология комплексного социально – педагогического проектирования / Ред. В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. М., 1997.
3. Никандров Н. Д. Российская национальная идея – основа, воспитания // Изв. Рос. акад. образования. 1999. № 1.
4. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Изв. Рос. акад. образования. 1999. № 1.
5. Поташник М. М. Город Муравленко: глухая провинция или столица образовательного менеджмента? // Первое сентября. 8 февраля 2000 г.
6. Программа развития образования г. Муравленко до 2004 г. Тюмень – Муравленко. 1999.

УДК 37.014.3
ББК 434 (2)6

О ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСАХ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Е. В. Ткаченко

Сегодня, когда имеется федеральный закон об образовании, приняты национальная доктрина образования России, концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе, федеральная программа развития образования – на повестке стоит вопрос об обеспечении механизмов реализации лучшего из того, что есть в этих важнейших документах, их дифференцированной оценке с учетом специфики регионов и образовательных учреждений, в том числе и того, что вызывает тревогу или маловероятно для реализации.

Сразу же отметим, что принятые на Всероссийском совещании работников образования (Кремль, январь 2000 года) документы – важнейший инструмент защиты системы образования в государственном масштабе. Защита от Минфина и Минэкономики, постоянно пытающихся урезать расходы на образование (например, на развитие высшего образования), от тех губернаторов, которые пытаются решать часть своих проблем, например, за счет собственности системы профтехобразования, от депутатов Государственной Думы,

предлагающих бесплатное образование только в объеме основной, а не полной средней школы, и т. д.

И другое дело – отношение к этим документам «внутри» системы образования. В них далеко не все ясно, во многом нет достаточной научной проработки, недостаточно дифференцированы пути их реализации и т. д.

В связи с этим остановимся на некоторых проблемных и тревожных вопросах функционирования и развития российского образования, которые отличает прежде всего отсутствие должного научного обеспечения.

Важнейший на сегодня вопрос – сохранение единого образовательного пространства России. В последнее время об этом практически не говорят, в том числе; как ни странно, даже на упомянутом Всероссийском совещании работников образования. В то же время негативные процессы идут и набирают силу.

Проблемы здесь не только в противоречивости и нестыковке многих законов между собой и с законом об образовании, а именно в набирающих силу реальных дезинтеграционных процессах. Эти процессы базируются, как правило, на региональных законах и нормативных актах и на противоречиях между ними и федеральными законами и нормативными актами.

В принципе подобным документам сопутствуют положения, которые могут быть использованы как база для дезинтеграционных процессов. Вопрос в другом: как с использованием научно-обоснованных подходов взять под контроль эти процессы.

Приведем пример. Российский федеральный закон об образовании – один из прогрессивнейших законов такого рода в мире. Закон обозначил гуманизацию образования, его гуманитаризацию, демократизацию в качестве основных принципов развития образования в Российской Федерации. А демократизация российского образования означает в том числе его децентрализацию и регионализацию, что, естественно, несет в себе и дезинтеграционные мотивы. И, действительно, регионализация образования в различных областях, краях и республиках Российской Федерации и трактуется по-разному и подкрепляется весьма различной нормативной базой.

Так, Татарстан, который в доктрине своего развития обозначил себя «не внутри России, не вне ее, а рядом с Россией», фактически подтвердил этот тезис рядом нормативных актов, в том числе и республиканским законом об образовании. В них, в частности, говорится о корреляции национальной и мировой культуры, об интеграции культурных интересов этноса в национальную и мировую (не в общероссийскую или русскую) культуру. Таким образом, российская культура рассматривается лишь как часть мировой. Но в такой постановке вопроса создается база для прямого столкновения культурных интересов этноса и многонационального российского государства. Ибо Россия полиэтнична, поликультурна, полисоциальна, поликонфессиональна. И вопрос – как в условиях демократизации образования и роста национального самосознания сохранить единое образовательное, языковое и культурное пространство России – является важнейшим.

