
КРОССКУЛЬТУРНАЯ И ЭТНОПСИХОЛОГИЯ
CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

Психологическая антропология и образование — проблема становления поликультурной модели обучения

А.А. Белик*

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Представленная статья является историческим исследованием обстоятельств, способствующих появлению модели поликультурного образования в США. Автор реконструирует исторические обстоятельства и теоретические истоки данного способа организации образования, достаточно подробно рассматривает проблему этнической (культурной) идентичности, которая является, по его мнению, ключевым аспектом поликультурного подхода к образованию. Фундаментальное значение анализа этнической идентичности связано с поликультурной моделью общества, или этническим плюрализмом, которые противопоставлены однообразной универсальной для всех модели, известной в истории как «плави́льный тигль», от которой отказались в США в конце 70-х гг. XX в. Автор делает вывод о несоответствии ряда европейских инноваций в области культуры аутентичным принципам поликультурного образования 80–90-х гг. XX в.

Ключевые слова: этническая (культурная) идентичность, психокультурный подход, определение поликультурного образования, культурное разнообразие.

Появление поликультурного образования и возникновение ряда проблем, тесно связанных с ним, было обусловлено несколькими событиями, произошедшими в США в начале 60 гг. XX в. и в последующие годы. Стоит отметить, что идеи о поликультурном образовании высказывались здесь и раньше, но как-то не получали дальнейшего развития, хотя сама американская действительность — в стране, состоящей из представителей самых разнообразных культур, казалось бы, должна была подталкивать к поискам несколько иных форм образования. Вероятно, было достаточно причин, которые мешали развитию поликультурного образования и их использованию в школах, колледжах и университетах США. В первую очередь, это было связано с существованием во мно-

гих штатах США отдельного обучения евроамериканцев и американцев африканского происхождения. Президент Дж. Кеннеди, несмотря на сопротивление администрации различных регионов США, прекратил эту практику. При проведении этой реформы для подавления протестов нередко приходилось прибегать к силовым методам, особенно в некоторых южных штатах. После осуществления реформы школьного образования потребность в особом подходе, учитывающем разнообразный этнокультурный состав учеников, стала весьма актуальной для США.

Следует отметить обстоятельство, которое существенно влияло на направленность поликультурного образования. Это — трансформация представлений о будущем образе общества как целостной организа-

Для цитаты:

Белик А.А. Психологическая антропология и образование — проблема становления поликультурной модели обучения // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 71–76.

* Белик Андрей Александрович, доктор исторических наук, профессор, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, факультет социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

ции, этнополитической общности. К какому обществу идет США — к однообразному сплаву всех культур и народов, населяющих страну, или к более или менее гармоничному сосуществованию разнообразных культур и этнокультурных общностей? Долгое время в США господствовала точка зрения о создании некоей единой общности в результате «переплавки» всех в нечто единое (своеобразная ассимиляция). Данная точка зрения своими корнями уходила в мечтания романтиков и утопистов XVIII в., которые полагали, что со временем на свободной земле Америки образуется совершенно новая общность людей, которые будут свободно и гармонично развиваться в условиях единой культуры. Несмотря на то, что положение о переплавке всех в единую массу активно пропагандировалось и в 30–40-е гг. XX в., многие антропологи видели явные несоответствия между декларируемым подходом и реальностями жизни американцев.

Особую остроту дискуссия о том, каким должно быть американское общество, приобрела в преддверии 200-летнего юбилея государства США в 1976 г. Эта дискуссия привела к существенному изменению во взглядах, как на суть полиэтнического американского государства, так и на направленность поликультурного образования.

Трансформация этносоциальной парадигмы США: от плавильного тигля к этнокультурному разнообразию. Начиная с 60-х гг. XX в. в США ожил интерес к изучению роли и значения самосознания различных этнических групп. Изучение этничности стало магистральным направлением исследований в психологической антропологии. Исследования этничности ведутся в США с самых разных точек зрения [5]. Но самое существенное в них в рассматриваемый период — смена методологической ориентации, переход к новой этноантропологической парадигме. Как уже было сказано выше, в анализе этнической ситуации в Америке долгое время господствовала концепция «плавильного тигля». Основное ее содержание состояло в «переплавке» иммигрантов из различных стран в стандартизированную этническую (этнополитическую) общность высокой интеграции.

