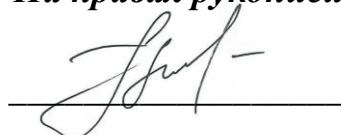


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ТЛЕПЦЕРИШЕВА Сюзанна Аслановна

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО
НАСЛЕДИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЧЕРКЕССКОЙ
ДИАСПОРЫ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Федотова Ольга Дмитриевна

Ростов-на-Дону-2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ РАЗДЕЛЕННЫХ НАРОДОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.....	17
1.1. Исторические и социокультурные проблемы образования разделенных народов Северного Кавказа как предмет научно-педагогического дискурса.....	17
1.2. «Адыгэ хабзэ» как источник этноментальных основ и ценностных ориентаций в системе воспитания горских народов.....	33
1.3. Проблема этноконсолидации средствами образования в трудах представителей черкесского зарубежья (конец XIX – первая треть XX века).....	55
Выводы по Главе 1.....	72
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ АДЫГОВ И ИХ ЭТНОКОНСОЛИДАЦИИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	76
2.1. Особенности этноконсолидационного этапа диаспоральной педагогики в деятельности организаторов просвещения черкесского зарубежья и представителей возвратной миграции.....	76
2.2. Реализация идеи преемственности и сохранения национальной культуры в педагогическом наследии и творчестве современных представителей черкесского зарубежья.....	92
2.3. Этноментальная репрезентация национальной идентичности адыгов в художественном и поисковом дискурсе.....	108
Выводы по Главе 2.....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	128
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	138
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	156

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. В настоящее время проблемы, связанные с жизнью этнических сообществ в условиях поликультурного пространства, приобретают особую значимость в силу распространения миграционных процессов, осуществляемых на фоне динамичных социально-политических и экономических изменений. Возникают проблемные моменты, связанные с проявлением этнокультурных аспектов взаимосуществования представителей различных этнических общностей вне исторических границ их проживания. В Федеральном законе РФ от 20 октября 2022 г. № 402-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации» указывается на необходимость активного участия исследователей «в выявлении, изучении, использовании, актуализации, сохранении и популяризации объектов нематериального этнокультурного достояния» [ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации», 2022], под которым понимается «совокупность духовно-нравственных и культурных ценностей, передаваемых из поколения в поколение, в исследовании национальных традиций и форм их выражения» [ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации», 2022]. В силу того, что носители нематериального этнокультурного достояния в силу исторических причин проживают, в том числе, в других странах, возникает вопрос о том, как проявляется в их образе жизни, ментальности и знаниях, выраженных в объективной форме, этнокультурная специфика народа, какие механизмы ее сохранения или утраты доминируют.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Сложные исторические события, связанные с Кавказскими войнами XIX века, определили современную ситуацию, когда меньшая часть адыгов проживает на своих исконных территориях, а большая – за рубежом, в диаспорах и ирредентах. Данный феномен являлся объектом исторических исследований диссертационного уровня. История переселения черкесов в Ближневосточный и Североафрикан-

ский регионы Османской империи исследована в диссертации А.В. Кушхабиева [1998], предложившего разграничить миграцию двумя периодами (до и после середины XIX в.). В диссертации А.А. Ганич [2003] дана характеристика Северокавказской диаспоры в Иордании. В исследовании Д.Ф. Максидовой [2011] представлен исторический опыт развития отношений Кабардино-Балкарии с черкесскими диаспорами Сирии и Иордании. А.Г. Авакян [2002] посвятил свое исследование определению роли черкесов в системе государственной власти Османской империи и Турции во второй половине XIX – первой четверти XX вв. и в Иране. Эногенез и этническая история адыгов исследовалась в трудах Р.Ж. Бетрозова [1991, 1994], А.Н. Абрегова [2017]. Влияние палеоклимата на этногенез адыгов-черкесов представлен в исследовании А.Е. Данильченко [2022], выдвинувшего гипотезу о воздействии резких изменений климата Малого ледникового периода позднего Средневековья на становление этнополитических и социокультурных процессов в Восточном Причерноморье.

В исторической и политической науке в работах западных исследователей (Б. Андерсона, Ф. Барта, П. Брасса, М. Бэнкса, П. Ван ден Берга, Н. Глейзера, К. Грица, К. Дейча, Р. Козна, М. Новака, Н. Уайта, Д. Хоровица, Р. Шермерхорна, А. Эпштейна, Т. Эриксона и др.) проблеме «разделенных народов» отводится значительное внимание. В отечественной науке историко-педагогическими проблемами творчества представителей разделенных народов занимались такие ученые, как О.Л. Вильчевский, О.И. Жигалина, М.С. Лазарев, В.А. Тишкова и др. В постсоветский период исследования велись в контексте изучения аспектов колониальной политики великих держав через призму самоопределения «разделенных народов» [Кушхабиев А.В., 2007; Максидова Д.В., 2011]. Уделялось значительное внимание определению новых тенденций национальной идеологии разделенных народов, а также исследованиям этносоциальных процессов в историко-политическом аспекте.

Геокультурные процессы отражаются в научном историческом и теоретическом дискурсе [4]. Тенденции к дифференциации науки нашли выражение в

появлении новых предметных концептуализаций, которые отражают этнические аспекты проблем обучения и воспитания: этнопедагогики [Алиева Б.Ш., 2006; Астахова С.В., 2015; Волков Г.Н., 1993, 1999; Гуртуева М.Б., 1969, 1974; Закирьянова И.А., 2020; Клушина Н.П., 2023; Ооржак Х.О.Д.Н., 2019; Ооржак С.Я., 2019; Панькин А.Б., 2020; Первакова Е.Н., 2021; Хакимов Э.Р., 2002, 2007]; истории этнопедагогики [Бозиев Р.С., 2008, 2009; Шегенбаев Н.Б., Сапарбаева У.А., 2015; Meskhi B.Ch., Ponomareva S., Fedotova O., Novhannisyanyan H., Latun V., 2021], педагогики диаспоры [Федотова О.Д., 2011], поли- и мультикультурной педагогики [Богословский В.И., 2013], педагогики казачества [Лукаш С.Н., 2020], педагогики эмиграции [Седова Е.Е., 2006], «педагогики без границ» [Федотова О.Д., Зайцева Л.С.-Х., 2017; Федотова О.Д., Зайцева Л.С.-Х., Латун В.В., 2016], мигрантской педагогики [Фокин Н.И., Сухорукова Л.М., Шестакова Т.Н., 2016]. В данных концептуализациях с разной степенью интенсивности исследуются проблемы, связанные с характеристикой различных форм представленности генезиса педагогического знания.

Несмотря на широкий спектр изученных проблем черкесских переселенцев, необходимо отметить, что исследование и определение качественного своеобразия и особенностей развития этнопедагогических традиций, особенно в их соотношении с ценностями этического кодекса адыгов «Адыгэ хабзэ», осталось малоизученным.

Имеются специальные исследования, посвященные проблемам развития национальной письменности народов СССР. Имеются работы, характеризующие вклад представителей возвратной черкесской миграции А. Дымова и Н. Цагова в формирование основ адыгского алфавита, а также исследования, относящиеся к творчеству отдельных представителей – потомков переселенцев из дореволюционной России. В частности, произведения одного из них – Орхана Памука, который является гордостью нации и лауреатом Нобелевской премии по литературе 2006 года, с литературоведческих позиций изучала М.М. Репенкова, которая дала подробную характеристику его роману «Снег» [Репенкова М.М., 2010,

2013]. Зарубежные критики А. Allmer и Е. Almas рассматривали историческую канву событий, происходящих в романе «Музей невинности», делая при этом логические и содержательные акценты на идее преобразовании личности и нации в целом, произошедших под влиянием перехода Турции к ориентации на европейские ценности в сфере искусства, коммерции, развития производства [Allmer A., 2009; Almas E, 2015].

Проблема исследования учитывает указанные противоречия и заключается в ответе на следующие вопросы: В чем состоит вклад выдающихся деятелей национальной культуры и просвещения в сохранении (развитии, утрате) этнических моделей мировосприятия и поведения, отражающих атрибуты национального самосознания в условиях проживания в диаспоре? Каковы особенности их взглядов на образование?

Цель исследования – выявить тенденции становления, развития и сохранения этнопедагогических традиций, представленных в наследии и современном творчестве представителей черкесского зарубежья.

Объект исследования – историко-педагогический процесс как форма нераздельного существования педагогической мысли и образовательной практики, характеризующие становление педагогики черкесского зарубежья.

Предмет исследования – особенности отражения этнопедагогических традиций адыгов этнокультурном наследии, творчестве и воспитательной практике представителей черкесского зарубежья.

Гипотезы исследования.

1. Возможно, что национальное своеобразие педагогических позиций представителей черкесского зарубежья можно определить на основе их соотносённости с комплексом этических идей, представленных в произведениях фольклорно-эпических жанров (национальных эпосах) и этическом кодексе «Адыгэ хабзэ».

2. Возможно, что определение особенностей генезиса и эволюции процессов и практик, обращённых к проблемам этнокультурного воспитания, целесообразно проводить на эмпирическом массиве, представляющем систему воззрений известных представителей черкесского зарубежья (педагогов, общественных и религиозных деятелей, писателей, публицистов и др.), деятельность которых оказывает существенное влияние на этнофоры, проживающих в диаспорах и ирредентах.

3. Возможно, что основания периодизации диаспоральной этнопедагогике может не совпадать с периодизацией этнопедагогике, сложившейся в традиционных районах проживания различных этносов.

4. Возможно, что с целью выявления тенденций развития педагогики черкесского зарубежья изучение системы педагогических воззрений представителей черкесского зарубежья должно быть дополнено исследованием влияния идей и теоретического наследия представителей черкесской возвратной миграции.

Для достижения цели и проверки гипотез были поставлены следующие исследовательские задачи:

1. Дать характеристику «Адыгэ хабзэ» как источнику этноментальных основ и ценностных ориентаций, определивших систему воспитания горских народов.

2. Установить формы представленности этнопедагогического знания и особенности его реализации в педагогике черкесского зарубежья в конце XIX – первой половины XX вв.

3. На основе выявления особенностей образовательного процесса в черкесской диаспоре предложить критерий периодизации, выделить основные этапы становления и развития педагогики черкесского зарубежья, назвать их.

4. Определить проблемно-тематическое своеобразие и специфику отражения педагогической проблематики в произведениях зарубежных авторов черкесской национальности конца XIX – начала XXI вв.

5. Определить существенные черты понимания феномена образованности и его значения в фабульных дидактических жанрах современных деятелей культуры черкесского зарубежья.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– идеи и принципы, определяющие требования к организации и проведению исследований в области реализации системного, сущностного, исторического и этно-культурологического подходов к изучению особенностей педагогических процессов и явлений (М.В. Богуславский, Р.С. Бозиев, В.П. Борисенков, В.И. Гинецинский, О.В. Гукаленко, С.В. Иванова, Г.Б. Корнетов, Л.А. Микешина, А.Б. Панькин, З.И. Равкин, В.В. Сериков, И.Т. Фролов, В.Г. Юдин и др.);

– социально-стратификационный подход, на основе которого возможно установить социальные позиции как основу для дифференциации представителей различных типологических групп населения в возможности получения образования как составной части культуры (И.В. Абакумова, Г.М. Андреева, Е.Л. Башманова, И.Ф. Игропуло, И.В. Митина, В.В. Сериков, В.К. Шаповалов);

– эпистемологический подход, ориентирующий на исследование педагогических феноменов, процессов и тенденций с учётом форм их представленности в материальной и духовно-практической деятельности (Е.В. Бережнова, Л.В. Корчагина, В.В. Краевский, О.Д. Федотова);

– тезаурусный подход, позволяющий определять тенденции конструирования и закрепления на терминологическом уровне представлений о социальной реальности (Вал.А. Луков, В.А. Луков, В.М. Полонский);

– геокультурный подход, нацеливающий на учет и оценку особенностей образовательного процесса в регионах как результат развития культурных и территориально-общественных систем (Р.С. Бозиев, В.В. Латун, Н.В. Проскурина, О.Д. Федотова, А.Б. Эртель);

– биографический подход, в рамках которого особенности творчества рассматриваются через призму событий их жизненного пути (С.В. Кодан, М.Н. Шувалова).

Для решения поставленных задач использовались теоретические **методы исследования:**

общелогические (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, интерпретация, генерализация, сравнение);

теоретические методы (контент-анализ, интент-анализ, сравнительный анализ, типологический метод).

Из *специальных методов педагогического исследования* использовались идеографический (нарративный) метод и историко-типологический метод, позволяющие систематизировать педагогически значимые свидетельства прошлого в логике движения от ранних форм к поздним.

Источниковую базу исследования составили историко-педагогические и литературные источники, отражающие различные аспекты проблемы становления педагогики черкесского зарубежья:

– Полное собрание законов Российской Империи. 1893 (1 марта 1881 – 31 декабря 1913 гг.);

– архивные материалы, представленные в электронном формате: кодекс «Адыгэ хабзэ», «Акты, собранные Кавказской археографической комиссией» (1866-1904 гг.), Проект Устава горских школ (1860), Постановление о сословиях в Кабарде (1861), Акты, собранные Кавказской археологической комиссией (1866-1904 гг.);

– произведения эпического, нарративного и эпистолярного жанров;

– диссертационные исследования, связанные с историко-методологической, этнокультурной и этнопедагогической проблематикой;

– педагогическая литература различных жанров (научного, учебно-методического, публицистического и др.);

– аутентичные тексты представителей черкесского зарубежья;

– критическая литература, посвященная проблемам этнической и диаспоральной педагогики;

– справочная и энциклопедическая литература;

– официальные сайты культурных обществ и объединений, международных и российских организаций, посвящённые проблемам сохранения этнокультурного достояния адыгов:

Сайт «Adyga Abaza» (adygaabaza.ru),

Черкесский портал «Адыгэ Хэку» (www.aheku.org),

Адыгская интернет-библиотека (www.circassianlibrary.org),

Портал «Джэгуак1уэ» История адыгов (www.djeguako.ru),

Сайт Черкесского музея – Кфар-Кама (www.circassianmuseum.co.il),

Сайт «CircassianDiaspora.com» (Черкесская диаспора в Турции),

Сайт <http://intercircass.org/> (Международная черкесская ассоциация).

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается его концепцией, позволяющей сформулировать и доказать научные гипотезы в логике и последовательности поставленных задач; отбором аутентичных источников, отражающих сущность рассматриваемых процессов в различные исторические периоды; использованием методов и исследовательских ресурсов, применение которых адекватно конкретным задачам исследования и обеспечивает его валидность его результатов; обсуждением результатов исследования на научных форумах и дискуссионным обсуждением материалов в открытой печати.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Установлены, классифицированы и введены в научно-педагогический оборот источники, отражающие систему педагогических воззрений представителей черкесского зарубежья конца XIX – начала XXI века, к числу которых отнесены учебные книги и методические пособия, книги для чтения, а также широкий спектр произведений дидактического фабульного жанра.

Определены и охарактеризованы подходы к воплощению идеи преемственности и сохранения национальной культуры в образовательных практиках черкесской диаспоры в Сирии как части Османской империи (первая половина

XX века), которые заключались в создании национальных школ, разработке азбук для обучения чтению на родном языке на основе модернизации арабского и латинского алфавита, культивирования национальных видов спорта и сохранения ремёсел.

Установлено, что влияние адыгских писателей-просветителей XIX в. не оказало существенного влияния на становление и развитие педагогических традиций черкесской диаспоры, решавшей задачу сохранения культурного наследия и приспособления к жизни в новых геокультурных условиях.

Доказано, что в системе педагогических воззрений представителей черкесского зарубежья идея сохранения этнокультурного наследия основана на убеждении в том, что женщины должны являться хранительницами семьи, традиций, обычаев, языка и веры, однако они не всегда отвечают данному требованию.

Введение в сюжеты произведений представительниц старшего поколения как положительных действующих лиц свидетельствует о стремлении придать прочность этноментальным установкам, которые передаются младшему поколению в неформальной обстановке семейного воспитания: любви к членам семьи, уважения и прощения, преданности заветам предков и способности к терпеливому, но действенному участию в судьбе своих детей и внуков.

Теоретическая значимость исследования.

Выделен критерий периодизации («воспроизводство этнокультурной специфики средствами просвещения и образования»), предложена периодизация этапов развития педагогики черкесского зарубежья, отражающая направленность ее проблемно-тематического диапазона, дано наименование трем выделенным этапам.

Установлены педагогически значимые позиции, определяющие содержание этического кодекса «Адыгэ хабзэ» как этноментальной основы воспитания адыгства, и охарактеризован комплекс методов убеждения, представленных в кодексе и являющихся факторами формирующего воздействия.

Доказано, что обращение к педагогической тематике представителей черкесской диаспоры, не акцентирующих внимание на своей национальной принадлежности, может быть объективировано в форме элементов автобиографического нарратива и/или оценочных суждений, содержащих высказывания ценностной направленности по ведущим позициям кодекса «Адыгэ хабзэ».

Раскрыта тенденция, согласно которой наблюдается ослабление признаков, определяющих этническую самобытность, в системе педагогических воззрений деятелей современной зарубежной культуры, имеющих черкесские этнические корни.

Раскрыт комплекс факторов, определяющих отношение к женскому образованию. Показано, что тематика, раскрывающая проблемы образованности и становления характера женщин, не является доминирующей, но оценивается авторами (в зависимости от мировоззренческой позиции) как источник системных последствий для семьи и общества.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов диссертации и содержащихся в ней выводов и рекомендаций в образовательном процессе в системе общего и профессионального образования, а также в системе дополнительного образования. Результаты, полученные в диссертации, позволяют проектировать стратегию воспитания и реализовывать мероприятия, намеченные в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в части, касающейся создания условий для воспитания социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей и национально-культурных традиций народов. Полученные данные могут найти применение при планировании культурно-просветительских мероприятий в деятельности национально-культурных организаций, объединений и сообществ, а также при и разработке содержания учебных курсов для системы педагогиче-

ского образования («Общие основы педагогики», «История педагогики и образования», «Сравнительная педагогика», «Педагогика диаспоры», «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Поликультурная педагогика» и др.).

Положения, выносимые на защиту.

1. Кодекс «Адыгэ хабзэ» и национальные эпосы как источники формирования этноментальных основ и ценностных ориентаций в системе воспитания горских народов, проживающих в диаспорах, нашли наиболее яркое отражение в образовательной практике, педагогическом, публицистическом и художественном наследии представителей черкесского зарубежья конца XIX – первой половины XX вв. Наряду с организацией образовательного процесса в соответствии с принципами адыгства (честность, готовность к самопожертвованию, честь) в специализированных зарубежных черкесских школах (Кунейтра, Сирия, 1927 – 1943) актуальной проблемой являлось сохранение языка и создание национальной письменности на арабской и латинской графической основе, определение структуры и содержания черкесских азбук, прописей и книг для чтения.

2. Этноментальные основы и национальное своеобразие педагогики черкесского зарубежья воплощено в образовательных практиках и письменном культурном наследии представителей диаспоры. Образовательные практики в конце XIX – первой половины XX вв. объективированы на институциональном уровне (создание негосударственных черкесских школ в арабских областях Османской империи, Турции, Трансиордании, Иране; школ верховой езды; религиозных и культурно-просветительских учреждений различной направленности, создаваемых этническими ассоциациями, и др.). Письменное культурное наследие представлено в форме педагогической литературы (преимущественно учебников и дискуссионной литературы по их разработке), публицистике и художественной литературе.

3. Этапы становления и развития диаспоральной черкесской педагогики имеют существенные особенности, связанные с влиянием геокультурных и социально-экономических факторов проживания вынужденных переселенцев за

рубежом. Они не совпадают с периодизацией этнопедагогики, рассматривающей проблемы традиционного народного воспитания в рамках исторического региона расселения этнофоров и могут быть определены по критерию «воспроизводство этнокультурной специфики средствами просвещения и образования». С определенной долей условности выделяются три этапа развития этнопедагогического контента, границы которых подвижны: конец XIX – первые десятилетия XX века (этнорефлексивный, этнонарративный этап), 30-гг. – середина XX века (этноконсолидационный этап), середина XX века – по настоящее время (этап этнической интеграции, вхождения в общемировую культуру при сохранении некоторых элементов этнических особенностей и форм представленности этнического архетипа).

4. В педагогических публикациях и публицистике зарубежных авторов черкесской национальности в период конца XIX – первых десятилетий XX вв. внимание к культуре, обычаям и национальным особенностям проявлялось в ярко выраженной рефлексии событий собственного детства и автобиографическом нарративе (Мехмед Эмин, Ахмед Мидхат, Омер Сейфеддин, Самгуг Амин и др.), а также в наличии тематических линий, связанных с положением и воспитанием женщин, отношением к западной культуре, конфессиональному и/или на-дэтническому образованию молодёжи. Черкесские репатрианты, вернувшиеся на историческую Родину в советское время (Нури Цагов, Али Шогенцуков, Адам Дымов, Умар Цей), внесли значительный вклад в развитие системы образования (организация медресе для взрослых как привлекательного средства ликвидации неграмотности, дополнение содержания учебных книг для обучения чтению на родном языке дидактическими стихами и иллюстрациями, нартскими сказаниями, использовании социокультурного потенциала театра и др.).

5. Наблюдается общая тенденция к сохранению тематики, представленной в этическом кодексе «Адыгэ хабзэ», которая на разных этапах педагогики черкесского зарубежья проявляется с разной степенью интенсивности. На двух пер-

вых (начальных) этапах становления и развития проблемно-тематический диапазон включает преимущественно обоснование идей и организацию практик, связанных с сохранением и/или разработкой средств фиксации национального языка, культуры одежды, культивирования народных видов спорта, ремёсел, имеющих этноконсолидирующую направленность. В фабульных дидактических жанрах (романах воспитания, притчах, баснях) и художественных произведениях потомков черкесских эмигрантов и реэмигрантов этнопедагогическая тематика остаётся обязательным компонентом содержания их трудов, однако в целом наблюдается тенденция к ослаблению назидательности в их подаче. Свод «Адыгэ хабзе» присутствует в литературном творчестве Юсуфа Ас-Сибай, Орхана Памука, поэтов черкесского зарубежья как существенная, но не доминирующая позиция, контекстно отражая систему взглядов на традиционный адыгский образ жизни и этикет при уменьшении описаний атрибутов национальной культуры.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования обсуждались на кафедре «Образование и педагогические науки» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2022-2023); были представлены на: Второй Международной научно-практической конференции «Перспективы развития индустрии туризма и гостеприимства: теория и практика» (Ростов-на-Дону, 2019); Седьмой Международной научно-практической конференции «Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации» (Ростов-на-Дону, 2019); Третьей Международной научно-практической конференции «Перспективы развития индустрии туризма и гостеприимства: теория и практика» (Ростов-на-Дону, 2020); Восьмой Международной научно-практической конференции «Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации» (Ростов-на-Дону, 2020); Третьей Всероссийской научно-практической конференции с международным уча-

стием (Ростов-на-Дону, 2018); XLVII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии педагогики Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2019).

Материалы исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону), Южного университета (ИУБиП) (Ростов-на-Дону), Ростовского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (Ростов-на-Дону).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 10 работ общим авторским объемом 3,95 п.л., в том числе 4 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения; двух глав; заключения, содержащего выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка использованной литературы, состоящего из 170 источников, в числе которых 25 – на иностранных языках. Работа содержит 23 рисунка, 2 таблицы, 5 приложений. Объем основного текста составляет 155 страниц.

ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ РАЗДЕЛЕННЫХ НАРОДОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Исторические и социокультурные проблемы образования разделенных народов Северного Кавказа как предмет научно-педагогического дискурса

В настоящее время в силу политических, геокультурных и социально-экономических причин, в России и за рубежом все чаще поднимается проблема сохранения культурного наследия этнофоров – представителей разделённых народов, которые в силу различных обстоятельств компактно проживают вне своего исторического ареала обитания. Сохраняя исходное название или самоназвание, а также традиционные культурно-педагогические установки, часть этнофоров, компактно проживающих вне исходных территорий, изменяет свой культурный код под влиянием новых обстоятельств и факторов формирующего воздействия. Исследование и определение качественного своеобразия и особенностей развития этнопедагогических традиций позволит выявить закономерности и тенденции развития современного педагогического знания, сохраняемого в этнокультурной традиции, под влиянием глобализации и воздействия конфессионально значимых факторов. В России наиболее остро проблема разделённых этносов проявилась на Кавказе. В частности, это в полной мере касается разделения черкесов (адыгов).

В XIX – XX вв. изучением проблем разделённых народов в отечественной исторической и политической науке в историко-этнографическом, военном, филологическом, статистическом, географическом аспектах занимались Д. Асколи [12], И.Ф. Бларамберг [26, 27], Б.М. Биржева [25], Н. Дубровин [44], М.Г. Меремуква [70], А.Д. Панеш [80], Н.И. Сообцокова [112] и др.

В отечественной науке исследовались культурологические аспекты жизни и творчества разделения народов [33, 62, 71]. В советский период исследования велись в контексте исследования аспектов колониальной политики великих держав через призму самоопределения разделённых народов [5, 10]. В современной

науке изучались новые тенденции национальной идеологии разделённых народов, а также исследования этносоциальных процессов в историко-политическом аспекте [136, 156].

В исторической и политической науке в работах западных исследователей [18, 31, 149, 163] проблеме «разделённых народов» отводится значительное внимание. В трудах западных антропологов и этнополитологов рассмотрены процессы интеграции-ассимиляции, проанализированы противоречия между титульными этносами и разделёнными народами, изучены проблемы развития этносов, этнической идентичности, проведён анализ политических позиций партий и общественных движений. Несмотря на широкий спектр изученных проблем разделённых народов, стоит отметить, что исследование и определение качественного своеобразия и особенностей развития этнопедагогических традиций осталось малоизученным. Более глубокое изучение данного аспекта позволит выявить закономерности и тенденции развития современного педагогического знания, сохраняемого в этнокультурной традиции, под влиянием глобализации и воздействия конфессионально значимых факторов.

В связи с вышеперечисленными проблемами возникает вопрос о формировании современной диаспоральной и молодёжной политики с учётом этнокультурных факторов при планировании воспитательной и образовательной политики, формировании установок толерантного сознания.

Решению поставленного вопроса будет способствовать определение воспитательного потенциала этнопедагогической традиции адыгов как представителей народов Кавказа, в установлении факторов формирования национального самосознания адыгов, в выявлении особенностей реализации этнопедагогического потенциала современной адыгской семьи, проживающей в России и за ее пределами [Рисунок 1].



Рисунок 1. Ареал расселения адыгов после Кавказской войны 1817-1867 гг.

В силу исторических причин значительная часть адыгов была вынуждена покинуть свою историческую родину. Центром притяжения переселенцев являлись земли, расположенные на территории Османской империи [151]. Историческая область проживания черкесов получила название «Адыгэ хэку» [7]. В связи с изменением исторических границ, в настоящее время относительно компактное проживание черкесских диаспор регистрируется в Турции, Иордании, Сербии, Египте, Израиле [157]. Однако в настоящее время данные диаспоры не объединены картиной общего будущего и развиваются изолированно. Организованные мероприятия международного характера приходятся диаспору в Иордании, которая объединила иорданских адыгов в 2014 году в рамках протестного движения, направленного на срыв Олимпиады в Сочи [164, 167, 170].

Образование и история и педагогической мысли адыгов (черкесов) в России и за рубежом

На протяжении многих столетий важное место в жизни адыгов занимала система воспитания по «Адыгэ хабзэ». Говоря об Адыгэ хабзэ, необходимо уточнить, что мы понимаем под этим термином. Это – целостная мировоззренческая

система, определяющая образ жизни адыга, формирующий его образ мысли, регулирующий поведение адыга с рождения и до смерти. Складываясь в течение многих веков, при этом сохраняя в себе следы различных исторических формаций, адыгэ хабзэ охватывает в себе широкий диапазон социально-нравственных проблем взаимоотношений. Адыгэ Хабзэ это жизнь, соблюдающий Адыгэ хабзэ служит живым пример для нового поколения, стимулируя их к достижению совершенства. *Адыгагъэ* и *адыгэ нэмыс* вместе обуславливали формирование важнейших поведенческих паттернов, основанных на уважении к старшим и женщинам, честность, умение вести себя в различных жизненных обстоятельствах, внимательности. Они являлись составной частью «Адыгэ Хабзэ».

На протяжении многих веков воспитание и обучение адыгов проходило в домашних условиях (от отца к сыну, от матери к дочери) или же в семьях аталыка. При переводе с терского слово аталык обозначает в буквальном смысле – отцовствующий, выполняющий роль отца. Аталычество сохранялось в плоть до XIX в., стоит отметить, что уже в XVIII в. оно сохранялось преимущественно среди феодалов, приобретя классовый характер. Главной целью воспитания и обучения являлась выработка таких качеств как воинственность, храбрость, скромность, уважения к старшим, к женщинам и детям, беспрекословное выполнение воли старших, а также любовь к Родине и свободе. Характерным для аталычество являлось то, что высшее сословие отдавало своих детей на воспитание более низшему. Родители зачастую ещё до рождения ребенка выбирали аталыка. Это должен был быть человек уважаемый, с хорошей репутацией, знающий народные обычаи и военное дело. Мальчики находились у аталыка до совершеннолетия. Их обучали верховой езде, стрельбе и борьбе, воспитывали выносливость (переносить непогоду, усталость и голод). Девочки же оставались у аталыка до замужества их обучали рукоделию, этикету, ведению хозяйства, музыке, истории своего рода и рода аталыка. Данная традиция просуществовала вплоть до известной прокламации Ермолова в 1822 г., которая провозгласила запрет всем адыгским отдавать своих детей на воспитание аталыку.

На протяжении многих веков, совершенствуя свою систему воспитания, адыги не рассматривали воспитание детей как сугубо семейное дело. Все родственники и соседи несли ответственность за воспитание ребёнка. Воспитанием детей, мальчиков и девочек примерно до 6-7 летнего возраста в основном занимались женщины. Постепенно мужчины начинали приучать мальчиков к мужским обязанностям, а девочки начинали постигать основы ведения домашнего хозяйства.

Однако, с ростом влияния России на Кавказе и установлением военно-гражданской администрации, а так же в связи с политической необходимостью привлечения к государственной службе большего числа горцев (адыгов, абхазов, абазин, чеченцев) открылись светские одно-, двух-, трехгодичные школы, задача которых заключалась в том, чтобы обучать детей горцев русской грамоте.

Русская грамота на Северном Кавказе в первые появилась еще в XVIII веке с открытием в Екатеринодаре первого училища в 1778 г. В 1803 г. в Екатеринодаре открылась первая школа, которая в последствии была преобразована в уездное училище. В 1813 г. открывается школа для адыгов, живущих на правом берегу Кубани. 18 октября 1837 г. открывается областная мужская гимназия в г. Ставрополе (Ставропольская гимназия), а 12 октября 1889 г. в Ставрополе была открыта женская гимназия. Под руководством Януария Неверова в Ставропольской мужской гимназии были открыты специальные классы, которые готовили гимназистов к поступлению в университет, а также будущих учителей для уездных училищ. Для наиболее способных гимназистов было организовано 10 стипендий, которые получали представители кавказских и закавказских народов для учёбы в Московском и Петербургском университетах [57].

Поддерживая постоянные экономические и социальные связи с русскими, адыги понимали необходимость знания русского языка и культуры. Жители аулов и сел требовали у властей открытия светских школ, которые в последствии содержались на средства аульского общества [8].

Помимо открытия образовательных учреждений, российское правительство предприняло усилия в части создания основ национальной письменности. По поручению Императорской академии наук был составлен русско-черкесский словарь, в котором на основе кириллического шрифта был зафиксирован имеющийся словарный запас национального языка. Особенностью данного словаря является его концепция, согласно которой словарный запас представлен русской, черкесской и французской терминологией. Слова размещены в колонках, последовательность которых такова – русский термин, черкесский эквивалент, французский аналог [Рисунок 2].

Ученикъ, сущ.	сохтѣ.	l'écolier.
Ученіе, сущ.	ггасапкѣ.	l'enseignement.
— тожъ.	ггасайкѣ.	la manière d'enseigner.
Ученый, прил.	ггассаге.	instruit.
Учитель, сущ.	хѡаджѣ.	un précepteur, maître.
Учтивость, сущ.	вѡркѣхлѣзъ.	la politesse, civilité.
Учтивый, прил.	вѡркѣхлѣзе, схад- жлѣфе.	poli, civil.
Учу, чить кого, гл.	наст. сѣ ггассѣ.	enseigner, apprendre
дѣйств.	прош. с'ггассага.	qch. à qn.
Спряж. 1-го.	буд. с'ггассѣне.	
	пов. ггассѣ.	
	неок. ггассѣнеръ.	
Учусь, читься, глаг.	наст. зѣ сѣ ггассѣ.	apprendre qch.
возвр.	прош. зѣ с'ггассага.	
Спряж. 4-го.	буд. зѣ с'ггассѣне.	
	пов. зѣ ггассѣ.	
	неок. зѣ ггассѣрѣръ.	
Ушатъ, сущ.	пхакай.	une cuve.
Ушибаю, бить, глаг.	наст. сѣ ггаузѣ.	faire du mal, blesser.

Рисунок 2. Выдержка из русско-черкесско-французского словаря 1848 г. издания [111]

Концепция создания словаря, по сути, не является принципиально новой. Она повторяет подход, разработанный А.Я. Коменским и реализованный им в иллюстрированном издании «Мир чувственных вещей в картинках» (Orbis Sensualium Pictus), созданном в 1658 г. Цели подачи учебного и лексического материала в Словаре [111] и учебнике Я.А. Коменского совпадают – подача материала на нескольких языках способствует его популяризации, делает доступной иноязычную лексику всем тем, кто желает освоить один из представленных в

словаре языков. Следует отметить, что данная попытка не вызвала интереса у горского населения, которое ориентировалось на арабскую графику, поскольку арабским языком владело духовенство, активно распространявшее идеи ислама.

Новые политические и социально-культурные условия жизни на Северном Кавказе, вызванные войной (Кавказская война 1763-1864 гг.), и её последствия пробудили национальное самопознание адыгов и дали жизнь творчеству адыгских просветителей: художественное творчество, создание алфавитов и учебников родного языка, запись и публикация произведений устного народного творчества.

Развитие адыгского просветительства, с определённой долей условности, можно разделить на три периода:

1) 20-60 гг. XIX в. в данный период деятельность писателей-просветителей складывалась под влиянием русского романтизма (С. Адиль-Гирея, У.Х. Берсея, Казы-Гирея, Ш.Б. Ногмова, С. Хан-Гирея);

2) 60-90 гг. XIX в. на деятельность писателей-просветителей оказали большое влияние идеи революционных демократов. Расширяется круг тем и проблем литературы, поднимается вопрос о судьбе женщины-горянки (Адиль-Гирея Кешева, С. Крым-Гирея);

3) 90 гг. XIX в. и дореволюционные годы XX в. в связи с окончательным вовлечением Северного Кавказа в сферу экономического влияния России писатели-просветители разнообразили жанры своих произведений. Они в своих произведениях уделяют больше внимание изображению жизни своего народа (Ю. Кази-Бек (Ахметуков), Т. Кашежев, С. Сиюхов, Б. Пачев, И. Цей и др.) [120].

Огромная заслуга адыгских просветителей в том, что культура и национальная самобытность не забыты, а стали достоянием не только в России и но и за рубежом, что было очень важным для адыгов-этнофоров [142].

Труд адыгского писателя-просветителя У.Х. Берсея имел неоценимое практическое значение. Он способствовал просвещению и воспитанию адыгской

молодежи, став практически единственным учебным пособием в учебных заведениях Северного Кавказа для черкесских воспитанников.

У.Х. Берсей, написавший и издавший в 1853 г. «Букварь черкесского языка» на арабской графике, был выдающимся учителем-новатором своего времени. «Букварь» включал в себя четыре урока, двенадцать басен и несколько рассказов. Изображение и произношение букв изучались на первых двух уроках, а на двух последующих – некоторые фонетические и морфологические признаки родного языка. Данный раздел, в который вошли басни и рассказы, как считают методисты, служил востребованным дидактическим материалом [131]. Однако помимо учебно-образовательной и просветительской цели «Букварь» имел и воспитательную цель. Все басни, вошедшие в учебник, имели нравственную ориентацию и воспитательную направленность в духе Адыгэ хабзэ.