Сложные процессы, сопутствующие росту национального самосознания, идут в Башкортостане, Якутии, Туве, Хакасии. В Якутии английский язык объявлен государственным, в Татарстане русский язык начинает постепенно вытесняться по всей вертикали образования. С этим коррелирует (если не стимулируется) то, что в бывших республиках Союза, в странах СНГ русский язык идет как иностранный, даже на Украине! В системе образования в школьных предметных олимпиадах он идет теперь наряду с немецким, итальянским, испанским и другими языками. Эти и подобные им процессы не только продолжаются, но и последовательно развиваются.

Так, недавно в Казани была защищена докторская диссертация на тему «Интеграция национальной культуры в учебно-воспитательный процесс» [1]. В этой диссертации, автореферате и в нескольких книгах автора речь идет о связях национальной и мировой культур и нет ссылок на необходимость сочетания культурных интересов этноса и многонационального российского государства.

Автор необъективно рассматривает исследуемую проблему, проигнорировав в диссертации работы таких известных ученых, как член-корреспондент РАО, директор института национальных проблем образования Минобразования России М. Н. Кузьмин, доктора наук С. Д. Намсараев (Бурятия), Х. Г. Тхагапсоев (Кабардино-Балкария), В. К. Шаповалов (Ставрополь), А. Матис (Барнаул), В. К. Бацын (Москва) и других, рассматривавших национально-региональные системы образования с позиций сохранения единого образовательного пространства России. Именно работы этих ученых, на которые не было ни единой ссылки в цитируемой диссертации, важны для современного российского общества, ибо в них другая, по сравнению с рассматриваемой диссертацией, концептуальная направленность: интеграция культурных интересов этноса и интересов многонационального российского государства [2, с.3–11].

Приведем некоторые примеры и из приложения к названной диссертации. В приложении, названном «Национальная культура в вопросах и ответах. Портрет татарского народа», представлены цитаты различных деятелей (за сотни лет), подобранные диссертантом:

«...татары сильно превосходят русских низшего класса. Они – великолепные работники во всяком роде. Слово татарина священно» (1842г., проф. Томас);

или:

«...своим трудолюбием, предприимчивостью и силою татарин значительно превосходит окружающих его чувашей и даже русских» (Фукс);

или:

«...по интеллигентности и спокойному нраву ямщиков можно скоро заметить, что имеешь дело уже не с русским...»

или:

«...татары очень гордые люди, которые хотели больше независимости. Вам удалось учесть их интересы, при этом Татарстан остается в пределах России» (М. Тетчер, 1996 г.);

или вопросы:

«Какими постановлениями татарский народ был подвергнут духовному избиению?»

или справка из 1914 года:

«За 1914 год средний тираж книг в Казани составил 1600 на русском и 6200 – на татарском языке», и т. д.

Наверное, с учетом такой подборки диссертант называет этап периодизации истории Татарстана с 1917 по 1990 гг. «этапом обесценивания национальной культуры и ее влияния на воспитание личности».

Приложение к диссертации, выборки из которого приведены выше, ее автор – министр образования Татарстана Ф. Харисов – называет «справочным материалом, который может быть использован учителем в подготовке урока или внеклассного мероприятия по истории Татарстана и татарского народа!»

Казалось бы, очевидно, что подбор подобных цитат и выдержек к портрету татарского народа, использующий противопоставления между татарами и русскими, татарами и чувашами и т. д., ведет не к конструктивному росту национальной самосознания, а к межнациональному напряжению, непониманию, отчуждению, вражде и национальной розни. Использование подобных справочных материалов может иметь достаточно предсказуемые последствия как для разработанной диссертантом модели личности педагога – «носителя ценностей и традиций национальной культуры», так и для предлагаемого им направления использования педагогического потенциала национальной культуры для координации целей (!), содержания и процессуального обеспечения интеграции национальной культуры в учебно-воспитательный процесс.

Никто не может оспаривать необходимость возрождения национального самосознания. Но почему это предлагается делать, используя противопоставления, противоречия, деструктивную, а не конструктивную базу? Почему диссертант не использовал, к примеру, пушкинский педагогический потенциал – бессмертные строки 170-летней давности:

*«Служ обо мне пройдет по всей Руси великой,
И назовет меня всяк сущий в ней язык,
И гордый внук славян, и финн, и ныне дикий
Тунгус, и друг степей калмык...
И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал...»*

Разве не бесспорно, что именно культура, подобная пушкинской, была, есть и будет культурой российских народов, российского общества, российского государства?