В 1963 г. в связи с выходом работ Н. Глейзера и Д. Мойнихена в этих вопросах обозначился резкий поворот, произошла смена теоретической ориентации в изучении этнических процессов. Прежде всего, наблюдался полный отказ от теории «плавильного тигля»; был сделан вывод о ее непригодности при анализе этнических процессов. В работе, опубликованной в 1975 г., Н. Глейзер и Д. Мойнихен сформулировали следующее положение: если ранее проблема этнического представлялась всего лишь пережитком прошлого, «то теперь мы должны поместить ее в самый центр нашего внимания» [9, р. 17]. Подобная переориентация сопровождалась резкой критикой, вплоть до полного отрицания прежней парадигмы «плавильного тигля» [5, с. 12–37]. Явно выраженная тенденция изучения культурного многообразия, доминировавшая в культурной (психологической) ан-

тропологии, получила отражение в ряде документов, в том числе международного уровня.

Прежний подход уже не отвечал не только современным требованиям науки, но и сложившейся этносоциальной ситуации в США: формирование этнополитической метаобщности вовсе не означает переплавки этнокультурных общностей в некий мифический сплав, а является одной из сторон развития общества — интегративной. Вместе с тем этот процесс невозможен без своей другой неотъемлемой стороны — дифференциации этнических общностей.

Таким образом, на повестке стоял вопрос о формах фиксации культурного разнообразия, сложившегося в США, и его последующего изучения. Наиболее разносторонне проблема этнокультурного разнообразия исследовалась в психологическом направлении культурной антропологии США (психологической антропологии). Специально к 200-летию США был подготовлен сборник «Этническая идентичность» (1975), в котором центральное место занимает понятие «этническая идентичность» как форма фиксации поликультурного разнообразия в США и других странах мира. Наиболее концентрировано психокультурный подход к проблеме этнической идентичности охарактеризован в статье Дж. Де Воса «Этнический плюрализм: конфликт и приспособление» и в заключении к указанному труду, написанном Дж. Де Восом вместе с Л. Романуси-Росс. Фундаментальное значение для разработки идей этнокультурного многообразия, на мой взгляд, имеет также «Предисловие» Дж. Де Воса и Л. Романуси-Росс к переизданию статьи «Этническая идентичность» в 1982 г.

Особенности понимания этнической (культурной) идентичности в психокультурном подходе Дж. Де Воса и его коллег. Отличительной чертой изучения этничности у Де Воса является анализ этого явления во всем многообразии социальных связей и отношений, существующих в обществе. В общеметодологическом плане необходимо отметить стремление Де Воса к построению общетеоретической концепции, предполагающей наряду с учетом многообразия способов изучения этничности выделение специфического предмета исследования.

Исходный пункт анализа, выполненного Де Восом, — определение места этнической идентичности в общей структуре исследований этничности в целом и в психологической антропологии — в частности. Наиболее последовательно это определение дано им совместно с Л. Романуси-Росс в предисловии ко второму изданию книги «Этническая идентичность» (1982), где классификация этничности осуществляется по уровням и способу анализа. Здесь с точки зрения этнической (культурной) идентичности рассмотрена и объединена значительная часть исследований психологической антропологии, а именно: патологии и нормы, социальной адаптации и психологической стабильности, биологической основы поведения человека, эмоционально-психологических состояний, а также комплекса социально-психологических проблем («Я—другие», «мы—они»).

Согласно Де Восу и Романуси-Росс, этническая идентичность (в самом общем виде) — это понятие, отражающее сущность «формы идентификации, обращенной в прошлое и воплощенной в культурной традиции определенного индивида или группы» [6, р. 363].