Еще одним выдающимся педагогом-просветителем является Сефербий Хаццевич Сиюхов. Он является выпускником Кубанской учительской семинарии. В период работы учителем С. Х. Сиюхов разработал программу обучения на родном языке, которая могла стать основой национальной школы повышенного типа. Даже покинув педагогическую работу, он не оставляет идею о национальной школе повышенного типа, продолжая публиковать множество статей, посвящённых этой теме. Так, в газете «Кубанские областные ведомости»¹ он опубликовал программную статью «О назревшем вопросе», в которой утверждал, что, к сожалению, черкесы не имеют даже начальных школ – «первых источников света и знаний» [цит. по: 114].

В 1914 г. во время заседания Черкесского благотворительного общества, созданного в 1912 г., он поднимает вопрос об организации курсов для черкесских учителей и вероучителей. Выступая со своим докладом, С.Х. Сиюхов отметил самые важные проблемы просвещения адыгов, к числу которых отнесены отсутствие педагогических кадров, слабое развитие просвещения в сельской местно-

¹ Екатеринодар, 1911, № 177.

сти, отсутствие методических материалов, основанных на имеющихся культурно-исторических материалах, отражающих жизнь и потребности черкесов. Он отметил наличие у адыгов, живущих в Сирии и Египте, нескольких авторских вариантов алфавитов для азбук и первых книг на адыгейском языке.

Собрание своим решением утвердило положение, согласно которому в течение трёхлетних месяцев 1914 года следует организовать учительские курсы, обучение на которых должны пройти курсанты из числа местного населения. При отборе на курсы, которые были оплачены Черкесским благотворительным обществом, учитывался возраст (молодой и средний возраст) и наличный уровень подготовки, включающий знание русского и арабского языка. Заведующим курсами был назначен С.Х. Сиюхов, который подобрал квалифицированный состав преподавателей. В их число были включены педагоги М. Набоков, С. Натхо, И. Хидзетль и И. Юманкулов, владеющие адыгейским языком и являющиеся учителями-предметниками. В программу курсов, который прошли в ауле Тахтамукай, изучали педагогику, школьную гигиену, училищеведение, русский язык, русскую историю, историю черкесов, географию, черкесский язык. Верующие мусульмане имели возможность пополнить свои знания в области шариата, истории ислама и истории Ветхого Завета.

Однако необходимо отметить ещё одно препятствие, с которым сталкивались педагоги-просветители этого времени: нежелание и боязнь родителей отдавать своих детей в школы. К сожалению, среди кругов местного духовенства распространилось мнение, что религия погибнет в общественных школах. 27 июля 1922 г. Президиум Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета издал постановление «О выделении из Краснодарского и Майкопского отделов Кубано-Черноморской области территории, ныне населённой черкесами (адыгейцами) и образовании из таковой Черкесской (Адыгейской) автономной области».

Ч.Т. Пшунелов стал одним из первых учителей-методистов Кубанской области и первым заведующим Адыгейским педагогическим техникумом. Являясь

автором и соавтором, Чишмай Тохович внес значительный вклад в разработку и издание учебной литературы на адыгском языке. Совместно с другими авторами (Х. Бесиджевым, Ш. Кубовым, А. Хатановым, Н. Цеевым, Н. Яковлевым и др.) им были подготовлены и опубликованы ряд учебных пособий (к примеру «Книга для чтения первого класса начальной школы»), которая помогла ликвидировать взрослую неграмотность среди адыгов), которые впоследствии несколько раз переиздавались. Заметно место в его работах занимали методические пособия и рекомендации для учителей начальной школы, а также учебники по географии, труду, геометрии, русскому и адыгскому языкам. Так же в 1929 г. он стал одним из первых авторов, который перевёл и обработал европейскую художественную литературу для детей. В ходе создания и становления Адыгейского педтехникума в 1925 г. Ч.Т. Пшунеловым (совместно с зав. областным отделом народного образования С.Х. Сиюховым) была проделана колоссальная организационная работа, направленная на создание материальной базы, подбор кадров для педагогического коллектива, первый набор учащихся и обеспечение твёрдым финансированием из союзного и местного бюджетов. Адыгейский педтехникум существует и по сей день – Адыгейский педагогический колледж. Он продолжает готовить специалистов для школ и дошкольных образовательных учреждений, сохраняя и передавая педагогическое наследие Ч.Т. Пшунелова. В 1940 г. на базе Адыгейского педагогического училища был основан Майкопский учительский институт, который впоследствии (1952 г.) был реорганизован в Адыгейский государственный университет.

В 1924 г. на территории Кабардино-Балкарии был создан Ленинский учебный городок. В течение последующих двенадцати лет были подготовлены специалисты различных областей культуры и народного хозяйства. В 1932 г. правительством страны принимается постановление, согласно которому был организован Кабардино-Балкарский агропедагогический институт во главе с директором И.Н. Покровским. Однако, в связи с возрастающими потребностями общественного и экономического развития, уже в 1957 г. проходит реорганизация и

институт становится Кабардино-Балкарским государственным университетом во главе с Х.М. Бербековым. В университете активно разрабатывалась национально-культурная проблематика (культура и быт кабардинцев и балкарцев, межпоколенная трансмиссия культуры адыгов, этнопедагогика).

Педагогическое наследие адыгских (черкесских) педагогов-просветителей будет способствовать сохранению идеи этнического самоопределения. Воспитание детей в соответствии канонам Адыгэ Хабзэ, в уважении к старшим, к природе, к ближним уже способствует профилактике экстремизма и радикализма в молодёжной среде [69]. Так же, мы считаем, что немаловажная часть времени должна быть посвящена изучению истории своего народа, народа, проживающего рядом:

- Изучения культуры и традиций всех этнических групп, проживающих в регионе (хотя бы наиболее выраженных);

- Организация и проведение всеобщих народных гуляний наиболее значимых национальных праздников, способствующих сплочению нации.

История развития педагогической мысли может быть тематизирована на основе различных подходов к ее периодизации и критериев. Рассматривая историко-педагогический процесс в логике общей социокультурной динамики, Г.Б. Корнетов предлагает использовать в качестве критериального основания междисциплинарную категорию «цивилизация» [55]. В трудах Г.Б. Корнетова ведущим термином являются понятия «великие цивилизации» и «цивилизационный подход». Последний определяется как базовый для «концептуального осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов осуществления историзированной природы общественного индивида» [55, с. 11]. Она включает следующие уровни их рассмотрения: 1) уровень всеобщего; 2) уровень общего; 3) уровень особенного и 4) уровень единичного. Данные условно выделяемые уровни-конструкты имеют свои названия: *общечеловеческая, стадия-цивилизация, цивилизация, отражающая специфику великой цивилизации, локальная цивилизация.*

Историко-методологические результаты, полученные Г.Б. Корнетовым, фиксируют характерные феномены, «присущие им базисные педагогические традиции выражают сущностное единство стереотипов практической и теоретической педагогической деятельности, осуществляемой в рамках ряда сравниваемых локальных цивилизаций, и представляют уровень особенного в историко-педагогическом процессе» [55, с. 12]. Решая вопрос о систематизации педагогических идей и выделении этапов развития черкесской педагогики, сложившейся как на исторических территориях расселения этнофоров, так и в диаспорах, отметим, что данный подход не в полной мере соответствует имеющимся реалиям. Народную педагогику адыгов можно отнести как к Ближневосточной цивилизации ввиду ее принадлежности к религиозному учению ислама, так и к Западной и Южно-азиатской цивилизациям, существенные черты ментальности которых она выражает.

Оригинальный подход к классификации науки и определения этапов их развития был предпринят Огюстом Контом (1798-1857 гг.). Он полагал, что философия должна установить логическую связь между науками. Самой общей наукой он называет математику на том основании, что она имеет массу логических (то есть философских по своей сути) допущений, а также разветвлённое предметное поле. Далее, согласно О. Конту, дисциплины располагаются в логике учета уровня убывающей сложности или возрастающей простоты. Последовательность включает астрономию, физику, химию, биологию и социологию, в которую включены исторические аспекты становления гуманитарного знания. Таким образом, критериями классификации являются принадлежность к дилеммам *абстрактное – конкретное* и *динамика – статика*. В концепции Карла Яспера исторический процесс разделяется на доисторический и исторический период, который подразделяется на периоды овладения огнём, приручения животных, использования орудий, появления языка, образования групп и сообществ, появления ирригации, оформления сообществ в народы, формирования основ нацио-

нальных культур, становления мировых религий. Применительно к теме исследования – проблемы периодизации этнопедагогике – отметим, что данные подходы основаны на идее смены типа мышления и фиксируют некоторые важные моменты развития исторического процесса в контексте передачи социального опыта поколений, однако не отражают особенности данного процесса применительно к формированию основ педагогических практик.

Концепция М. Маклюэна (1911-1980 гг.) обращена к рассмотрению динамики развития человечества через призму развития и смены способов коммуникации. Рассматривая мир как «глобальную деревню», М. Маклюэн выделил «горячие» (расширяющие одно из чувств) и «холодные» (требующие домысливания респондентом) медиа. Он предлагает на метафорическом уровне разделить развитие человечества и передачу опыта от одного поколения к другому в соответствии с критерием развития медиа, выделив важнейшим этапом появление печати («Галактика Гутенберга») и электронных средств связи.

Теория развития технологии в рамках инновационных циклов предложена И. Шумпетером [Рисунок 3].

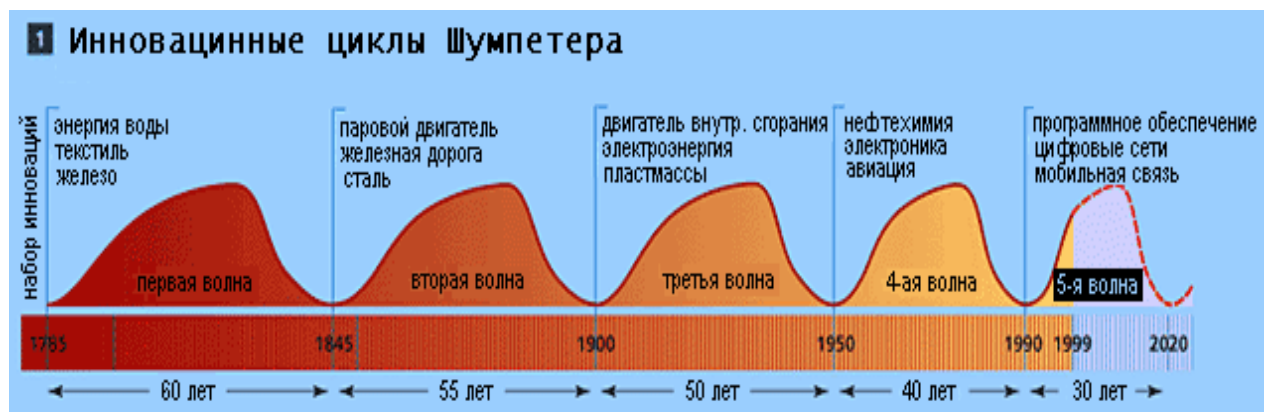


Рисунок 3. Иновационные циклы в концепции И. Шумпетера

Он связал воедино проблемы технологического развития и подготовки кадров востребованной квалификации, обеспечивающей функционирование промышленности. Близка к данной систематике позиция Н.Д. Кондратьева и С.Ю. Глазьева (критерий классификации – ритмы развития экономических процессов

на основе доминирования определённых исходных первичных ресурсов, материалов, оборудования и технологий). Интерес представляет также концепция пассионарности этногенеза, описывающая историческое развитие народов как взаимодействие этносов и вмещающих ландшафтов (Л.Н. Гумилев).

В истории отечественной педагогики и этнопедагогики проблема классификации не потеряла своей актуальности. В этом плане мы разделяем позицию С.Ф. Егорова, который, характеризуя попытки классификации отечественными исследователями этапов развития дидактики, справедливо указал на слабость исследований в области определения критериальных основ педагогической науки [49]. В этой связи отметим, что в области этнопедагогики предпринимались попытки определения направления развития этнопедагогических знаний и этапов развития этнопедагогики.

Г.В. Нездемковская, анализируя этапы развития этнопедагогики в России с позиций теории и методологии развития научного знания, выделяет следующие этапы:

1) *эмпирический* (обобщение народной практики воспитания и обучения, сохранение национального своеобразия в обрядах, традициях, устном творчестве и др.);

2) *этнорелигиозный этап* (проявление идей воспитания в богоучебной литературе);

3) *научно-практический этап* (анализ различными исследователями, деятелями науки и культуры зафиксированного этнопедагогического наследия);

4) *теоретический этап* (осмысление этнопедагогического наследия на научно-теоретическом уровне);

5) *теоретико-методологический* (установление закономерно развивающихся связей в рамках данной предметной области, приобретение этнопедагогической статуса самостоятельной научной дисциплины) [72].

В хронологическом плане выделяются следующие этапы: первый этап – до принятия христианства, второй с принятия христианства до XVIII века); третий

этап – с XVIII века до второй половины XX века. При установлении этапов развития автор исходит из утвердившегося в науке представления о том, что в России получила развития русская этнопедагогика [11, 32, 72]. Однако это не в полной мере отражает особенности развития этнопедагогики нерусских народов, которая является нашего объектом исследования [17, 126].

Обращает на себя внимание удачная попытка Э. Р. Хакимова определить магистральные направления развития этнопедагогики как науки в логике раскрытия действительной педагогической сущности, смыслов, содержания внешних этнопедагогических явлений, в нахождении содержания и целей этнотрадиционного образования» [124, с. 50]. Если рассматривать процесс формирования представителя определённой этнической общности, то важной позицией является анализ теоретического концепта «этнопедагогический процесс», выдвигаемого Э.Р. Хакимовым. В концепции автора он определяется как категория, фиксирующая сложный процесс становления этноса в различных геокультурных условиях. Термин определяется «как традиционная для определённого этноса стихийно протекающая и специально организованная смена человеком образов самого себя, культуры и социальных отношений» [124, с. 50].

Этапы становления и развития диаспоральной черкесской педагогики имеют существенные особенности, связанные с влиянием геокультурных и социально-экономических факторов проживания вынужденных переселенцев за рубежом. Они не совпадают с периодизацией российской этнопедагогики нерусских народов, рассматривающей проблемы традиционного народного воспитания в рамках специфики развития исторического региона расселения этнофоров. Покинувшие историческую родину адыги оказались включёнными в качественно специфические процессы, которые не проявлялись на территории традиционного проживания остальной части народа. Оставшаяся часть населения находилась под влиянием сложных социально-исторических факторов, определивших становление власти и образовательной практики Российской Империи в XIX веке, а в дальнейшем, в первой четверти XX века, – новой советской власти

[10]. Переселенцы решали задачи выживания, сохранения языка, культуры, обустройства быта на новых территориях, создания новой социальной инфраструктуры, взаимодействия с властями на принимающих территориях. В отличие от российской образовательной практики, в которой феномен аталычества был запрещён в XIX веке благодаря усилиям генерала А.П. Ермолова, который издал запретительную прокламацию в 1822 году, зарубежные адыги сохранили данный обычай, который помогал сохранить население и его культуру. Как будет показано далее, многие деятели черкесского зарубежья, вошедшие в его историю и культуру, были воспитаны аталыками и имели фамилию своих аталыков: родовая фамилия Омера Сейфеддина – Хатко, Ахмет Мидхат имел родовую фамилию – Хагур, Захра Омар – принадлежал к роду Апшац.

Анализ исторического, культурного и этноментального развития переселенцев не позволяет применить к развитию этнопедагогического процесса критерии, разработанные с учётом специфики процессов, происходящих на традиционных территориях, и задач, решаемых в процессе адаптации к новым условиям жизни.

Этапы становления могут быть определены по критерию «воспроизводство этнокультурной специфики средствами просвещения и образования». Мы полагаем, что целесообразно выделить три основных этапа развития этнопедагогического контента, границы которых достаточно подвижны: конец XIX – первые десятилетия XX века (этнорефлексивный, этнонарративный этап), 30-гг. – середина XX века (этноконсолидационный этап), середина XX века – по настоящее время (этап этнической интеграции, вхождения в общемировую культуру при сохранении некоторых элементов этнических особенностей и форм представленности этнического архетипа).

1.2. «Адыгэ хабзэ» как источник этноментальных основ и ценностных ориентаций в системе воспитания горских народов

Многие народы бережно хранят своё культурное наследие, которое во многом определило ментальный код нации. Предания, эпос, сказы, сказки, мифы, обрядовые плачи, песни, былины, повести, сказания, саги и др. отражают мировоззренческие основы народной жизни, мечты о прекрасном, представления о добре и зле, идеалы и чаяния. В истории горских народов сохранились не только художественно-поэтические повествования, позволяющие судить о представлениях народов об исторических событиях и героях, изменивших жизнь этноса к лучшему или, наоборот, не сумевших отстоять интересы его представителей. Эпические произведения имели ярко выраженную наставительную функцию, содействовали культурной трансмиссии.

В истории черкесов зафиксированы произведения устного творчества, которые в письменном виде представлены в форме нартского (богатырского) эпоса. Однако помимо отображения жизни человека и (ли) рода в развитии, выполняющим своё предназначение в описываемых событиях, в черкесской культуре культурное наследие воплощено в виде юридически значимых описаний, которые предопределяли стиль жизни и взаимоотношения народа. К числу уникальных произведений культурного наследия относится Кодекс адыгских субэтносов «Адыгэ хабзэ». Он представляет собой не произведения эпической литературы, а свод норм не писанного права, сложившегося в VI веке и регулирующего общественные, экономические, политические отношения, а также организационные и нравственные нормы, сопровождающие его исполнение. Подробная характеристика документа, кодификацию которого в письменном виде на арабском языке некоторые исследователи (Б.Х. Бгажноков [20, 21], Р.Ж. Бетров [23], Х.М. Думанов [45]) относят к XV веку, содержится в трудах отечественных кавказоведов, отметивших его влияние на правовую культуру черкесов. Несмотря на многовековое существование кодекса в устной традиции, некоторые исследователи отмечают, что его структура и содержание не претерпели существенных

изменений [6]. Письменное закрепление текста «Адыгэ хабзэ» относится к XIX веку. В кодексе определены санкции, которые следует применить к нарушителям из числа представителей абхазо-адыгских народов, в том числе описаны регламенты кровной мести, возмещения ущерба от кражи, компенсаций за преднамеренный падеж скота, порядок подготовки и получения калыма и др., а также описаны иные прецеденты народной юридической практики в самых разнообразных сферах жизни, преимущественно семейных, имущественных и социальных отношений. Важными позициями, определяющими быт народа, являлось описание аталычества, барантования, левирата, сорората, которые в дальнейшем были официально отменены [75].

Кодекс «Адыгэ хабзэ» содержит описание норм адыгской этики, которая определяла и в определенной мере в настоящее время определяет систему нравственных отношений в обществе. Поскольку данный документ был зафиксирован в XIX веке до периода массового исхода черкесов после окончания Кавказской войны, он являлся сводом законов, определяющих жизнь всего этноса. После переселения части населения в зарубежные страны «Адыгэ хабзэ» оставался нравственным императивом для представителей черкесской диаспоры. Мы провели исследование содержания данного документа для того, чтобы узнать, сохраняется ли влияние «Адыгэ хабзэ» на регулирование общественных отношений и ментальные основы представителей черкесской диаспоры на определённых этапах ее оформления в специфическую национальную общность.

Цель исследования – выявить ведущие компоненты соционормативной культуры и интенсивность их представленности в тексте документа «Адыгэ хабзэ».

Источник исследования – текст «Адыгэ хабзэ» на русском языке, представленный в развернутом виде на сайте <https://lab-adat.ru/?p=106>. Объектом исследования являлась часть текста, непосредственно посвящённая вопросам адыгской этики (*адыгъагъэ, адыгство*). Описания реалий правовой жизни не рассматривались.

Методы исследования – метод контент-анализа, включающий этап содержательной интерпретации полученных результатов. Категория контент-анализа – концепт *нравственные ценности*. Единица счета – высказывание (суждение) в грамматической форме предложения как смысловой единицы общения). Результаты подсчёта частоты представленности единиц счета заносились в программу для работы с числовыми данными EXCEL для их визуализации на основе имеющихся в программе статистических инструментов. Они представлены в графическом виде на Рисунке 4.

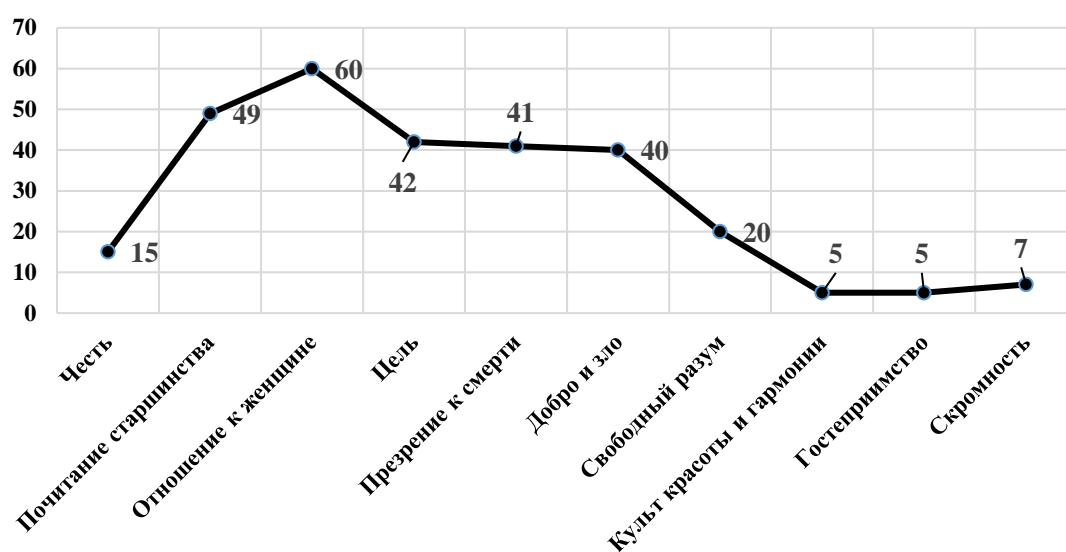


Рисунок 4. Результаты контент-аналитического исследования частоты представленности позиций, составляющих содержание этического раздела кодекса адыгов «Адыгэ хабзэ»

Результаты контент-аналитического исследования показали, что в тексте «Адыгэ хабзэ» ведущие позиции, регулирующие этическую систему, включают почитание старшинства, отношение к женщине, целеустремлённость, презрение к смерти и представления о добре и зле.

Необходимо подчеркнуть, что существуют различные мнения относительно того, где и на каком языке впервые был опубликован кодекс адыгов «Адыгэ хабзэ». Международная Черкесская Ассоциация (<http://intercircass.org/?p=479>) в своей публикации [1] утверждает, что часть данного кодекса, а именно, раздел «Постановления о сословиях в Кабарде» была впервые опубликована на немецком языке в 1868 г. как Приложение к «Истории

адыгейского народа» Ш.Б. Ногмова, которая неоднократно переиздавалась [73]. Мы не вполне согласны с данным мнением, поскольку в 1861 году третьим изданием вышла доработанная «История адыгейского народа, составленная преданиям кабардинцев...», в котором вышеупомянутое Приложение опубликовано в полном объёме на русском языке [83]. Сведения, которые приводятся в вышеупомянутом издании, весьма интересны для понимания степени интереса зарубежных кавказоведов, географов, этнологов и политиков, которые достаточно подробно разбирали содержание данного документа и оставили ценные свидетельства своего опыта знакомства с социальной системой горских народов.

В первой, самой важной для этического кодекса «Адыгэ хабзэ» части, рассмотрено понятие «Честь». Известный исследователь проблем этнокультуры Б.Х. Бражников утверждает, что данное понятие характеризует самое важное качество человеческой личности [19]. Суждения, связанные с «потерей лица», имеют место у многих народов, которые связывают с данным понятием совесть, честность, справедливость.

Честь оценивается как физическое условие существования. Как подчёркнуто в «Адыгэ хабзэ», человек, живущий по канонам Хабзэ, «не может жить вне чести, ибо как может жить тело, потерявшее сердце?» [5]. В данном разделе содержатся разъяснения, какого человека можно считать имеющим честь. Это, прежде всего, добродетельный и честный человек, свободный от зла и лжи, умеющий сделать правильный нравственный выбор в сложной ситуации.

Как подчёркивал Эмиддио Дортелли Д'Асколи, лицо черкесской национальности может породниться только с равным себе по благородству [12].

Поскольку нравственный выбор влечёт за собой поступок, человек, ведающий Хабзэ, не должен произносить много слов, которые могут быть оценены как бахвальство или ложь. Наставительно звучат слова о том, что честь можно потерять только один раз [5]. Оберегать свою честь считалось основной задачей всей жизни адыга. В анализируемом разделе «Честь» даётся ее прямое определение и последствия, связанные с ее отсутствием или наличием, согласно которому

наличие чести повышает уважение к человеку, определяет его статус в обществе [5]. Из данного утверждения человек, изучающий Адыгэ Хабзэ, следуя логике, не мог не сделать вывод о том, что уважение других людей является важным показателем социальной репутации, наличие которой определяет достоинство человека, но которую можно легко потерять за один миг ошибки и не восстановить никогда в глазах окружающих людей. Понятие «честь» составляет основу многих народных пословиц и поговорок, прочно вошедших в арсенал народной педагогики черкесов.

Важной позицией, которой отведено второе место в перечне нравственных качеств, является **«Почитание старшинства»**. В разделе подчёркивается, что человек, ведающий канон хабзэ, должен уважать как чужих старших людей, так и своих собственных родителей и родственников, поскольку «почитая старших, ты считаешь поколения рода своего и своё начало. Помни, как воздаёшь ты, так и тебе воздастся» [5]. Проводятся прямые параллели между возрастом и опытом, приводятся конкретные примеры вежливого ответа младших старшим в случае их несогласия с их суждениями.

Как подчёркивают европейские путешественники, например, К.Г.Э. Кох, почитает старших глубоко укоренено в культуре и бытовой жизни представителей черкесских общин [55]. Младшие встают при появлении старших, садятся только после того, как старшие займут места. Дети не садятся без разрешения родителей. Они также не имеют права разговаривать с чужими без соответствующего дозволения [26].

При изложении позиций, касающихся родителей, в кодексе подчёркивается, что отец и сын не должны демонстрировать публично эмоциональной привязанности друг к другу. Сердца сына и отца должны биться в унисон, поскольку в них воспитан дух воина. Мысль о том, что он не имеет права опозорить своего отца, должна определять поведение сына [5]. Следует подчеркнуть, что по отношению к матери нет запрета, связанного с явным проявлением сыновних чувств. В случае потенциального конфликта предлагается убедить ее в своей правоте, но

если потребуется решение, которое мать не приемлет. В «Адыгэ хабзэ» однозначно указано, что престарелые родственники не могут быть отправлены в дом престарелых, поскольку «это позор перед людьми».

Третья позиция «**Отношение к женщине**» содержит больше всего суждений, которые являются единицами счета в контент-анализе. В разделе несколько тематических линий. Первая из них касается ответственности женщины за семейный очаг и воспитание детей – самая важная миссия семейной женщины. Она сама должна владеть установками в деле воспитания, изложенными в Хабзэ, и передавать их своим детям.

Вторая тематическая линия затрагивает сложные проблемы социального характера, связанные с судьбой женщины, которая переступает принятые рамки приличного поведения. К числу нежелательных алгоритмов поведения называются привычка возражать, распутство, ложь, систематический обман членов своей семьи. Часть вины возлагается на мужчин, которые могут стать причиной несправедливого поведения.

Следует отметить, что особое отношение к женщине у представителей горских народов отмечали зарубежные учёные, политики, военнослужащие. В частности, И.Ф. Бларамберг (1800-1878 гг.) – этнический немец, учёный-топограф, ставший в 1824 году российским подданным, в результате своих наблюдений во время службы в Отдельном Кавказском корпусе, отмечал, что черкесские женщины изумительно привлекательны внешне, являются преданными своей семье и пользуются глубоким уважением своих родственников [27]. Не менее интересные воспоминания принадлежат перу журналисту лондонской газеты «Таймс» и путешественнику Дж.А. Лонгворту, книга которого вышла в свет в 1840 г. в Лондоне. В результате наблюдений за жизнью черкесских семей, он утверждает, что, начиная с того момента, когда женщина становится женой, она особенно внимательно относится к своему поведению и не даёт повода для упрека в нескромности [63]. Фиксируется определённый налёт рыцарства, когда во время застолья мужа стреляют в воздух в честь своих избранниц [63]. Таким образом, в оценке

европейского наблюдателя отмечаются не типичные для представителей западной культуры способы проявления уважения к женщине-горянке, восхищения ею.

Оценка отношения к женщине содержится в воспоминаниях другого известного европейца – учёного-ботаника К.Г.Э. Коха (1809-1879 гг.). Путешествие на Кавказ, предпринятое с целью определения родины некоторых плодовых деревьев, сопровождалось посещением горных селений, что позволило ему наблюдать за особенностями жизни горских народов. Его перу принадлежат зарисовки, связанные с нравами и обычаями местных жителей, в том числе с отношением черкесов к женщинам. В частности, путешественник отметил большое уважение и доверие, которое царило в семьях, но в то же время отмечал, что проступки неверных жен карались весьма сурово: она может быть убита, ей могут отрезать нос или уши, обрить налысо, отправить с позором обратно к родителям. Осуждая жестокость по отношению к женщинам, не соблюдающим правила адыгства, К.Г.Э. Кох подчёркивает и определённую долю свободы женщины. Они имеют право на выбор супруга, могут безнаказанно отказать жениху, выбранному родителями, участвуют в обрядах. Эта доля свободы, по мнению немецкого учёного, свидетельствует об уважении к женщине, которая соблюдает традиционные нормы поведения, что выгодно отличает нравы черкесов от представителей иных народов и этнических групп жителей Кавказа.

При характеристике позиции «Цель» данная категория названа основной проблемой жизни человека, следующего установкам Хабзэ. Идея выбора цели ставится в прямую зависимость от биологических, природных инстинктов. Раздел, посвящённый описанию цели, полон призывов и указаний, позволяющих ориентироваться в сложном социальном мире. Важнейшими из них следует считать определение жизненной цели на основе многих мотивов, которые определяют жизненный путь человека. Жизнь человека ставится в зависимость от понимания и реализации двух типов целей – стратегических, определяющих долгосрочную перспективу, и тактических, позволяющих оперативно осуществить

задуманное. В тексте Хабзэ содержится призыв не останавливаться при движении к любой из этих целей. Единственным ограничителем признаются действия, нарушающие каноны кодекса [5].

При характеристике концепта «цель» называются возможные ориентиры в выборе цели. Прежде всего, это стремление не быть бедным, обеспечивать благосостояние своей семьи. Даже в том случае, если человек не имеет больших материальных потребностей, является скромным аскетом, он должен заботиться о своей семье, которая не должна испытывать никаких материальных трудностей. В тексте Хабзэ многократно проводится мысль о том, что быть бедным стыдно. Предлагаются пути преодоления бедности. К таковым относится анализ опыта людей, которые добились успеха и обладают материальными благами. В тексте Хабзэ содержится открытый призыв учиться у тех людей, которые добились успеха в жизни, брать с них пример [5]. Этика Хабзэ предполагает, что человек для достижения своей цели должен сохранять своё достоинство при любых обстоятельствах. Однако следует различать тонкую грань между смелостью высказывания своей позиции и опасностью создания ситуации, в которой откровенная грубость может стать препятствием в достижении задуманного [5]. Человек, разделяющий позиции Хабзэ, не должен переступать границу между добродетелью и стремлением реализовать свои желания, планы, намерения.

Средством достижения цели называется честный труд. На пути достижения цели человек должен не навредить другим людям, а также не показывать им свои слабости, не завидовать чужому богатству. Деньги и богатство оцениваются как средства, дающие возможность жить достойно, помогать другим, менее обеспеченным, обездоленным людям, а также творить и созидать. Данный раздел имеет ярко выраженную поучительную, наставительную направленность, он непосредственно обращён к ещё не определившемуся человеку, который искренне желает освоить систему нравственных ценностей, заложенную в Хабзэ.

Позиция «**Презрение к смерти**» насыщена высоким онтологическим смыслом и ориентирует человека, стремящегося усвоить Хабзэ, на правильное

отношение к этому неизбежному жизненному этапу. Данная формулировка означает, что человек должен организовать свой достойный уход из жизни в надлежащее время [5]. В данном разделе уделяется значительное внимание объяснение тому, что человек не должен лишать себя жизни сам. Он должен искать силы, резервы, аргументы, которые помогут ему преодолеть отчаяние. За помощью и поддержкой следует обратиться к близким людям, которые могут поддержать и утешить. Достойный уход человека из жизни позволит потомкам гордиться и уважать его, брать пример и следовать ему.

«Добро и зло» являются ведущими категориями «Адыгэ Хабзэ». При характеристике данных понятий определяется граница между ними, описываются обстоятельства, позволяющие определять действия, направленные на то, чтобы творить добро. Отмечается, что человек не может быть счастлив, если видит страдания обездоленных. Нравственный императив включает милосердие, справедливость, помощь ближнему, отсутствие раболепства перед богатыми, человечность, доброжелательность. При характеристике поступков, которые «Адыгэ Хабзэ» оценивает как однозначно нравственные, человеческая жизнь рассматривается сквозь призму его поступков. Творение добра не может носить публичный характер, помощь должна быть оказана незаметно от того, кому следует ее получать [5]. Помощь должна оказываться добровольно и без свидетелей. Добродетель человека, ведающего Хабзэ, однозначно связывается с милосердием по отношению к тому, кто не в состоянии защитить себя вследствие возраста, болезни, суровых жизненных обстоятельств. Согласно этике Хабзэ, более состоятельный человек должен с радостью оказывать помощь данной категории людей. Однако пределы данной помощи определяет сам даритель, который всегда должен задать себе вопрос о том, следствием каких обстоятельств является плачевное состояние неимущего. Указывается, что в том случае, если неимущий сам не предпринимает попыток выхода из кризисной ситуации, демонстрирует праздность и лень, стратегия поведения дарителя должна измениться коренным образом. Сна-

чала он должен попытаться увещевать бездельника, который, судя по его физическому состоянию, может прокормить себя сам. В случае, если меры воспитательного воздействия не помогают, никакой материальной помощи оказывать нуждающемуся не следует. Лентяй должен страдать до тех пор, пока его разум не прояснится. Если же речь идёт о человеке, который действительно нуждается в сочувствии и помощи, но затрудняется попросить милостыню, ведающий Хабзэ должен не ждать, а протянуть ему руку помощи, сделав это предельно деликатно.

Взаимоотношения между другими людьми, независимо от их вероисповедания, возраста, социального положения, наличия родственных связей, согласно «Адыгэ Хабзэ», на первом этапе должны быть равными и доброжелательными. Вместе с тем, по мере общения с человеком может прийти осознание того, что он не достоин доброго отношения. Если же становится понятным, что человек творит добро из страха, его надо держать подальше от своих близких и себя самого. Величие человека определяется шириной его сердца и чистотой его помыслов.

На первый взгляд представляется, что этические максимы, прописанные в «Адыгэ Хабзе», однозначны и суровы, не могут быть применимы при всех обстоятельствах жизни. В этической картине «Адыгэ Хабзэ» существует неписанный запрет, согласно которому человек не должен подчёркивать свои достоинства. Известный политический деятель Хан-Гирей (1808-1842 гг.) полагал, что хвастовство является пороком, а привычка хвалить в глаза – лицемерием и нарушением нравственных канонов [127, 128].

Нравственным императивом исследователь Г.Х. Мамбетов называет соблюдение норм вежливости по отношению к любому человеку, в том числе к врагу [67]. Следование нормами адыгской этики формирует особое мировоззрение и тренирует национальный характер, сила которого заключается в том, «чтобы, не завидуя другим, спокойно и добросовестно выполнять свой долг и

своё дело» [19, с. 68]. Единственным, универсальным критерием уважения к людям провозглашается человечность, воплощённая в наборе традиционных добродетелей, реализация которых не определяется меркантильным интересом, но идеи изнутри, из понимания сути добра и зла, идеи помощи страждущему.

Категория **«Свободный разум»** раскрыта не столь подробно, как этическая доктрина **«Адыгэ Хабзэ»**, но имеет основополагающее значение для тех, кто разделяет ее этические установки. Как справедливо отмечает Б.Х. Бгажноков, этические максимы объединяют нацию [19]. В разделе, посвящённом идее свободного разума, утверждается, что проблематика, связанная с темой «свободного разума», непременно раскрывается в контексте анализ состояния как духа, так и тела человека [5].