Но, очевидно, у Ф. Харисова с пушкинским наследием дела обстоят сложно, и он предпочитает идти вперед, повернув голову назад, к архаизмам и цитатам не первой свежести. А фактически материалы, подобные названным в диссертации, подводят научную базу под искусственно формируемые противоречия между народами.

В принципе выдержки из справочного материала названной диссертации могут рассматриваться, как нарушения Закона об образовании и Конституции Российской Федерации, поскольку несут в себе этнические противопо-

тавления, способствуют формированию антагонистических отношений и не способствуют сохранению единого образовательного и культурного пространства России.

Непостижимо только одно. Почему это идет от действующего министра образования Татарстана? И кому это надо? Возможно, это оправдывает определенное стремление в ряде республик России к Турции и исламу. Но где границы такого стремления, как небезопасного для конкретной республики и Российской Федерации? Ведь образование и культура могут как объединять, так и разъединять. И в это трудное время мы не можем позволить себе терять то единое языковое, культурное и образовательное пространство, которое отличало нас в прошлом. Поэтому должны объединяться прежде всего работники образования и культуры. Ибо если не мы, то кто?

А естественное в условиях демократизации общества значительное повышение интереса к культуре и образованию в различных регионах России требует значительного увеличения исследований как по этнопедагогике, так и по отработке соответствующего понятийного аппарата, начиная с определения понятия «единое образовательное пространство».

С учетом вышеизложенного, особо ценной для нашего времени и нашего общества представляется идея воспитания гражданина отечества, идея служения отечеству.

Если исходить из того, что личность гражданина формируется в процессах воспитания и образования, и для дошколят доминантными являются процессы воспитания, для учащихся средней школы – это уже воспитание и образование, а для студентов высшей школы доминантно образование, то вопрос вопросов – как и в высшей школе не потерять ценности воспитательной работы, воспитания гражданина отечества, как обозначить и обосновать новый круг ценностей, связанный с успехом в карьере, с духовным ростом, с культурным уровнем подрастающего поколения, как учесть при этом интересы все возрастающей группы детей с отставанием в развитии и в здоровье, трудных подростков, беженцев, детей беспризорных, находящихся в стрессовых и шоковых ситуациях, детей из трудных и неполных семей и т. д.

Здесь необозримое поле проблемных вопросов, в том числе для исследований. В данной же статье достаточно схематично упоминается об этом только для того, чтобы подчеркнуть важность взаимопонимания на всех уровнях. Ибо до сих пор невозможно объяснить, почему, например, Министерство науки и технологий России исключило из нового перечня номенклатуры специальностей ВАКа специальность 13.00.06 – «теория и методика воспитательной работы».

Очевидно, в Министерстве науки и технологий посчитали, что проблемы воспитания в нашей стране практически решены и потому «воспитание» присоединили к «обучению», к специальности 13.00.02 – «теория и методика обучения», которая теперь, оставаясь с тем же номером, звучит так: «теория и методика обучения и воспитания (по отраслям и уровням образования)». На практике это означает, например, исследование по специальности «теория и методика обучения и воспитания квантовой физике». Несуразица! В связи

с этим, экспертный Совет ВАКа по педагогике и психологии предложил в новом названии этой специальности хотя бы поменять местами «обучение» и «воспитание», чтобы новая специальность на практике звучала как «теория и методика воспитания и обучения» (например, физике и т. д.). Конечно, это только правка, ретушь, в то время как отдельной специальности «воспитание» в ВАКе уже нет, и в ближайшее время, по-видимому, не будет.

В то же время разработка проблем воспитания для современного общества, разработка новых, оригинальных концепций воспитания, в том числе по уровням, начиная от дошкольного и кончая послевузовским, по отраслям и областям, начиная с области социального воспитания, теоретических разработок психолого-педагогических аспектов обучения и воспитания на всех уровнях, включая даже специалистов в том числе новых и обновляемых профессий, – задача крайне актуальная и важная. Эта задача осложняется спецификой региональной направленности и тревогой за запущенность названных направлений исследований, резко отстающих от реальной действительности нашего трудно живущего общества.