Дж. Де Вос останавливается, прежде всего, на эмоциональной, экспрессивной стороне поведения людей в связи с их этнической идентификацией, в центре его внимания — субъективный аспект данного культурно обусловленного явления. В процессе анализа роли и значения этнической группы он раскрывает содержание этнической идентичности. Это содержание очень близко (если не тождественно) содержанию понятия «культура», поскольку этническая группа — это как раз относительно изолированная общность людей, разделяющих комплекс традиций, которые не распространены среди других людей. Эти традиции обычно включают религиозные верования и обряды народа, его язык, чувство исторической преемственности, общее родство (этнокультурное единение) и место происхождения (в случае миграции). Этничность в самом узком ее значении (т. е. в значении этнической идентичности) есть «чувство преемственности, неразрывной связи с прошлым, *чувство*, составляющее существенную часть самоопределения индивида» [7, р. 17] (выд. мной — А.Б.), нередко получающее идеализированное отражение в виде легенд и мифов. Значительную роль данное явление, по мнению американского антрополога, играет в поддержании психологической стабильности индивида, преодолевающего различные формы отчуждения, а также в придании смысла его экзистенциальным поискам. Этническая идентичность во многом обеспечивает реализацию чувства принадлежности (сообщности) индивида, что, в свою очередь, является частным случаем такого фундаментального качества, как привязанность (потребность в узах, связях с близким кругом людей).

Итак, в чем же видят Де Вос и Романуси-Росс основную цель изучения этнической (культурной) идентичности: «Наш подход, — пишут они, — анализирует «я» в социальном действии и рассматривает, как *субъективное переживание этнической идентичности* соотносится с адаптивным поведением, которое частично есть результат основополагающих черт личности» [8, р. XI] (выделено мной — А.Б.). Такая формулировка не только выделяет предметную область исследования, но и содержит основные принципы построения теоретической концепции. Существенную роль в этом играют понятия «Я» («Self») и «идентичность». Этническая идентичность есть одна из форм социальной идентичности (самовыражение в чем-то, отождествление, отделение себя от других и индивидуализация), осуществляемой в этнической группе. Идентичность у Де Воса связана с «Я»-идентичностью. В его концепции это «Я» — самоощущение и размышление о самом себе, смысле себя. «Self» здесь — личностное «Я», сделавшее себя предметом своего рассмотрения, но направленное не только внутрь себя, но и вовне, социально ориентированное.

Де Вос основывается на положении Дж.Г. Мида, согласно которому «Я» — это интернализация генерализации других». Поэтому у Де Воса главный субъект действий — «Я» в социальном взаимодействии. Этничность — это одна из важнейших содержательных характеристик «Я» в иерархически организованной структуре общества. Для Де Воса этничность неразрывно связана с социальным способом существования человека и структурной организации общества.

Поскольку Де Вос анализирует проблему в исторической динамике, то взаимодействие принимает для индивида еще одну форму, а именно ориентацию «Я»: на настоящее (как гражданина государства и как индивида, имеющего определенный социо-экономический статус), на будущее (как приверженца какой-либо идеологии в светской или религиозной форме) и на прошлое, т. е. на какую-либо определенную форму этнической идентичности. Индивиды, разделяющие ту или иную этническую идентичность, объединены в этнические группы, которые могут количественно иметь различные размеры (от мини до мега), но в качественном отношении они все выполняют функцию носителя разнообразия в той или иной социальной общности (современной или традиционной).

Вообще, наиболее продуктивным и оригинальным, на мой взгляд, в концепции Де Воса является его теоретическая конструкция, связывающая три ориентации «Я» (на прошлое, настоящее и будущее) с социальным статусом или стратегией в единой понятийной структуре. Культура этнической группы как ориентация на прошлое существует в ней как органическая и неотъемлемая часть настоящего и будущего. Ориентация «Я» на настоящее, функционирование его в качестве члена этнополитической общности (гражданина страны) связана с интегративными тенденциями, которые в концепции «плавленного тигля» получили искаженное вневременное толкование. Ориентация «Я» на будущее (или идеологическая ориентация) выражается в идентификации с религиозным и социально-политическим движением, приверженностью тому или иному варианту будущего развития, идеалу, цели в различных формах. Именно в этой, идеологической, по терминологии Де Воса, ориентации, как правило, содержатся возможные тенденции в изменении общества (идеал всегда отличается от настоящего состояния). Ориентация на будущее выполняет еще одну важную задачу — учитывает конфессиональную и идеологическую компоненту «Я». Таким образом, в одной системе объединены этническая специфика, социальный статус и конфессиональная принадлежность. Одним из наиболее существенных вопросов является соотношение ориентации «Я» на прошлое с двумя другими. Де Вос считает, «что без осознания прошлого настоящее не имеет смысла» [7, р. 38] В идеологической ориентации, как в религиозной, так и в светской форме, при конструировании идеала будущего используются образы прошлых эпох.