Согласно духу и букве **«Адыгэ Хабзэ»**, разум человека сильнее меча, направляет его поведение и формирует оценочные суждения. Призыв к тем, кто стремится освоить этику Хабзэ, прямо направлен на разьяснения пагубности переедания, малоподвижного образа жизни и пр. Текст раздела содержит прямой призыв не замутнить своей разум алкоголем и наркотиками, отказаться от всяческих излишек и вести аскетический образ жизни. Тело является сосудом разума, а сам свободный разум признается единственным, по сути, существеннейшим признаком, отличающим человека от животного. Человек, одурманенный наркотиками или алкоголем, приравнивается (и является) к безмозглым животным. Его удел – презрение окружающих независимо от пола, данного природой. Человек не обязан устрашать своей силой льва, но обязан нести ответственность за состояние своего здоровья, бороться с низменными инстинктами в течение всей своей жизни.

«Кульٹ красоты и гармонии» – этическая и эстетическая позиция, которая регулирует поведение человека, ведающего **«Адыгэ Хабзэ»**. Данная позиция рассматривается в **«Адыгэ Хабзэ»** в нескольких проекциях – как естественная красота, имя которой природа; как гармония, определяющая место человека в социуме; и как система эстетических отношений, которая создаётся самими

людьми, вступающими в сложные, иногда трагичные по своей сути отношения с другими. Исследователь адыгской этики Б. Х. Бгажноков при анализе эстетических начал взаимоотношений в черкесском обществе, писал о том, что человек, стремящийся понять Хабзэ, должен понимать, насколько уместен его внешний вид и поведение в каждой определённой ситуации [19].

Многие иностранцы, оказавшиеся в XIX веке на Кавказе, например, Энгельберт Кемпфер (1651-1716 гг.), в своих описаниях уделяет отдельную главу красоте черкесских женщин и их одежды. Путешественник заостряет внимание читателей на том, что они не только красивы, но и работающи, способны выполнять мужскую работу. К числу мужских видов трудовой деятельности он относит работу в рудниках, изготовление металлических орудий. Отмечается, что знатные женщины приучены к ручному художественному труду – вышивке, которой украшают одежду и предметы быта [53]. Европейские путешественники также с удивлением отмечают, что адыги имеют своё собственное представление о женской красоте, которая создаётся искусственно. В частности, для того, чтобы сохранить токую талию, девочкам одевали специальный корсет, который сдерживал развитие естественных форм тела. Их пища была скудной и не жирной, поскольку существовала опасность того, что дети могут набрать излишний вес [55]. А. Фонфиль отмечал, что танцы стройных горянок имеют значительную эстетическую нагрузку, в основе которой лежит их природная красота и красота национальной одежды [123].

«Гостеприимство» является традиционным явлением, характерным для многих народов Кавказа. Как отмечает К.Г.Э. Кох, что жители Кавказа весьма гостеприимны [55].

В тексте «Адыгэ Хабзэ» гостеприимство описывается с нескольких позиций. Подчеркивается, что дом, в котором не бывает гостя, является собственностью бедного человека, поскольку он не имеет средств принять по достоинству

случайного странника или человека, который специально приехал к своему кунаку или родственнику для того, чтобы повидаться с ним после долгой разлуки и/или обсудить свои дела.

Подробно описаны случаи, когда во время пребывания гостя все члены семьи стараются высказать свою симпатию гостю. Для гостя предназначены лучшие покои в хозяйском доме. Все члены семьи с готовностью выполняют любые пожелания гостя до того момента, пока он не покинет хозяйский дом. Обязанности кунака принимает на себя новый хозяин, который будет заботиться о его неприкосновенности и благополучии.

В «Адыгэ Хабзэ» упоминается требования к соблюдению правил гостеприимства, касающиеся гостя, который не является представителем черкесского народа. Согласно наблюдениям К.Г.Э. Коха, богатые семьи имеют специально выстроенный гостевой дом. При отсутствии гостевого дома семья переселяется к соседям на время пребывания гостя [55].

Описаны правила и ритуалы, согласно которым гость может стать членом семьи принимающей стороны. Гость может быть усыновлён семьёй хозяина. Однако европейские авторы многократно отмечали, что тот иностранец, который отважится поехать в черкесские земли без кунака, может быть захвачен абреками. Однако никто, даже враг, не может быть выдан чужим людям.

Таким образом, знание обычаев, зафиксированных в «Адыгэ Хабзэ», гарантировало путникам возможность безопасного передвижения по территории.

«Скромность» является нравственным качеством, которое свидетельствует о непритязательности, умеренности, умении не подчёркивать публично своего достатка и иных достоинств. «Адыгэ Хабзэ» призывает не гнаться за дурной славой [5].

При характеристике такого качества, как скромность, европейские путешественники XIX века сделали ряд интересных наблюдений, которые свидетельствуют о том, что данное качество прочно проявляется на уровне нравов и обычаев народа. Разные авторы сходятся во мнении, что для черкесов характерны

умеренность и скромность в пище и употреблении напитков [26], скромные манеры поведения, характерные для черкесских девушек вне дома, а также для юношей по отношению к старшим членам семьи [22, 63]. Известные воины (известные своей храбростью на поле боя) отличаются умеренностью запросов и скромными потребностями в быту [63]. Основная масса народа проживает в очень скромных жилищах, крыши которых покрыты соломой, а стены которых представляют собой плетни, обмазанные глиной [22]. Описывается скромное, непритязательное поведение слуг и бедняков, которые поджидали у дверей окончания пира для того, чтобы получить остатки ужина.

Вторым направлением рассмотрения категории «скромность» в «Адыгэ Хабзэ» является чётко выраженная мысль о том, что скромность, непритязательность, простой образ жизни, стремление не привлекать к себе внимания не должны стать препятствием в решении задач самореализации. Тест «Адыгэ Хабзэ» указывает на то, что неправильно понятая, чрезмерная скромность может превратиться в неверие в себя. Человек, абсолютизирующий скромность как личностное качество, может добровольно ограничить свой потенциал и не достичь жизненных высот. Как назидание звучат последние фразы «Адыгэ Хабзэ» о том, что каждый должен понимать пределы своих возможностей. В этих словах каждый человек, стремящийся ведать «Адыгэ Хабзэ», чувствует не только наставление, но и поддержку, стремление убедить в том, что трудности преодолимы, каждый человек, независимо от своего происхождения, задатков и способностей, материального состояния, рода профессиональных занятий и состояния успеха, удачи или крушения надежд и мечты может обрести себя, добросовестно и методично выполнять свой долг, обеспечить достойное существование себе и своей семье. Заключительные строки «Адыгэ Хабзэ» являются нравственным апофеозом, побуждающим человека, который стремится ведать «Адыгэ Хабзэ», к анализу своей жизни, самооценке, преодолению внутренних препятствий, связанных с бедностью, отсутствием поддержки близких. Они нацеливают на преодоление внутренних барьеров при сохранении модуса скромности, представлений о

добре и зле, стойкости, почтительности (намыс), исходной доброжелательности по отношению к окружающим и стремлении им помочь в случае необходимости. В этом заключается такая характеристика, как «человечность», когда о человеке говорят «добрый человек»² – человек, дела которого направлены на благо своей семьи, друзей, рода, то есть на благо других людей.

Таким образом, текст «Адыгэ Хабзэ» охватывает важнейшие темы, отражающие нравственные устои народа. В кодексе представлены нравственные императивы, которым должен следовать человек. Текст имеет наставительную и поучительную направленность, что находит отражение в прямых обращениях к тем, кто стремится соответствовать требованиям «Адыгэ Хабзэ». Проведем кластерный анализ текста с позиций использования в нем приёмов, оказывающих влияние на тех, кто изучает содержание нравственного кодекса.

В тексте кодекса встречаются законченные суждения, направленные на разъяснение сути нравственных понятий, объяснение источников некоторых из них, призыв учитывать сложившиеся обычаи и традиционные социальные практики, предупреждение о том, к чему может привести нарушение адата. Все эти позиции относятся к методу убеждения. С определённой долей условности методы доказательной апелляции, использованные в кодексе «Адыгэ Хабзэ», можно подразделить на приёмы, содействующие побуждению к действию, разъяснению сущности нравственных норм и особенностей социальных отношений, ориентирующих на оценку этических максим и перевод знаний о традиционных ценностях на мотивационно-потребностный уровень. Для проведения кластерного анализа были выделены суждения, относящиеся к системе нравственных убеждений, определено их количество по каждой позиции, зафиксирована грамматическая форма. Данные занесены в таблицы программы EXCEL для последующей визуализации и представления в графической форме.

² «Щыфыгъэ зыхэль», «Щхугъэ хэль».

Анализ текста с позиций отражения в нем использованных методов и приёмов воспитания представлен на Рисунке 5. Разбиение по логическому основанию позволило выделить четыре кластера, характеризующих интенсивность использования приёмов убеждения, при помощи которых в тексте «Адыге Хабзэ» подтверждается истинность содержащихся в кодексе суждений, в том числе в назидательной форме.

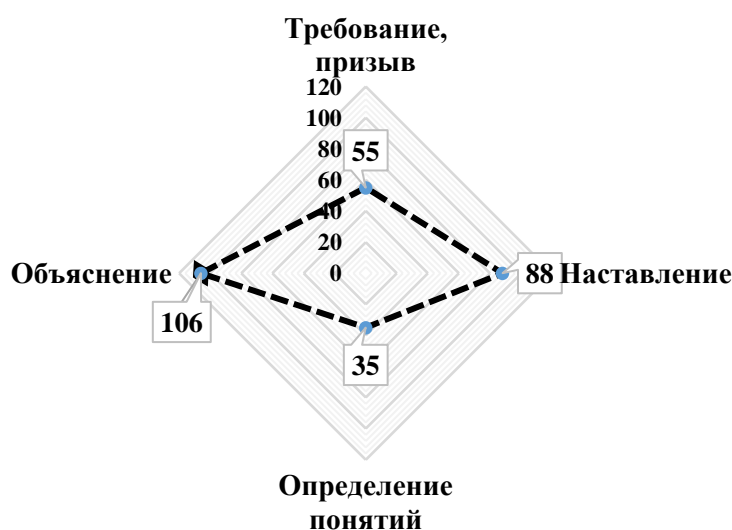


Рисунок 5. Методы формирующего воздействия, использованные в этноспецифическом контексте и направленные на разъяснение правил поведения в «Адыгэ хабзэ»

Как показано на рисунке, наибольшее количество высказываний относится к системе разъяснений правил, норм, ценностей, то есть данные высказывания отвечают на вопросы «как?» и «почему?». При этом достаточно большая часть содержания посвящена прямому определению понятий, среди которых такие, как «честь», «мужчина», «женщина», «семейный очаг», «цель», «красота» и др. Усвоению содержания «Адыге Хабзэ» содействуют высказывания, построенные в форме наставления, назидания, поучения, напутствия, нравоучительного указания, увещевания. Они могут быть представлены в форме эмоционально окрашенных требований, призывающих к определённому действию или отказу от поступков, несовместимых с морально-этическим кодексом. Характерными чертами стилистического решения «Адыге Хабзэ» являются:

1) наличие прямых обращений к читателю: «Презри боль, трудности и потери», «Обратись к старшему, научись прислушиваться к нему» [5];

2) вопросный ряд, акцентирующий внимание на важных, значимых для понимания сути кодекса моментах. Например, «Почему следует оказывать женщине особое уважение?» [5]. На каждый вопрос даётся обстоятельный ответ, риторические вопросы отсутствуют;

3) наличие примеров, прямой речи, что является нетрадиционной формой подачи материала («Скажи: “Простите, уважаемый, Вы, наверно, правы, но мои года и мой ум ещё не позволяют дойти до истины в вашем ее понимании”» [5]);

4) наличие эмоционально окрашенных высказываний, определяющих отношение к обсуждаемой теме: «Да будет презрен тот, кто забудет это!» «Никогда не говори: “Мало!”» [5].

Таким образом, стилистика кодекса «Адыге Хабзэ» свидетельствует о том, что он предназначен для использования широким кругом читателей, а не адресован исключительно специалистам в области права.

В настоящее время термин «Адыге Хабзэ» входит в число важнейших понятий, отражающих важнейший исторический аспект адыгской этико-философской доктрины. Возникает вопрос о том, проявляют ли наши современники интерес к тем нормам, которые изложены в данном своде законов. Для ответа на данный вопрос проведём специальное исследование.

Современные электронные ресурсы позволяют фиксировать факт обращения заинтересованных лиц в поисковые системы разных уровней и анализировать сгенерированные данные. К числу такого рода ресурсов относится открытое для всех пользователей web-приложение Google Trends (trends.google.com). Данное приложение позволяет определить частоту запроса конкретного термина или поисковой фразы в общем объеме поисковых запросов в Интернете. Следует отметить, что данный ресурс является доступным, но не широко известными и/или популярным в Российской Федерации. Данные, генерируемые Google Trends,

преимущественно относятся к запросам, сделанным зарубежными пользователями.

Методика проведения исследования частоты обращения к термину «Адыге Хабзэ» в различных регионах мира заключается в том, что в поисковую строку web-приложения Google Trends вводится интересующий исследователя термин. В данном случае были введены следующие поисковые настройки – регион – «по всему миру»; период – «с 2004 года – по настоящее время», категории – «все». График распределения запросов по их популярности свидетельствует об их фиксации по временной шкале, которая начинается с 2004 года. Результаты поискового запроса «Адыге Хабзэ» на русском языке представлены на Рисунке 6.

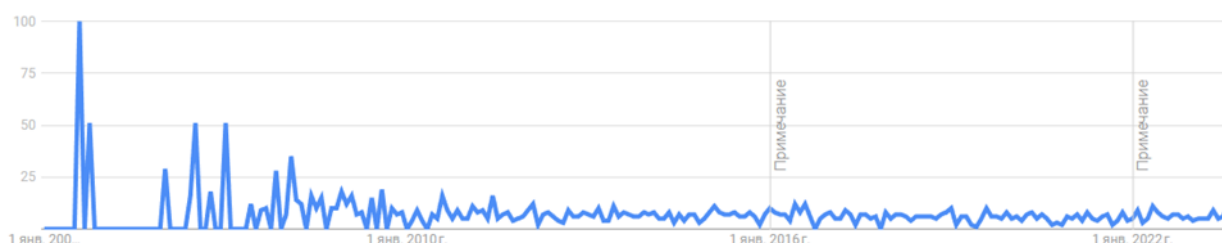


Рисунок 6. Полигон распределений поисковых запросов по позиции «Адыгэ Хабзэ» в ресурсе Google Trends (<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0wj610q&hl=ru>)

График свидетельствует о том, что наибольшее количество тематических запросов приходится на два временных периода – 2004 год (100 запросов), 2006 – 2010 годы (95 – 37 запросов) с небольшим снижением активности пользователей в 2008 году. С октября 2011 года количество запросов не превышает 25. Минимальное количество запросов составляет 13 (2023 год). В целом необходимо отметить нисходящий тренд, характеризующий динамику интересов к проблематике, связанной с «Адыгэ Хабзэ».

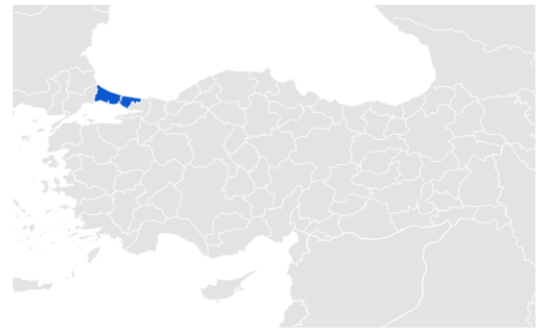
Ресурс Google Trends располагает встроенным инструментом, позволяющим определить популярность поискового запроса по регионам. Как показывает сводка, активность проявляют представители двух стран – России (100 единиц) и Турции (99 единиц). Уточнённая информация из регионов, из которых пришли поисковые запросы, представлена на Рисунке 7.

Популярность по субрегионам

Популярность по субрегионам



А



Б

Рисунок 7. Распределение поисковых запросов по позиции «Адыгэ Хабзэ» в ресурсе Google Trends. А – Российская Федерация, Б – Турция (<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0wj610q&hl=ru>)

Согласно изображениям на контурной карте, в Российской Федерации проблемы, связанные с «Адыгэ Хабзэ», в основном интересуют жителей Северного Кавказа (карта А). Наибольшее количество запросов (100 единиц) приходится на Кабардино-Балкарскую Республику. Далее (по убыванию) следует Республика Адыгея (14 единиц), Ставропольский край (6 единиц), Краснодарский край (3 единицы), Ростовская область и город Москва (по 1 единице). В полученных результатах отражена объективная картина, свидетельствующая об уровне интереса представителей различных этнических групп к исследуемой проблематике.

Результаты, показанные на рисунке Б (Турция), свидетельствуют о том, что активный интерес к рассматриваемой теме (100 единиц) проявляют жители Стамбула – города, в котором в настоящее время проживает основная масса потомков черкесских переселенцев. Можно сделать предварительный вывод о том, что Стамбул как город, явившийся местом притяжения черкесских эмигрантов в конце XIX века, не утратил своей притягательности для их потомков.

Следует отметить, что в рамках действующих инструментов ресурса Google Trends имеется возможность уточнить динамику популярности термина, лидирующего в поисковых запросах. Применительно к турецкому субрегиону

таким термином оказался термин «çerkes tavuğu/черкесское махаджирство³» [Рисунок 8].

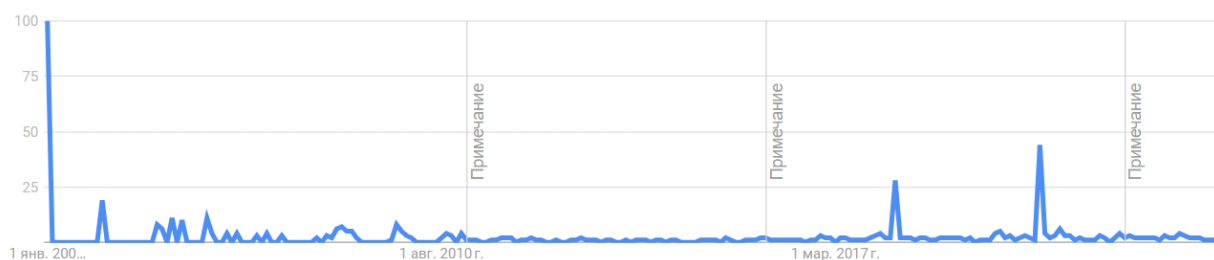


Рисунок 8. Частота представленности термина «çerkes tavuğu» в турецких поисковых запросах в web-приложении Google Trends <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=TR&q=%C3%A7erkes>

Наличие интереса к данной тематике, связанной с организацией жизни переселенцев по религиозным основаниям и/или вынужденных переселенцев, отмечено с разной интенсивностью на временной оси графика. Несмотря на малые значения данного показателя, факт обращения к данной тематике свидетельствует о том, что актуальность проблем переселенцев сохраняет свою актуальность и в настоящее время [Рисунок 9].

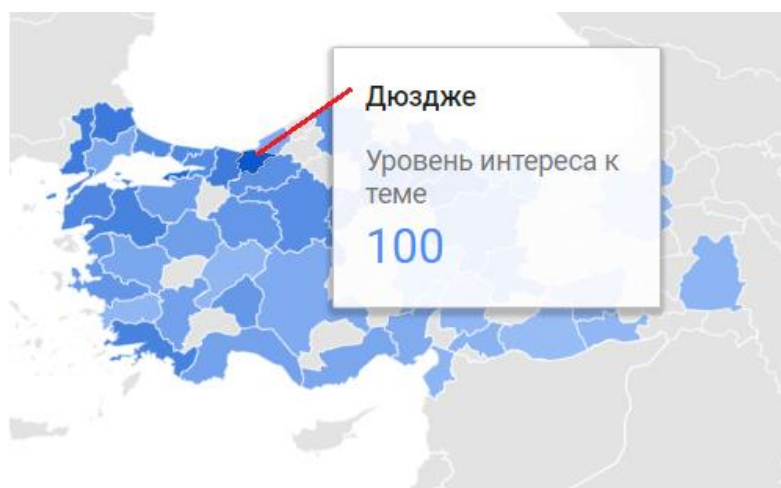


Рисунок 9. Субрегиональное распределение поисковых запросов термина «çerkes tavuğu» в турецких поисковых запросах в web-приложении Google Trends <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=TR&q=%C3%A7erkes>

³ Мухаджиры (араб. المهاجرون букв. – «переселенцы», от араб. هجرة — «переселение») – представители религиозных групп и общин, переселяющихся из немусульманских стран в исламские страны ввиду религиозных гонений или военных действий.

Субрегиональное распределение поисковых запросов показывает, что максимальное их число приходится на город и прилегающую к нему провинцию Дюздже (*Düzce*). Это положение не является случайным, поскольку большинство черкесских переселенцев было направлено турецким правительством для постоянного проживания на эти гористые и неплодородные земли, которые в конце XIX века не были заселены и возделаны. Можно предположить, что потомки первых черкесских переселенцев сохраняют историческую память о событиях того времени.

Самым популярным термином, отражающим интенсивность поисковых запросов в России по проблемам черкесского этноса, является термин «Адыги» [Рисунок 10].

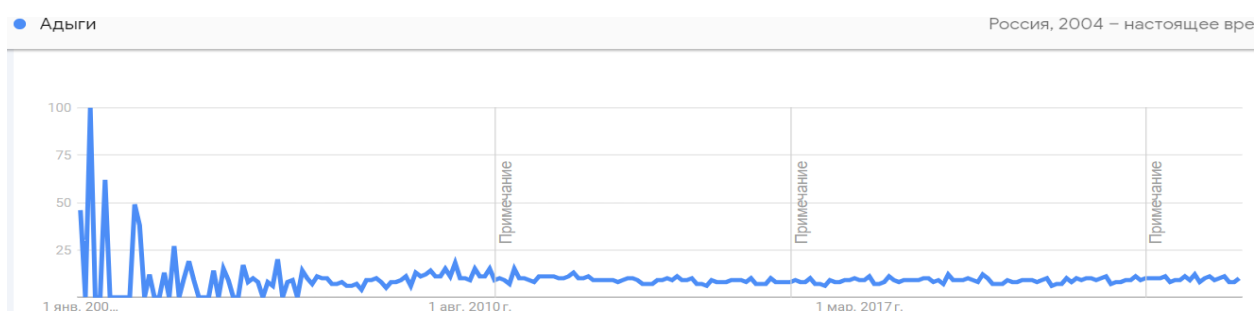


Рисунок 10. Частота представленности термина «Адыги» в российских поисковых запросах в web-приложении Google Trends <https://trends.google.com/trends/explore?q=%2Fm%2F02kr2h&date=all&geo=RU>

Субрегиональное распределение данных по Российской Федерации представлено на Рисунке 11.



Рисунок 11. Субрегиональное распределение поисковых запросов термина «Адыги» в российских поисковых запросах в web-приложении Google Trends <https://trends.google.com/trends/explore?q=%2Fm%2F02kr2h&date=all&geo=RU>

По количественным данным очевидно, что лидируют запросы из региона Северного Кавказа. Безусловное первенство принадлежит Кабардино-Балкарии (100 единиц). Далее следуют Республика Адыгея (49), Карачаево-Черкесская Республика (42), Краснодарский край (12), Ставропольский край (10), Ростовская область (5).

Таким образом, тематика, обращённая к проблемам культуры и традициям адыгов, находится в радиусе внимания исследователей и других заинтересованных лиц. Черкесское зарубежье, имеющее широкий ареал расселения по всему миру, в основном является объектом пристального внимания в Турции как стране, принявшей в XIX веке основную массу переселенцев.

Этический кодекс «Адыгэ Хабзэ» сохраняет свою значимость как для российских, так и для зарубежных адыгов. Об этом свидетельствует частота обращения к данной тематике. Позиции, обозначенные в «Адыге Хабзэ», определили вектор дальнейшего рассмотрения системы педагогических воззрений и воспитательных практик представителей черкесского зарубежья различных поколений.

Этический кодекс «Адыге Хабзэ» дошёл до настоящего времени в различных вариантах изложения текста. Нами отмечалось, что он существовал ранее в устной форме, и, согласно мнению специалистов в области права, был письменно

зафиксирован в XIX веке. Не существует единства мнений о том, на какой графической основе первоначально было изложено содержание данного кодекса. Специалисты сходятся в том, что письменные тексты у адыгов как бесписьменного народа, были первоначально изложены на арабской графической основе, что делало невозможным массовое распространение «Адыге Хабзэ», в то время как устная форма изложения была доступна.

Отметим, что проблемы, связанные с поиском графической основы для адыгского языка, сохраняли свою актуальность и в XX веке. Так, многие тексты, содержащие культурное наследие, появились в условиях жизни в диаспоре на турецком, арабском, французском языках и/или национальном языке, записанном арабской графикой или латиницей. Они могут быть дополнены комплексом неакадемических материалов, в том числе образцов устного народного творчества, художественных текстов и иллюстраций, фотоматериалов, писем, блогов, газетных публикаций, исторических отчётов и пр.

1.3. Проблема этноконсолидации средствами образования в трудах представителей черкесского зарубежья (конец XIX – первая треть XX века)

Формирование национального мировоззрения является сложным процессом, протекающим в определённых социокультурных условиях. На становление мировоззренческих основ адыгов, которые были репатриированы с Северного Кавказа, оказывали влияние многие факторы исторического, социального, культурного характера. Сохраняя верность своему этическому идеалу, представители черкесской диаспоры включены в реалии современной жизни и испытывают воздействие современных культурных феноменов и форм социальной жизни. Литература является одним из значимых факторов формирующего воздействия.

Как было отмечено нами, значительная часть адыгов в настоящее время проживает на территории Турции. Они включены в социальные художественно-

литературные практики, активно осваивают язык, культуру, религию принимающей страны. Многие из представителей черкесской диаспоры оставили значительный след в искусстве и турецкой литературе, являясь актёрами, журналистами, писателями. Всемирную славу приобрели такие адыгские поэты и писатели, принадлежащие к представителям диаспоры в Турции, как Ахмет Мидхат (Хагур) (1844-1912 гг.), Нури Цагов (1888-1935 гг.), Омер Сейфеддин (Хатко) (1884-1920 гг.), Орхан Памук (р. 1952), Захра Омар /Апшаца/ (1938-2000 гг.), Ф. К'ат (р. 1943), Дж. Исхак'ат (р. 1946), Кадир Натхо (р. 1927). Исследователи отмечают, что эти писатели являлись преимущественно мыслителями, авторами исторических романов и историографических произведений [9].

В сложных политических и исторических условиях, связанных с переселением адыгов на территорию Османской империи в XIX веке, наблюдается феномен использования языка страны пребывания как фактора, позволяющего сохранять этнокультурную общность народа, не имевшего в тот период национальной письменности. Многие представители черкесского зарубежья, просветительская и литературная деятельность которых приходится на конец XIX века, использовали турецкий язык и вошли в мировую культуру как основоположники турецкого литературного языка. К их числу относится Ахмед Мидхат (Хагур)⁴ (1844-1913 гг.), в научно-историческом и педагогическом наследии которого отражены сложные этапы его жизненного пути. Закончив начальную школу (рюштие), он продолжает получать образование, сочетая учёбу с торговлей на рынке. Благодаря своему аталыку, фамилию которого он носил – крупному государственному деятелю – Ахмед окончил лицей, семинарию, выучил французский язык. Близость к политическим и дипломатическим кругам его аталыка во многом определила сферу интересов будущего писателя и позволила ему сформулировать идею

⁴ Фамилия Мидхат принадлежит аталыку (воспитателю) Ахмеда политику Мидхат-паше, который усыновил Ахмеда и увез его в город Рушук (территория современной Болгарии), где занимал должность губернатора. Родовая черкесская фамилия – Хагур. Ахмед Мидхат подписывал свои произведения полным именем - Ахмед Мидхат Хагур – Эфенди. Родной отец Ахмеда проживал в ауле вблизи Анапы и не смог присоединиться к семье, которая выехала в Стамбул с первой волной махаджиров. Ахмед был шестнадцатым ребёнком в семье. Он появился на свет в Стамбуле в отсутствие отца и никогда его не видел. Семья с большим количеством детей не имела материальной поддержки, что стало одной из причин согласия на передачу ребёнка аталыку. Свои работы Ахмед Мидхат подписывал как «Мидхат – Эфенди»

о том, что помощь титульному (турецкому) народу позволит в дальнейшем помочь адыгам-переселенцам. Просветительская направленность определяет концепцию его публикаций в качестве издателя газет «Тасфари-и эфкар/Рупор событий» (Стамбул, 1866 г.); «Заура» (Багдад, 1867 г.); «Джариде аскарие/Солдатский призыв», «Девир»/«Эпоха» (Стамбул, 1871 г.), а также журналов «Кирк амбар/Сорок амбаров» и «Дагирчик/Память» (Стамбул, после 1871 г.). Многие годы Ахмед Мидхат являлся преподавателем Стамбульского университета, сочетая литературную и педагогическую деятельность.

Российские политики и военные XIX века имели возможность изучить его исторический труд «Сборник турецких документов о последней войне» (СПб, 1879 г.), который содержал большое число оригинальных документов и был издан на русском языке [86]. В нем представлены документальные свидетельства о истории расселения черкесского народа и их интеграции в зарубежные социальные практики [Рисунок 12].

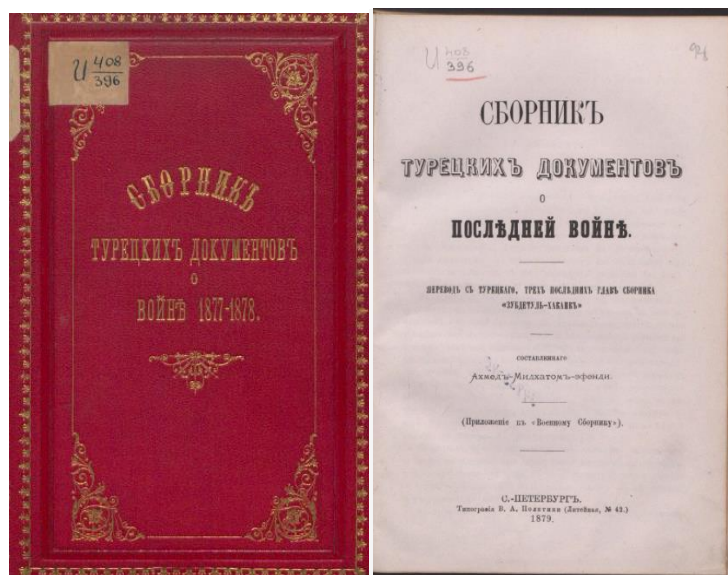


Рисунок 12. Обложка и первая страница русского издания «Сборник турецких документов о последней войне», подготовленного Ахмедом Мидхатом [86]

Данные материалы, как отмечают современники Ахмеда Мидхата, были самым полным документальным изданием, содержащим подлинные официальные документы из турецкой канцелярии. Однако безымянный автор русского

Предисловия к изданию отмечает, что они отличаются тенденциозностью в освещении многих исторических фактов. Прежде всего, обращает на себя внимание то обстоятельство, что Ахмед Мидхат подвергает резкой критике политику чиновников турецкого султана, которые не предприняли должных мер по встрече и размещению черкесских переселенцев в Константинополе: «Его величество приказал, чтобы городское управление немедленно приняло меры для облегчения участи переселенцев, и чтобы впредь не случалось проявлений подобной беззаботности»⁵ [86, с. 40-41]. В Сборнике содержатся ссылки на то, что храбрость и смекалка черкесских воинов были высоко оценены в турецком султанате: «Казим-паша отправляет ещё несколько черкесов, которые будут стараться войти в Плевну по раховской дороге... Султан приказал, кроме черкесов, отправить в Плевну хорошо знакомых с местностью людей» [86, с. 106].

Современники, с интересом следившие за творчеством Ахмета Мидхата, отметили, что система его мировоззренческих установок претерпела существенные изменения в середине семидесятых годов. В первый период творчества Ахмета Мидхата доминировала идея всесторонней, безоговорочной поддержки и помощи турецкому населению как титульной нации, от успехов которой зависело не только выживание, но и процветание диаспоры адыгов-переселенцев. Однако эта идея постепенно теряет свою значимость для Ахмета Мидхата, который остро ощущал несправедливость по отношению к своему народу, оказавшемуся на территории Османской империи в сложных социально-политических и экономических условиях. По всей вероятности, на Ахмета Мидхата произвело большое впечатление заключение Сан-Стефанского мирного договора между Россией и Османской Империей в пригороде Стамбула 19 февраля 1878 года.

⁵ Это утверждение не противоречит эмоциональной оценке данного исторического периода, высказанного в стихотворной форме поэтом – представителем черкесского зарубежья Исамом Уджуху:

«Те, на кого надеялись мы, как
 На верных и порядочных соседей,
 Бесстыдно торговали нашей кровью
 И честью не гнушались торговать.
 Ничтожные стервятники, слетаясь,
 Точили свои зубы на адыгов...» [115].

Согласно этому договору, подписанному по поводу завершения русско-турецкой войны 1877-1878 годов, черкесская диаспора, численность которой составляла 250000 человек, должна была в срочном порядке покинуть Балканы. С трудом обустроившие свой быт переселенцы были обязаны поселиться на территории Сирии, Иордании, Палестины. Им также было предложено разместиться на севере Турции на не заселённых болотистых территориях в районе городов Болу и Дюздже, которые отличались плохим климатом и отсутствием пригодных для сельского хозяйства земель. Данные обстоятельства коренным образом изменили направленность мысли Ахмета Мидхата, который посвятил свою вторую половину творческой жизни вопросам, связанным с культурой, просвещением и образованием уже не турецкого, а черкесского населения. Это нашло своё отражение в оформлении двух направлений его деятельности – литературно-просветительском и организаторском.

В рамках организаторской деятельности известным фактом его биографии являются усилия по созданию в 1908 году в Стамбуле нового общественного института – адыгской хасы⁶, которая получает название «Черкес теаун джемиети» («Общество по изучению черкесской истории»). При хасе была создана начальная школа для детей махаджиров⁷, переселившихся из России. Силами хасе выпускалась черкесская газета «Гъуазэ» («Ориентир»). Смена мировоззренческого ориентира привела Ахмеда Мидхата к мысли о том, что не следует пропагандировать среди адыгов, проживающих на своей исторической родине, преимущества жизни за границей, в формально исламских странах. На страницах национальных печатных изданий известные общественные деятели и деятели культуры, которые возглавляли черкесские общественные, политические или культурные организации, призывали своих соотечественников не покидать родины, поскольку жизнь за границей не даёт ни малейшей возможности следовать этикету «Адыгэ хабзэ». Для проведения разъяснительной работы Ахмед Мидхат привлек известных педагогов Нури Цагова и Умара Цея, которые впоследствии

⁶ Представительного собрания, организованного по сословному принципу.

⁷ Махаджир – переселенцы, покинувшие родину по религиозным причинам.

вернутся на историческую родину и примут активное участие в пропаганде национального образа жизни и создании адыгской национальной культуры. В этот же период Ахмед Мидхат помогает известным деятелям культуры Ахмеду Джавитепаше и Али Пшехалуко создавать национальный черкесский алфавит на арабской графической основе.

Ахмед Мидхат являлся преподавателем Стамбульского университета. Он читал лекции по таким учебным дисциплинам, как философия, история, педагогика, религия, история философии. По данным дисциплинам он подготовил как фундаментальные исследования, так и методические материалы, написанные для турецких студентов на современном турецком языке.

Вторым направлением просветительской деятельности Ахмеда Мидхата является его литературная деятельность. Он является писателем, оставившим значительное литературное наследие. По оценке литературных критиков, их число приближается к 240. Среди его романов, новелл и пьес есть такие, сюжеты которых полностью посвящены черкесским традициям и возможности их реализации в условиях жизни в диаспоре. Как отмечает исследователь творчества Ахмеда Мидхата Э. Энгин (Engin E.), связывая спектр интересов писателя с его черкесским происхождением⁸, «основные произведения, посвящённые Кавказу – это “Черкесское дворянство”, “Кавказ”, “Кунак” и, частично, “Акайб и Алем”» [150, с. 142]. Рассмотрим некоторые из них, соотнося фабулу повествования с нравственными принципами, заложенными в кодексе «Адыгэ хабзэ».