Следующая проблема, которая также связана с созданием новых специальностей, – проблема здоровья детей. В том числе, проблема сохранения здоровья детей в учебном процессе.

То, что наши дети в массе своей имеют отклонения в здоровье и нездоровы, стало известно не сейчас. Росла тревожная статистика, а надвигавшаяся угроза наркомании, токсикомании, бездуховности была очевидна десятилетия назад. Например, только в Свердловском инженерно-педагогическом институте почти 20 лет назад уже систематически отслеживалось отношение абитуриентов, а затем и студентов, к таким факторам риска, как наркотики, алкоголь, курение и др. Отслеживание (с элементами проектирования, диагностики и анонимности) велось как в многолетних наркологических исследованиях, так и в учебном курсе «Нравственное санитарно-гигиеническое воспитание», уже тогда привлекавшего огромный интерес студентов.

Поэтому, несмотря на то, что многое в нашей стране продолжало замалчиваться и в 80-х годах, проблемы здоровья молодежи становились все более очевидными и острыми.

В связи с этим, несколько слов, в качестве поучительного примера и предмета дискуссии, о судьбе вопроса о новых вузовских и ВАКовских специальностях, направленных на сохранение здоровья молодежи. В начале 90-х годов из Министерства образования мы, проявив инициативу, обратились в ВАК с предложениями ввести новую ВАКовскую специальность, направленную на разработку научных основ педагогики здоровья и здоровьесберегающих технологий обучения. Условное название – педагогическая валеология (по аналогии существующей в ВАКе научной специальности – медицинская валеология). Стране были нужны системные научно-исследовательские работы по сохранению здоровья человека в образовательном пространстве, нужны кандидаты и доктора наук, способные ставить и решать такие проблемы, нужна была опережающая работа по созданию определенной инфраструктуры для последующе-

го решения этих проблем в системе образовательных учреждений. Однако ВАК отказал нам в открытии названной специальности.

И тогда мы сами, в системе педагогических вузов Министерства образования, открыли подготовку по специальности «Педагогическая валеология». В десяти педагогических университетах были открыты специальные кафедры, а в Орловском университете общая валеология читалась всем студентам.

Специалисты первых выпусков уже пришли в школу. Однако опыт их работы показывает, что их подготовка на базе педвузов недостаточна для решения обозначенных проблем. Профессорско-преподавательские кадры педвузов, педагоги-практики не могут создать научное обеспечение медико-педагогической подготовки специалистов нового профиля. Валеолог может влиять на духовное и душевное состояние ребенка, но не на физическое. Очевидно, чтобы повлиять и на физическое состояние ребенка в процессе обучения (особенно в специальных и вспомогательных школах) потребуется специалист, получивший не столько медицинские знания на базе педагогических (условно – валеолог), сколько получивший педагогические знания на базе медицинских (условно – медик-педагог по аналогии с инженером-педагогом, экономистом-педагогом, дизайнером-педагогом и т. д.). Однако и эта идея требует тщательной научной проработки, начиная с разработки ее концепции и вопросов профессиографии, как, впрочем, и подготовка валеолога. Сложности реализации возможностей валеологии связаны прежде всего с тем, что практическая необходимость этого направления значительно опережала ее научное обеспечение. До сих пор нет ясности, каким быть валеологу. В массовой школе, естественно, пока нет такой должности, но деятельность валеолога уже осуждают, обвиняют во всех грехах, вплоть до сектанства и мистицизма, приписывая характеристики, совершенно не свойственные концепции этой молодой специальности. Уже требуют и пытаются закрыть ее, вместо того, чтобы преодолевать дефицит научной базы, сопровождающий реализацию этой идеи. А суть идеи не в названии, а в необходимости концептуальной разработки путей научного и практического обеспечения здорового образа жизни и обучения наших детей. И валеология является лишь попыткой, в качестве второй специальности выпускников педвузов, как-то решить эти сложнейшие проблемы – проблемы 12-летней школы.

Достаточно широко утверждается, что переход на 12-летнее обучение неизбежен, и что уже 15–20 регионов России готовы начать этот переход немедленно. Довольно оптимистичный настрой был и на Всероссийском совещании в январе 2000 года. И все же есть сомнения, суть которых в том, что снова нет необходимого объема научных исследований, которые бы окончательно убедили страну в том, как совершать этот переход и когда.