Концептуальная схема, предложенная Де Восом, применима для анализа этносоциальной ситуации не только в США, но и в других странах мира. Правда, при этом не следует забывать о направленности его концепции именно на анализ ситуации в США, где существуют различные группы населения, не разорвавшие связей со страной, где родились их родители. При использовании данной концепции в странах с «коренным» населением с различными культурными традициями необходимо делать некоторые поправки. В теории Дж. Де Воса достаточно адекватно описываются многие процессы, происходящие ныне (в XXI в) в странах Европы, в США и России, в связи с резким усилением миграционных процессов и необходимостью адаптации различных этнических групп. В то же время эта теория может использоваться в качестве универсального методологического средства для изучения предшествующих эпох, так как «человеческая история дает нам многочисленные комбинации напряженности, конфликта и приспособления, касающиеся противоречия между приверженностью к прошлой этничности, настоящим статусом и будущим идеализированным представлением об обществе» [7, р. 39–40].

Итак, этническая (культурная) идентичность взаимосвязана с активными действиями человека, направленными в том числе на преодоление напряженности, конфликтов и противоречий в осуществлении жизнедеятельности. В 70–80-е гг. в психологической антропологии США и в культурной антропологии в целом можно было по-разному трактовать этничность, этническую идентичность, но было достигнуто единое понимание того, что однообразная универсальная модель плавильного тигля не соответствует реалиям США.

Культурное разнообразие и гуманистические основы поликультурного образования. Таким образом, в виде концепции этнической (культурной) идентичности было обосновано положение об этнокультурном разнообразии как основе развития США. В данной теоретической концепции получили отражение реалии бытия разнообразных культурных систем в США во второй половине XX в. На основании именно этой концепции были проведены исследования, посвященные становлению поликультурного образования. Один из таких трудов был выполнен в рамках психокультурного подхода. Он так и называется «Психологическая антропология и образование» (1979). Автор этого труда Ч. Харрингтон.

Как отмечает глава Департамента антропологии и образования в национальной Академии США Л. Комираз, указанная книга была создана по заказу Академии образования США. Психологические антропологи должны были исследовать целый ряд проблем, касавшихся образования в условиях поликультурной среды, в том числе неизученных сторон поведения и деятельности учащихся в связи с различной этнокультурной принадлежностью и соответственно с разнообразными стереотипами поведения. Перед антропологами стояла задача исследовать различ-

ные формы взаимодействия в поликультурной среде и предложить свои рекомендации по поводу оптимизации процесса обучения.

Для понимания процесса поликультурного образования в целом антропологи исследовали три важнейшие сферы активности учащихся. Это: культурные особенности познания и восприятия, процесс социализации (энкультурации) и процессы внутрикультурной и межкультурной коммуникации. Основными выделенными культурными группами были индейцы, афроамериканцы, испаноговорящие группы города Нью-Йорка и американские мексиканцы. Результаты исследования были сведены воедино в виде разнообразных рекомендаций учителям. В книге даже есть небольшой параграф, специально посвященный воздействию психологической антропологии на образование [10, р. 92–95]. Существенным является и решение ряда общих вопросов в рассматриваемой книге, касающихся процессов обучения. Это, прежде всего, окончательное опровержение тезиса Ж. Пиаже о том, что максимальный интеллектуальный уровень представителя традиционного общества не может превышать уровень развития 11-летнего ребенка из индустриальных стран. На основе рассмотренной работы, а также исходя из принципов культурной (психологической) антропологии, сложившихся на протяжении XX в. (стремление к пониманию иных культур, принцип вживания, культурный релятивизм, самоценность каждой культуры и др.) были сделаны общие выводы, касающиеся процессов обучения и образования в целом. Эти выводы составили основу для декларации ЮНЕСКО «Декларация в Мехико по политике в области культуры» (1982), которая, в свою очередь, представляет ценностную основу принципов организации поликультурного образования. Приведем основные из них.