Драма «Черкесские дворяне» (Çerkez Özdenler) [160] повествует о событиях Кавказской войны. Молодой князь Самуркаш во время битвы теряет сознание. Его товарищи полагают, что он трусил и разносят эту весть в родном ауле. Невеста князя отказывается выйти замуж за труса, ее отец посылает отряд воинов для того, чтобы не пустить его в аул. Во время битвы между отрядом, посланным князем, и воинами, сопровождающими Самуркаша, невеста бросает между деру-

⁸ «Ahmet Mithat, who was born as a child of a mother of Caucasian descent...» [150, с. 142]

щимися платок, и, после прекращения схватки, у Самуркаша есть только два варианта выбора – навсегда и с позором уехать в далёкие края, где о его мнимом позоре никому ничего не известно, или умереть. Молодой князь Самуркаш предпочитает смерть, поскольку только так он может сохранить свою честь.

Роман «Кавказ» [162] рассказывает о том, что четыре главных героя (Долхатук, Сефер-бей, Герандук и Карсег-эфенди) попадают в сложные жизненные ситуации, оказываются в разных городах и странах, проходят серию испытаний, но всегда выходят победителями, поскольку сохраняют честь, мужество, собственное достоинство, выдержку, проявляют благородство и милость к побеждённым [162].

В повести «Кунак» [161] автор рассказывает о путешествии, которое было предпринято на Кавказ европейским другом шейха Шамиля по имени Мордвичи в сопровождении переводчика Абдуллы. На Кавказе, будучи захваченными (вместе с русским полковником) чеченцами, он становится наблюдателем и участником поединка, в основе которого лежала кровная месть, а также знакомится с традициями куначества в форме добросердечного приема в доме бывшего противника, участвует в освобождении пленницы, которая оказывается дочерью европейской женщины и пр. Показаны формы проявления европейского и кавказского воспитания, непримиримость этноментальных установок героев в отношении таких нравственных императивов, как честь, долг, свобода [161].

Как следует из фабулы данных произведений, честь является этическим мерилем жизни главных героев, что соответствует принципам, закреплённым в «Адыгэ хабзе» как ведущий нравственный регулятив.

Особое место в творчестве Ахмеда Мидхата занимает тематика, обращённая к проблемам взаимовлияния культур. Роман «Турок в Париже» в определённой степени продолжает традиции европейского романа воспитания в части определения факторов формирующего воздействия, относящихся к жанру назидательного путешествия. Запутанная фабула сюжета, включающая большое число сюжетных линий, отчётливо показывает суетной и легкомысленный по

своей сути образ жизни европейцев, нестабильность их привязанностей, хорошо скрываемую неприязнь и откровенную ложь, касающуюся отдельных фактов биографии героев. Ахмед Мидхат убедительно показывает, что образ жизни некоторых европейских женщин, которые бросают внебрачных детей ради житейских удовольствий, неприемлем для женщины Востока, которая пользуется уважением в силу того, что следует национальным обычаям и традициям. Эти приоритеты и ценности ставят в центр жизни черкесской женщины заботу о детях, стариках, членах семьи.

Таким образом, в обширном литературном наследии (в том числе нравоучительная повесть драма «Черкесские дворяне», роман «Кавказ» и др.) подчёркиваются достоинства традиционного кавказского этикета и этноментальных установок. Остро поднимается проблема негативного влияния европейской культуры на менталитет азиатских народов, а также обсуждаются вопросы, связанные с неравноправием женщин на получение образования, ущемлением их прав и достоинства.

В отличие от А. Мидхата, пишущий на турецком языке Омер Сейфеддин / Ömer Seyfettin (1884-1920 гг.), родовые имя и фамилия – Умар Хатко – не акцентирует свою национальную принадлежность. Его биография, свидетельствующая о разнообразии интересов и событий, даёт возможность исследователям его творчества считать основоположником турецкой реалистической новеллы и одним из основоположников современной турецкой литературы. Профессиональная деятельность Омера Сейфеддина включала многолетнюю педагогическую работу в качестве преподавателя в жандармском училище Измира, а также в Стамбульском лицее Катабаш. Отношение к педагогической деятельности Омера Сейфеддина изменялось в течение его жизни – в первые годы работы в жандармском училище педагогическая деятельность приносила ему исключительно положительные эмоции. В дальнейшем, желая посвятить себя литературной деятельности, но имея возможности осуществить эту мечту, поскольку она

не приносила необходимого уровня дохода, в письмах своему другу Али Джанибу Омер Сейфеддин указывал на то, что «...преподавательская работа не по моему характеру» [цит по: 150, с. 7]. Однако он был вынужден вести педагогическую деятельность в лицее Катабаш в качестве преподавателя турецкой литературы: «Я преподавал литературу» [94, с. 142]. Работа в лицее являлась единственным и стабильным источником его заработка, позволявшего заниматься литературным творчеством.

Будучи приверженцем пантюркизма, Омер Сейфеддин даёт характеристику черкесским национальным воспитательным практикам, в которые он сам был включён в детстве. Помимо турецкого, он прекрасно владел национальным языком. Биографы Омера Сейфеддина указывают на то, что в детстве он находился под глубоким впечатлением от адыгских легенд, сказов и сказок, которые на родном языке рассказывала ему на ночь старая няня-служанка. Талант писателя органично вобрал эти характеристики и сюжеты, которые в дальнейшем стали основой многих его нравоучительных повестей, рассказов, новелл. В повествованиях Омера Сейфеддина представлены многочисленные свидетельства национального быта, традиций, ментальных установок.

Педагогически значимое наследие Омера Сейфеддина воплощено преимущественно в форме кратких поучительных повествований, многие из которых имеют яркий автобиографический характер. Характеризуя систему своих педагогических взглядов, он утверждает следующее: «Сам я патриот и либерал, но в отношении воспитания – закоренелый консерватор. Я считаю, что школа – не место для социальных революций. Для этого существует общественная жизнь. «Обязанность же педагогов, по-моему, заключается в том, чтобы воспитывать поколения в духе старой жизни» [94, с. 143].

С определённой долей условности в творчестве Омера Сейфеддина можно выделить несколько тематических линий, относящихся к педагогической проблематике. Некоторые его рассказы непосредственно посвящены образовательным и поведенческим практикам детей и взрослых, связанными с адаптацией

народных традиций адыгов к местным условиям в условиях проживания в пределах территории Османской империи того времени.

Символичен и поучителен сюжет его знаменитой новеллы «Скребница» [104], в которой описываются события, связанные с традиционной привязанностью горцев к лошадям. Повествование ведется от первого лица. Герой повести, будучи несмышлёным ребенком, во время отъезда родителей и временному отсутствию в конюшне конюха Дадаруха получает возможность почистить коня. Он находит в вещах конюха новую дорогую скребницу, которую случайно ломает и прячет в конюшне. Он обвиняет в содеянном своего младшего брата Хасана, которого строго наказывают за воровство, что является величайшим бесчестьем для представителей традиционной черкесской семьи. Случается так, что брат на следующий день заболевает и умирает. Ситуация горя и раскаяния, которую ребенок воспринимает как следствие своей лжи, приводит к эмоциональному надрыву, осознанию последствий своих неправильных с этической точки зрения действий и пониманию сути урока, который преподнесла ему жизнь. Выводы и последствия событий, пережитых мальчиком, он формулирует сам в виде искреннего зарока никогда не лгать ни взрослым, ни себе самому, а также никогда не совершать неблагоприятных, бесчестных поступков. Тематика, связанная с нравственным выбором, освещена в рассказах Омера Сейфеддина «Вероотступник» [91], «Благое дело» [89], «Священный призыв» [103], «Так устроен мир» [107], «Рецепт по-турецки» [102], «Первое преступление» [98], «Тайный храм» [106].

В рассказе «Фалака» [109] автор характеризует нерадостные будни обучения в мусульманской начальной школе, где основным средством обучения, воспитания, развития личности, а также формирования исламского мировоззрения являлась палка (фалака) учителя. Педагогический процесс, описанный в рассказе, имел две составляющие – издевательства учителя над школьниками в форме требований зубрёжки текстов молитв и систематических наказаний ударами фалаки, и ответных мер изощённого издеательства учеников над старым учителем.

Омер Сейфеддин, осуждая поведение школьников, отмечает, что эта модель поведения, тем не менее, помогала им выжить в суровых условиях обучения в мусульманской школе, но формировала негативные паттерны поведения, связанные с жестоким отношением к людям пожилого возраста [109].

Повесть «Фалака» является педагогическим произведением, содержание которого пользуется большой популярностью в Турции. На основе поискового запроса в web-приложении Google Trends (поисковый признак «Ömer Seyfettin falaka») была получена следующая картина распределений поисковых запросов по хронологической оси [Рисунок 13].

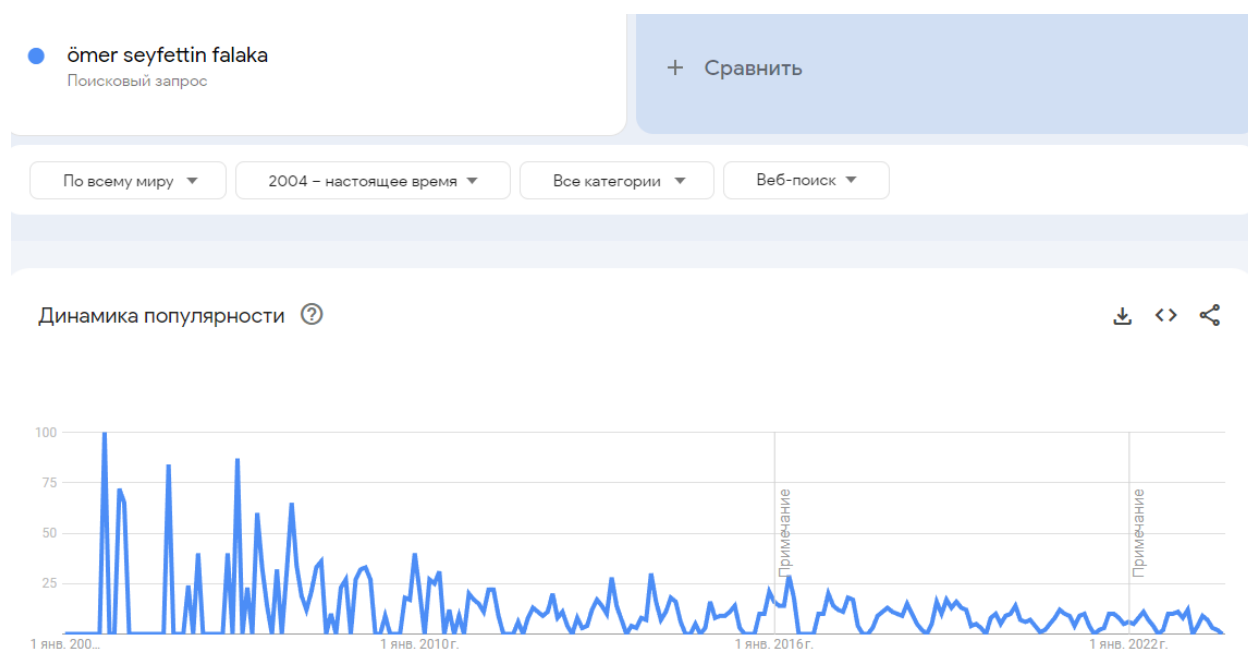


Рисунок 13. Распределения поисковых запросов по поисковому признаку «Ömer Seyfettin falaka» <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%C3%96mer%20Seyfettin%20falaka&hl=ru>

На рисунке показано, что, несмотря на уменьшение проявленности признака после 2016 года, интенсивность интереса турецких читателей к данной повести остаётся достаточно высокой. Этому предшествовали дискуссии, связанные с намечающейся реформой системы школьного образования в Турции. В обсуждениях были затронуты вопросы, связанные с исключением теории эволю-

ции и целесообразностью включения в содержание школьной программы исламского права в форме концепции джихада. Тема дискуссии была достаточно широкой и затронула опыт организации исламского воспитания, накопленный в прошлом и зафиксированный документально. Не являясь официальным документом, повесть «Фалака» позволяла оценить негативные последствия тотальной исламизации системы образования и обсудить возможную реакцию участников образовательного процесса, принадлежащих к различным типологическим группам, на регламентацию процесса обучения в соответствии с установками, характерными для мусульманских школ кануна XX века [34]. В 2014 г. Европейский суд по правам человека обратился к правительству Турции с просьбой освобождения от обязательного изучения религии. В 2017 г. была введена новая учебная программа, представленная правящей правительственной правоцентристской Партией справедливости и развития и вводящая обязательное изучение дисциплин, имеющих в своей основе религию и мусульманскую этику. Это нашло отражение в снижении интереса к вопросам, связанным с влиянием на личность обучающихся системы исламского образования.

Повести «Побратимы» [99] и «Ловушка» [96] отражают адыгскую традицию куначества, когда исполнение обряда клятвы на крови делало людей, не являющихся родственниками, наречёнными братьями. В сюжете рассказано о том, что, следуя клятве и спасая наречённого брата, мальчик по имени Мастык принял на себя укус бешеной собаки, от которого умер через несколько дней, заболев столбняком. Традиции и последствия аталычества находят отражение в рассказе «Священный призыв».

Омер Сейфеддин обращается к проблемам, связанным с национальной культурой. Характерным для творчества является наличие описаний национальной одежды и культурных традиций. Так, в рассказе «Храбрец» [110] даётся ху-

дожественное изображение элементов нартского эпоса в образе великана, внешности черкесов⁹, деталей одежды, оружия, национальных поведенческих паттернов. В рассказах Омера Сейфеддина перечислены такие предметы и детали национального костюма, как чепкен, бунчук, ферандже, энтари, йемени, чарык, чоха, папаху, бекеша, черкеска и др.

Повесть «Ремень» посвящена проблеме повторного выбора национальной принадлежности и последствий этого шага [97]. Сюжет посвящён деятельности главного героя – Махмуда, который в подростковом возрасте, будучи лицеистом, получил от своего одноклассника удивительный подарок. Это был настоящий, «взрослый» мужской ремень синего цвета необыкновенной красоты. Ремень, предназначенный для ношения холодного оружия, был украшен серебряными вставками и драгоценными камнями. Воздействие данного предмета на Махмуда оказалось непредсказуемым – он мысленно отрёкся от своих турецких сородичей, выучил черкесский язык, перестав говорить по-турецки. Потом он раздобыл паспорт, в котором было зафиксирована его новая национальность – черкес, отправился на Северный Кавказ, где женился на черкешенке, освоил дух и содержание кодекса «Адыгэ Хабзэ», и, вернувшись, посвятил свою жизнь написанию фундаментального труда по истории черкесского народа.

Данная повесть имеет несколько социально-философских контекстов. С одной стороны, Омер Сейфеддин высмеивает своего героя, который отказался от родной турецкой культуры в пользу иноземной. С другой стороны, он показывает силу и притягательность черкесской культуры, один предмет которой – мужской ремень – оказался способным изменить мировоззрение и всю линию жизни человека. Это символизирует возможность возрождения нации, которая в то время боролась за своё выживание в условиях проживания на малопригодных

⁹ «Если бы этот великан в огромных сапогах с грозными усищами, черногорским пистолетом, черкесским кинжалом встретил где-нибудь в горах стаю волков, вепрей или тигра... [110, с. 52]»; «Великан перестал дрожать <...> затем поспешно надел свой пиджак, тяжёлую бекешу, нахлобучил на голову папаху, страшную огромную черкесскую папаху...» [110, с. 53]; «Мощная талия была подпоясана черкесским ремешком с серебряной насечкой. На нем висели огромный револьвер и несколько кинжалов различной величины...» [110, с. 50]; «Это новый черкесский язык, помесь русского с чеченским» [106, с. 62]; «Ну, а насчёт того, что она из переселенцев?» [100, с. 125].

для сохранения национальной культуры землях Османской империи, стремясь избежать тотальной ассимиляции.

Анализ текстов Омера Сейфеддина важен не только с позиций представленности национально-культурных элементов, но и в отношении оценки влияния европейской ментальности на представителей традиционной азиатской культуры. В цикле рассказов о европейской жизни («Жена фон Садриштайна» [93] и «Сын фон Садриштайна» [105]) Омер Сейфеддин повествует о том, что, устав от расточительности жены-турчанки, человек по имени Садри женится на немке, которая умеет экономно вести свое хозяйство. Он, по сути, даже внешне становится дородным немцем, которого не волнует ничего, кроме проблем семейной экономики. Подчёркивая невесть откуда взявшуюся «немецкость», знакомые стали называть его «фон Садриштайн». Сын от первого брака Орхан, получивший традиционное воспитание, становится известным поэтом – деятелем национальной культуры. Как поэт он сформировался на основе изучения национальных традиций: посещал отдалённые кочевья и деревни, изучал народные песни и устный фольклор, почувствовал душу народа. Как утверждал Омер Сейфеддин, его герой смог разбудить у нации интерес к культуре и искусству, побудить ее к творчеству. При всем глубоком уважении к просвещению и учебникам как источнику знаний, он утверждал, что язык учебной книги не отражает всего богатства словотворчества, характерного для представителей различных социальных групп, являющихся подлинными творцами национальной культуры.

Став национальным героем, Орхан ведёт нацию к новой ступени её культурного и интеллектуального развития.

Сын фон Садриштайна от второго брака с экономной женой-немкой обкрадывает родителей и уезжает в Америку, лишив их всех накопленных вследствие экономной жизни средств существования. Представляя читателю данный нравоучительный сюжет, Омер Сейфеддин осуждает европейские традиции воспитания, подчёркивая пагубность бесчувственной рациональности и копеечной расчётливости в делах и отношениях с родственниками.

Омер Сейфеддин воспеваает традиции и народную мудрость («Три наставления» [108], «Клятва на Коране» [95], «Вернулся разум») [90], остро ставит вопрос об изменении роли женщины в обществе («Весна и бабочки» [92], «Радуга» [101]). «Четыре стены – вот судьба женщины, безнадёжная, безутешная ее участь...» [92, с. 117], «женщина перестаёт быть куклой, игрушкой, ребёнком, матерью-самкой. Она должна стать прежде всего человеком» [92, с. 114]. При всём почитании прогресса, писатель устами своей героини – старой женщины, говорит следующее: «Это теперь вас воспитывают иностранные гувернантки. Вы не знаете красоты родного языка. Вас учат чужой премудрости, завезённой из чужих стран. Желая во всем походить на иностранок, вы теряете самих себя, вы учитесь презирать все, что вас окружает. Поистине, вы сами лишаете себя радости и счастья» [92, с. 111]. Омер Сейфеддин с ужасом осознает, что страну захватила идея слепого подражания Европе в моде, которая коренным образом изменила ход мысли молодых женщин. В их манеру поведения вошла мода на зарубежные привычки, развлечения, светский стиль жизни, и, в конечном итоге, на ироничное и необязательное отношение к своим традиционным семейным и материнским обязанностям. Женщина, по мнению Омера Сейфеддина, должна сохранить свою национальную культуру – даже выходя за рамки строго семейных отношений. Она не может мыслить себя иначе, чем субъектом прогрессивного общественного развития, оставаясь при этом в рамках устоявшихся социокультурных традиций. Известно, что подобная задача решалась и в советской России в послереволюционные годы [41].

Повесть «Весна и бабочки», по оценке турецких анализа тематического поискового запроса экспертов, является программной и определяет позицию Омера Сейфеддина в отношении традиций воспитания женщин, что является одной из принципиальных позиций этнопедагогике [32]. Современные тенденции к вхождению Турции в систему всемирных связей определили отношение населения к данной проблеме. На основе тематического запроса в web-ресурсе Google Trends были получены следующие результаты [Рисунок 14].

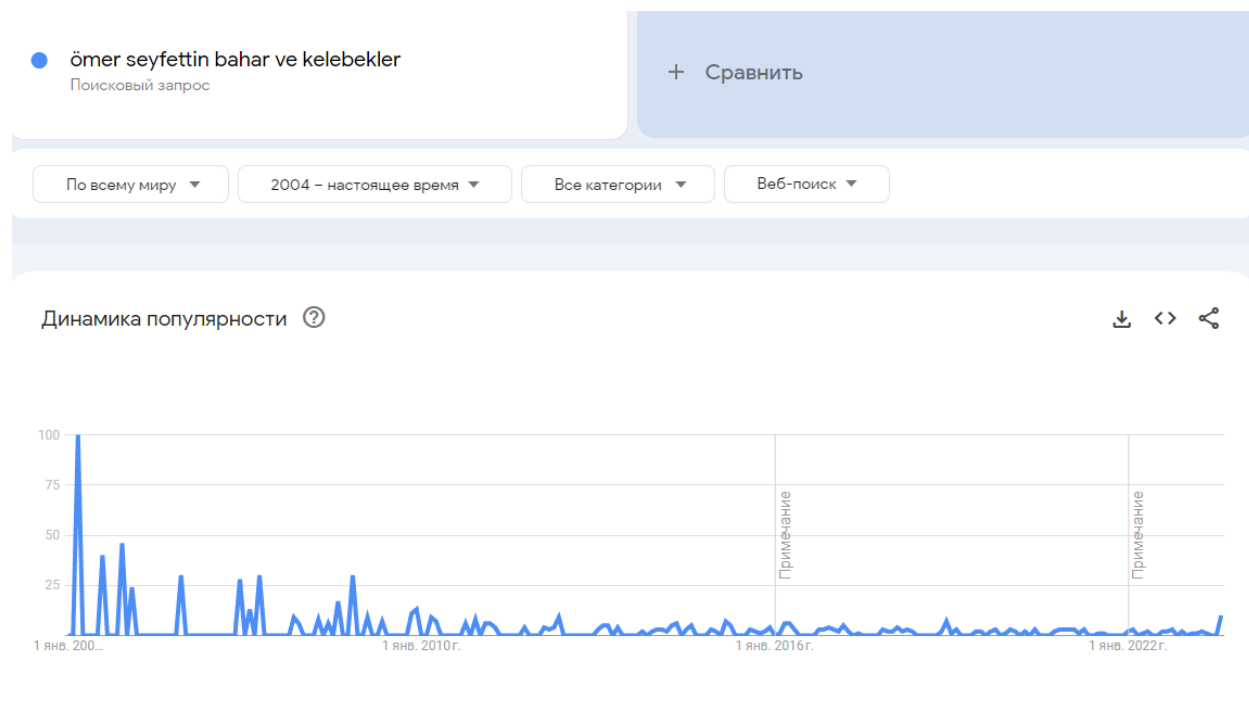


Рисунок 14. Результаты распределения поисковых запросов по позиции «Bahar ve Kelebekler» («Весна и бабочки»)

<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%C3%96mer%20Seyfettin%20Bahar%20ve%20Kelebekler&hl=ru>

Как следует из визуализированных данных, представленных на рисунке, после 2010 г. наблюдается нисходящий тренд, свидетельствующий о потере интереса читателей к проблемам, связанным с евроинтеграцией женщин.

Необходимо отметить следующее. Некоторые аналитики считают, что произведения Омера Сейфеддина содержат большой критический заряд, что он высмеивает своих героев, их недостатки, простоту и незамысловатость их представлений о жизни – таких, как поступки Махмуд-бея из повести «Ремень», сменившего свою национальную идентичность. Однако мы разделяем позицию, которая считает, что острие критики Омера Сейфеддина не касается проблем, затрагивающих сущность отношений между социальными субъектами по поводу власти и экономических отношений. Как отмечает Н. Яковлева, его пафос направлен «против определённых традиций, нравов, социальных типов» [145, с. 15]. Феномен смены этнической и политической идентичности объективно описан в науке

[19]. Омер Сейфеддин, по нашему мнению, мысленно реализует концепцию этнонационального воспитания своей нации, показывая на конкретных примерах, что жажда наживы, характерная, по мнению писателя, для европейского психотипа, является тлетворным фактором, в то время такие национальные ценности, как традиционная трудовая семья, историческая культура народа, взаимопомощь и стремление опираться на ценности ислама приводят к процветанию и возвышению нации.

Творчество Ахмета Митхата и Омера Сейфеддина приходится на конец XIX – начало XX века. В произведениях двух авторов проблемы воспитания и образования занимали значительное место. Их творчество отражало их этническую принадлежность и было обращено к проблемам образования и воспитания черкесских переселенцев, которые они раскрывали в своих работах с разной степенью полноты. Сравнение популярности наследия двух деятелей культуры по критерию «поисковый запрос» представлено на Рисунке 15.

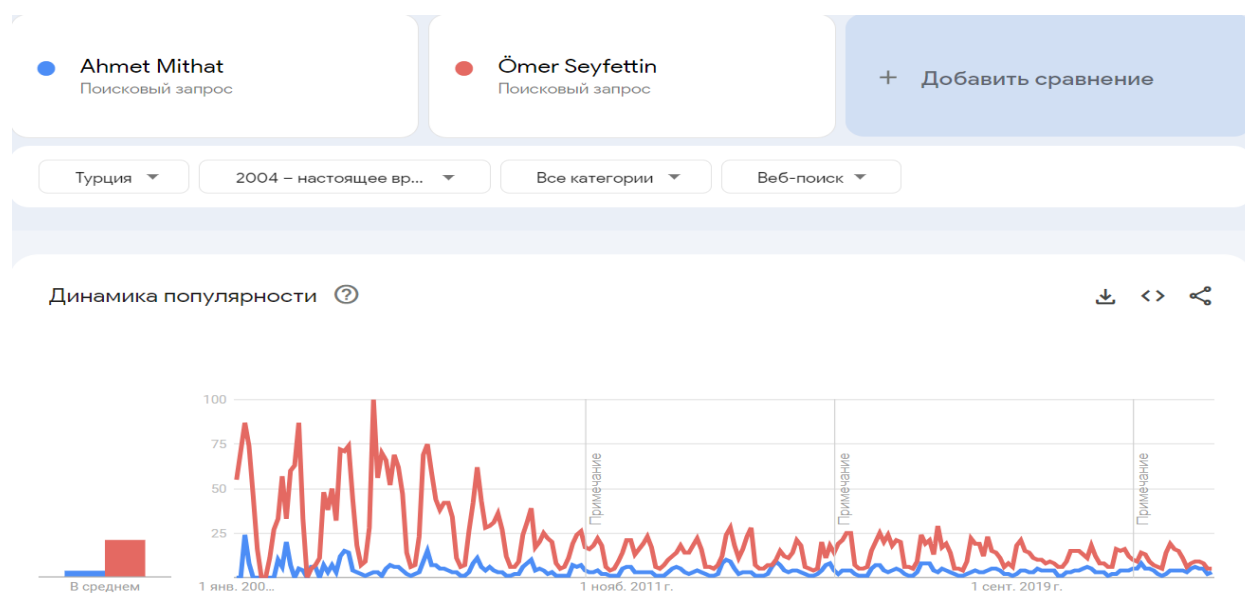


Рисунок 15. Сравнение интенсивности поисковых запросов в web-приложении Google Trends по категории поиска «Ahmet Mithat» и «Ömer Seyfettin»
<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=TR&q=Ahmet%20Mithat,%C3%96mer%20Seyfettin&hl=ru>

На рисунке показано, что в период до 2006 года наблюдался восходящий тренд по позиции «Ömer Seyfettin» и до 2004 года – по позиции «Ahmet Mithat».

Далее в обоих случаях проявляется нисходящий тренд, который переходит в стадию плато. Отметим следующий факт – Ахмет Митхат не скрывал своего этнического происхождения и создавал свои произведения, описывающие культурно-воспитательные феномены, ориентируясь на их проявление в этнической среде, и называя свои произведения в соответствии с данной тематикой. Педагогическая проблематика представлена в его наследии достаточно развернуто. Омер Сейфеддин не афишировал своей этнической принадлежности. В его наследии педагогическая проблематика представлена достаточно рельефно, однако многие феномены могут быть поняты и оценены только в том случае, если читателю известен и понятен культурный контекст. Учитывая тот факт, что заинтересованными пользователями информации, связанной с творчеством данных авторов, являются представители черкесской диаспоры, о чем свидетельствует региональная локализация запросов, отметим, что тематика, представленная в творчестве Ахмета Мидхата, является менее интересной и значимой в сравнении с творчеством Омера Сейфеддина.

Выводы по Главе 1

В результате исследования установлено, что на протяжении многих веков, совершенствуя свою систему воспитания, адыги не рассматривали воспитание детей как сугубо семейное дело. Все родственники и соседи несли ответственность за воспитание ребёнка. Вместе с тем, данная традиция сохранялась, но перестала доминировать в XIX веке, когда под влиянием военно-гражданской администрации России на Кавказе возникла необходимость привлечения к государственной службе большего представителей горских народов. Для повышения уровня подготовки лиц, которые поддерживали политику Российской Империи на Северном Кавказе, была создана новая система образования, которая имела существенные отличия от традиционной, основанной на доминировании семейных и национальных ценностей. В рамках вновь создаваемой системы образования большое внимание уделялось обучению детей горцев русской грамоте. Для

решения этой задачи открываются школы, обучение в которых составляло один, два или три года, а также создаётся проект открытия горских школ в крупных городах и поселениях. Для черкесских детей, родители которых проживали на правом берегу Кубани, в 1813 г. открыта начальная школа.

В XIX веке на традиционной территории проживания горских народов наблюдается одновременное сосуществование двух разнонаправленных тенденций, определивших развитие системы образования. С одной стороны, большое влияние оказывает образовательная политика России, что проявляется в открытии образовательных учреждений в различных поселениях, городах и аулах (Майкоп, Хаштук, Хакуринохабль и др.). Намечалась тенденция к учёту роли русского языка в жизни местного населения. Это определило потребность в подготовке педагогических кадров, знающих русский язык и умеющих преподавать на русском языке. Их профессиональная деятельность оценивалась как фактор влияния русской культуры на население Северного Кавказа.

Необходимо отметить, что в девятнадцатом веке высоко ценилась деятельность адыгских просветителей, которые внесли большой вклад в разработку содержания и методического обеспечения преподавания светских предметов на национальных языках и диалектах. Данные издания были ориентированы на традиционные этические кодексы, среди которых большое место занимал нравственно-этический кодекс Адыгэ Хабзе.

Анализ педагогически значимого содержания Адыгэ Хабзэ показал, что приоритеты и ценности, зафиксированные в данном документе, являются нравственным ориентиром и играют большую роль в становлении личности как адыгов, проживающих на Северном Кавказе, так и представителей диаспоры. Данный документ заложил ментальные основы представителей диаспоры на определённых этапах ее формирования. Он сохраняет своё значение и в настоящее время.

Образование черкесской диаспоры и появление качественно специфических условий воспитания и обучения детей привело к тому, что этапы развития

этнопедагогики, принятые за основу в современном ареале проживания адыгов, не могут в полной мере быть перенесены на процессы, происходившие в новых диаспоральных образованиях. Однако объединяющим фактором является наличие этического кодекса Адыгэ Хабзэ, который объединяет нацию. Он может служить ориентиром, позволяющим определять отношение современных представителей черкесской диаспоры к системе воспитания в духе национальных традиций и ценностей, проявляясь с разной степенью интенсивности в трудах ее известных зарубежных представителей.

Педагогически значимые произведения представителей черкесской диаспоры, относящиеся к концу XIX – первым десятилетиям XX века, показали, что существовала прочная связь между личным опытом воспитания в духе национальных традиций и стремлением донести национальные идеалы широкой массе переселенцев. Это нашло отражение в сюжетах и фабулах литературных произведений, особенностях описания бытовых ситуаций и ситуаций нравственного выбора, который непременно заканчивался решением в пользу традиционных нравственных установок, изложенных в кодексе Адыгэ Хабзе. Особенностью данного этапа являлся тот факт, что большинство сюжетов основано на автобиографическом нарративе, отражающем национально-культурные ценности, усвоенные в детстве и юности. Творчество основано на органическом сочетании собственной педагогической деятельности, позволяющей выносить оценочные суждения относительно факторов, формирующих личность ребёнка и/или юноши, с оценочными суждениями, являющимися результатом критического рассмотрения зарубежных социальных и образовательных практик. Как правило, авторы проводили строгие различия между влиянием европейской и азиатской культуры. Применительно к позициям кодекса Адыгэ Хабзэ рассматривались сюжеты и поступки, связанные с пониманием чести, верности, почитания старшинства, добра и зла, культура красоты и гармонии, гостеприимства. Категории «Цель» и «Скромность» отражены применительно к переоценке назначения женщины, об-

ретения ею нового социального статуса. Категория «Свободный разум» представлена возможностью выбора решений, которые поддерживают или сводят на нет позиции «Честь», «Добро и зло», «Цель».

В творчестве самых известных представителей черкесской культуры конца XIX – первых десятилетий XX века Ахмета Мидхата и Омера Сейфеддина проблемы, связанные с воспитанием и образованием, имеют чёткую проекцию. В творчестве Ахмета Мидхата, хронологически относящегося к более раннему периоду, достаточно подробно и в деталях отражена этнопедагогическая проблематика, что нашло отражение, в том числе, в названиях его работ. Публикации Омера Сейфеддина отражают как прямо, так и косвенно традиции и ценности системы адыгского воспитания. Сравнительный анализ на основании объективных данных, сгенерированных в web-ресурсе Google Trend, которые рассчитаны на основе поисковых запросов зарубежных исследователей, проживающих на территории Турции, показал, что предпочтение отдано работам Омера Сейфеддина, в которых этнонациональный компонент не доминирует, в отличие от работ Ахмета Мидхата.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ АДЫГОВ И ИХ ЭТНОКОНСОЛИДАЦИИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Особенности этноконсолидационного этапа диаспоральной педагогики в деятельности организаторов просвещения черкесского зарубежья и представителей возвратной миграции

Острое желание сохранить национальную самобытность способствовало появлению национальных объединений и обществ, деятельность которых была ориентирована на консолидацию переселенцев вокруг идеи сохранения и возрождения родного языка, культуры, традиционного образа жизни. Большую роль в организации культурного сообщества сыграли представители образованной прослойки диаспоры, которые ставили перед переселенцами задачи, связанные не только с выживанием, но и с этнонациональным развитием. К числу лидеров национального движения, впоследствии (в 1899 г., Каир) оформившегося как «Общество единения черкесов» [ОЕЧ] («Джем ийет-и иттихадийе-и черакисе») относится известный деятель культуры Мехмед Эмин (1855 – ?), который являлся одним из активистов младотурецкого движения и занимал уважаемый населением государственный пост¹⁰.

Общество ставило своей целью преодоление цивилизационного разрыва, который предопределил технологическое отставание горских народов (и, как следствие, поражение в Кавказских войнах) при сохранении ориентации на положения Адыгэ Хабзэ в части воспитания традиционно присущих качеств – готовности к самопожертвованию в случае, если была задета их честь, а также смелости, презрения к смерти. Переселение в арабские области Османской империи во второй половине XIX века и отсутствие компактного расселения черкесов на новых территориях остро поставило проблему создания печатного органа, который мог бы выполнять информационные и просветительские функции, способствовать объединению нации. Таким органом стала газета «Иттихад», созданная

¹⁰ Являлся начальником местной тюрьмы в вилайет (провинции) Траблусгарб, Северная Африка, Каир.

при «Обществе единения черкесов» и издававшаяся на османо-турецком языке. Ее редактором являлся Мехмед Эмин.

Перу Мехмеда Эмина принадлежит «Черкесский гимн» и программная статья «Пара слов» [155], в которой описывается, помимо исторических реалий, перспектива этнокультурного развития черкесской диаспоры. Мехмед Эмин отмечает, что труднодоступность кавказских ущелий на исторической родине переселенцев сыграла негативную роль в развитии нации, поскольку привела к изолированности и убеждению в том, что географическое расположение, непреодолимое для захватчиков, позволит сохранить нацию на века без развития технологического и экономического базиса. В статье сделан акцент на три проблемы, характерные для состояния черкесской диаспоры, проживающей на территории арабских земель Османской империи. Прежде всего, отмечалась непригодность выделенных земель для ведения сельского хозяйства. Вторым важным фактором было названо отсутствие поддержки исламских единоверцев (равно как и турецкая традиция продавать в рабство детей переселенцев). Третьим негативным фактором назван дефицит инфраструктуры, позволяющей сохранять, развивать и транслировать национальные культурные ценности. Деятельность «Общества единения черкесов» представлялась Мехмеду Эмину как универсальное средство, позволяющее общими усилиями преодолеть глубокий культурный кризис, в котором оказались переселенцы. Не призывая к неповиновению, Мехмед Эмин предлагает несколько пунктов стратегии деятельности «Общества единения черкесов», в которых в качестве ключевых сочетается несколько идей:

- 1) идея приобщения черкесов к истокам своей культуры, которая
- 2) совмещена с идеей воспитания молодого поколения в духе надэтнического патриотизма.