В базисном учебном плане и национально-региональном его компоненте тоже имеются свои дезинтеграционные мотивы. Отсюда – как построить образовательный процесс, как вести реализацию этих документов – вопрос стратегически важный, но также в деталях не проработанный. В школе три ступени образования с разными педагогическими диалектиками. А исследования еще не определили, когда заканчивать третью ступень образования. В 17 или

18 лет? И нужны ли школе переростки? С другой стороны, 12-летка возможна за счет начальной школы, как это известно из опыта многих стран, включая и нашего соседа – Белоруссию. Но в Российской Федерации нет должной научной проработки и по обучению шестилеток в начальной школе.

Сейчас уже принято решение об обязательной четырехлетней начальной школе, об обучении детей с 2000 года, начиная с 6,5 лет. Итак, приказано снова быть одинаковыми от Чукотки до Санкт-Петербурга. И почему обязательно только четырехлетняя, а не **в основном**, четырехлетняя начальная школа? А школа – только 12-летняя, а не **в основном**, 12-летняя?

Представляется, что начальная школа может и должна быть также трехлетней и пяти и даже шестилетней! Соответственно, средняя школа – 11–14-летней. И решать это должны не в Москве, а в регионах, на местах. Половина начальных школ страны уже работала в режиме трехлетней школы. В массовом порядке это не оправдалось. Но имеется много детей, продвинутых в своем развитии (пример с владением компьютерной техникой достаточно показателен) и имеющих достаточное здоровье, четырехлетнее обучение которых в начальной школе создаст свои трудности и поставит большое число новых вопросов.

С другой стороны, не всем хватит и четырех лет обучения. Мне довелось видеть в детском доме города Дудинки 7–8-летних детей, не умеющих говорить, детей в Чечне, по 6–8 лет не ходивших в школу, детей с колоссальным отставанием в развитии. Кто заранее знает, сколько лет понадобится их учить? В Барнауле в 1994 году довелось посетить вспомогательную школу № 5 для детей с отставанием в развитии. С восхищением знакомился с результатами труда великолепного преподавательского коллектива этой школы. Через изнурительнейший труд: ежегодное повторение в сентябре – октябре того, что давалось детям в апреле – мае, через специальные программы обучения, их индивидуализацию, строился в школе образовательный процесс. Специальная жизненная траектория отстраивалась для каждого учащегося: в строительство, в индустрию связи, швейное производство, водителями трамваев и т. д. И повторение, повторение, повторение... В результате, выпускники школы – это и передовики производства, и орденоносцы, и почетные граждане и т. д. Они самореализовались, гордятся собой, гордятся ими. И в это же время их сверстники из продвинутых школ далеко не всегда утверждаются в жизни и с таким же успехом реализуют себя! Поэтому, если в такой школе будут учить 13–14 лет, а в начальной 5–6 лет – не стоит им мешать. На месте виднее.

О профилизации в старших классах средней школы.

Здесь также пока нет должной ясности. Главные вопросы таковы. Профилизация – это допрофессиональная подготовка (по опыту Германии)? Если да, то такой подход возможен.

Или это специализация? Если это специализация, то следует подчеркнуть, что нет такого опыта, чтобы на базе неполной средней школы за два года была бы обеспечена эффективная специализированная подготовка к трудовой деятельности.

Очередной вопрос: сколько профилей может быть в средней школе? В конкретной школе и в целом по стране? Сначала предлагалось три. Затем, в последующих документах, пять и «др.». Спасительное «др.». Но уже вновь возникает дискуссия: зачем так много профилей? Так сколько же? И в какой школе, и в каком регионе, а в стране?

Или какова должна быть связь двенадцатилетней школы с системой начального профессионального образования, в первую очередь, начального профессионального, по сравнению с системами среднего специального и высшего образования, где также достаточно много своих вопросов.

Таким образом, и в этом проблемном направлении, как и ранее, пока больше вопросов, чем ответов.