«1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой ее существованию.

3. Культурная самобытность представляет собой неопределимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимые со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

4. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом» [1].

По моему мнению, огромное значение для поликультурного образования в США имеет повсемест-

ное преподавание в школах, колледжах и университетах предмета «Культурная антропология».

В последующие 90-е гг. XX в. и в XXI в. принципы и формы поликультурного образования получили распространение во многих странах. Развивается такой подход и в России. Поликультурное образование призвано сыграть фундаментальную роль в развитии российского общества и государства. В нормативных документах его сущность определяется следующим образом: «Это образовательная система, которая в рамках единого государственного образовательного стандарта формирует содержание обучения в соответствии со структурой российской идентичности, т. е. руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [3].

Согласимся с отечественным исследователем И.А. Макаренко в том, что поликультурное образование — «это познание человеком культуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком и культурой, что способствует идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство» [4]. Особо выделим тот аспект, что в нашей стране нормативно выделены базовые ценности, которые имеют значение в процессе образования независимо от культурной идентичности (т. е. необходимые для всех обучающихся.) Это «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство, литература, природа, человечество» [3].

В XXI в. в России опубликован ряд исследований, посвященных поликультурному образованию. Особо выделим работы А.Н. Джуринского, который рассматривает процесс образования неразрывно с воспитанием. В своей последней монографии «Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование» [2] он анализирует основные понятия и парадигмы поликультурного образования (от ассимиляции и этноцентризма — к кросскультурализму, мультикультурному и этнокультурному воспитанию) и дает общий обзор событий, связанных с совре-

менными изменениями в образовательном пространстве в странах Азии и Африки и ЕС.

Итак, психологическая антропология, культурная антропология в целом создали основу для поликультурного образования, что впоследствии отразилось в нормативных документах, принятых международными сообществами и отдельными государствами, а также в практических мерах по их реализации. Но уже же в 80-е гг. XX в. были выявлены многочисленные трудности в реализации программы поликультурного образования. Многие проблемы полностью не решены и в настоящее время. Но если исходить из положений антропологов США и последующих нормативных документов (в том числе и российских), то со временем постепенно можно было бы решить большинство из них.

Однако с середины 90-х гг. XX в. и по сей день набирает обороты и стал доминирующим универсалистский взгляд на интегративные процессы, происходящие в мире (однообразная модель глобализации). Такой подход предполагает описание развития всех культур по одной модели и представляет собой по существу все ту же ассимиляционистскую модель, отвергнутую учеными США и самой реальностью двухсотлетнего развития этого государства. Наиболее активно данная модель распространяется в Европе, что, естественно, сказывается на обучении и воспитании подрастающего поколения, так как основной акцент делается на «европейскости» и нивелировании культурных отличий. Аутентичная модель поликультурного образования не вписывается в современные политические тенденции, утвердившиеся в 70—90-е гг. XX в. Более того, эти тенденции противоречат многим положениям, характеризующим поликультурное образование и приведенным в настоящей статье. Основной смысл и поликультурного образования и декларации ЮНЕСКО состоит во внимательном и аккуратном отношении к самобытности культур. Кроме этого, общий подход, который наблюдается в «культуростроительстве» в Европе во втором десятилетии XXI в. противоречит п. 4 Декларации. Повторим его еще раз: «Ни одна культура не может претендовать на право быть универсальной».

Литература

1. Декларация в Мехико по политике в области культуры. Поликультурное образование: диалог культур [Электронный ресурс] // Литературный журнал геосимволистов «Мой берег». URL: <http://moy-bereg.ru/obrazovatel-naya-kultura/polikulturnoe-obrazovanie-dialog-kultur-4.html> (дата обращения 11.12.2013).
2. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания. М.: Academia, 2008. 304 с.
3. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. 2013. № 4. URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения 12. 11. 2013).
4. Макаренко И.А. Языковое поликультурное образование как фактор формирования толерантного сознания личности [Электронный ресурс] // Вестник Пятигорского

государственного лингвистического университета. URL: http://www.pglu.ru/researches/konf/N4_lem.doc (дата обращения 5.12.2013).