В данной позиции содержится компромисс, поскольку, следуя политической концепции младотурок, которую он искренне разделял в описываемый период жизни, Мехмед Эмин не желает создавать для представителей черкесских

диаспор дополнительные трудности, связанные с ужесточением позиции официальных властей в случае сопротивления их политике. Особенностью позиции Мехмеда Эмина является его убеждение в том, что «надэтнический патриотизм» должен являться османско-мусульманским и превалировать над мерами организации жизнедеятельности переселенцев, связанным с развитием этнонациональных основ их культуры¹¹. Этот подход рассматривался как единственная гарантия безопасности проживания диаспоры на территории принимающей стороны, поскольку процветание диаспоральных объединений, согласно политической доктрине младотурок, теснейшим образом связано с благополучием коренного населения, которое в дальнейшем создаст лучшие условия для некоренных жителей – вынужденных мигрантов, беженцев, идейных переселенцев, покинувших исторические места расселения в связи с желанием не подвергаться репрессиям со стороны представителей иных религиозных конфессий. Данные категории переселенцев получили официальное название махаджиров.

Исследователи деятельности «Общества единения черкесов» отмечают, что в качестве первоочередных мер его руководителями была предложена программа возрождения черкесского языка [148]. Первоначально акцент был сделан на разработку графических версий алфавита, что было весьма важно для носителей убыхского, осетинского и абхазо-абдзинского языков. Представители «Общества единения черкесов» провели большую работу по сбору и систематизации малых форм эпоса в виде частушек, поговорок, колыбельных песен. Этнографические материалы были изданы в виде «Черкесского словаря» на основе черкесского текста в латинской графике. Кроме того, велась активная работа по созданию учебников по грамматике и арифметике для детей младшего возраста, а также по мусульманскому богословию для взрослых членов общины. По свидетельствам турецких исследователей [148], данные издания увидели свет после 1908 года и в настоящее время ещё не введены в научно-педагогический оборот в полном объёме. «Общество единения черкесов» в Каире просуществовало до

¹¹ В этот период Мехмед Эмин изменит свою фамилию на «Юрдакул» – «раб родины» <https://www.textologia.ru/>.

1908 года. Оно в определенной мере способствовало реализации идеи этноконсолидации черкесских общин, проживающих на территории арабских областей Османской империи.

В 1908 году в Стамбуле создаётся «Черкесское общество единения и взаимопомощи», которое также с 1910 года издаёт газеты для жителей диаспоры. К их числу относятся «Гъуазэ» («Гуаза»), которой руководил Нури Цагов, и «Адыгэ Макъ» («Голос адыга»). В отличие от ранее издававшейся в Каире газеты «Иттихад», эти газеты издавались на черкесском языке, однако ввиду отсутствия оригинальной национальной графики (которая, например, была разработана и давно использовалась в армянском и грузинском языках) применялась арабская графическая основа. Как и в деятельности «Общества единения черкесов», в «Черкесском обществе единения и взаимопомощи» комплекс проблем, связанных с возрождением черкесского языка как элемента культуры, являлся концептуально значимым, основополагающими.

Политика Османской империи после 1908 года существенно изменилась. Созданный в 1908 году парламент, в котором на представителей младотурок приходилось не менее две трети мест, в 1909 году принял историческое решение. Кавказским переселенцам по религиозным причинам (махаджирам) было официально разрешено создать собственный алфавит, в основу которого будет положена старотурецкая графика, на которой издан Коран. Работа по разработке национального алфавита значительно активизировалась: появились различные варианты переработки так называемых инициативно созданных ранее «алфавита Пачева» и «алфавита Ногмова», исполненных в варианте арабского шрифта, которые попытались упростить.

В настоящее время проблема использования латинской, кириллической или арабской графики не теряет своей актуальности для потомков черкесских переселенцев. Каллиграфическое исполнение текстов приравнивается к произведениям искусства [43]. В начале XX века создаются различные варианты упрощённого арабского шрифта, который являлся исторически первым вариантом

написания учебных текстов вследствие того, что арабским языком владели представители исламского духовенства. Один из вариантов написания представлен в Приложении 1.

Официально предоставленная возможность разрабатывать алфавиты, шрифты и создавать учебные книги, написанные этими шрифтами, вдохновила многих деятелей просвещения и культуры. Нури Цагов (Цагъэ Айтэч и къуэ Нурий, 1888-1935 гг.) предложил свой вариант арабской графики для черкесской письменности. Он представлен на Рисунке 15.

Данный алфавит впоследствии много лет дорабатывался Нури Цаговым, в том числе совместно с Адамом Дымовым, который после окончания обучения в Каире хорошо владел арабским языком. На основе арабской графики, приведенной на Рисунке 16, Нури Цагов написал несколько учебных книг, а именно: составил букварь «Алиф-Бей» на кабардинском диалекте черкесского языка (на уже упрощенной арабской графике). Им были написаны также учебник по арифметике «Хьисаб тхыль» («Книга счета») и «Жеогърафия» («География»).

1	2	3	4
а	a	a	ا
э	e	e	ه
б	в	b	ب
в	w	v	ڤ
г	h	б	گ
(гъ)	...	g	گ
гу	gv	gu	گو
гъ	q	h	غ
гъу	qv	hu	غو
д	d	d	د
дж	g	g	گ
дз	z	z	ذ
е	je, ej	je, ej	ي°
ё	jo	jo	...
ж	z	ž	ژ
жь	z	z	ظ
з	z	z	ز
и	i	i	ى
й	j	j	ى
к	k	k	ك
ку	kv	ku	كو
кI	q	q	ك-
кIу	qv	qu	كو-
къ	q	q	ق

къу	qv	qu	قو
кхъ	q	qh	ق
кхъу	qv	qhu	قو
л	l	l	ل
лъ	l	l	ل=
лI	l	lh	ل-
м	m	m	م
н	n	n	ن
о	o	eu, o	و
п	p	p	پ
пI	p	ph	پ
р	r	r	ر
с	s	s	س
т	t	t	ت
тI	t	th	ط
у	u, v	u	و
ф	f	f	ف
фI	f	fh	ف
х	x	x	خ
ху	xv	xv	خو
хъ	h	h	ح
хъ	x	ǰ	خ
хъу	xv	ǰu	خو
ц	c	c	ث

цI	ç	ç	ز
ч	ç
ш	ş	š	ش
щ	ʃ	ş	ص
щI	ʃ	ch	ض
ъ
ы	ь	y	۲
ь
ю	ju	ju	يو
я	ja	ja	يا
I	h	`	ء, ژ
Iy	hv	ù	ؤ
(гъ')	h	h	ع

Рисунок 16. Алфавиты XX века для кабардино-черкесского языка: 1 – современный кириллический алфавит, 2 – алфавит 1930 года на латинской основе, 3 – доработанный алфавит Хуранова, 4 – алфавит Нури Цагова на арабской графической основе [52]

Следует отметить, что работа над букварем стала отправной точкой роста интереса Нури Цагова к проблемам родного языка. Он подготовил и опубликовал в № 55 за 1913 год в газете «Гъуазэ», тематика которой не ограничивалась публицистикой, но включала и теоретические материалы, статью «Родной адыгский язык» [132]. В этой публикации он убедительно показал, что любовь к родине невозможна без знания родного языка, в котором символически воплощены ментальность и культура народа. Изучение языка он назвал необходимой базой, которая позволит сформировать стремление к знанию, желание постичь не только светские, но и религиозные каноны, регулирующие отношение к жизни человека или этнической общины, волею судеб, оказавшихся на чужбине. Работа над учебником явилась переломным моментом в жизни Нури Цагова, который вошел в историю черкесского народа как просветитель и политический деятель. После окончания Стамбульского университета (в 1912 году) под влиянием встречи с соотечественниками из Кабарды, в 1913 году он принял решение вернуться на историческую родину предков для того, чтобы организовать дело просвещения горцев на Северном Кавказе. В это время актуальной проблемой развития образования в Адыгее была сложная педагогическая проблема ликвидации безграмотности как среди взрослых мужчин, так и среди женщин, которые вели закрытый от внешних влияний, семейный образ жизни. Нури Цагов организует новое для тех лет образовательное учреждение – светскую медресе для взрослых, в которой он преподавал не на арабском, как было принято в традиционных кавказских религиозных школах, а на родном языке не только основы вероучения, но и предметы естественнонаучного и математического цикла.

Вместе с Адамом Дымовым (1878-1937 гг.), вернувшимся на историческую родину выпускником Каирского университета, он организует первую национальную типографию. С 1918 г. по 1919 г. издаёт газету «Адыгэ макъ» («Голос адыга»), выходящую два раза в неделю и дословно повторившую название газеты, ранее выпускавшейся в Стамбуле. Тематика газеты охватывала широкий спектр вопросов, в том числе проблемы юридического, религиозного характера,

а также публиковала малые произведения эпического жанра. Газета имела ярко выраженную просветительскую направленность [48]. Как отмечено в публикации А. Дымова «О необходимости просвещения», нация должна возвыситься до понимания того, что её дальнейшее развитие невозможно без науки, востребованных ремёсел, технического прогресса. Обязанность национальной интеллигенции заключается в том, чтобы побуждать население отдавать детей в школы, прививать культуру, развивать их творческое начало [46].

Частная типография, принадлежащая А. Дымову, положила начало книгопечатанию в Кабарде [47]. Как отмечает Т.Х. Марзоева, настал период, когда представители Северного Кавказа получили возможность не только обучаться на родном кабардинском языке, но и изучать произведения мировой культуры, переведённые на родные языки [68]. К числу книг, которые были напечатаны в типографии, относятся издания «Воспитание характера» и «Доброе слово», которые отражают этос нравственного кодекса «Адыгэ хабзэ». Данные издания в настоящее время утрачены.

К числу образовательных учреждений, открытых при активном содействии и непосредственном участии просветителя Нури Цагова, также относятся:

1) медресе для детей, преподавание в которой охватывало как религиозные предметы, так и общенаучные учебные дисциплины, в том числе светскую историю, язык, математику, естествознание;

2) духовную семинарию, во время недолгого существования которой (в течение одного года, до революционных событий) он преподавал светские предметы и родной язык.

Прекрасное владение родным языком, наличие зарубежного опыта преподавания родного языка и создания учебных книг способствовали тому, что в период создания Черкесской (Адыгейской) автономной области, решавшей задачи культурного строительства, будучи членом ВКПб, он был привлечён к работе в образовательных учреждениях нового типа. Его назначили преподавателем в экспериментальной структуре, возникшей после установления советской власти

– Ленинском учебном городке (ЛУГ)¹². Экспериментальная практика работы в данном образовательном учреждении была обобщена Нури Цаговым в статье в сборнике «Опыт работы культурно-просветительских учреждений Кабардино-Балкарской автономной области» [133], а также в публикации «Пионер унэм адыгэбзер зэрыщаджщык1эр» [134]. Параллельно Нури Цагов преподавал в школе своего родного аула, вёл просветительскую работу среди молодёжи и взрослых, рассказывал о подлинных реалиях жизни адыгской диаспоры в различных частях Османской империи.

Таким образом, практика работы над созданием детского букваря и других учебных книг на родном языке определила дальнейший профессиональный путь Нури Цагова. Он проникся идеей улучшить жизнь своего народа не за границей, в далекой турецкой диаспоре, а дома, на исторической родине своих предков. Нури Цагов внёс значительный вклад в развитие культуры и просвещение своего народа.

Следует отметить, что деятели национальной культуры и просвещения, получившие профессиональное образование за границей и вернувшиеся на свою историческую родину, остро чувствовали ментальные и этнонациональные основы своего народа. К числу таких лиц относится Али Шогенцуков (1900-1941 гг.¹³). Завершив курс обучения в Турции и получив диплом Стамбульского педагогического училища, Али Шогенцуков в 1919 году возвратился в Кабарду. В первые годы пребывания на своей исторической родине он работал учителем кабардинского языка, затем ему было поручено руководить коллективом педагогов в должности директора школы. Его жизненный путь прочно связан с педагоги-

¹² Открытое в 1924 году в Нальчике образовательное учреждение комбинатного типа, предназначенное для подготовки кадров, способных в дальнейшем возглавить партийную и хозяйственную работу. Имела кооперативное, педагогическое, сельскохозяйственное и медицинское отделение, а также профессионально-техническую школу и детское отделение, в которое принимались преимущественно дети из необеспеченных семей. Основной акцент был сделан на приём в качестве слушательниц женщин-горянок, которых планировалось вовлечь в дело коммунистического строительства и создание нового быта. В 1931 году Ленинский учебный уголок (ЛУГ) прекратил своё существование, будучи реорганизован в советско-партийную школу, фабрично-заводскую школу и педагогический техникум.

¹³ Попад в плен, Али Шогенцуков погиб в концентрационном лагере в Могилёвской области (Белоруссия).

ческой деятельностью. В дальнейшем он занимал должности инспектора районного и областного управления образования, вёл широкую пропагандистскую и просветительскую деятельность среди местного населения, поскольку дело воспитания молодёжи считал основой для развития автохронного населения Северного Кавказа.

Али Шогенцуков считал, что произведения народного эпоса являются важным средством формирования национального характера. Его литературное творчество отражает малые формы эпоса, в которых в концентрированном виде отражаются ценности и смыслы, зафиксированные в народной поэзии. В качестве примера рассмотрим стихотворную поэму «Мадина», в которой автор описывает историю замужества красивой девушки, которая любит небогатого молодого парня Заура и собирается выйти замуж за своего возлюбленного. Сюжет повествования построен на противопоставлении богатства и бедности, молодости и старости, любви и ненависти, жизни и смерти. В развитии сюжета дядя невесты выступает инициатором получения богатого калыма, споря со своей сестрой, матерью Мадины: «Где ж это слыхано, видано: дочь отдавать без калыма?» [141]. Он выдвигает аргумент, согласно которому свадьба с бедным парнем станет причиной кровной мести:

«Ладно, пусть будет по-твоему,
Дочку за нищего выдай, —
Вспомни наш род: ни за что ему
Не примириться с обидой!» [141].

Дядя провоцирует конфликт между отцом невесты и Зауром, который завершается упрёком:

«Разве дано вам, негодным,
Дочь в благородстве воспитывать?»
<...> «В ссору Заур не вступает
Из уважения к старости» [141].

Выданная замуж за богатого старика, Мадина чахнет и умирает вскоре после рождения сына.

«Где ты, Мадина родная?
 Где твой красавец-возлюбленный?
 Старым обычаем, знаю,
 Чистые души загублены.
 Бедная жертва адата,
 Кто над тобою не сжалится?
 В землю ушла без возврата
 Юная наша страдальица...» [141].
 «Мальчик, ребёнок единственный, –
 Пусть же он станет мужчиной,
 Смелым защитником истины» [141].

Анализ содержания данного поэтического произведения показывает, что Али Шогенцугов прекрасно знает традиции и обычаи, которые сохраняются на протяжении столетий и не приносят современным людям счастья. Поэма имеет протестную, избличительную направленность, которая поддерживается глубоким лиризмом и симпатией к главной героине. В сюжете контекстно проводится мысль о том, что мужчина-горец не только должен следовать традициям адата («В ссору Заур не вступает из уважения к старости»), но и активно бороться за свое счастье и счастье любимой девушки. Сопоставление позиций, представленных в «Мадине», с текстом «Адыгэ хабзэ» показывает, что они находят отражение в сюжете поэмы (тематические линии: уважение к старшим, почитание женщин, честь, бескорыстие, а также не прописанные в «Адыгэ хабзэ» традиции кровной мести, получения калыма, безропотное подчинение старшим родственникам).

Та же самая идея реализуется автором в романе «Камбот и Ляца» [140], который был поставлен на театральной сцене и вошёл в число лучших национальных опер.

Таким образом, представители возвратной миграции оказали существенное влияние на развитие просвещения, образования, национальной культуры, в целом.

«Черкесское общество воспитания и единения» было зарегистрировано в 1927 г. и просуществовало на территории арабских вийалетов Османской империи до 1932 года. Одним из руководителей данного общества, входившим в его Центральный комитет, являлся Самгуг Амин (1900-1953 гг.), мэр сирийского города Кунейтра. Он был разносторонним человеком, получившим образование в Турции¹⁴ и Франции, где он прожил почти десять лет. Во время пребывания в Париже он досконально изучил исторические материалы из французских библиотек и архивов, касающиеся истории адыгов. Итогом этой работы стало появление исследований «Введение в историю черкесов» (издано в 1984 г., Дамаск) и «Черкесы в войнах против царей» (1984 г., Амман). Основу мировоззрения Самгуга Амина составляли идеи патриотического воспитания черкесов и сохранения национальной культуры. Общество, деятельность которого он организовывал и направлял, ставило своей задачей, прежде всего, реализацию политических свобод для представителей черкесской диаспоры. Самгуг Амин и его соратники добивались от местных властей (в период создания и функционирования Общества – представителей французской колониальной администрации) права на автономию в округе Кунейтра, где компактно проживали черкесские переселенцы. В биографии Самгуга Амина имеются данные о том, каких политических взглядов он придерживался. Прежде всего, выступая за свободу и независимость Сирии, признавая, что черкесы всегда были прекрасными воинами, он осуждал массовое черкесское наемничество, которое распространилось после публичных призывов вступить во Французский легион. Во-вторых, изучив постановку коммерции во Франции, Самгуг Амин поддерживал своих сограждан черкесской

¹⁴ Биографы Самгуга Амина утверждают, что он получил стипендию от правительства Османской империи для обучения на сельскохозяйственном факультете и факультете международной политики, поскольку его отец пал смертью храбрых в ходе военных действий по защите от итальянской оккупации.

национальности, которые предпринимали попытки обеспечить свои семьи работой в сфере свободного бизнеса – ремесленным трудом или торговлей, не надеясь на помощь турецкого правительства в форме выплат субсидий. О масштабах и значимости его личности свидетельствуют следующие факты. Самгуг Амин занимал пост мэра Кунейтры; выиграл выборы в парламент Сирии, став депутатом; учредил Черкесское литературное общество и черкесскую школу; основал Голанскую коммерческую компанию «Кунейтра» с целью получения средств на развитие просвещения среди жителей диаспоры; участвовал в возрождении первой черкесской газеты «Мардж», которая издавалась на четырёх языках – арабском, черкесском на арабской графике, французском и турецком. Впоследствии Самгуг Амин занял пост главного редактора данной газеты, что значительно расширило ее просветительские функции.

Под эгидой «Черкесского общества воспитания и единения»¹⁵ в 1927 г. в сирийском городе Кунейтра была открыта национальная черкесская школа «Школа Аль-Рушдия», образовательная деятельность которой продолжалась до 1943 г. [135]. Имеются сведения, что данная школа возникла вместо образовательного учреждения, организованного в Сирии в 1883 году, изначально не предназначенной для обучения детей из семей черкесских переселенцев. В настоящее время не сохранилось здание школы, которое использовалось после закрытия в других целях. Оно было полностью разрушено во время авиационного налета израильской авиации в 1967 г. Считается, что школа «Ар-Рушдия» в Кунейтре была первой черкесской школой в арабском мире. Учениками школы являлись только дети обоего пола из семей черкесов.

Учащиеся носили национальную одежду, каждое утро исполняли на черкесском языке национальный гимн, автором текста и музыки которого являлся директор школы Самгуг Амин. Языковая политика включала изучение арабского, французского, черкесского, турецкого языков. Педагогический состав школы

¹⁵ В некоторых источниках данное общество обозначено как «Черкесское общество содействия просвещению и культуре».

разрабатывал черкесский алфавит. Значительное внимание уделялось изданию черкесских азбук и книг для чтения, над созданием которых также работали педагоги школы. В учебном плане не было существенных расхождений с перечнем предметов модельной школы (турецко-османской), поскольку выпускные экзамены соответствовали ее требованиям и принимались независимой педагогической комиссией в Дамаске с выдачей официального сертификата.

Вторая половина дня была посвящена воспитательным мероприятиям, которые имели патриотическую направленность. К их числу относились костюмированные спектакли на черкесском языке, фестивали, спортивные праздники, построения [Рисунок 17].



АКТЕРЫ, УЧАСТНИКИ СПЕКТАКЛЯ НА ЧЕРКЕССКОМ ЯЗЫКЕ, 1935 Г.



ОБРАЩЕНИЕ САМГУГ АМИНА К ГОСТЯМ ФЕСТИВАЛЯ, КУНЕЙТРА 1938 Г.



СПОРТИВНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НА ШКОЛЬНОМ ФЕСТИВАЛЕ, КУНЕЙТРА, 1935Г



СПОРТИВНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НА ШКОЛЬНОМ ФЕСТИВАЛЕ, КУНЕЙТРА, 1935Г

Рисунок 17. Воспитательные мероприятия во второй половине дня в черкесской школе «Ар-Рушдия» в Кунейтре [135]



СПОРТИВНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НА ШКОЛЬНОМ ФЕСТИВАЛЕ, КУНЕЙТРА 1935 Г.



СПОРТИВНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НА ШКОЛЬНОМ ФЕСТИВАЛЕ, КУНЕЙТРА 1935 Г.

Продолжение Рисунка 17. Воспитательные мероприятия во второй половине дня в черкесской школе «Ар-Рушдия» в Кунейтре [135]

По свидетельству современников, спортивные фестивали, спектакли, соревнования вызывали большое интерес у представителей диаспоры, которых в период функционирования школы насчитывалось около 700 взрослых человек. В школе обучались около 200 детей обоего пола.

Школа состояла из двух отделений – для девочек и для мальчиков. Язык преподавания, в основном, был турецкий. Для мальчиков был организован подготовительный курс длиной в один учебный год, в течение которого детей учили алфавиту и Корану, начинали обучение письму на дощечках. В первый школьный год к вышеназванным предметам добавляли изучение правописания (грамматики). Второй год включал изучение Священного Корана, арифметику, диктанты, исторические прецеденты, литературное чтение на турецком языке. На третий год включал изучение отдельных тем Корана с их декламацией, пересказ рассказов пророков, турецкую грамматику, орфографию. Помимо учебных предметов, входивших в общеобразовательный цикл, преподавались черкесский язык и национальные обычаи.

Для девочек также предусмотрен подготовительный год, содержание которого полностью соответствует содержанию обучения в классах для мальчиков – Коран, азбука, письмо на дощечках. Первый, второй и третий год имели различие

в содержании обучения, которое сводилось к включению учебной дисциплины «Женские функции» (домоводство).

Школа прекратила своё существование по причине внутреннего конфликта, возникшего между группами черкесских поселенцев. В настоящее время дом, в котором располагалась школа, не существует. Он был разрушен и на этом месте появились новые здания, не связанные с организацией образования для представителей черкесской диаспоры.

В 1932 году, как отмечают исследователь А.В. Кушхабиев [60], была в Каире была предпринята попытка регистрации нового национально-просветительского общества, которое получило название «Общество черкесского братства». Председателем данного общества являлся Абдул-Хамид-бек Галиб Тхоста. Цели создания и миссия данного общества нашли отражение в его наименовании и заключались во всемерном содействии этнической консолидации черкесских переселенцев. Была организована школа для детей, которая, по свидетельству А.В. Кушхабиева, просуществовала недолго. В 1936 году после смерти организатора «Общества черкесского братства» Хамид-бека Галиба Тхоста организация была распущена, а школа прекратила своё существование.

Таким образом, представителями черкесской диаспоры предпринимались активные действия, направленные на этноконсолидацию адыгов, проживающих за рубежом.

1) Имели место многочисленные попытки создания национальных обществ, ставящих своей целью приобщение к национальной культуре и воспитания в духе надэтнического патриотизма.

2) Проводилась работа по созданию национальных алфавитов и написания азбук и книг для обучения чтению.

3) Черкесскими репатриантами была организована просветительская деятельность на территории исторической родины через издание газет, публиковавших произведения национального эпоса, и создание литературно-художественных произведений о судьбе народа.

4) На османских территориях и в Советской России создавались новые типы школ, программы которых реализовывались на национальном языке и включали элементы национальной культуры или преодоления установок конфессиональной направленности.

2.2. Реализация идеи преемственности и сохранения национальной культуры в педагогическом наследии и творчестве современных представителей черкесского зарубежья

Отсутствие оригинальной графики, затруднившее развитие адыгской письменности, способствовало тому, что потомки черкесских переселенцев создавали свои тексты на языках других народов. Если Ахмед Мидхат и Омер Сейфеддин использовали турецкий язык, то известный мыслитель, общественный деятель, писатель и педагог Юсуф Ас-Сибай¹⁶ (1917-1978 гг.¹⁷) вошёл в мир черкесской культуры как носитель арабского языка. Он, как и многие уроженцы Египта черкесского происхождения¹⁸, был знаменитым и выдающимся человеком – являлся генеральным секретарём Высшего совета по делам литературы и искусств в Арабской Республике Египет (АРЕ), занимал пост генерального секретаря Постоянного секретариата Организации солидарности народов Азии и Африки, работал министром культуры (АРЕ), а также являлся главным редактором влиятельной египетской газеты «Аль-Ахрам»/«Пирамиды». В 1937 года являлся преподавателем в Военной Академии Египта.

Творчество Юсуфа Ас-Сибай имеет ярко выраженную социальную направленность. Большинство его произведений посвящено размышлениям о проблемах выживания беднейших представителей простого народа, для которых честный труд перестает быть источником доходов, достаточных для того, чтобы ве-

¹⁶ Полное имя – Yusuf Mohamed Mohamed Abdel Wahab Al-Sibai / يوسف محمد محمد عبد الوهاب السباعي. В СССР и в России фамилия данного автора имела различные варианты написания: Эль-Сибай [143], ас-Сибай [13], эс-Сибай [124], Сибай Юсуф [24].

¹⁷ Был убит палестинскими террористами.

¹⁸ Махмуд Фавзи (1900- 1981) – министр иностранных дел Египта (1952 – 1964), премьер министр Египта (1970 – 1972); Мохаммед Февзи Садек (1915- 2000) – военный министр Египта в 1968 -1971 годах [137].

сти достойную жизнь всей семье. Произведения Юсуфа Ас-Сибай частично переведены на русский язык в советский период. К их числу относятся романы «Мы не сеем колючек» [144], «Водонос умер» [143], «Земля лицемерия»¹⁹ [13], повести и рассказы «Добрейшие люди» [15], «Остров спасения»²⁰ [14].

Идея важности получения образования, которое является единственным источником выхода из ситуации социального и имущественного неравенства, пронизывает все литературное творчество Юсуфа Ас-Сибай. Образование и образованность выступают в качестве исходной позиции, определяющей дальнейшую судьбу женщины из народа. В романе «Мы не сеем колючек» [144] главная героиня – девочка Сейида, потерявшая мать и проживавшая с мачехой и подкаблучником-отцом – из-за тяжелого, изнуряющего труда по дому с детства была лишена возможности обучаться чтению, что привело к большим проблемам ее самооценки, а также задержки интеллектуального и нравственного развития. Освоив буквы алфавита, она оказалась неспособной совершать элементарные логические операции, и, в том числе, соединять буквы в слоги²¹. Ю. Ас-Сибай подчеркивает, что некоторые дети, будучи не обделёнными задатками, не имеют возможностей развить их до уровня способностей. Большую роль в их жизни иг-

¹⁹ В романе в аллегорической форме в образе «торговца душевными качествами» представлены страны, которые торгуют лицемерием, ложью и др., в то время как такой товар как порошки смелости, искренности и ответственности, бескорыстия и гостеприимства, терпения и благородства не пользуются популярностью у стран-покупателей.

²⁰ В повести в фантазийной форме рассказывается о сновидении (прибытии на остров спасения), которое побудило больного сделать благородный поступок – материально поддержать больницу, в которой он находился.

²¹ «Самиха хлопотала почти наравне с Сейидой, по вечерам учила ее грамоте.

Алфавит Сейида выучила довольно легко, но потом стало куда труднее. Особенно тяжело давалось ей чтение. Сейида понимала звучание каждой буквы, но сложить отдельные звуки в единое слово никак не могла. Это доводило Самиху до отчаяния.

— Смотри, Сейида. Здесь «о» открытая. Значит, как произносится.

— Ба...

— «С» также открытая.

— Са...

— И после «са»... «т» и «а». Теперь скажи все слово.

Непонятный страх накатывал на Сейиду. Она молчала.

— Бо-са-та! — не выдерживал Хамди.

— Нет, это бесполезно! — Хамди в отчаянии бросает букварь. — Тебе всю жизнь буква «алеф» будет казаться минаретом!

<...> Вот и кончен урок, Сейида... Верно сказал однажды Хамди: оставаться тебе вороной безграмотной...» [144].

рают стечения обстоятельств, удача, которая в несправедливом мире обязательно связана с социальной стратой, к которой они принадлежат с момента своего рождения. В то же время Ю. Ас-Сибай показывает, что достойные условия развития непременно приводят к хорошим результатам. На примере судьбы девочки Софы из благополучной семьи он показывает, что дети, выросшие в нормальных условиях, любознательны и легко обучаемы. Юсуф Ас-Сибай приводит пример обучения девочки Софы из благополучной и зажиточной семьи, которая легко усвоила чтение и письмо, поскольку обучение проходило в сензитивный для усвоения этой деятельности период. Не страдают отсутствием высокой самооценки дети, выросшие в хороших материальных условиях и имеющие перед собой образец успешной карьеры родителей и/или других родственников²².

Ю. Ас-Сибай многократно проводит мысль о том, что судьба женщины и мужчины в традиционном азиатском обществе predetermined на уровне бытовой ментальности. Как многократно подчёркивает Ю. Ас-Сибай, для мужчины получение университетского образования является обязательным этапом карьеры, которая невозможна без связей, образования и нового круга общения, благодаря которому в дальнейшем складываются этапы успешного жизненного пути. Карьера, сложившаяся в результате получения образования, высоко ценится в обществе. Ю. Ас-Сибай подчёркивает, что деньги являются одним из условий получения образования, которые могут существенно повлиять на дальнейшую судьбу человека. В качестве примера он приводит судьбу сына соседа Рыдвана, который не только успешно завершил обучение и получил образование, но и сам стал учителем. Вместе с тем, Ю. Ас-Сибай утверждает, что факт педагогической запущенности, отсутствия своевременного внимания со стороны родителей и,

²² «Твоё призвание, конечно, куда благороднее? — спросил Рауфа хозяин.

— Я пойду на юридический факультет.

— А дальше?

— Стану министром!

— Так сразу и министром?!

— Почему бы и нет? Посмотрите, все государственные деятели — с юридическим образованием.

— Какое же министерство ты хочешь получить?

— Снабжения! — со смехом крикнул Хамди» [144].

как следствие, приобретённый синдром задержки умственного развития обрекает человека на нищенское существование.

Общественное мнение утверждает, что получение университетского образования для девушки не является необходимостью, эта позиция, в отличие от замужества, не играет никакой роли и не является определяющей её дальнейшую судьбу. Ю. Ас-Сибай многократно подчёркивает, что в отношении женского образования сильны традиционные представления о том, что счастье женщины не зависит от её образованности, но связано исключительно с её возможностью выполнять роль жены и домохозяйки после замужества [144].

В произведениях Ю. Ас-Сибай регулярно повторяется мысль о том, что отсутствие образования, в том числе на элементарном уровне начальной школы, определяет трагическую судьбу людей. В его произведениях убедительно показано, что те люди, которые в силу разных причин не получили знаний, становятся игрушкой в чужих руках и не могут не только отстаивать, но и понимать свои права и выполнять обязанности по отношению к другим членам общества. Базовая неграмотность и отсутствие социального опыта не позволяют удержать богатство, которое появляется у таких людей неожиданно, по воле счастливого случая, что, в конечном итоге, определяет драматическую развязку сюжета и их жизни.

Многократно обращаясь к проблемам образования на уровне начальной школы, Ю. Ас-Сибай даёт характеристику образовательным учреждениям и имеющимся практикам обучения. Автор отмечает, что в медресе муллы (учителя), как правило, не любят своих учеников: «Как только мулла Куфта заметил Сейида, лицо его аж позеленело. Он злобно крикнул:

– Это ты, приятель? Что это тебя сюда привело?

– Мужская честь, – спокойно ответил Сейид.

Муллу прямо-таки передёрнуло» [143].

Дети, интуитивно чувствующие негативное отношение к себе, с детства учатся лгать сначала учителю, который демонстрирует полную педагогическую

беспомощность²³, а потом выдавать желаемое за действительное при каждом удобном случае, если это принесёт им выгоду. Муллы, в свою очередь, используют такой арсенал средств педагогического воздействия, как устрашение, выволочка, жалоба отцу на поведение ребёнка, побои²⁴. Образование такого рода Ю. Ас-Сибай назвал «школой Корана», к которой он испытывал двойственные чувства. С одной стороны, он критически оценивал подобные практики, но, с другой стороны, признавал необходимость усвоения вероучения («Правы те, кто заставляет вас, балбесов, зазубривать Коран без всякого понятия о смысле. Объясняй вам, а вы бог знает, о чем думаете! О самолётах и прочей чепухе» [143]).

Ю. Ас-Сибай отмечает, что в силу возрастных особенностей в процессе обучения в медресе, содержание которого составляло запоминание молитв, дети не проявляли интереса к учению. Однако они чётко понимали, что в случае, если заданная на дом молитва не будет выучена и прочитана мулле, последуют жестокие санкции²⁵. Поэтому дети, избегая негативных последствий, инициативно и самостоятельно проявляли чудеса педагогического творчества, изобретая рациональные приёмы заучивания наизусть непонятного, не интересного им ни в каком отношении текста молитв. Обращаясь к приятелю отца по имени Шеххата, ребёнок Сейид просит каждый день читать ему молитву. Однако вскоре выясняется, что Шеххата, учивший, как и все дети, молитвы в школе, не помнит ни одной из них на память. Более того, он в течение всей своей взрослой жизни не испытывал потребность произносить молитву и даже не чётко представляет себе, в какой богоучебной книге содержатся эти молитвы. Он не помнит, как называется главная книга мусульман – Коран. Сейид, понимая, что и он потом, став взрослым, с удовольствием забудет текст молитвы, тем не менее проявляет

²³ «Муллу услышал бормотание. Он не сомневался – в его адрес сыплются проклятья и ругань. Он крикнул мальчишке: – Ты чего там бормочешь?

— Молюсь за тебя, господин мой!

Четверо ребяташек отошли от муллы Куфта, запрыгали, начали строить рожицы. Мулла не придумал другого выхода, как уйти к себе» [143].

²⁴ «У свободной стены собрался весь руководящий состав школы: мулла Куфта, шейхи Абдель Расул и Сабит, Гаррада. У каждого в руках были орудия устрашения ребят: у Куфта хлыст, которым он похлопывал себя по ноге, у обоих шейхов — палки, а Гаррада держал веревку» [143].

²⁵ «— Я всегда помню о своём страхе перед верёвкой и бамбуковой палкой, об этих гнусных средствах наказаний в школе» [143].

осмотрительность и пытается выучить наизусть её текст самым эффективным способом – многократно выслушивая устный текст в исполнении Шеххата, который согласился читать молитву по бумажке, заранее припасённой запасливым Сейидом.

Однако дети также демонстрируют любознательность и желание овладеть теми новыми практиками, которые им интересны. Например, они просят научить взрослых играть на музыкальных инструментах²⁶, делать тряпичные мячи и бумажные самолёты, обучить тонкостям игры в беле и орлянку. В процессе создания игрушек у детей возникают вопросы теоретического характера: зачем самолёту хвост, почему эта модель самолёта клюёт носом, а другая – нет, почему самолёт разбалансирован, как можно предотвратить падение воздушного судна и пр.

Тот факт, что Ю. Ас-Сибай критикует практику обучения детей в мусульманской школе, не означает, что он относится с уважением к системе университетского образования. Об этом свидетельствует суждение автора, высказанное в контексте оценки результатов университетского обучения и получения диплома героями романа: «Тремя дипломированными олухами больше» [143].

Средствами воспитания детей, посещающих начальную школу, Ю. Ас-Сибай считает рассказ-поучение и пример. В беседах с сыном отец рассказывает ему о достоинствах, которыми должен обладать мужчина²⁷, об уважении к женщине-матери²⁸, о необходимости приучить себя к мысли о том, что человек конечен и у него не должно быть страха смерти²⁹, об уважении к старшим, честности, безусловном исполнении долга.

Вторым типом школы, обозначенным в педагогическом наследии Ю. Ас-Сибай, является «школа попрошаек» [13]. Рассматривая процесс обучения как

²⁶ «Первым делом — научи меня играть на дудке. А то целый день дую в неё и ничего у меня не получается» [143].

²⁷ «Мужчина всегда должен оставаться мужчиной, ко всему в жизни относиться мужественно...» [123].

²⁸ «Она была образцом самопожертвования, верности, отсутствия эгоизма. Ей очень легко удавалось рассеять беспокойствие, прогнать тоску из сердца, облегчить жизнь. Всегда твоя мать была весёлой, жизнерадостной» [143].

²⁹ «Не нужно считать смерть неожиданностью. Воспринимай ее как следует, терпеливо, продолжая выполнять свой жизненный долг до тех пор, пока аллах не призовет тебя самого» [143].

практику, позволяющую каждому заработать кусок хлеба на жизнь, он уделяет внимание негативным социальным факторам, которые дискредитируют образование как гуманистический социокультурный феномен. В работе «Земля лицемерия», характеризующей египетское общество до революции 23 июля 1952 года, находившееся под управлением английских империалистов, Ю. Ас-Сибай показывает, что несправедливое государственное устройство оставило народу нищету, невежество и социальные болезни. Часть населения объединилась и приняла на себя роль нищих. Они создали корпорацию, которая в целях самовоспроизводства создала закрытую «школу», обучающую профессиональному нищенству, поскольку «каждое уродство и увечье требует своих навыков» [13, с. 84]. С определённой долей иронии и одновременно с глубоким чувством скорби и сожаления Ю. Ас-Сибай даёт характеристику так называемой «школе нищих», в которой обучаются профессиональному нищенству маленькие дети, которые впоследствии мечтают пополнить ряды профессионалов на постоянной основе в надежде на постоянный кусок хлеба. Ю. Ас-Сибай отмечает, что школа устроена в соответствии с классическим каноном по принципу кооперативного университета – в ней соблюдается возрастной ценз при формировании малых групп, имеются дидактические пособия в виде атрибутов нищенского одеяния, обучение проходит на основе метода показа поведенческих паттернов и многократного повторения учениками специально разработанных фраз с целью доведения их произношения детьми до уровня театральной достоверности.

Считая предыдущий государственный строй «обществом лицемерия», Ю. Ас-Сибай наглядно показывает, что лицемерие правящего класса, лишившее народ средств к существованию и заставившее его страдать от социального и национального угнетения, оставило тяжёлое наследие, последствия которого могут быть преодолены только борьбой за достижение справедливости и экономического прогресса для всего населения.

Ю. Ас-Сибай является одним из самых известных деятелей культуры в Египте. Об этом свидетельствуют данные поисковых запросов, отражённые в электронном ресурсе Gogle Trends [Рисунок 18].

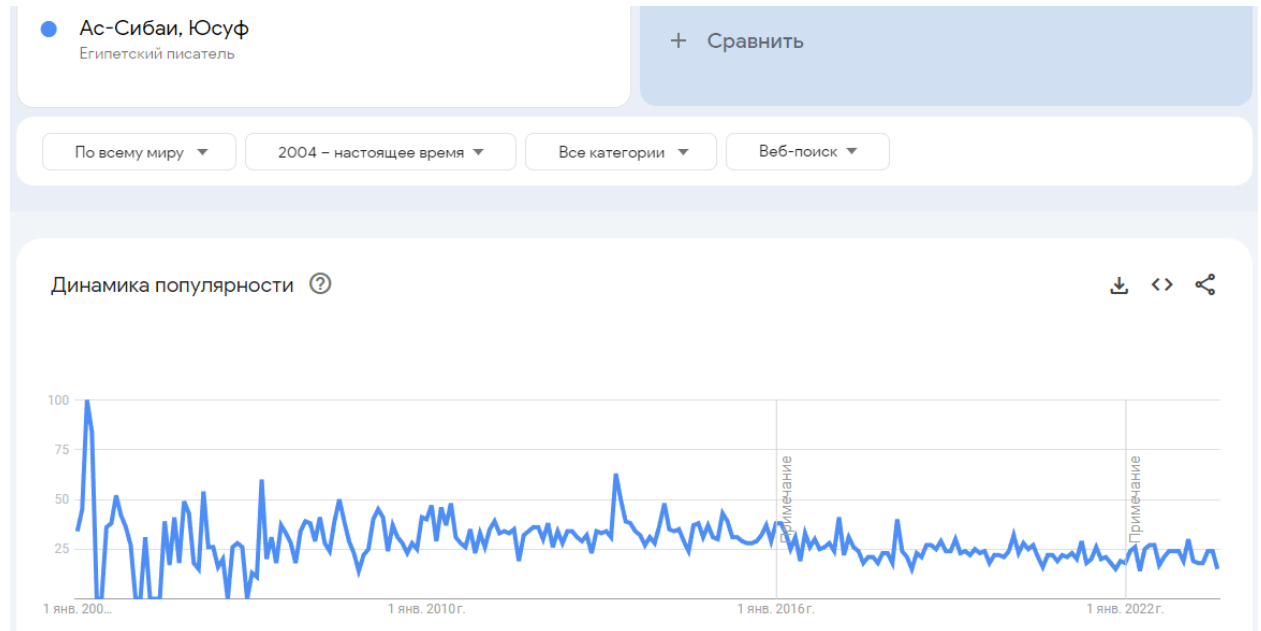


Рисунок 18. Распределения поисковых запросов по категории «Ас-Сибай, Юсуф»
<https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0pmh6mn&hl=ru>

Как отражено на рисунке, его имя пользуется большой популярностью. С 2006 года (последний раз, когда отсутствовали запросы, связанные с его именем), количество запросов не было менее 20 единиц. В настоящее время, с определённой долей условности в связи с тем, что 2023 год не завершён, можно констатировать, что интерес к его творчеству находится на уровне плато. Страновое распределение запросов показано на Рисунке 19.

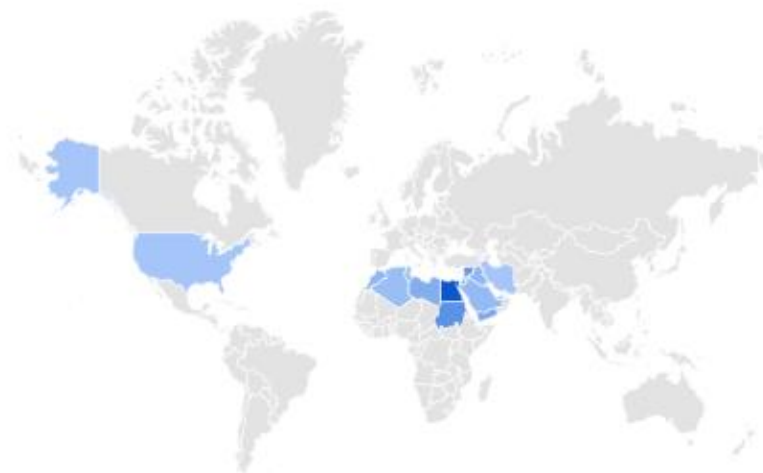


Рисунок 19. Распределение поисковых запросов по категории «Ас-Сибай, Юсуф» по странам // <https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0pmh6mn&hl=ru>

На рисунке отчётливо показано, что творчество Ю. Ас-Сибай интересует в основном представителей стран арабского Востока. Поисковые запросы распределены следующим образом: Египет – 100 единиц, Судан – 47, Сирия – 40, Йемен – 27, Иордания – 24, Палестина – 21, Кувейт – 20, Марокко – 15, Катар – 15, Ирак – 14, Ливан – 13, Саудовская Аравия – 12, Тунис – 9, Алжир – 8, ОАР – 8. Из числа стран, не принадлежащих к странам арабского Востока, интерес проявил Израиль – 5, Иран – 1, США – 1. Обращает на себя внимание тот факт, что интерес к творчеству Ас-Сибай не демонстрируют исследователи из Российской Федерации – несмотря на то, что многие его произведения переведены на русский язык и доступны широкой массе потенциальных читателей.

Сравнивая концептуальную позицию Ю. Ас-Сибай с идеями, высказанными ранее представителями черкесской диаспоры по вопросам воспитания, образования и просвещения, можно отметить следующее:

1. В системе педагогических воззрений представителей культуры и просвещения из числа проживающих в диаспорах и обращавшихся к проблематике обучения и воспитания черкесских детей, наблюдается устойчиво повторяющаяся связь в оценке роли учителя – муллы из медресе, осуществляющим обучение в традициях ислама, и негативного отношения к ним воспитанников, посещающих школу данного типа. В описаниях Омера Мидхата и Юсуфа Ас-Сибай неизменно

присутствует утверждение, что муллы не только не любят своих учеников, но и открыто демонстрируют свою нелюбовь, осуществляют (в том числе превентивно) меры негативного воздействия, причиняют детям физическую боль и моральные страдания. Муллы не меняют педагогических подходов в работе с детьми, признают наказание самым действенным фактором воспитательного воздействия, который активно применяют в случае, если заданные для запоминания молитвы не были выучены наизусть.

2. Со своей стороны, ученики оказывают сильное сопротивление, которое также перерастает в негативные практики, в том числе связанные с проявлением жестокости и прямыми издевательствами над своими учителями. Данная традиция прерывается в практике организации образовательного процесса в медресе нового типа, расположенных на исторических территориях исхода переселенцев, которыми руководили репатрианты. Важным моментом в организации работы медресе является изменение подхода к отбору содержания образования – наряду с содержанием религиозной направленности в программу обучения включались светские предметы и дисциплины естественнонаучного цикла. Большую положительную роль играла установка на преодоление неграмотности взрослого населения, которое оценивало усилия учителей медресе как заботу и внимание к их духовному миру.

Художественная литература всегда являлась важным источником размышлений читателей о судьбах и факторах развития человечества и отдельного человека, его поиске своего места в жизни и, в конечном итоге, о его судьбе. Представители художественной постмодернистской литературы не оставили вне своего внимания самые разнообразные аспекты становления личности человека, живущего на изломе исторических эпох и появления новых мирохозяйственных укладов. Это в полной мере относится к художественному творчеству известного турецкого писателя, представителя черкесской диаспоры, лауреата Нобелевской премии 2006 года Орхана Памука (Orhan Pamuk). Орхан Памук – человек, которым гордятся адыги в России и за рубежом [Приложения 2, 3, 4]. Его известный

роман «Музей невинности» [79], равно как и другие романы, занявшие достойное место в постмодернистской литературе [85, 165], позволяют по-новому оценить многие культурные и ментальные феномены, характеризующие сложные процессы обретения человеком образа мира, поиска своего места в изменяющемся обществе, а также на особенности рефлексии о собственном пути становления в контексте влияния национальной культуры и глобальных факторов, изменивших вектор развития отдельных стран [152, 153]. Исследователь творчества О. Памука А. Syleymanova [169] справедливо отмечает, что его произведения отчетливо отражают постмодернистские тенденции азиатской литературы, реализуемые как на содержательном уровне, так и на уровне представления оригинальной повествовательной стратегии.

Сюжет романа отражает события, происходящие в жизни героя – состоятельного бизнесмена Кемаль-бея, испытавшего сильное чувство к молодой девушке Фюсун, своей дальней родственнице, во время подготовки к свадьбе с представительницей приличной и богатой семьи. Хронологически данные события совпадают с периодом бурных политических, экономических и социальных перемен в турецком обществе, происходящих под влиянием централистского и типично модернистского подхода к модернизации страны, проводимой президентом Мустафой Кемалем Ататюрком.

Стремительная европеизация страны обусловила значительное рассогласование между традицией и европейскими соблазнами, определившими мировоззренческие установки азиатского общества [51]. В них, как в призме, отразились изломы судеб действующих лиц. Художественное повествование, яркое в своей откровенности при описании чувств и событий, контекстно (и при этом колоритно) высвечивает отношение транзитивного турецкого общества к проблемам личностных стратегий самореализации, самоутверждения, свободы, обретения достоинства. В этом плане автором остро ставится вопрос о роли образования и его значения для успешности в жизни, связанной с поиском смысла жизни и ду-

ховной рефлексии данных процессов. «Музей невинности», как в фокусе, представляет различные страты населения в динамике обретения не только материального благополучия, но и духовной определённости, что позволяет рассмотреть данный текст как эмпирический массив, обращённый к проблеме культуре духа и образованности.

Концепция и методология исследования

Цель исследования заключается в определении роли университетского образования как фактора, предопределившего судьбу действующих лиц в контексте культурной ситуации и временной перспективы их жизни.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что оценка роли образования вообще, и университетского образования, в частности, представленная в романе, характеризует не только авторскую позицию как таковую, но и является свидетельством объективных процессов, характеризующих развитие азиатской страны в транзитивный период обретения ею «европейского измерения» и перехода на новую шкалу нравственных ценностей и личных смыслов.

Эмпирическим массивом выступает текст романа Орхана Памука «Музей невинности» / «The Museum of Innocence / Masumiyet Müzesi» (2008), изданный в 2015 году в русском переводе [79].

При выборе методологии исследования мы отдавали себе полный отчёт в том, что при переводе на иностранный язык любое художественное произведение утрачивает полную терминологическую идентичность с подлинником, однако сохраняет глубинный смысл, заложенный автором. Поэтому терминология, использованная в исследуемом тексте, достаточно определённо фиксирует ведущие идеи автора, что позволяет проводить исследование как герменевтического, интерпретационного плана, так контент-аналитические исследования.

Методы исследования. Используются преимущественно теоретические методы: сравнительного анализа, контент-анализа, интерпретация, кластерный анализ, аналогия, генерализация.

Логика исследования заключается в дедуктивном подходе к определению и последовательности представления феноменов, имеющих педагогическое значение, их квантификации и интерпретации в контексте развития сюжета романа и судеб действующих лиц. Поскольку в художественном произведении стилистическая составляющая повествования играет большую роль, определяя качественное своеобразие текста, на каждом этапе проведения контент-аналитического исследования категориальная единица контент-анализа будет определяться и обосновываться. Единицей счета в контент-аналитическом исследовании является факт упоминания термина. Исследование проведено в два этапа.

Результаты исследования

Первый этап исследования посвящён прояснению вопроса о том, как представлена педагогическая проблематика в романе в целом. Следует отметить, что все события, происходящие в жизни героев, так или иначе обращены к проблеме влияния образования на развитие личности и общества, что определяет значительный тематический разброс использованной автором педагогической лексики. Нами произведён подсчёт и кластеризация всех случаев использования педагогической терминологии, которая представлена на Рисунке 20 в крупных тематических блоках. Единицей счета является упоминание лексической единицы в тексте. При подсчёте учитывались как прямые педагогические проекции использования лексики (например, «урок математики»), так и метафорическое ее употребление («он/она преподавал/а мне урок»).

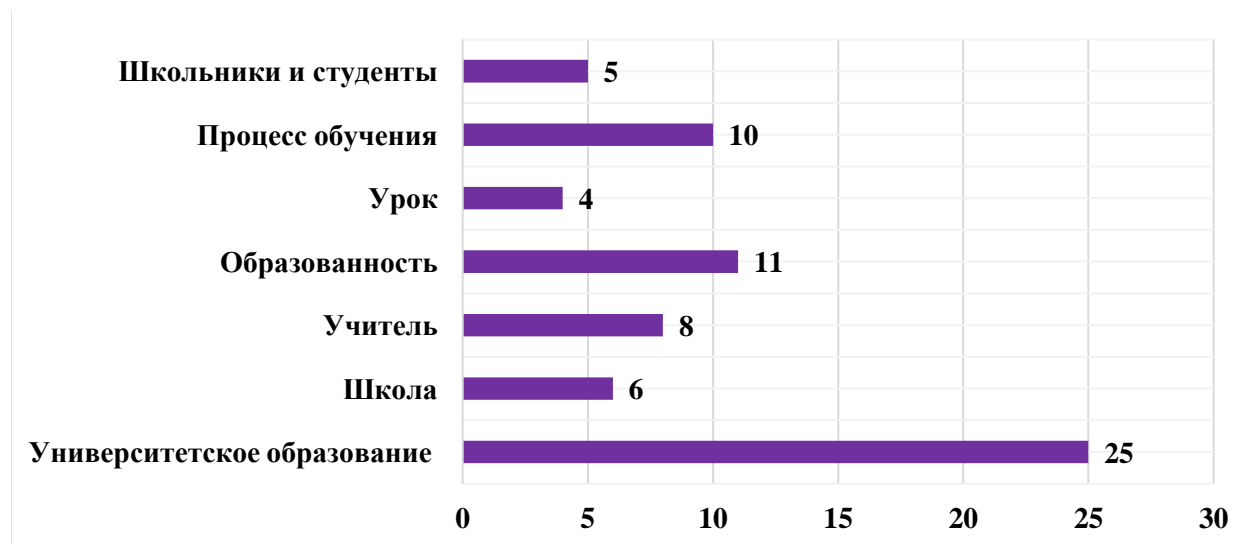


Рисунок 20. Полигон распределений тематической лексики в романе Орхана Памука «Музей невинности»

Как показано на рисунке, из более 60 фактов использования Орханом Памуком педагогической лексики выделяются три позиции, включающие максимальное количество упоминаний – «университетское образование», «процесс обучения» и «образованность» как качество личности. Понятия «студент», «школьник» встречаются эпизодически, преимущественно в плане сравнения с поведением представителей данной типологической группы – их способностью прогуливать школу, юношеской наивностью и др. В позицию «учитель» включены упоминания как о воспитательницах, гувернантках, школьных преподавателях и руководителях курсов для подготовки в университет, так и об университетских профессорах.

Университетское образование является тематическим кластером, во многом определяющим развитие сюжета романа и характеризующим действующих лиц. В романе данная позиция используется применительно к персонажам обоего пола, уже завершившим университетское образование, так и к действующим лицам, только намеренным обучаться в высшей школе. В позициях «образованность» и «процесс обучения» раскрываются оценочные суждения турецкого общества того времени, позволяющие определить динамику отношения к фено-

мену культуры и способностью ее усваивать и/или генерировать в виде личностных смыслов, являющихся руководством к действию. Поэтому данные позиции достойны более подробного рассмотрения.

Второй этап исследования посвящён анализу смыслов и контекстов употребления различных тематических аспектов, обращённых к условно выделяемой позиции «университетское образование». Данный контекст проявляется в различных эпизодах романа, характеризующих отношение турецкого общества к высшему образованию и к действующим лицам, его получившим. По критерию «зарубежные университеты» и «турецкие университеты» получены следующие данные, отражённые на Рисунке 21 в процентах.

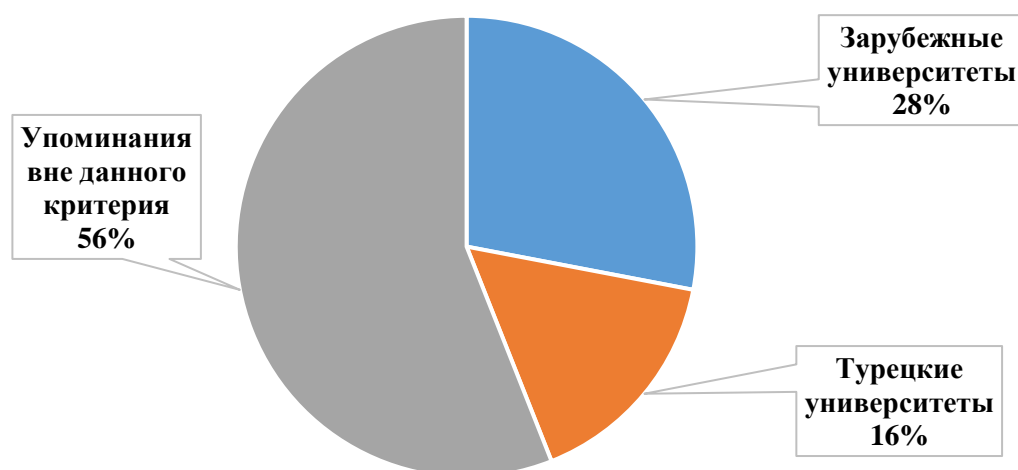


Рисунок 21. Соотношение упоминаний о зарубежных и турецких университетах в романе Орхана Памука «Музей невинности»

Согласно данным, представленным на Рисунке 21, упоминание о зарубежных университетах превалирует над упоминанием университетов, функционирующих в стране проживания героев – в Турции. Из зарубежных университетов упоминается университет в Америке, в котором учился Кемаль-бей, и многократно употребляется название парижского университета Сорбонны, который окончила бывшая невеста Кемаль-бея по имени Сибель, а также вернувшаяся из Парижа ее подруга Нуриджихан. Влияние образования, полученного в Сорбонне,

проявляется в констатации автором смелости их поведения, независимости суждений, внутренней раскрепощённой на грани отрицания этнокультурных традиций, связанных с вступлением в брак. Текст романа убедительно свидетельствует об их общей культуре, социальной адаптивности, а также об умении ставить и реализовывать цель своей жизни, внося коррективы в соответствии с обстоятельствами и проявляя настойчивость и внутреннюю дисциплинированность. Опыт обучения в университете позволяет Сибель не только понять трагичность своей ситуации, наступившей после отмены помолвки, но преодолеть душевный кризис и найти в себе силы продолжать обучение в форме подготовки диссертации под руководством своего научного руководителя из Сорбонны. Французское университетское образование, как следует из текста романа, высоко ценится в стамбульском обществе конца шестидесятых годов: родители любой девушки, побывавшей в Париже и/или учившейся там чему-нибудь самый непродолжительный срок, с гордостью говорят о том, что она училась в Сорбонне.

Турецкий университет символизирует завершённый цикл образования друзей главного героя и несбывшуюся мечту героини романа Фюсун, которая планировала поступить в университет для продолжения своего образования с тем, чтобы не остаться «до конца жизни продавщицей» [79, с. 40]. Из текста романа читатель узнает много полезной информации о том, что для поступления в университет целесообразно (в случае необходимости) посещать специальные подготовительные курсы при университете, сдать единый государственный экзамен, а также хорошо знать математику в объёме программы лицея, который закончил потенциальный абитуриент. Подготовка к экзамену по математике в форме индивидуальных занятий является стержнем всей сюжетной ситуации первой части романа.

В позиции «вне данного критерия» представлены суждения и высказывания личного характера различных персонажей, относящиеся к оценке ситуации подготовки и сдачи экзамена. Автор романа убедительно показывает, что экзамен в университет является процедурой, требующей внутреннего напряжения,

самоконтроля, отказа от всего приятного, но лишнего, концентрации на сути и логике процесса обучения. Самопреодоление оказалось непосильным для Фюсун, не сдавшей экзамен, но было вполне по плечу подруге Заима – менее красивой Айше, получившей высокие оценки при поступлении в университет.

Роман Орхана Памука «Музей невинности», несмотря на высокий уровень насыщенности педагогической тематикой, не является в чистом виде «романом воспитания», появившемся в XIX веке как образовательный проект европейского Просвещения. Однако с данным жанром педагогической литературы его роднит фабульная схема и содержание сюжета, отражающие ситуацию становления личности героев в момент перехода общества от одного, традиционного по своей сути, жизненного уклада к другому.

В романе освещены самые разнообразные аспекты образовательной практики и педагогической теории, включающие воспитательные и дидактические проблемы. Выделенные в результате контент-анализа тематические кластеры свидетельствуют о том, что в описанных в романе процессах становления личности уровень образованности, а также способность к самостоятельному волевому преодолению когнитивных затруднений и связанных с ними жизненных ситуаций определяет, в конечном итоге, судьбу человека. Университетское образование выступает своеобразным индикатором способности к преодолению как качеству личности персонажей романа, их способности к преодолению, умению и желанию справляться собственными силами с вызовами жизни и испытаниями.

2.3. Этноментальная репрезентация национальной идентичности адыгов в художественном и поисковом дискурсе

Художественная литература всегда являлась не только источником сведений о жизни поколений, но и формой представленности педагогического знания и образовательных практик описываемых эпох. Пережив значительные трансформации в ходе литературной эволюции, эпические произведения, и, прежде

всего, романы, не ограничивались нравоописанием, но обретали ореол нравоучительности. Появление романа Ж.Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании» открыло новую страницу развития педагогической мысли. Оно было продолжено серией произведений нового педагогического жанра – «романами воспитания» (Bildungsroman), отражавшими идеологию и пафос эпохи немецкого Просвещения, особенности становления личности героев в сложных, а иногда и в кризисных для них ситуациях. Тенденция к рассмотрению проблем и обстоятельств формирования личности сохранилась и в постмодернистском романе, которые не отличаются тенденцией к назидательности, но отражают идею изменчивости личности по мере взросления, изменения обстоятельств и накопления субъективного опыта жизни. К числу таких произведений можно с полным правом отнести постмодернистский роман турецкого автора, лауреата Нобелевской премии по литературе 2006 года Орхана Памука «Музей невинности» [79].

Данное произведение Орхана Памука уже являлось предметом научных исследований [168]. Авторы из разных стран изучали данный роман, расставляя логические и содержательные акценты на определении ценности повествования о жизни человека и города при помощи музейных экспонатов [146, 147], описании особенностей музейной экспозиции [166]. Данный роман был проанализирован с позиции пересмотра концепций художественного воспитания [168]. Авторы единодушно признают роман знаковым произведением турецкой литературы, отразившим сложное время промежуточного состояния республиканской Турции между стремлением сохранить традиции и освоить европейскую современность, приведшее к утрате ценностных ориентаций определёнными слоями общества. Такие феномены в разные исторические периоды наблюдались в евразийских странах, меняющих свой геополитический и культурный вектор [120, 154].

Сюжет романа описывает кризисную ситуацию жизни состоятельного бизнесмена Кемаль-бея, который накануне свадьбы влюбляется в свою дальнюю

родственницу – юную красавицу Фюсун. Бурные события жизни героев проходят на фоне стремительных модернизационных процессов, инициированных президентом Турции Кемалем Ататюрком. Столкновение традиций и новых европейских соблазнов рассматривается Орханом Памуком в контексте влияния новых социокультурных, экономических и семейных отношений, породивших глубокий личностный разлом, приведший к гибели героини и стремление Кемаль-бея увековечить ее память созданием музея любви.

Как и любое художественное произведение, роман не является зеркальным, абсолютно достоверным воплощением образа исторической эпохи. Вместе с тем, в данном романе, как в призме, отражаются особенности влияния чужеродных соблазнов на социальное формирование личности, ее саморазвитие, познавательный потенциал человека, впитавшего определённые устои национальной культуры. Измерение позиций, заключённых в субъективной системе авторских оценок стратегии жизни героев, позволит лучше понимать ментальные основания, определившие самоосознание молодого поколения страны, переходящей с позиций традиционной национальной культуры и региональной экономики к глобальному миропорядку.

Методологические основы исследования

Цель исследования – показать качественное своеобразие раскрытия позиции «образованность» в романе Орхана Памука «Музей невинности» через выявление специфики представленности и роли важнейших педагогических феноменов и процессов, когнитивных стилей и мировоззренческих установок, определивших судьбу действующих лиц.

Объектом исследования является текст романа Орхана Памука «Музей невинности» /«The Museum of Innocence/ Masumiyet Müzesi» (2008), изданный в 2015 году в русском переводе [79] .

Использовались теоретические *методы исследования* – контент-анализ, кластерный анализ, сравнение, обобщение, интерпретация, генерализация, обоб-

щение. При проведении контент-аналитического исследования категорией анализа являлся концепт «образованность», единицей счета – количество упоминаний термина в тексте произведения. Для визуализации результатов использовался графический редактор программы Microsoft Excel.

Результаты исследования

Первый этап исследования посвящён анализу позиции «образованность», которая рассматривается как следствие освоения культуры и получения образования. Выступая в различных контекстах предметно-образного уровня повествования, образованность приобретает различные оценки и смысловые оттенки. Полигон распределений позиций, полученных на основе контент-аналитического исследования всего текста романа, представлен на Рисунке 22.



Рисунок 22. Интерпретация категории «образованность» в романе Орхана Памука «Музей невинности» / Orhan Pamuk «The Museum of Innocence / Masumiyet Müzesi»

В романе представлено большое количество персонажей, по отношению к которым используется термин «образованный», «воспитанный». Термин «образованный» используется как понятие, фиксирующее факт наличия образования. В ряде случаев констатация наличия университетского диплома используется как упрёк, несправедливое обвинение по отношению к действующему лицу – например, находясь в состоянии сильного душевного волнения, Кемаль-бей упрекает свою бывшую невесту Сибель в том, что образована и богата.

Смысловая палитра термина «благовоспитанность» представляет два плана – 1) констатацию состояния «быть благовоспитанным» и 2) «казаться благовоспитанным», «изображать благовоспитанного человека». Действительное состояние благовоспитанности, отражённое в первой смысловой позиции, связано с профессиональной деятельностью педагога – воспитательницы, которая не только смогла привить ребёнку хорошие манеры, но и благородный ход мысли. Примечательно, что автор вкладывает в уста одного из героев критическое отношение к появлению быстрого формирующего эффекта, наступающему под влиянием воспитателя. Орхан Памук заставляет усомниться в том, что благовоспитанность появится через три дня после того, как человек «спустился с гор» и был помещён в иную культуру взаимоотношений.

Вторая смысловая позиция – «изображать из себя благовоспитанного человека» – имеет несколько вариантов воплощения. К числу представителей данной когорты отнесены сотрудницы ночных домов свиданий, изображающих из себя благовоспитанных и образованных особ и названных поэтому «студентками», а также иронично окрашенные характеристики поведения некоторых героев в определённой, часто двусмысленной или вынужденной ситуации.

Автор романа подчёркивает, что истинная образованность неотделима от стремления совершенствовать свой внутренний мир, работая над собой и осваивая его отражение в художественных формах. Так, можно установить зависимость между успешностью в жизни участницы конкурса красоты Джейды, устроившей свою жизнь, создав семью с известным бизнесменом, который не потерял к ней интереса на протяжении десятков лет благодаря её стремлению к самосовершенствованию и любви к чтению [152]. Апофеозом понимания образованности можно считать слова Сибель о том, что образованным является человек, умеющий вести себя уважительно не только по отношению к представителям своего круга, но и ко всем людям.

Второй этап исследования посвящён анализу особенностей образовательных практик и конкретных процессов обучения, представленных в романе. С

определённой долей условности можно утверждать, что сюжетно-композиционный уровень произведения отражает единую тематическую линию, связанную с попытками обучения героини Фюсун. Отдавая должное постоянству главного героя Кемаль-бея, который пронёс чувство любви к ней через все годы своей жизни, и не высказывая оценочных суждений относительно ее мотивов самоопределения в жизни, отметим, что им дважды предпринимались систематические попытки обучить героиню тому, чему она была вынуждена обучаться (математика для поступления в университет) или хотела уметь делать (вождение автомобиля). В романе не содержится сведений о том, чему её обучал отец (учитель по профессии) или чему она стремилась научиться в течение многих лет жизни в родительском доме – исключение составляет описание попытки срисовывать птиц с фотографий. Фактические данные свидетельствуют о том, что Фюсун не освоила элементарный уровень математики несмотря на то, что закончила колледж, а также посещала курсы для подготовки в университет и занималась математикой в индивидуальном порядке. Героиня демонстрирует достаточно неоднозначно оценённое другими действующими лицами поведение накануне вступительного экзамена в университет, задержавшись до самой ночи на чужой помолвке. Итогом данного этапа жизни является провал вступительного экзамена и отсутствие попыток подготовиться к поступлению на следующий год.

Обучение управлению автомобилем закончилось тем, что экзамен по вождению был сдан только с четвертой попытки, однако практические навыки вождения не были освоены. Тот факт, что Фюсун села за руль в состоянии изменённого алкоголем сознания, неумение отличить педаль тормоза и газа, привели к трагическому финалу, стоившему ей жизни и многих месяцев реабилитации ее спутнику Кемаль-бею. В романе показано, что это печальное событие кардинально изменило линию жизни героя, который решил создать и создал в Стамбуле оригинальный музей своей любви. Экспонаты этого реально существующего в настоящее время музея свидетельствуют о почти болезненной, меланхолической одержимости его основателя. Тот факт, что для разработки концепции

музея он вложил не только значительные материальные средства, но и изучал варианты экспозиций музеев по всему миру, посетив 5723 музея, свидетельствует о высоком уровне его познавательной активности, обучаемости, креативности, умении ставить и решать поставленные им самим задачи в новой для него сфере культуры и социальной практики. Вместе с тем, он не может побороть свою психологическую зависимость от эмоций непреодолимой силы, добровольно погрузив себя в музей воспоминаний как коллекцию предметов из овеществлённого прошлого.

В романе отчётливо просматриваются различные когнитивные стратегии и эффекты, полученные турецкими девушками в результате получения образования во французском университете, который оценивается турецким обществом как средоточие европейской культуры [62]. К ним относятся самостоятельность в принятии решений, касающихся собственной судьбы, декларация уважения прав личности независимо от её социального статуса (что, однако, нарушается при эмоциональной оценке соперницы), умение прагматично и рационально выстроить систему своих поступков в аспекте получения практически полезных результатов, а также социальная адаптивность и мотивация, в основе которой лежит стремление учиться на ошибках и извлекать уроки из происходящего. Взгляды на жизнь и практические действия всегда культурно опосредованы, о чем свидетельствует наличие рефлексивного компонента при оценке ими социальных феноменов и жизненных стратегий.

Одним из направлений исследований является определение механизмов этноконсолидации, которые представлены в явной или скрытой форме. Интерес представляет прояснение вопроса о том, в чем состоит вклад выдающихся деятелей национальной культуры и просвещения в сохранении (развитии, утрате, консервации) этнических моделей мировосприятия и поведения, отражающих атрибуты национального самосознания в условиях проживания в диаспоре. В частно-

сти, не стал предметом специального рассмотрения вопрос о том, каковы особенности взглядов выдающихся представителей диаспор на образование. Данный вопрос нуждается в специальном исследовании.

Концепция и методология исследования

При организации исследования мы исходим из гипотетического представления о том, что в проблемы, связанные с репрезентацией этнокультурных моделей, находят отражение в продуктах интеллектуального и художественного творчества известных представителей этнических общностей, проживающих в диаспорах. Определить, какие этнокультурные маркеры представлены в культурном наследии известных этнофоров, можно по соотнесению содержания их произведений с нормативными этическими кодексами, являющимися источниками формирования этноментальных основ и ценностных ориентаций в системе воспитания горских народов. Таким источником является кодекс «Адыгэ хабзэ», в котором изложены основные представления о принципах адыгства. Поэтому необходимо принимать во внимание следующие моменты:

1) анализ продуктов творчества должен проводиться не только с ориентиром на их явную представленность в виде специфической лексики или фабульных сюжетов, относящихся к характеристике этнокультурных основ в соответствии с установками «Адыгэ хабзэ», но и косвенных свидетельств, скрытых побуждений, оценок и интенций авторов;

2) необходимо учитывать, что в разные исторические периоды представители диаспоры решали различные образовательные задачи, система педагогических воззрений разных авторов претерпевала трансформацию, и пр. Рассматривать динамику проявления этнонациональных маркеров следует на основе анализа творчества нескольких деятелей культуры, творчество которых приходится на разные исторические периоды. Деятели национальной культуры оказывают большое влияние на становление мировоззренческих основ молодёжи, ими гордится диаспора;

3) труды деятелей культуры и образования, имеющих черкесские этнические корни, представлены в различных жанрах, они отличаются по объёму и направленности. Отношение данной категории деятелей культуры и образования к национальной культуре и самоидентификация этнической принадлежности могут быть установлены на основе анализа максимального количества доступных источников, авторами которых они являются. При этом признаки принадлежности к национальной культуре могут быть выражены достаточно рельефно, но могут присутствовать на уровне слабо различимой интенции.

Таким образом, представляется, что для регистрации и дальнейшей интерпретации интенсивности представленности этнонациональных маркеров необходимо использовать *метод интен-анализа*. Данный метод позволяет обнаружить смысловые интенции авторов, а также подсчитать частотность проявления интенциональных категорий и характеристик.

Эмпирическим массивом для проведения интен-аналитического исследования являются тексты литературных произведений зарубежных деятелей культуры, имеющих черкесские корни, относящиеся к разным историческим периодам существования диаспоры. В качестве исследуемых текстов выступали произведения следующих авторов:

1. Сейфеддин О. (1884-1920 гг.) /«Скребница» [104], «Первое преступление» [98], «Фалака» [109], «Побратимы» [99] «Три наставления» [108], «Клятва на Коране» [95], «Вернулся разум» [90] и др., всего 43 новеллы [88]/;

2. Эль-Сибай Ю. [ас-Сибай Ю.] (1917-1978 гг.) /«Земля лицемерия» [13], «Водонос умер» [143], «Мы не сеем колючек» [144], «Остров спасения» [14]/;

3. Памук О. (1952 г.) /«Музей Невинности» [79], «Белая крепость» [77], «Мои странные мысли» [78]/.

Цель интен-аналитического исследования – определить степень выраженности этнокультурных маркеров, установить динамику их проявления в различные периоды осуществления образовательной политики в зарубежных странах, имеющих черкесские диаспоральные структуры.

Методика организации и проведения интент-анализа. В качестве независимых экспертов, способных определить признаки наличия интенциональных категорий в тексте, в работе принимали участие три специалиста высокой профессиональной квалификации, имеющих базовое филологическое, педагогическое и психологическое образование, а также учёные степени. Был приглашён один эксперт, являющийся специалистом по адыгской культуре и хорошо знакомый с проблемами национального этногенеза. Эксперты в своей работе использовали интенциональные категории содержащиеся в «Адыгэ хабзэ», а также лексику и фрагменты фабульных сюжетов, имеющих отношение к представленности этнокультурных маркеров (например, «адыги», «нартовский эпос», «игра в беле» и др.) [44]. Данные заносились в таблицы по каждому из анализируемых произведений, затем суммировались. Структура таблицы содержала оценочные шкалы четырёх уровней, что позволяло заносить результаты в соответствии с интенсивностью выраженности признака, который маркировался плюсами (от одного до четырёх) в случае наличия и/или минусом при отсутствии интенциональных категорий.

Результаты и их обсуждение

Данные, полученные экспертами, в кодированном виде заносились в таблицы. В силу большого объёма исходной информации интент-анализ проводился в течение одного года, причём последовательность прочтения источников, включённых в эмпирический массив исследования, эксперты определяли самостоятельно. Исследование исключало консультации экспертов друг с другом. Данные в качестве примера представлены в Таблице 1.

**Пример заполнения таблицы интент-анализа рассказа
О. Сейфедина «Храбрец» одним экспертом**

№ п/п	Интенциональная категория	Лексическая форма представленности	Количество случаев проявления	Репрезентированные интенции
1.	Атрибут (фрагменты комплекса национальной одежды)	Черкесский ремешок с серебряной насечкой ³⁰	1	Восхищение красотой изделия
		Черкесская папаха	2	Уважение к олицетворенному символу мужественности
		Бекеша	3	Удивление неуместности ношения тяжелого морозоустойчивого изделия в жарком климате
2.	Атрибут (оружие)	Черкесский кинжал	3	Восхищение красотой изделия
		Револьвер	1	Понимание сложившейся в XIX веке традиции черкесов носить одновременно холодное и огнестрельное оружие
		Черногорский пистолет	1	
3.	Герой национальных эпосов	Великан	4	Уважение символа силы
		Исполин	2	
4.	Категория «Адыге Абзэ»	Храбрость	1	Безусловное принятие нравственной силы, позволяющей преодолеть страх
		Геройство	1	
		Мужество	1	
Итого:			20	7

Как показано в таблице, в рассказе отражены четыре кластера, характеризующие основные интенциональные категории – атрибуты национальной культуры (две позиции) и этнокультурное наследие (образ эпического героя, две позиции). Количество фактов упоминания признаков и проявления связанных с ними интенций не совпадают.

Сведение воедино аналитического материала по рассмотренными экспертами произведениям в кратком варианте представлено в Таблице 2. Следуя клас-

³⁰ Ремешок, на котором подвешивается кинжал – С.Т.

сическому подходу к фиксации согласия по выделенному перечню интенциональных категорий, позиция, получившая поддержку четырёх экспертов, умножалась на 4, трёх экспертов – на 3, двух экспертов – на 2 и т.д.

Таблица 2

Сводный протокол интент-анализа

Автор	Идентификация интенции (одобрение/порицание), количество случаев проявления, содержательное наполнение	Степень согласия экспертов			
		****	***	**	*
О. Сейфеддин Всего источников 43, страниц текста 370	+163	**** 16			
	Национальные атрибуты, эпос, автобиографический нарратив				
Ю. Ас-Сибай Всего источников 4, страниц текста 422	+20 -8				
	Категории «Адыгэ Абзэ» без указания национальной принадлежности или самоидентификации действующих лиц: честность, гостеприимство, скромность, презрение к смерти		*** 9		* 1
	Отсутствие чести у женщины, обман и финансовые аферы со стороны мужчины			** 4	** 4
О. Памук Всего источников 3, страниц текста 1472	+3 -1				
	Нравственные категории, тематика которых представлена в «Адыгэ Абзэ», без содержательной привязки к национальной культуре, изложение в формате «Европа – Азия», Цель, отношение к женщине, добро и зло		*** 9		* 1
	Способность менять свою национальную идентичность («двойничество»)	**** 16			

Как следует из цифровых данных, в основном оценочные суждения экспертов относительно представленных позиций совпадает. Интенсивность представленности интенциональных категорий показывает, что в хронологическом

плане, по мере смены поколений деятелей культуры, которые являются проживающими в диаспорах представителями черкесской национальности, интерес к национальной культуре проявляется все слабее.

Определить степень этнической консолидации можно по такому показателю, как согласованность проявления интереса к творчеству известных представителей черкесской диаспоры в масштабе интенсивности страновых распределений. На основе использования инструментов ресурса Google Trends была получена карта, отражающая интенсивность обращений пользователей. Она представлена на Рисунке 23.

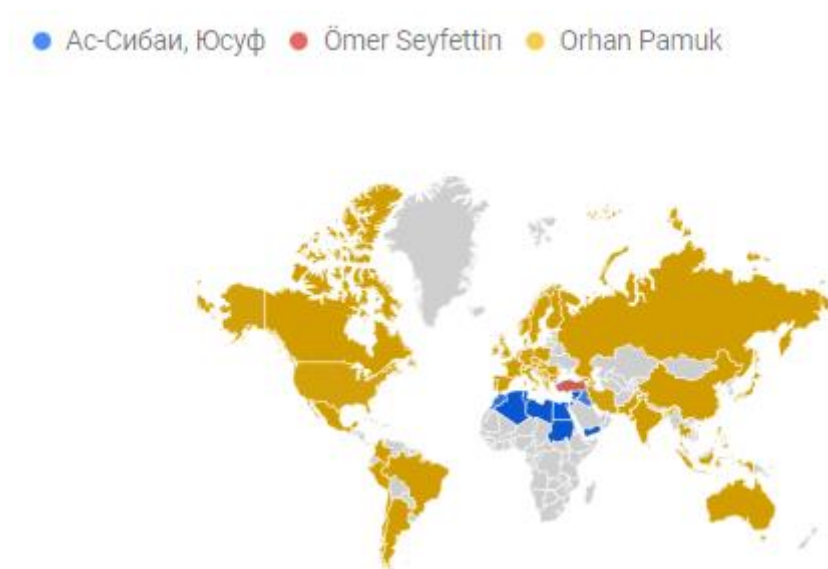


Рисунок 23. Сравнение по регионам частоты поисковых запросов, свидетельствующих об интересе к творчеству авторов [//https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0pmh6mn,Ömer%20Seyfettin,Orhan%20Pamuk&hl=ru](https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0pmh6mn,Ömer%20Seyfettin,Orhan%20Pamuk&hl=ru)

На основании сравнения данных, характеризующих страновые распределения, можно сделать следующие выводы. Авторы Омер Сейфеддин, Юсуф Ас-Сибай и Орхан Памук являются самыми известными представителями культуры черкесского зарубежья, имеющие черкесские корни. В своём творчестве они с разной степенью интенсивности и под разными углами зрения представляют проблемы воспитания, обучения, просвещения. Хронологически первым является творчество Омера Сейфеддина, писавшего на турецком языке, в котором предельно остро отражены различные аспекты этнонационального воспитания,

основанные, в том числе, на рефлексии собственного опыта воспитания. Интерес к его творчеству проявляется исключительно в Турции. Юсуф Ас-Сибай, писавший на арабском языке, занимает второе место по хронологической шкале. Как было указано выше, Юсуф Ас-Сибай был весьма известным человеком, который был хорошо известен не только в Египте, но и в других арабских странах, а также в России [129]. Его творчество, в котором этнонациональная проблематика применительно к позициям и принципам Адыгэ Хабзэ выражена значительно слабее, однако охватывает такие аспекты, как проблемы женского образования, проблемы чести и судьбы человека как следствие его социального окружения и собственных усилий, представляет интерес исключительно для представителей стран арабского Востока. Творчество современного представителя черкесской диаспоры Орхана Памука, пишущего на турецком языке, является широко известным во всём мире. Неразрывная связь творчества Орхана Памука с идеями и принципами, представленными в нравственно-этическом кодексе Адыгэ Хабзэ, проявляется в виде символов, в наличии мифологических образов, обращении к тематике, в которой раскрываются проблемы наличия жизненной цели и способов ее достижения, сохранения чести и достоинства, представления о уважении и старшим, культа красоты и гармонии, верности, роли женщины в жизни общества, изменения её статуса как следствия получения или не получения образования. Можно утверждать, что существует закономерно проявляющаяся связь между тем, насколько интенсивно отражена тематика, отражённая в этическом кодексе Адыгэ Абзэ в произведениях, принадлежащих перу ведущих деятелей черкесской культуры, являющихся потомками переселенцев из России. Этнонациональная тематика, обращённая к проблемам этнической консолидации, ослабевает по мере увеличения временного разрыва между представителями черкесской культуры конца XIX века – первой трети XX века и современными деятелями науки, культуры и образования, являющимися потомками черкесской диаспоры. Глубинная связь с исторической материнской культурой ослабевает, видоизменяется, идея этнической консолидации уходит на второй план.

Таким образом, можно отметить общую тенденцию, связанную с признанием этнокультурного своеобразия и необходимостью сохранять национальные традиции, используя системы воспитания и образования, передачи культурного опыта. В настоящее время элементы обучения национальным практикам сохраняются в деятельности частных школ, обучающих джигитовке, а также в работе культурных центров, предлагающих, помимо изучения языка и литературы, широкий ассортимент практик, связанных с национальными ремёслами для женщин, в частности, с вышиванием. Определённую степень консолидации представителей черкесской диаспоры можно было наблюдать в протестных движениях, связанных с организацией Олимпийских игр в Сочи [18, 117]. Тенденция к утрате приоритета идеи этнической консолидации выражена также в том факте, что из современных представителей культуры на адыгском языке пишет только одна поэтесса – Надия Хунаг [130]. В поэзии Надии Хунаг, местом жительства которой является Иордания³¹, равно как и в произведениях других поэтов, представляющих черкесскую диаспору³², мотивов в их творчестве много, но прослеживается единый лейтмотив – это тоска по родине³³. Характерным является тот факт, что данная тема является ведущей, определяющей все творчество зарубежных поэтов-черкесов. При этом проблематика, связанная с сохранением и/или развитием национальной культуры, проблемами воспитания, образования, гражданственности в их творчестве уже не обнаруживаются [74] [Приложение 5].

³¹ «Более 25 лет стихи Н. Хунаг публикуются в журналах и газетах, издаваемых в Иордании, Сирии, а также в Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии и Адыгее. Она хорошо знает литературу и культуру своей исторической родины. Подобно тому, как мать первой ощущает проблемы детей, поэтесса своим женским сердцем воспринимает трудную ситуацию, в которой оказались ее соплеменники» [113, с. 199].

³² Приведём цитату из работы Х.Т. Тимешева, который писал о том, что «влияние арабской классической поэзии и особенно исламистской культуры стало заметнее в творчестве многих современных поэтов диаспоры, в частности, в творчестве М. Инамука («Разговор с морем», 2004), Д. Кушха («Песня-плач махаджиров», 1994), Н. Хунаг («Надежда», «Песня чужбины», 1994), Я. Бага («Почему мы были так легковёрны?», 2004), Р. Тхагазита («Тяжелая мысль», «Все дни как ночи», 1994)» [113, с. 197].

³³ «Мне бы день один подышать
Вольным воздухом в ущелье Баксана –
Вмиг прошла бы моя болезнь,
Вновь затеплилось бы остывшее солнце» [130, с. 200]

Общее настроение представителей черкесской диаспоры выражено в поэтических строках пишущего на турецком языке современного поэта, живущего в г. Анкаре, Четина Гогутля:

«Я –
 Азия, Европа и Андола³⁴,
 Я –
 Их объединяющий Кавказ. <...>
 Я – сторона,
 Лежащая в тени,
 Я– сторона,
 Охваченная солнцем,
 Я – и Восток, и Запад –
 В равной мере. <...>
 Коль спросите, я из какого рода,
 Ответ мой будет краток:
 Я – адыг» [36].

В этом смысле символично высказывание Орхана Памука, которое, на наш взгляд, отражает состояние ментальности диаспорального черкесского населения: «Аллаху принадлежит и Восток, и Запад...» [138].

Выводы по Главе 2

Как показало проведённое исследование, начало XX века явилось важным этапом развития идеи национальной консолидации для переселенцев, проживающих на территории Османской империи. В данный период педагогическая мысль развивалась преимущественно в рамках обсуждения организационных основ культурных и социально-экономических практик, создание которых связывалось с созданием национальных обществ и объединений. «Общество единения

³⁴ Андола – поселение в Индии.

черкесов», «Черкесское общество воспитания и единения», «Черкесское общество единения и взаимопомощи» отражали в своих названиях глубинную идею, ради которой они были созданы – идею этнической консолидации, сохранения культурного наследия и реализации принципов жизни, заложенных в этике «Адыгэ хабзэ».

Таким образом, в данный период времени созданы культурно-просветительские и общественно-политические общества, лидеры которых, в основном, ставили задачу объединения переселенцев, установления между ними отношений взаимопомощи и согласия, развития национальной культуры. Однако некоторые лидеры общественно-просветительских организаций, в том числе известный политический деятель Мехмед Эмин, ставили задачи, связанные с сохранением нации в рамках доминирования турецкой культуры. Они поддерживали попытки принимающей стороны нивелировать этнонациональные основы ментальности переселенцев, внедрить идею приспособления к чужой культуре, которая рассматривалась ими как способ выживания.

Ведущей педагогической идеей, которую развивали многие представители национальных объединений, стала идея реализации концепции наднационального воспитания. В этом можно обнаружить определённый отход от идеи этноцентризма, которую проводили в жизнь многие сторонники сохранения национальной культуры. Идея наднационального воспитания была основана на желании содействовать расцвету турецкой культуры в надежде, что укрепление турецкой государственности создаст лучшие условия для возрождения образования и просвещения черкесских переселенцев из России.

Вместе с тем, в данный период в рамках деятельности многочисленных этнокультурных объединений реализовывалась задача создания основ письменной культуры в форме создания и совершенствования алфавита в условиях отсутствия национальной графики черкесов как бесписьменного народа (совершенствование «алфавита Пачева», «алфавита Хуранова» и «алфавита Ногмова»), создание новой графики на основе упрощения букв арабского алфавита (алфавиты

Н. Цагова и А. Дымова), подготовка и издание серии учебников для начальной школы, а также организацию национальной школы в Кунейтре (Сирия) под руководством известного политического и общественного деятеля Самгуга Амина.

Как значительное достижение данного этапа развития педагогического знания следует отметить появление теоретических статей этноконсолидационного характера в периодической прессе, издаваемой как в Османской Империи, так и на исторической родине в России. Публикации в периодической печати имели массового читателя,

Важным показателем стремления к этноконсолидации следует считать появление подвижников черкесской культуры и просвещения в лице репатриантов (Нури Цагов, Али Шогенцуков, Адам Дымов), которые после возвращения на родину вели большую просветительскую работу, связанную с разъяснением нецелесообразности покидать исторические места проживания ради неясных перспектив устройства своей жизни за рубежом.

Исследование творчества современных представителей черкесской диаспоры (Ю. Ас-Сибай, О. Памук) показало, что представление этнических проблем образования и воспитания сохраняется в контексте рассматриваемой ими педагогической проблематики, но не превалирует содержательно. Сохраняются черкесские имена героев и действующих лиц, названия предметов одежды. Обращение к тематике «Адыгэ хабзэ» осуществляется по позициям «честь», «презрение к смерти», «культ красоты и гармонии», «добро и зло», «цель».

В произведениях Ю. Ас-Сибай и О. Памука практически исчерпана тема сохранения национального языка и культуры на уровне начального школьного образования. Если проблемы посещения начальной школы при медресе упоминаются у Ю. Ас-Сибай (преимущественно в негативном плане), то О. Памук рассматривает проблемы образования сквозь призму университетского дискурса. Он анализирует проблемы национального образования и воспитания в логике антинормии «Восток – Запад». Педагогическая проекция художественной проблематики, представленной в романах О. Памука, позволяет читателю погрузиться

в мир людей, живших в транзитивном обществе, ориентированном на подражание Западной современности. Образование предстаёт новым фактором, позволяющим преуспеть в подражании Западу и выработать паттерны поведения, характерные для европейской культуры того времени.

В романе, отражающем вектор постмодернистской исповедальности, тем не менее, отчётливо прослеживается и традиционная оценка влияния образования на духовный мир молодых людей, обращённый к сознательному культивированию знания как основы житейского благополучия. В работах О. Памука, как и Ю. Ас-Сибай, четко выражена мысль о том, что представители небогатых слоёв общества могут добиться успеха в жизни благодаря упорному труду над своим внутренним миром, обучению в университете, самообразованию в виде чтения, расширяющему границы повседневности. Однако, как показал О. Памук, духовная лень, нежелание и неумение учиться, несбыточные мечты о будущей карьере, построенной только на финансовых вложениях спонсора, использования ресурсов внешних данных и финансовой помощи со стороны поклонников, не подкреплённые деятельностью по самосовершенствованию, не могут привести к положительному результату. Данная стратегия, как показано в произведениях Ю. Ас-Сибай и О. Памука, неизменно имеет своё трагическое завершение. Образование всегда является фактором, позволяющим открывать новые жизненные смыслы, помогающее реализовывать позитивные и конструктивные жизненные стратегии, определяя судьбу человека, позволяя ставить цели и преодолевать жизненные невзгоды.

Современная ситуация, охарактеризованная А.В. Кушнабиевым, сводится к констатации следующего факта. В современных странах арабского Востока, таких, как Сирия, Иордания, Египет, проживают семьи, которые знают о своём черкесском происхождении. Однако они уже утратили родной язык и этнокультурную специфику стиля жизни. Развитие электронных средств коммуникации способствовало тому, что некоторые представители бывших черкесских диаспор

предпринимают усилия для восстановления этнокультурных связей с республиками Северного Кавказа [60]. А.В. Кушнабиевым установлено, что в Сирии и Иордании не отмечается какой-либо этнической консолидации представителей черкесской диаспоры. Кабардинцы, абадзехи, шапсуги и бжедуги старше пятидесяти лет понимают все четыре диалекта. Однако дети школьного возраста не владеют национальным языком, среди них только 20% понимают родную речь своих предков [59].

Данная тенденция, связанная с дистанцированием современных деятелей культуры черкесского зарубежья от явной актуализации идеи этнической консолидации средствами образования, воспитания, просвещения, культуры, в целом, в полной мере прослеживается в их творчестве. Это, на наш взгляд, является закономерным следствием ассимиляции, естественным стремлением приспособиться к реальным условиям жизни в ином этнокультурном окружении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования являлось выявление тенденций становления, развития и сохранения этнопедагогических традиций, представленных в наследии и современном творчестве представителей черкесского зарубежья. Проведённое исследование было ориентировано на определение и характеристику особенностей отражения этнопедагогических традиций адыгов в этнокультурном наследии, творчестве и воспитательной практике представителей черкесского зарубежья различных эпох. Изложим результаты работы в логике и последовательности поставленных задач.

Развитие этнопедагогических традиций разделённых народов Северного Кавказа показал, что на протяжении многих веков, совершенствуя свою систему воспитания, представители кавказских народов не рассматривали воспитание детей как сугубо семейное дело. Все родственники и соседи несли ответственность за воспитание ребёнка. Вместе с тем данная традиция перестала доминировать в XIX веке, когда под влиянием военно-гражданской администрации России на Кавказе возникла необходимость привлечения к государственной службе большего числа горцев (адыгов, абхазов, абазин, чеченцев). В этой связи усилиями представителей официальной императорской власти России открылись светские одно-, двух-, трехгодичные школы, задача которых заключалась в том, чтобы обучать детей горцев русской грамоте. В 1813 г. открывается школа для адыгов, живущих на правом берегу Кубани. Реализации политики закрепления культурного наследия горских народов служили усилия по созданию алфавитов и словарей на основе кириллицы, которые не увенчались успехом ввиду сопротивления духовенства, владевшего арабским языком как языком Корана, а также правительственная поддержка деятельности национальных писателей-просветителей, которая сочеталась с политикой запрета аталычества как национальной практики воспитания.

Развитие адыгского просветительства условно можно разделить на четыре периода:

1) 20-60 гг. XIX в. – в данный период деятельность писателей- просветителей складывалась под влиянием русского романтизма (С. Адиль-Гирея, У.Х. Берсея, Казы-Гирея, Ш.Б. Ногмова, С. Хан-Гирея);

2) 60-90 гг. XIX в. – на деятельность писателей-просветителей оказали большое влияние идеи революционных демократов. Расширяется круг тем и проблем литературы, поднимается вопрос о судьбе женщины-горянки (труды Адиль-Гирея Кешева, С. Крым-Гирея);

3) В 90 гг. XIX в. и дореволюционные годы XX в. в связи с окончательным вовлечением Северного Кавказа в сферу экономического влияния России писатели-просветители разнообразили жанры своих произведений, включив в них дидактическую поэзию, роман воспитания и поучения. В своих произведениях они уделяют больше внимание изображению жизни простого народа (публикации Ю. Кази-Бека (Ахметукова), Т. Кашежева, Б. Пачева, С. Сиюхова, И. Цея и др.).

4) В начале XX века на территории бывшей Российской Империи просветительство принимает форму разъяснительной работы, направленной на предупреждение о последствиях исхода на основе информации о реальной картине существования черкесских диаспор за рубежом, а также реализуется в форме стратегии ликвидации неграмотности взрослых.

В исследовании установлена преемственность адыгской просветительской традиции, сложившейся в XIX веке и ставшей своеобразным механизмом сохранения культуры. Просветителями являлись писатели, которые значительно расширили дидактические жанры литературы, включив в них дидактическую поэзию, поучения, романы воспитания. Показано, что история педагогической мысли горцев формировалась не только в процессе устного народного творчества, но и благодаря просветительской деятельности писателей, развивающих язык и вводящих в научный оборот новые жанры дидактической литературы.

Зарубежные адыгские общины, проживающие на территории арабских вайолетов, Турции и Иордании активно использовали потенциал национально-

культурных объединений для создания национальных школ. Получила развитие деятельность представителей черкесской диаспоры в области создания графики национальных алфавитов и по разработке на их основе учебной и художественной литературы для школьников, проживающих в диаспорах. Представителями черкесской национальности (в том числе известными общественными деятелями и лицами, занимающими государственные посты) создавались произведения художественной литературы на языке принимающих стран для того, чтобы зафиксировать и тем самым сохранить культуру переселенцев.

В ликвидацию безграмотности на территории Черкесской (Адыгейской) автономной области (с 1922 г.) большой вклад внесли репатрианты, которые, вернувшись из Турции, Сирии, Египта и других стран, открывали светские медресе для взрослых, создавали фонд учебной литературы на основе разработанных ими учебников, изданных в принадлежащих им (частных) типографиях, использовали потенциал художественной литературы и театра как факторы формирующего воздействия.

Как показало исследование, адыги разработали свой правовой и нравственно-эстетический кодекс, который существовал многие века в изустной форме и был зафиксирован в письменном варианте сравнительно недавно, в XIX веке. Он определил и систематизировал систему воззрений, связанных с понятиями чести, красоты, уважении к старшим, жизни и смерти. В нем содержатся идеальные представления о идеале, к которому должен стремиться любой представитель нации. Он закреплён в кодексе «Адыгэ хабзе», который является источником и каноном социокультурных и образовательных практик многих горских народов Северного Кавказа. На основе контент-анализа содержания последней официальной редакции «Адыгэ хабзе» (<https://lab-adat.ru>) установлено, что десять позиций, выделенных в кодексе, являлись важнейшими ориентирами в воспитательных практиках и сохраняют свою значимость в настоящее время. В представлениях народов Адыгеи, Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии, мужчина, воплощающий национальный идеал, должен сочетать ум, физические

свойства и, самое главное, нравственные основы, определяющие его мировоззрение и реальные поступки. Среди нравственно-волевых качеств большую роль играет благородство, честь, гостеприимство, долг, защита семьи. Идеал женщины воплощает образ доброй матери, хранительницы семейного очага, преданной и любящей жены, гостеприимной хозяйки. Представления об идеале, зафиксированные в кодексе «Адыгэ Хабзэ», сохранились не только на исторической родине, но стали нравственным регулятивом переселенцев, проживающих в черкесских диаспорах.

Все суждения, содержащиеся в кодексе «Адыгэ хабзе», имеют воспитательную направленность и выражены в логической форме суждения, в том числе представлены в назидательной форме. В «Адыгэ хабзе» дано прямое определение основных понятий (честь, цель, красота, семейный очаг и др.), что позволяет избежать разночтений и искажения точного смысла высказываний. Среди приёмов убеждения, использованных в стилистике «Адыгэ хабзе», имеют место, но не преобладают «требование» и «призыв». «Объяснение» и «наставление» являются ведущими инструментами смыслообразования, прямо воздействующими на тех, кто желает «ведать Адыгэ Хабзэ», следовать заложенным в нём принципам и правилам, важнейшим из которых является человечность, эмпатия, умение и желание понять другого человека, его мотивы и интересы, а также стремление сохранить свою честь и честь рода.

В образах, описанных в «Адыгэ Хабзэ», представлен образовательный идеал, к которому должно стремиться молодое поколение горцев независимо от времени и места их проживания. Данные идеалы обеспечивают межпоколенческую трансмиссию, однако их воплощение в разные исторические периоды имело свою специфику в зависимости от тех задач, которые решали представители нации в определённое время. Они в разной мере нашли своё отражение в творчестве представителей черкесского зарубежья. Установлено, что проблемы, связанные с реализацией требований свода Адыгэ Хабзе, в большей мере вол-

нуют переселенцев, проживающих в настоящее время в Турции, чем представителей автохронного населения Северного Кавказа, которые, живя на исторической родине, практически реализуют принципы кодекса в своей повседневной жизни.

При определении периодов становления и развития педагогики черкесского зарубежья был в полной мере учтён тот факт, что черкесская диаспора развивалась автономно, в течение долгого времени не имела контактов или линий взаимодействия с исторической родиной. Переселение на территорию Османской империи в XIX веке определило качественно своеобразные задачи в области обучения и воспитания, освоения национальной культуры, в целом, стоявшие перед диаспорами. Первой из них являлась задача выживания, которая в первые годы расселения, для которых было характерно компактное проживание переселенцев, решалась в зависимости от отношения властей принимающей стороны. Исторически существовавшие практики организации воспитания помогали сохранению детского контингента в том случае, если семья находилась в сложных материальных условиях. Аталычество (передача ребёнка в семью приёмного родителя после рождения), которое было запрещено в России протестной прокламацией генерала А.П. Ермолова, стало важным фактором, помогавшим выжить, получить образование, занять достойное место в обществе. К числу известных деятелей черкесских диаспор, оставивших значительный след в культуре, относятся носившие фамилию своего аталыка Ахмет Мидхат (Хагур), Омер Сейфеддин (Хатко), Захра Омар (Апшац). Кроме того, ареал расселения адыгских диаспор охватывал и охватывает в настоящее время такие страны, как Турция, Египет, Сирия, Иордания, Ливия, Израиль, Сербия, в которых проживают различные диаспоры, организованные в различное время (мухаджиры, мамлюки и др.).

На основании критерия периодизации «воспроизводство этнокультурной специфики средствами просвещения и образования» предложена периодизация,

включающая следующие этапы: 1) конец XIX – первые десятилетия XX века (этнорефлексивный, этнонарративный этап), 2) 30-гг. – середина XX века (этноконсолидационный этап), 3) середина XX века – по настоящее время (этап этнической интеграции, вхождения в общемировую культуру при сохранении некоторых элементов этнических особенностей и форм представленности этнического архетипа).

Проблемы соответствия поведения представителей различных этнических групп требованиям нравственного кодекса Адыгэ Хабзэ нашли своё отражение в творчестве Ахмета Мидхата, который рассматривал проблемы нравственности и жизни представителей черкесского зарубежья как сквозь призму требований «Адыгэ Хабзэ», так и деструктивных европейских реалий и практик. Омер Сейфеддин характеризовал национальные традиции на основе воспоминаний детства, отзвуков нартского эпоса, критики европейских подходов к воспитанию, а также определения достойного места женщины в социально-культурных контекстах современности. Произведения Ахмета Мидхата и Омера Сейфеддина, относящиеся к концу XIX – началу XX века, имеют чёткую и однозначно трактуемую дидактическую фабулу. В ситуации нравственного выбора все сюжеты показательно заканчиваются решением в пользу традиционных нравственных ценностей, совпадающих с духом и буквой кодекса «Адыгэ Хабзэ», независимо от того, насколько автор формально акцентировал внимание на своей этнической и/или социальной принадлежности.

Формами представленности этнопедагогического знания в педагогике черкесского зарубежья в конце XIX – первой половины XX вв. являлись теоретические статьи программного и агитационного характера, национальный гимн, учебные книги по отдельным предметам (азбуки, учебники по арифметике, географии, истории, биологии), книги для внеклассного чтения на вновь созданном алфавите (в оригинальной графике, являющейся переработанным в сторону упрощения арабского варианта написания букв), прописи, дидактические стихи

(басни и поэмы), руководства для педагогов, романы воспитания, статьи публицистического и дискуссионного жанров. Тематика педагогического наследия ведущих представителей черкесской диаспоры, деятельность которых приходится на данный период, включает в качестве ведущих идеи сохранения культурного потенциала нации, создания условий для межпоколенческой трансмиссии, укрепления умений в традиционных видах спорта и ремёслах, реализации идеи национальной консолидации. На институциональном уровне это находит отражение в организации многочисленных национально-культурных объединений, в рамках которых за рубежом создаются школы, выпускаются учебники и газеты, имеющие педагогические рубрики, создаются алфавиты. Установлено, что наряду с тенденцией развивать паттерны национального сознания, проявляется альтернативная тенденция, согласно которой молодое поколение, проживающее в диаспорах, следует воспитывать в духе надэтнического сознания или надэтнического патриотизма (Мехмед Амин). Эта установка связана с убеждением в том, что в условиях проживания в этническом анклав на территории Османской империи следует демонстрировать османско-мусульманский патриотизм как ведущее мировоззренческое направление, исповедуемое младотюрками. Процветание диаспоральных объединений и безопасность их населения непосредственно связывалось с необходимостью создания условий для процветания титульной нации, которая потом, после своего укрепления, создаст условия для расцвета малых народов и вынужденных переселенцев.

Проживание в принимающих странах оказывает существенное влияние на переселенцев. Как правило, первые поколения, проживающие компактно и не владеющие языком принимающей страны, предпринимают значительные усилия для сохранения языка, традиций воспитания и национальной культуры. Однако по мере отдаления во времени от событий, связанных с переселением и благоустройством на новом месте, связь с базовой культурой становится все менее прочной. Это может проиллюстрировать пример жизни и творчества таких авто-

ров, как писавших на турецком языке Ахмата Мидхата (Хагура) и Омера Сейфеддина (Хатко), который публично не акцентировал свою национальную принадлежность и вошёл в историю современной Турции как родоначальник реалистической новеллы. В его произведениях чётко прослеживается эмоциональная связь с историческим прошлым. Повести отличаются высокой событийной насыщенностью, содержат элементы иронии и самоиронии, действующие лица часто похожи на героев нартовского эпоса. Элементы сарказма, которые манифестируются автором рассказов, основаны на автобиографическом нарративе и связаны с осуждением детских страхов, неспособностью преодолеть их во взрослом возрасте или неудачными попытками сделать правильный нравственный выбор. При этом выраженность положительных интенций, связанных с распознаванием элементов национальной адыгской культуры, безусловно, превалирует. В произведениях писавшего на арабском языке Юсуфа Ас-Сибай ещё можно обнаружить концептуальные отсылки к культуре черкесских эмигрантов, которые почти не проявляются в произведениях современного писателя Орхана Памука (пишущего на турецком языке), в которых раскрываются проблемы образования.

Как показали результаты исследования, педагогические проблемы, связанные с отношением к культуре страны исхода, сохраняют большую актуальность для прояснения сложных процессов, происходящих в структуре ментальности этнофоров, проживающих в диаспорах. Они могут иметь преимущественную направленность на сохранение основ национальной идентичности, а также отражать тенденцию к полному принятию культуры и ментальности страны пребывания и/или выбора в пользу идеологии космополитизма, характерной для эпохи глобализации.

Литературное творчество Орхана Памука как представителя адыгской культуры посвящено проблеме становления личности в условиях жизни в транзитивном обществе, ориентированном одновременно на подражание Западной постсовременности и на сохранение компонентов этнонационального сознания.

Педагогическая проблематика в романах Орхана Памука является маркером, определяющим судьбу человека, в том числе его когнитивные стратегии, выбор объектов для профессионального и личного (эмоционально окрашенного) взаимодействия.

Истинная образованность, согласно Орхану Памуку, неотделима от стремления совершенствовать свой внутренний мир, работая над собой и осваивая его отражение в художественных формах и профессиональных практиках.

Согласно идеям Орхана Памука о путях сохранения культурного наследия, старшие женщины семьи должны являться хранительницами традиций, обычаев, языка и веры. Введение в сюжеты произведений представительниц старшего поколения как исключительно положительных действующих лиц свидетельствует о прочности этноментальных установок, которые передаются младшему поколению в неформальной обстановке любви к членам семьи, уважение и прощения, преданность заветам предков и способность к терпеливому, но действенному участию в судьбе своих детей и внуков.

По мнению О. Памука, родители и педагоги различных типологических групп должны уделять внимание не предметному обучению, а развитию социальной адаптивности, познавательной мотивации и стремлению современного человека учиться на ошибках, извлекая уроки из происходящего.

Женские образы являются ведущими маркерами имманентного отношения Орхана Памука к проблемам нравственного поведения. Молодые героини его романов испытывают большое количество соблазнов, возникших в условиях вестернизации общества и высокой оценкой правящей элитой феномена доминирования европейских свобод во взаимоотношении полов. В романах стойко прослеживается сюжетная линия, согласно которой нравственное поведение, которое не сводится к свободе выбора партнёра, но ориентируется, прежде всего, на долг перед семьёй и соблюдение приличий, приводит к правильному самоопределению в жизни и отказа от грёз, которые формирует западный кинематограф.

К позитивному влиянию европейской культуры О. Памук относит самостоятельность в принятии решений, касающихся собственной судьбы, декларацию уважения прав личности независимо от её социального статуса (что, однако, нарушается при эмоциональной оценке соперниц), умение прагматично и рационально выстроить систему своих поступков в аспекте получения практически полезных результатов, а также социальную адаптивность и мотивацию, в основе которой лежит стремление учиться на ошибках и извлекать уроки из происходящего. Имманентно сохраняется народный идеал, который раскрывается через отрицание нетрадиционных для национальной культуры форм поведения.

Полученные результаты рекомендуется **использовать** в организации воспитательных и культурно-просветительских мероприятий, а также в процессе преподавания учебных дисциплин «Этнопедагогика», «Этнопсихология», «Педагогика культуры», «Педагогика диаспоры».

Перспективы исследования связаны с дальнейшим исследованием современных подходов изучению особенностей зарубежной (неевропейской) воспитательной практики, сложившейся в период транзитивных переходов от традиционного общества к постмодерну. Представляется, что качественное своеобразие транзитивного общества, нашедшего отражение в педагогических практиках, представляет собой интересный феномен постсовременности, в котором отражаются новые ментальные установки современного глобализма в их диаспоральной проекции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абазов, А. Ч. Черкесы в Иране: о перспективах системного изучения феномена / А. Ч. Абазов // Архивы и общество. – 2017. – № 41. – С. 18-25.
2. Абрегов, А. Н. Индоарии и черкесы: на этногенетическом перекрёстке / А. Н. Абрегов // Вестник науки Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований имени Т. М. Керашева. – 2017. – № 12 (36). – С. 9-26.
3. Авакян, А. Г. Черкесы в системе государственной власти Османской империи и Турции, во вторая половина XIX – первая четверть XX вв. : диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук : 07.00.03 Всеобщая история / Авакян Арсен Гагикович. – Москва, 2002. – 224 с.
4. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII – XIX вв. / Сост. В.К. Горданов. – Нальчик: Эльбрус, 1974. – 824 с.
5. Адыгэ Хабзе. – Режим доступа : <https://lab-adat.ru/?p=106> (дата обращения: 25.10.2021).
6. Адыгэ хабзэ, ее структура и содержание – Режим доступа : (<http://intercircass.org/?p=479> (дата обращения: 25.10.2021)).
7. Адыгэ Хеку. – Режим доступа : <https://wuserade.herokuapp.com/poem/adyge-heku> (дата обращения: 15.03.2022).
8. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 13 томах (1866-1904). Том XII. – Тифлис : Тип. Главного Управления Наместника Кавказского, 1904. – 1558 стр.
9. Алиева, Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи : автореферат диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Алиева Бика Шапиевна ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2006. – 35 с.
10. Анчабадзе, Ю. Д. Адыги: между диаспорой и родиной (конец XIX – начало XX вв.) / Ю. Д. Анчабадзе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (17). – С. 13-18.

11. Анчабадзе, Ю. Д. Становление этнопедагогики: от этнологии детства к этнологии воспитания / Ю. Д. Анчабадзе, З. Б. Цаллагова // X Волковские педагогические чтения «Педагогика любви». – Абакан : Хакассский государственный университет; Москва : Н. Ф. Катанова, 2015. – С. 49-56.

12. Асколи, Э. Д. Описание Черного моря и Татарии, составил доминиканец Эмиддио Дортелли Д'Асколи, префект Каффы, Татарии и проч. 1634 / Э. Д. Асколи // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX вв. Сост. В.К. Горданов. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 61-67.

13. Ас-Сибай, Ю. Земля лицемерия / Ю. Ас-Сибай // Иностранная литература. – 1973. – № 6. – С. 49-129.

14. Ас-Сибай, Ю. Остров спасения / Ю. Ас-Сибай // Иностранная литература. – 1970. – № 10. – С. 39-42.

15. Ас-Сибай, Ю. Добрейшие люди / Ю. Ас-Сибай // Режим доступа : <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/396468-yusuf-as-sibai-dobreyshie-lyudi.html> (дата обращения: 20.11.2022).

16. Астахова, С. В. Формирование личной ответственности будущего специалиста на занятиях по курсу «Этнопедагогика» / С. В. Астахова // Национальное культурное наследие России: региональный аспект. – Самара : Самарский государственный институт культуры, 2015. – С. 133-138.

17. Афанасьев, В. Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока / В. Ф. Афанасьев. – Якутск, 1979. – 182 с.

18. Бабич, И. Л. Мобилизация черкесов на горизонте олимпиады 2014 года / И. Л. Бабич // Центральная Азия и Кавказ. – 2012. – № 15 (2). – С. 23-39.

19. Бабич, И. Л. Смена политической и этнической идентичности ей в эмиграции / И. Л. Бабич, Й. Шелле // Электронный журнал «Кавказология». – 2022. – № 3. – С. 137-150.

20. Бгажноков, Б. Х. Адыгская этика / Б. Х. Бгажноков. – Нальчик : Эль-Фа, 1999. – 97 с. ISBN 5-88195-371-1.

21. Бгажноков, Б. Х. Образ жизни адыгской феодальной знати / Б. Х. Бгажноков // Из истории феодальной Кабарды. – Нальчик : Эльбрус, 1980. – С. 78-104.

22. Белл, Дж. Дневник пребывания в Черкессии в течение 1837, 1838, 1839 г. / Дж. Белл // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX вв. / Сост. В.К. Горданов. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 458-530.

23. Бетрозов, Р. Ж. Происхождение и этнокультурные связи адыгов / Р. Ж. Бетрозов. – Нальчик : Нарт, 1991. – 166 с. ISBN 5-7080-0029-5.

24. Бетрозов, Р. Ж. Этногенез и этническая история адыгов : автореферат диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук : 07.00.02 Отечественная история / Бетрозов Руслан Жамалдинович ; Ин-т истории, археологии и этнографии. – Махачкала, 1997. – 50 с.

25. Биржева, Б. М. Педагогический потенциал этнокультурного наследия разделенных народов Кавказа как средство противодействия радикалистским тенденциям в условиях политического самоопределения этнофоров / Б. М. Биржева // Психолого-педагогические превентивные технологии противодействия экстремизму в социокультурной практике европейских стран / Под ред. О.Д. Федотовой. – Ростов-на-Дону: Изд-во МИЦ «Научное сотрудничество», 2013. – С. 107-133.

26. Бларамберг, И. Ф. Историческое, топографическое, статистическое, этнографическое и военное описание Кавказа / И. Ф. Бларамберг // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX вв. / Сост. В.К. Горданов. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 353-434.

27. Бларамберг, И. Кавказская рукопись / И. Бларамберг. – Ставрополь, 1992. – 740 с.

28. Богословский, В. И. Мультикультурная педагогика в России и Германии: проблемы и перспективы / В. И. Богословский, Т. А. Жукова, К. Бебелл // Университетский научный журнал. – 2013. – № 6. – С. 50-59.

29. Бозиев, Р. С. Развитие образования на Северном Кавказе в XIX – первой четверти XX веков. – Москва : Педагогика, 2008. – 350 с.

30. Бозиев, Р. С. Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX – начале XX веков : этапы, движущие силы, механизмы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Бозиев Руслан Сахитович ; Ин-т инновац. деятельнос. – Москва, 2009. – 45 с.

31. Волков, Г. Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания / Г. Н. Волков. – Чебоксары, 1993.

32. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с. ISBN 5-7695-0413-7.

33. Вопросы описания языка и культуры. – Москва : Университетская книга, 2006. – 140 с.

34. Ганич, А. А. Мусульманская школа в Закавказье на рубеже XIX-XX вв. / А. А. Ганич // Ломоносовские чтения. Востоковедение. – Москва : Ключ-С, 2014. – С. 240-242.

35. Ганич, А. А. Черкесская диаспора в Иордании: генезис и современное состояние автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук : 07.00.03 Всеобщая история / Ганич Анастасия Алексеевна; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Ин-т стран Азии и Африки. – Москва, 2003. – 30 с.

36. Гогутль, Ч. Адыг / Ч. Гогутль. – режим доступа : <https://smikbr.ru/2012/adigps/06/09.pdf?ysclid=llf16203tl557765042> (дата обращения: 25.05.2022).

37. Грендо, Н. С. Поликультурная педагогика: воспитание толерантности через обучение языкам / Н. С. Грендо, О. В. Маршнева // Вестник научных конференций. – 2016. – № 1-4 (5). – С. 31-35.

38. Гуртуева, М. Б. Балкарский фольклор о народном опыте воспитания / М. Б. Гуртуева. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – 152 с.

39. Гуртуева, М. Б. Идеи воспитания в балкарском фольклоре и их отражение в практической деятельности народа : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.00 Педагогические науки / Гуртуева Мариям Бертовна ; Азербайдж. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Баку, 1969. – 25 с.

40. Гуртуева, М. Б. Этнопедагогика карачаево-балкарского народа / М. Б. Гуртуева. – Нальчик : Эльбрус, 1997. – 252 с.

41. Давыдова, А. Д. Социально-правовой статус женщины в семье в дореволюционной России / А. Д. Давыдова // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2014. – № 4 (47). – С. 8-12.

42. Данильченко, А. Е. Влияние палеоклимата на этногенез адыгов: к постановке проблемы / А. Е. Данильченко // Вестник науки Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований имени Т. М. Керашева. – 2022. – № 33 (57). – С. 84-92.

43. Даур, Р. И. Черкесская каллиграфия. Мифоэпические алфавиты / Р. И. Даур. – Режим доступа : http://apsnyteka.org/1356-daur_cherkesskaya_kaligrifiya.html#2 (дата обращения: 03.08.2022).

44. Дубровин, Н. Черкесы (Адыге) / Н. Дубровин. – Краснодар : О-во изучения Адыгейск. автономной области, 1927 г. – 176 с.

45. Думанов, Х. М. «Адыгэ хабзэ» ее структура и содержание / Х. М. Думанов. – Режим доступа : (<http://intercircass.org/?p=479> (дата обращения: 25.10.2021)).

46. Дымов, А. О необходимости просвещения / А. Дымов // Голос адыга – 1918. – № 4. – 10 декабря. – С. 3.

47. Дымов, А. Г. Избранное : из творческого наследия: к 125-летию со дня рождения / А. Г. Дымов. – Нальчик : Эльбрус, 2003. – 123 с.

48. Дымов, А. Г. О пользе учения / А. Г. Дымов // Избранное: из творческого наследия: к 125-летию со дня рождения. – Нальчик : Эльбрус, 2003. – С. 68-69. ISBN 5-7680-1929-4.

49. Егоров, С. Ф. Опыты классификации наук и их влияние на развитие дидактики России конца XIX – начала XX вв. / С. Ф. Егоров // Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России. – Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. – С. 5-22.

50. Закирьянова, И. А. Проблема этнокультурной идентичности в теории психосоциального развития Э. Эриксона / И. А. Закирьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 86-89.

51. Измайлов, А. Э. «Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана» / А. Э. Измайлов. – Москва : Педагогика, 1991. – 252 с.

52. Кабардино-черкесская письменность. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE-%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C (дата обращения: 25.10.2022).

53. Кемпфер, Э. Новейшие государства Казань, Астрахань, Грузия и многие другие, царю, султану и шаху платившие дань и подвластные / Э. Кемпфер // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII- XIX вв. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 113-118.

54. Клушина, Н. П. Профессиональное самосознание в контексте формирования этнокультурной компетентности педагога / Н. П. Клушина, Ю. А. Лобейко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 2. – С. 52-55.

55. Корнетов, Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Корнетов Григорий Борисович, Ин-т теоретич. педагогики и международ. исслед. в образовании. – Москва, 1994 . – 64 с.

56. Кох, К. Г. Э. Путешествие по России и в Кавказские земли / К. Г. Э. Кох // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX вв. Сост. В.К. Горданов. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 585-628.

57. Краснов, М. В. Историческая записка о Ставропольской гимназии / М. В. Краснов. – Ставрополь-Кавказский : Тип. Губ. правл., 1887. – 321 с.

58. Кушхабиев, А. В. Проблемы репатриации зарубежных черкесов: история, политика, социальная практика / А. В. Кушхабиев. – Нальчик : КБНЦ РАН, 2013. – 223 с. ISBN 978-5-901497-72-2.

59. Кушхабиев, А. В. Черкесская община в Иордании [Электронный ресурс] / А. В. Кушхабиев. – Режим доступа : <http://intercircass.org/?p=2202> (дата обращения (21.11.2022)).

60. Кушхабиев, А. В. Черкесы в странах Африки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://intercircass.org/?p=2311> (дата обращения 15.06.2023).

61. Кушхабиев, А. В. Черкесская диаспора в арабских странах: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук : 07.00.03 Всеобщая история / Кушхабиев Анзор Викторович ; Ин-т Африки. – Москва, 1998. – 49 с.

62. Кютюкчю, М. Ислам и женщина в современной Турции : опыт философско-культурологического анализа : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.14 Философия религии и религиоведение / Кютюкчю Мустафа ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2011. – 30 с.

63. Лонгворт, Дж. А. Год среди черкесов / Дж. А. Лонгворт // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII-XIX вв. – Нальчик : Эльбрус, 1974. – С. 531-583.

64. Лукаш, С. Н. Педагогика казачества: социокультурный феномен российской цивилизации / С. Н. Лукаш, И. В. Татаринцев // Технологическое образование. – 2020. – № 14. – С. 16-20.

65. Максидова, Д. В. Исторический опыт развития отношений Кабардино-Балкарии с черкесскими диаспорами Сирии и Иордании: 1966-2006 г. : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук : 07.00.02 Отечественная история / Максидова Диана Феликсовна; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2011. – 26 с.

66. Максидова, Д. В. Исторический опыт развития отношений Кабардино-Балкарии с черкесскими диаспорами Сирии и Иордании: 1966-2006 г. : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук : 07.00.02 Отечественная история / Максидова Диана Феликсовна. – Майкоп, 2011. – 187 с.

67. Мамбетов, Г. Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев / Г. Х. Мамбетов. – Нальчик: Эль-Фа, 1999. – 140 с.

68. Марзоева, Т. Х. А. Дымов, Н. Цагов – основатели Баксанского просветительского центра / Т. Х. Марзоева // Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. – 2007. – № 2. – С. 25-27.

69. Международная Черкесская Ассоциация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intercircass.org/?p=2161> (дата обращения: 25.06.2022).

70. Меремукова, М. Г. Этноментальные основы творчества адыгских писателей-просветителей XIX века: К проблеме художественного этнографизма: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук : 10.01.02 Литература народов Российской Федерации / Меремукова Марина Газизовна; Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Нальчик, 2002. – 22 с.

71. Меркулов, Д. Х. Черкесия в XIX веке. Материалы 1-го Кошехабльского форума «История – достояние народа» / Д. Х. Меркулов. – Майкоп: Изд.-полигр. и книготорг. произв. об-ние «Адыгея», 1991. – 212 с.

72. Нездемковская, Г. В. Становление этнопедагогике в России / Г. В. Нездемковская // Вестник Томского государственного университета. 2009. – № 326. – С. 186-193.

73. Ногмов, Ш. История адыгейского народа / Ш. Ногмов. – Нальчик, 1958. – 150 с.

74. Оганнисян, Л. А. Проблемы обучения и воспитания в поэтическом творчестве Микаэла Налбандяна / Л. А. Оганнисян, О. Д. Федотова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 3. – С. 61-66.

75. Озова, Ф. А. Факторы развития Адыгэ хабзэ / Ф. А. Озова // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2021. – № 1. С. 56-70.

76. Ооржак, Х. О. Д. Н. Этнопедагогика и этнопедагогическое знание (изучение и усвоение) / Х. О. Д. Н. Ооржак, С. Я. Ооржак // Северные Архивы и Экспедиции. – 2019. – Т. 3. – № 4. – С. 85-91.

77. Памук, О. Белая крепость / О. Памук. – Санкт-Петербург : Алфавит, 2017. – 288 с.

78. Памук, О. Мои странные мысли / О. Памук. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 576 с. ISBN 978-5-389-13044-9.

79. Памук, О. Музей невинности / О. Памук. – Санкт-Петербург : Азбука, 2015. – 608 с.

80. Панеш, А. Д. Адыги Северо-Западного Кавказа в системе взаимодействия России с Турцией, Англией и имамом Шамиля в XIX в. : до 1864 г. : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук : 07.00.02 Отечественная история / Панеш Аскербий Дзепшевич ; Ин-т истории, археологии и этнографии Дагестан. науч. центра РАН. – Махачкала, 2007. – 53 с.

81. Панькин, А. Б. Реализация принципа этнокультурной коннотации образования в условиях национального региона Российской Федерации / А. Б. Панькин / Родные языки народов России в системе образования: современное состояние и перспективы развития. – Белгород: общество с ограниченной ответственностью «Константа», 2020. – С. 71-74.

82. Первакова, Е. Н. Этнопедагогика как отрасль научного знания в России на рубеже XX-XXI вв. // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 233-235.

83. История адыгейского народа, составленная по преданиям кабардинцев Шора-Бекмурзин-Ногмовым / напечатана с подлинной, исправленной рукоп. и дополнена предисл., биогр. авт., примеч. и прил. Ад. Берже. – Тифлис : Тип. Гл. упр. наместника кавказского, 1861. – 176 с.

84. Репенкова, М. М. Орхан Памук и его роман «Снег» / М. М. Репенкова // Российская тюркология. – 2010. – № 1 (2). – С. 54-63.

85. Репенкова, М. М. Орхан Памук. Турция. Премия 2006 года / М. М. Репенкова // Писатели Востока – лауреаты Нобелевской премии. – Москва : ИВ РАН, 2013. – С. 299-368.

86. Сборник турецких документов о последней войне / пер. с тур. трех послед. гл. сб. «Зубдетуль-Хакаик», сост. Ахмед-Мидхатом-эфенди. – Санкт-Петербург : Тип. В. А. Полетики, 1879. – 129 с.

87. Седова, Е. Е. Педагогика российского зарубежья: философско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции / Е. Е. Седова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2006. – Т. 1. – № 9. – С. 148-155.

88. Сейфеддин, О. Избранное / О. Сейфеддин. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – 415 с.

89. Сейфеддин, О. Благое дело / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 174-117.

90. Сейфеддин, О. Вернулся разум / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 395-403.

91. Сейфеддин, О. Вероотступник / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 155-165.

92. Сейфеддин, О. Весна и бабочки / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 108-117.

93. Сейфеддин, О. Жена фон Садриштайна / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 266-277.
94. Сейфеддин, О. Заклинание / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 141-148.
95. Сейфеддин, О. Клятва на Коране / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 129-133.
96. Сейфеддин, О. Ловушка / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 349-358.
97. Сейфеддин, О. Ремень / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 93-107.
98. Сейфеддин, О. Первое преступление / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 22-24.
99. Сейфеддин, О. Побратимы / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 32-38.
100. Сейфеддин, О. Ради чистого полотенца / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 124-125.
101. Сейфеддин, О. Радуга / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград: Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 118-123.
102. Сейфеддин, О. Рецепт по-турецки / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 89-92.
103. Сейфеддин, О. Священный призыв / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 174-176.
104. Сейфеддин, О. Скребница / О. Сейфеддин // Литературная Кабардино-Балкария. – 2014. – № 2. – Март-апрель. – С. 9-12.

105. Сейфеддин, О. Сын фон Садриштайна / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 278-290.
106. Сейфеддин, О. Тайный храм / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 59-66.
107. Сейфеддин, О. Так устроен мир / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 85-89.
108. Сейфеддин, О. Три наставления / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 359-369.
109. Сейфеддин, О. Фалака / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 25-31.
110. Сейфеддин, О. Храбрец / О. Сейфеддин // Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 47-52.
111. Словарь русско-черкесский или адыгский, с краткою грамматикою сего последнего языка, одобренный Императорскою С. Петербургскою Академиею наук. – Одесса : Городская типография, 1848. – 248 с.
112. Сообцокова, Н. И. Адыги-черкесы : люди, нравы, обычаи и традиции / Н. И. Сообцокова. – Краснодар : Когорта, 2010. – 351 с.
113. Тимишев, Х. Т. Об основных мотивах современной поэзии адыгской диаспоры / Х. Т. Тимишев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12 (54). – Ч. 3. – С. 197-201.
114. Тулатова, Л. Б. Видный адыгский просветитель и педагог первой половины XX века С. Сиюхов / Л. Б. Тулатова. – Владикавказ : Изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2012. – 125 с. ISBN 978-5-8336-0713-8.
115. Уджуху, И. Эхо исторических дорог / И. Уджуху. – Режим доступа : <https://smikbr.ru/2012/adigps/06/09.pdf?ysclid=1lf16203tl557765042> (дата обращения: 25.11.2022).
116. Федеральный закон от 20.10.2022 г. № 402-ФЗ «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации». – Режим доступа :

<https://rg.ru/documents/2022/10/24/document-nematerialnoeethnokulturnoedostoyanie.html> (дата обращения : 29.11.2022).

117. Федотова, О. Д. Феномен скрытой враждебности или неосведомленность? Некоторые результаты пилотажного исследования / О. Д. Федотова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 2. – С. 80-92.

118. Федотова, О. Д. «Гражданство без цепей» в дидактической поэзии и В. Гёте [Электронный ресурс] / О. Д. Федотова, Л. С-Х. Зайцева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/48PDMN417.pdf> (дата обращения: 13.03.2022).

119. Федотова, О. Д. Идея всемирного гражданства и ее педагогическая проекция в зарубежной периодике / О. Д. Федотова, Л. С-Х. Зайцева, В. В. Латун // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN516.pdf> (дата обращения: 16.12.2022).

120. Федотова, О. Д. Человек будущего и проблемы образования в прогностическом дискурсе основателя Римского клуба А. Печчеи / О. Д. Федотова, М. А. Катичева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 9. – С. 25-31.

121. Федотова, О. Д. Педагогика диаспоры: Базовые компоненты теории в этнопедагогическом наследии Микаэла Налбандяна / О. Д. Федотова, Л. А. Оганисян. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 160 с.

122. Фокин, Н. И. Мигрантская педагогика: наука, управление, образование и практика педагогической поддержки детей и молодёжи из семей мигрантов, беженцев : монография / Н. И. Фокин, Л. М. Сухорукова, Т. Н. Шестакова. – Ростов-на-Дону : Областной центр технического творчества, 2016. – 136 с. ISBN 978-5-9907773-9-2.

123. Фонвилль, А. Последний год войны Черкесии за независимость (1863-1864): Из записок участника – иностранца / А. Фонвилль // Журнал «Адыги», Нальчик, 1991. – 48 с.

124. Хакимов, Э. Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории / Э. Р. Хакимов // Вестник Удмурдского университета. Педагогика и психология. – 2007. – № 9. – С. 39-52.

125. Хакимов, Э. Р. Этнопедагогическое проектирование как условие формирования этнической толерантности педагога / Э. Р. Хакимов // Ежегодник Российского психологического общества. Т. 9: Толерантность и проблема идентичности: Выпуск 4 : Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-29 июня 2002 г. – Ижевск : Тип. Удм. гос. ун-та, 2002 . – С. 35-41.

126. Ханбиков, Я. И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я. И. Ханбиков. – Казань : Таткнигоиздат, 1967. – 232 с.

127. Хан-Гирей Записки о Черкесии / Хан-Гирей. – Нальчик : Эльбрус, 1978. – 333 с.

128. Хан-Гирей Черкесские предания / Хан-Гирей. – Нальчик : Эльбрус, 1989. – 285 с.

129. Хафицэ, М. М. Адыгэ мамлюкхэр / М. М. Хафицэ. – Нальчик : Эльбрус, 1994. – 216 с.

130. Хафицэ, М. М. Кто есть кто в Черкесском зарубежье / М. М. Хафицэ. – Нальчик : КБР-Медиа : Эльбрус, 2022. – 180 с.

131. Хут, Ш. Х. Шаги к рассвету. Адыгские писатели-просветители XIX века / Ш. Х. Хут. – Краснодар : Книжное издательство, 1986. – 396 с.

132. Цфгъуэ, Н. Адыгэм ди к1эдыжык1эр / Н. Цфгъуэ // Тхыгъэхэр. – Налшык : Эльбрус, 1993. – С. 126-130.

133. Цфгъуэ, Н. Городокым адыгэбзэр зэрышадж щ1ык1эр / Н. Цфгъуэ // Опыт работы культурно-просветительских учреждений Кабардино-Балкарской Автономной Области. – Нальчик, 1927. – С. 84-85.

134. Цфгъуэ, Н. Пионер унэм адыгэбзэр зэрышадж щ1ык1эр / Н. Цфгъуэ // Тхыгъэхэр. – Налшык : Эльбрус, 1993. – С. 178-179.

135. Черкесская школа в Сирии, и ее основатель – Самгуг Амин. – Режим доступа : <https://aheku.net/articles/russian/istoriya-adyigov/cherkesskaya-shkola-v-sirii-i-ee-osnovatel-samgug-amin> (дата обращения: 29.09.2022).

136. Черкесские общественные объединения и их вклад в культурную жизнь диаспоры. – Режим доступа: [/http://adygi.ru/index.php?newsid=12176](http://adygi.ru/index.php?newsid=12176) (дата обращения: 31.03.2021).

137. Черкесы в Египте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%81%D1%8B_%D0%B2_%D0%95%D0%B3%D0%B8%D0%BF%D1%82%D0%B5 (дата обращения: 31.02.2021).

138. Чижова, Е. С. «Аллаху принадлежит и Восток, и Запад...». Орхан Памук / Е. С. Чижова // Вопросы литературы. – 2010. – № 3. – С. 279-296.

139. Шегенбаев, Н. Б. История становления и развития этнопедагогика казахского народа / Н. Б. Шегенбаев, У. А. Сапарбаева // В мире научных открытий. – 2015. – № 5-1 (65). – С. 368-373.

140. Шогенцуков, А. Камбот и Ляца : роман в стихах : для ст. школьного возраста / А. Шогенцуков. – Нальчик : Эльбрус 1975. – 111 с.

141. Шогенцуков, А. А. Мадина : Поэма / А. А. Шогенцуков. – Нальчик : Эльбрус, 1976. – 30 с.

142. Шоров, И. А. Идеи умственного и нравственного воспитания в адыгейском устном народном творчестве : автореф. диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.00 Педагогические науки / Шоров, Ибрагим Асхадович. – Тбилиси, 1970. – 23 с.

143. Эль-Сибай, Ю. Водонос умер / Ю. Эль-Сибай. – Режим доступа : <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/407738-yusef-el-sibai-vodonos-umer.html> (дата обращения : 20.09.2022).

144. Эс-Сибай, Ю. Мы не сеем колючек / Ю. Эль-Сибай. – Режим доступа : <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/398569-yusef-es-sibai-my-ne-seem-kolyuchek.html> (дата обращения : 20.09.2022).

145. Яковлева, Н. Рассказы Омера Сейфеддина / Н. Яковлева // Омер Сейфеддин. Избранное. – Ленинград : Художественная литература, Ленинградское отделение, 1987. – С. 3-15.

146. Allmer, A. Orhan Pamuk's «museum of innocence» : On architecture, narrative and the art of collecting / A. Allmer // Architectural Research Quarterly. – 2009. – № 13(2). – Pp. 163-171.

147. Almas, E. Representation, refuse and the urban context in Orhan Pamuk's Museum(s) of innocence / A. Allmer // Spatial Perspectives: Essays on Literature and Architecture. – 2015. – № 37. – Pp. 145-160.

148. Aydemir, İ. Muhacerette Çerkes Aydinlan / İ. Aydemir. – Ankara, 1991. – 88 p.

149. Derrick, M. The Merging of Russia's Regions on applied national policy: a suggested Rationale / M. Derrick // Caucasian Review of International Affairs. – 2009. – № 3 (3). – Pp. 317-323.

150. Engin, E. Forgotten novel translation of Ahmet Mithat: Konak / E. Engin // Turkish studies – Language and Literature. – 2019. – Vol. 14. – Iss. 2. – Pp. 141-158.

151. Ermakov, V. P. The «circassian issue» and the wars of memory in the Northern Caucasus modern political practice / V. P. Ermakov, Y. Y. Klychnikov, L. I. Milyaeva // Middle East Journal of Scientific Research. – 2013. – № 16 (9). – Pp. 1280-1284.

152. Fedotova, O. S. Introspection of characters in fiction: cultural aspect / O. S. Fedotova // Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018). – Zhengzhou : Atlantis Press, 2018. – Pp. 102-107.

153. Fedotova, O. D. Migration potential of labor market and the system of higher education: Asian vector of development / O. D. Fedotova, V. V. Latun // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 149. – Pp. 327-332.

154. Fedotova, O. The first Russian project of the Asian academy: New geopolitical vector / O. Fedotova, V. Latun. – *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – № 6 (4). – Pp. 356-36.

155. *İttihad Gazetesi*. – Kahire, 1899. – № 1. – Pp. 2-4.

156. Kaya, A. Cultural reification in Circassian diaspora: Stereotypes, prejudices and ethnic relations / A. Kaya // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. – 2005. – № 31 (1). – Pp. 129-149.

157. Kaya, A. The Circassian Diaspora in and outside Turkey / A. Kaya // *Problems of Post-Communism*. – 2014. – № 61 (4). – Pp. 50-65.

158. Kaya, A. The Neoliberal Face of the local Turn in Governance of Refugees in Turkey / A. Kaya // *Journal of International Migration and Integration*. – 2023. – № 1. – Pp. 6-11.

159. Meskhi, B. Ch. Digitized German editions of the 18th-19th centuries as non-academic sources of Armenology: history reflected in postmodernity / B. Ch. Meskhi, S. Ponomareva, O. Fedotova, H. Hovhannisyan, V. Latun // *E3S Web of Conferences*. – 2021. – Vol. 273. – Art. no. 11015. – Pp. 11015. – DOI: 10.1051/e3sconf/202127311015

160. Midhat, A. *Clerkes Özdenler* / A. Midhat // *Bütün oyunları*. – İstanbul, 1998. – 359 p.

161. Mithat, A. *Konak* / A. Midhat. – İstanbul : Kırk Ambar Matbaası, 1879. – 354 p.

162. Mithat, A. *Kafkas* / A. Midhat. – İstanbul : Dergâh Yayınları, 2017. – 330 p.

163. Moran, B. *Türk romanına eletirel bir baki § III* / B. Moran. – İstanbul : İletim Yayınları, 1994. – 138 p.

164. No Sochi 2014. Черкесы против Олимпиады в Сочи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=k5Yo_DWbc80 (дата обращения: 29.09.2022).

165. Pamuk, O. Cevdet Bey ve ogullan / Pamuk O. – Istanbul : Iletim Yayinlan, 2002. – 616 p.

166. Rossouw, J. Unfulfillable longing between tradition and modernity: Orhan pamuk's the museum of innocence (Onvervulbare verlanse tussen tradisie en moderniteit: Orhan Pamuk se The Museum of Innocence) / J. Rossouw // Tydskrif vir Geesteswetenskappe. – 2017. – № 57 (1). – Pp. 34-49.

167. Shami, S. Historical processes of identity formation: Displacement, settlement, and self-representations of the Circassians in Jordan / S. Shami // Iran and the Caucasus. – 2009. – № 13 (1). – Pp. 141-160.

168. Soganci, I. O. The museum of innocence: Five concepts for challenging the status quo in art education / I. O. Soganci // International Journal of Education Through Art. – 2017. – № 13(1). – Pp. 77-93.

169. Syleymanova, A. Postmodernist Roman ve Orhan Pamuk'un Eserlerine Yansimast uzerine / A. Syleymanova // Dil Dergisi Language Journal. Ankara Universitesi Basimevi. – 2003. – № 118. – Pp. 53-58.

170. Zhemukhov, S. The birth of modern Circassian nationalism / S. Zhemukhov // Nationalities Papers. – 2012. – № 40 (4). – Pp. 503-524.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	стр.
Приложение 1. Каллиграфическое исполнение букв арабского алфавита для текстов на черкесском языке.....	158
Приложение 2. Официальные данные Орхана Памука.....	159
Приложение 3. Официальный сайт Орхана Памука.....	160
Приложение 4. Газета Парламента и правительства КБР «Адыгское слово». 2012. – №№ 105-107 (22.265).....	161
Приложение 5. Стихи поэтов черкесского зарубежья в Газете Парламента и правительства КБР «Адыгское слово». – 2012. – №№ 105-107 (22.265).....	162


Официальные данные Орхана Памука

Дата рождения	7 июня 1952 ^{[1][2][3][...]} (69 лет)
Место рождения	Стамбул, Турция
Гражданство (подданство)	 Турция
Род деятельности	прозаик, сценарист, общественный деятель
Годы творчества	с 1974
Направление	постмодерн
Жанр	роман, сценарий
Язык произведений	турецкий язык
Премии	 Нобелевская премия по литературе (2006) Премия Соннинга (2012) Премия мира немецких книготорговцев (2005) Премия Медичи за лучшее зарубежное произведение (2005) Дублинская литературная премия (2003) Премия Гринцане Кавур (2002) Премия за лучшую иностранную книгу (2002) Премия «Золотой апельсин» за лучший сценарий (1991) Премия «Индепендент» за переводную прозу (1990)
Награды	 Докторская степень honoris causa (2007)
Автограф	

Официальный сайт Орхана Памука


ORHAN PAMUK

SITE



- BIOGRAPHY
- BOOKS
- NEWS
- INTERVIEWS & REVIEWS
- AWARDS & HONOURS
- PHOTOS

BIOGRAPHY




Orhan Pamuk was born in Istanbul in 1952 and grew up in a large family similar to those which he describes in his novels *Cevdet Bey and His Sons* and *The Black Book*, in the wealthy westernised district of Nisantasi. As he writes in his autobiographical book *Istanbul*, from his childhood until the age of 22 he devoted himself largely to painting and dreamed of becoming an artist. After graduating from the secular American Robert College in Istanbul, he studied architecture at Istanbul Technical University for three years, but abandoned the course when he gave up his ambition to become an architect and artist. He went on to graduate in journalism from Istanbul University, but never worked as a journalist. At the age of 23 Pamuk decided to become a novelist, and giving up everything else retreated into his flat and began to write.

His first novel *Cevdet Bey and His Sons* was published seven years later in 1982. The novel is the story of three generations of a wealthy Istanbul family living in Nisantasi, Pamuk's own home district. The novel was awarded both the Orhan Kemal and Milliyet literary prizes. The following year Pamuk published his novel *The Silent House*, which in French translation won the 1991 Prix de la découverte européenne. *The White Castle* (1985) about the frictions and friendship between a Venetian slave and an Ottoman scholar was published in English and many other languages from 1990 onwards, bringing Pamuk his first international fame. The same year Pamuk went to America, where he was a visiting scholar at Columbia University in New York from 1985 to 1988. It was there that he wrote most of his novel *The Black Book*, in which the streets, past, chemistry and texture of Istanbul are described through the story of a lawyer seeking his missing wife. This novel was published in Turkey in 1990, and the French translation won the Prix France Culture. *The Black Book* enlarged Pamuk's fame both in Turkey and internationally as an author at once popular and experimental, and able to write about past and present with the same intensity. In 1991 Pamuk's daughter Rüya was born. That year saw the production of a film *Hidden Face*, whose script by Pamuk was based on a one-page story in *The Black Book*.

[> more](#)

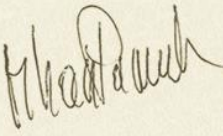
BOOKS



THE HOUSE OF SILENCE
One historian, one revolutionist and another one eager to be rich... These three visit their grandmother and stay for a week in the house which is built by their grandfather when he was sent to exile 70 years ago.

NEWS

- Yapı Kredi Culture and Art Publishing hosts an exhibition of photographs taken by Orhan Pamuk from his balcony of his home in Istanbul between the dates of December 2012 and April 2013. Curated by the famous German publisher Gerhard Steidl, "ORHAN PAMUK
- Orhan Pamuk's *Snow To Have Stage Reading*
- Orhan Pamuk accepts Honorary Doctorate from University of Crete.
- Museum of Innocence gets Milan display from 19th of January till 24th of June 2018
- After 2010 Nobel Prize winner Mario Vargas-Llosa (2015) and well-known Italian novelist Claudio Magris (2016), Orhan Pamuk receives 2017 Literary Flame Prize from Montenegro.



Стихи поэтов черкесского зарубежья в Газете Парламента и правительства КБР «Адыгское слово». – 2012. – №№ 105-107 (22.265)
https://smikbr.ru/2012/adigps/06/09.pdf?ysclid=llf16203tl557765042

№№105-107 (22.265)



2012 ГЪЭМ МЪКЪУАУЗЪГЪУМ И 9

ААДЫГЪ ПСАЛЪЭ

11

Стихи поэтов черкесского зарубежья в переводах Георгия Яропольского

Ахмед Шауки
Я не могу тебя не помнить
Речь хочется сказать твой образ,
Но не могу я не помнить...

Махмуд Салих-аль Баруди (Науроко)
Любовь
Помнится ли мне
Те, что в юности любилым...

Зейн Кандур
Оконное стекло
В любви время, как в тумане,
Всплывает из прошлого время...

Исам Уджуху
Эхо исторических дорог
Тем душой, что печали не ожидает,
В печали спорахотави мени не куажу...

Фейсал Кат
Метли Меретуку
В ожидании вестей
Как бы болела моя в тумане!

Четин Гогутль
Адыг
Нутукашый адыгашы,
И ушак мери...

Метли Меретуку
В ожидании вестей
Как бы болела моя в тумане!
Радна ты забавля, отыкала...

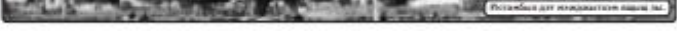
Четин Гогутль
Адыг
Нутукашый адыгашы,
И ушак мери
Бордуу с хытайыт сорок...

Зейн Кандур
Оконное стекло
В любви время, как в тумане,
Всплывает из прошлого время...

2017 год
Варданян, Г. Амар

2017 год
Варданян, Г. Амар

2017 год
Варданян, Г. Амар



Яропольский Георгий Григорьевич