И, наконец, еще одна проблема: организация и реализация системы непрерывного образования. В этом направлении сделано уже достаточно много, говорится еще больше, но не решен один радикальный вопрос: какими должны быть аттестация и аккредитация образовательных учреждений – по их типологии или по программам подготовки специалистов. Вопрос, очевидный для образовательных систем многих стран, у нас привел к ожесточенной борьбе, ведущейся уже более пяти лет.

В конце 1995 года Министерством образования России было дано разрешение на организацию среднего профессионального образования на базе начального профессионального (тем самым поддержано развитие профтехучилищ – как учреждений начального профессионального образования – до высших профессиональных училищ, лицеев и колледжей, объединяющих обе ступени образования). В отдельных случаях в экспериментальном порядке давалось разрешение даже на подготовку на базе колледжа специалистов с высшим образованием (по интегрированным профессиям). Предполагалось, что нельзя лишать образовательные учреждения перспектив роста, а стимулирование их развития должно было обеспечить и необходимое качество подготовки специалистов на каждой ступени, включая среднее и высшее образование. Не могло быть и речи о преемственности образования без обеспечения его должного качества. И, тем не менее, противодействует прокуратура. Ее довод – закон об образовании не разрешает вести разноуровневую подготовку специалистов в рамках одного образовательного учреждения. Но закон и не запрещает такую подготовку! Из Министерства образования идут «маятниковые» распоряжения: разрешить, запретить, ограничить, изучить... А достаточной научной базы для принятия окончательных решений по-прежнему нет. Хотя уже накоплен опыт, есть и аналогии. Например, в Белоруссии, в Минском радиоколледже и Минском колледже связи ведется подготовка соответствующих специалистов с начальным, средним и высшим профессиональным образованием. Аттестации и аккредитации колледжей ведутся по программам подготовки специалистов, образовательные учреждения активно развиваются.

Подобные тенденции развиваются и в Российской Федерации на базе многих десятков лицеев и колледжей, в которых создаются филиалы и представительства вузов и по интегрированным профессиям ведется подготовка специалистов с высшим образованием.

В целом, создание многоуровневых образовательных комплексов на базе колледжей для регионов России является многообещающей формой развития по нескольким причинам.

1. Создается возможность регулируемой и динамичной разноуровневой подготовки специалистов в рамках единого образовательного учреждения.

2. Реализуется возможность получения специальности рабочего, техника и инженера в рамках интегрированной профессии в одном учреждении, что является чрезвычайно привлекательным для учащихся, студентов, их семей. Учащихся и студентов, не видящих «потолка» в своем образовании, отличает гораздо более высокая мотивация и активное отношение к учебе.

3. Возникают экономические преимущества. Как за счет более эффективного использования материальной базы учебного процесса, так и, в ряде случаев, за счет сокращения сроков обучения при использовании сопряженных учебных планов, позволяющих давать высшее образование по интегрированным профессиям не за пять лет, а за три года, т. е. по схеме три плюс три года на базе начального профессионального в связке среднее профессиональное – высшее профессиональное образование.

4. Другая концепция построения образовательного процесса и образовательного учреждения является мощным стимулом их развития. Это относится и ко всем участникам образовательного процесса: преподавателям, студентам, мастерам производственного обучения и т. д.

Однако, несмотря на названные и неотмеченные здесь преимущества, проблемы непрерывного образования все еще нуждаются в широчайшей научной поддержке.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что решение перечисленных вопросов и проблем не может быть убедительным без глубоких научных исследований. Такие исследования могут быть предусмотрены как в рамках деятельности, так и в планах Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. В Уральском центре представлено 9 регионов, сотни ученых, организаторов и руководителей образования и науки, представляющих не только региональную специфику, но и в своей совокупности дающие вполне легитимный срез с российского образовательного пространства. А поэтому УННОЦ РАО способен решать не только проблемы науки и образования Урала, но и проблемы научного обеспечения российского образования в целом.

Литература

1. Ф. Ф. Харисов. Интеграция национальной культуры в учебно-воспитательный процесс // Докт. дис., Казань, 1999.
2. М. Н. Кузьмин. Образование в полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6.
3. В. К. Шаповалов. Этнокультурная направленность российского образования. М., 1997. 175с.
4. Х. Г. Тхагапсоев. Философия образования. Проблемы развития региональных систем. Нальчик: Эльбрус, 1996. 255с.