5. Таболина Т.В. Этническая проблематика в современной американской науке. М.: Наука, 1985. 185 с.
6. De Vos G., Romanucci-Ross L. Ethnicity: Vessel of meaning and emblem of contrast // Ethnic identity. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. P. 363—390.
7. De Vos G. Ethnic pluralism: Conflict and accommodation // Ethnic identity. Pp. 5—41.
8. De Vos G., Romanucci-Ross L. Introduction 1982 // Ethnic identity. P. I—XXVII.
9. Glazer N., Moynihan D. Ethnicity: Theory and experience. Cambridge (Mass): Cambridge University Press, 1975. 215 p.
10. Harrington Ch.C. Psychological Anthropology and Education. N-Y.: AMS Press, 1979. 232 p.

Anthropology and Education: Issues and Origins of Multicultural Education Model

A.A. Belik*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

This paper presents a historical investigation into the context and circumstances contributing to the emergence of multicultural education model in the USA. The author reconstructs the historical context and theoretical background of this educational practice providing a detailed consideration of the problem of ethnic (cultural) identity which, in the author's opinion, is the key issue of the multicultural approach to education. The fundamental meaning of the ethnic identity analysis is closely related to the multicultural society model or ethnic pluralism as opposed to the uniform, universal model also known as 'the melting pot' that was rejected in the USA at the end of 1970s. In the final part of the paper the author concludes that there is a considerable gap between certain European cultural innovations and the genuine principles of multicultural education developed in 1980–1990s.

Keywords: ethnic (cultural) identity, psychocultural approach, definition of multicultural education, cultural diversity.

References

1. Deklaratsiya v Meksiko po politike v oblasti kul'tury [Mexico City Declaration on Cultural Policies] [Elektronnyi resurs]. *Literaturnyi zhurnal geosimvolistov "Moi bereg"* [Literary magazine geosimvolistov "My Beach"]. Available at: <http://moy-bereg.ru/obrazovatel'naya-kultura/polikulturnoe-obrazovanie-dialog-kultur-4.html> (Accessed 12.12 2013).
2. Dzhurinskii A.N. Kontseptsii i realii mul'tikul'turnogo vospitaniya [Concepts and realities of multicultural education]. Moscow: Academia, 2008. 304 p.
3. Kontseptsiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii. [Elektronnyi resurs] [The concept of development of multicultural education in the Russian Federation]. *Vestnik MGOU* [Gerald of MGOU]. Available at: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988>. (Accessed 11.12 2013).
4. Makarenko I.A. Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie kak faktor formirovaniya tolerantnogo soznaniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Linguistic multicultural education as a factor of tolerance personality]. Available at: http://www.pglu.ru/researches/konf/N4_lem.doc (Accessed 5.12 2013).
5. Tabolina T.V. Etnicheskaya problematika v sovremennoi amerikanskoj nauke [Ethnic issues in American science]. Moscow: Nauka, 1985. 185 p.
6. De Vos G., Romanucci-Ross L. Ethnicity: Vessel of meaning and emblem of contrast. *Ethnic identity*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, pp. 363–390.
7. De Vos G. Ethnic pluralism : Conflict and accommodation. *Ethnic identity*. Chicago, The University of Chicago Press, 1982, pp. 5–41.
8. De Vos G., Romanucci-Ross L. Introduction. *Ethnic identity*. Chicago, The University of Chicago Press, 1982, pp. I–XXVII.
9. Glazer N., Moynihan D. Ethnicity: Theory and experience. Cambridge (Mass). Cambridge University Press, 1975. 215 p.
10. Harrington Ch.C. Psychological Anthropology and Education. N.Y.: AMS Press, 1979. 232 p.

For citation:

Belik A.A. Psychological Anthropology and Education: Issues and Origins of Multicultural Education Model. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 71–76. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Belik Andrei Aleksandrovich, PhD in History, professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia