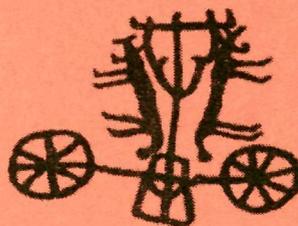


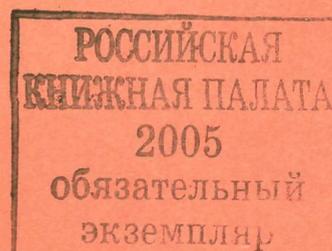
**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК**

**ИНСТИТУТ ЭТНОЛОГИИ И АНТРОПОЛОГИИ**

**ИССЛЕДОВАНИЯ  
ПО ПРИКЛАДНОЙ  
И НЕОТЛОЖНОЙ  
ЭТНОЛОГИИ**



**№ 172**



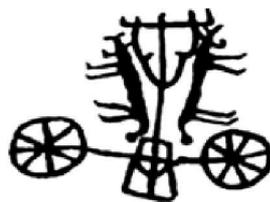
**Е.А. НАЙДЕНОВА**

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ  
МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

---

**Москва  
2004**

**ИССЛЕДОВАНИЯ  
ПО ПРИКЛАДНОЙ  
И НЕОТЛОЖНОЙ  
ЭТНОЛОГИИ**



**№ 172**

**Е.А. НАЙДЕНОВА**

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ  
МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

**Москва  
2004**

ISBN 5-201-13758-x (33)

© Серия «Исследования по прикладной и неотложной этнологии»  
Института этнологии и антропологии РАН. Документ N 172.

Редакционная группа:

В.А.Тишков (отв.ред.)  
Н.А.Лопуленко  
М.Ю.Мартынова

Материалы серии отражают точку зрения авторов и могут не совпадать с позицией редакционной группы

При использовании ссылка на материалы обязательна

По вопросам приобретения материалов обращаться по адресу:  
119334, Москва, Ленинский проспект, д.32а.  
Институт этнологии и антропологии РАН  
тел. 938-00-19, 938-07-12  
E-mail: [INFO@IEA.RAS.RU](mailto:INFO@IEA.RAS.RU)  
fax: (7-095) 938-06-00

Документ № 172

**Е.А. НАЙДЕНОВА**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

---

*Исследование проведено при поддержке Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе» (2001-2005 гг.), в соответствии с постановлением Правительства Москвы по реализации программы «Модернизация Московского образования “Столичное образование-3”», решением Коллегии Московского комитета образования от 28.02.2002 г № 4/2 «О состоянии и перспективах развития учреждений, реализующих этнокультурный компонент образования», постановлением Правительства Москвы «О среднесрочной городской целевой программе “Москва на пути к культуре мира: формирование установок толерантного сознания, профилактика экстремизма, воспитание культуры мира (2002-2004 гг.)”».*

---

*Издание осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Этнокультурное взаимодействие в Евразии»*

### **Об авторе**

НАЙДЕНОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА – Кандидат педагогических наук, заведующая научно-методической лабораторией «Народоведение и межкультурная коммуникация» кафедры международного образования Московского института открытого образования, доцент кафедры общей педагогики Московского гуманитарного педагогического института. Область научных интересов – этнология, межкультурные коммуникации, педагогические и психологические технологии в области этнологии, межкультурных коммуникаций и экологического образования в школе.

### *About the Author*

NAIDENOVA, ELENA  
ALEKSANDROVNA

Ph.D. (candidate of pedagogical sciences), head of the scientific and methodological Laboratory “Studies of Peoples and Multicultural Communication” at the Chair of International Education of the Moscow Institute of Open Education, and assistant professor at the Chair of General Pedagogy of the Moscow Humanitarian Pedagogical Institute. Fields of academic interests - ethnology, intercultural communications, pedagogical and psychological methods in ethnology, intercultural communications and ecological education at elementary, secondary and high school

### *Summary*

NAIDENOVA, ELENA A. MULTICULTURAL EDUCATION AS A WAY TO STIMULATING  
TOLERANCE IN INTERETHNIC RELATIONS

The report analyzes results of studies of civic identity, interethnic perception and intercultural interaction among children of 6-7 years in the elementary school or pre-school group, focusing on cognitive, emotional and evaluative, and behavioral aspects of these phenomena. Great attention is given to adaptation of ethnically and culturally distinct migrants to educational institution. The author addresses problems of intercultural (multicultural) education, oriented towards language, culture and ethnic identity, and aimed at harmonizing interethnic relations. She thinks issues of forming cultural and linguistic identities, preserving ethnic cultures are important.

## ЗАДАЧИ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Процесс взаимопроникновения народов и культур, идущий сегодня в мире и получивший название «глобализация», ставит перед российской системой образования задачу преодоления изолированности и вхождения в международное образовательное пространство. В области фундаментальных естественнонаучных знаний, которыми школа снабжает своих учеников, возможности достижения данной цели очевидны. В гуманитарной же сфере, где знание сложнейшим образом сочетается с религиозными, историческими, национальными традициями, дела обстоят намного сложнее. Общность знаний (в смысле их объективного научного содержания и одинакового однозначного восприятия) меньше всего проявляется в отношении обыденного мышления человека и человеческих объединений. Процесс глобализации приводит в действие два механизма: центростремительный (объединяющий людей, делающий их похожими) и центробежный (разъединяющий людей, приводящий к противопоставлению). К сожалению, центробежный процесс начинает преобладать в российской школе. Именно это обстоятельство предопределяет потребность в развитии межкультурного образования как наиболее эффективного на сегодняшний день средства осознания общечеловеческих интересов<sup>1</sup>. Во имя выживания человечества, требуется, чтобы национальное гражданство (государственное) было дополнено глобальным.

Согласно исследованиям российского психолога С.В. Лурье, центральную зону ментальности любого народа составляют: представления о добре (образ покровителя), представления о зле (образ врага) и представления о способах борьбы добра со злом. Следовательно, для межэтнического сплочения необ-

ходимо формирование глобальных представлений о категориях добра и зла.

Сегодня общечеловеческими ценностями (добром) могут считаться универсальные гуманитарные ценности, сформулированные Организацией Объединенных Наций в виде стандартов прав человека и характеризующиеся как *ценности толерантности*. Интеграция в многонациональном обществе предполагает диалог разных, непохожих друг на друга культур. Однако родители и другие члены сообщества нередко воспринимают воспитание толерантности как угрозу этническим системам ценностей, которые они стремятся привить своим детям. Для того чтобы беспристрастно и конструктивно реагировать на обеспокоенность родителей, педагогам требуется основательная подготовка. В частности они должны четко осознавать, что толерантность и универсальные гуманитарные ценности предполагают не отрицание этнических ценностей, а наличие возможности сравнения их с ценностями других народов, стандартами прав человека и анализа с позиции этих знаний. Исходя из стандартов прав человека, выработанных сообществом народов, можно критически пересмотреть этнические традиции на предмет их гуманности и соответствия современным реалиям. Необходимость закладки основ планетарного общества диктует более целостный (holistic) подход к обучению, который предусматривает формирование толерантного отношения к *миру, правам человека и демократии* – трем базовым категориям справедливого мира. Заметим, что западная цивилизация, подарившая человечеству эти понятия, и сама нуждается в создании более совершенного, чем сегодня, механизма их защиты и реализации.

Ценности (категории справедливого мира)	Цели: толерантность (добро)	Проблемы: Интолерантность (зло)	Процесс толерантности (методы борьбы добра со злом)
Мир	Гражданский спор; конструктивный конфликт; социальные отношения сотрудничества	Насилие: Физическое, структурное, культурное, психологическое	Поддержание мира и другие средства ограничения насилия и облегчение его негативных последствий. Переговоры, посредничество, рассмотрение споров (ненасильственное разрешение конфликтов)
Права человека	Множественность культур; разнообразие религий; политический плюрализм; экономическое равенство; социальная справедливость; здоровая окружающая среда.	Сексизм, расизм, этноцентризм, нищета, эксплуатация, предубежденность, дискриминация, угнетение, разрушение окружающей среды	Кросс-культурное сотрудничество, межрелигиозный диалог; защита прав человека; справедливое распределение ресурсов; стабильное развитие
Демократия	Множественность теорий политической философии и разнообразие мнений; обсуждение публичной политики; полная, доступная всем информация	Преграды для политического участия; отрицание фундаментальных свобод; цензура и манипуляция общественной информацией	Честные и открытые политические дискуссии; принятие решений на основе представительства/ участия; ответственные, независимые средства информации, имеющие возможность информировать о проблемах в жизни общества

*Холистский (целостный) подход* предусматривает расширение рамок всех учебных планов образовательных учреждений. Конечно, это не означает, что придется уделять меньше внимания деталям и конкретным предметам, просто их необходимо рассматривать в контексте общей *взаимосвязи и взаимозависимости* (двух ключевых понятий в воспитании глобального гражданства)<sup>2</sup>.

Следует заметить, что ценностное воспитание детей требует участия не только школы, но и всей системы образования, даже шире, всего общества. *Школа давно уже отказалась от роли единственного наставника и учителя подрастающего поколения. Значительную роль здесь играют семья, учреждения культуры, средства массовой информации.* Кризисное состояние семьи как социального института (например, беспрецедентное снижение уровня ее материального благополучия) является питательной почвой для воспроизводства тоталитарного типа личности. Служение средств массовой информации интересам отдельных социальных групп, а не всего общества, может приводить к такому же результату.

По оценкам ведущих экспертов Совета Европы в области образования, центр проблематики всего мирового сообщества в XXI в. будет состоять в преодолении следующих противоречий:

– противоречие между общим и частным. Процесс глобализации культуры несет и пер-

спективы и опасности. Одна из опасностей – потеря уникальности каждого человека, его способности выбрать свою судьбу и реализовать свой потенциал в богатстве общемировых, региональных и этнических традиций. Постепенное превращение человека в гражданина мира должно происходить без потери своих корней и при активном участии в жизни нации и своих региональных сообществ;

– противоречие между традициями и современными тенденциями. Необходимо научиться жить в быстро изменяющемся мире без отрицания опыта предков и историко-культурных традиций, осуществлять диалектическую связь личной независимости со свободой и развитием других, развивать новые технологии и просчитывать последствия их влияния на окружающую среду;

– противоречие между значительным ростом потока информации и возможностью человека ее усваивать. Перегруженность школьных программ может привести к подрыву физического и психического здоровья детей. В связи с этим нужно выработать четкую стратегию реформ, определить приоритеты при сохранении основных элементов базового образования;

– противоречие между соперничеством в достижении успехов и стремлением к равенству возможностей в области экономики, социального развития и образования. Решение данной проблемы может обеспечить концеп-

ция образования на протяжении всей жизни, в которой задействованы стимулирующий фактор соревновательности и объединяющая людей солидарность;

– противоречие между рыночной экономикой и социально-ориентированным рыночным обществом. Зачастую акционеры не заботятся об общем благе, думая лишь о собственных доходах. Они не склонны инвестировать общественное развитие. Необходимо создавать стимул для создания заинтересованности в таких вложениях.

Говоря об «*общей культуре*», овладение которой необходимо каждому молодому человеку, желающему достичь успеха в жизни, *Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций*, соответствующих современным условиям (симпозиум, прошедший в рамках проекта «Среднее образование для Европы» 27–30 марта 1996 года):

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающее возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического

отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Ведущая роль в развитии ребенка отводится способности общаться, обмениваться мнениями, сопоставлять позиции, признавать и принимать различия, учиться «жить вместе». Таким образом, с одной стороны, большое значение приобретают проблемы межкультурного (поликультурного) образования, ориентированного на соотношение языка, культуры, этноса и гармонизацию межэтнических отношений. С другой стороны, существенными являются вопросы формирования культурно-языковой идентичности, сохранение этнических культур. Обе эти проблемы нашли отражение в различных концепциях и моделях образования в России и за рубежом.

Анализируя российский опыт в решении указанных проблем, в первую очередь, хочется обратиться к московскому опыту. Многонациональность столицы увеличивается с каждым годом и необходимость культурно-языковой адаптации мигрантов, гармонизации межэтнических отношений стоит здесь особенно остро.

Данная проблематика находит отражение в последовательно составляемых программах «Столичное образование». В частности, в настоящее время реализуется уже третья такая программа («Столичное образование – 3»).

По мнению руководства департамента образования г. Москвы, цели и задачи культуры миротворчества в значительной степени совпадают с целями и задачами ряда столичных учреждений:

- детских садов, школ и центров с этнокультурным (национальным) компонентом образования,
- ассоциированных школ ЮНЕСКО,
- школ с углубленным изучением иностранных языков,

– школ и классов гуманитарного профиля – с углубленным изучением истории, культурологии, традиций и обычаев различных народов; – некоторых структур в системе дополнительного образования<sup>3</sup>.

Однако указанные образовательные учреждения не в состоянии охватить все подрастающее поколение москвичей. Следует признать, что массовая школа вовлечена в поликультурное образовательное пространство не в полной мере. И хотя в любой гуманитарной дисциплине, преподаваемой в обычной школе, имеется место для материалов, тем и курсов по культуре миротворчества, в основном, в рамках базовых учебных дисциплин (за исключением граждановедения) оказываются лишь абстрактные человеческие знания: поворотные вехи в истории государств, мировые шедевры литературы, искусства и т.д. Что же касается психологических и культурно-бытовых особенностей современных народов мира (в том числе российских), то они, как правило, не учитываются. В результате, этнические представления у детей складываются на основе обобщенных стереотипов, носящих порою характер предрассудков.

Таким образом, для совершенствования и перспективного развития современной школы особую актуальность приобретают переосмысление и модернизация не только качества, но и содержания образования. В частности, сегодня в учебный процесс школы «настойчиво стучатся» сравнительно молодые предметы – народоведение, культурология, конфликтология, интегративные курсы по культуре мира. Время требует новых позитивных знаний, тех, которым мы будем обучать детей в освобождающееся в ходе реформы российской школы учебное время<sup>4</sup>. Введение таких дисциплин представляется вполне актуальным как в учреждениях с этнокультурным компонентом образования, так и в массовой школе. Оснащение каждой из них новейшими технологиями, позволяющими находить полезную информацию в библиотеках всего мира и налаживать межличностную коммуникацию с людьми из разных стран, является одним из важнейших условий приобщения молодежи к

культуре ненасилия. Спорт, школьный туризм, обучение языкам народов мира также способствуют приобретению практических навыков общения с людьми других народов, стран и континентов.

Поликультурное образование несет в себе большую воспитательную функцию, в частности, влияет на формирование типа этнической идентичности, который не является врожденным, а складывается у ребенка в ходе социализации.

*Нормальный тип этнической идентичности и близкий к нему посреднический тип, предполагающие взаимодействие граждан поликультурного государства на основе интеграции, представляются наиболее соответствующими принципам культуры мира.*

Предлагаемые модели и концепции поликультурного образования ориентированы на начальную школу и систему повышения квалификации работников образования. При составлении концепций, автор опиралась на научные взгляды известных российских этнологов и социологов (В.А. Тишкова, В.К. Бацына, В.С. Малахова и др.) по следующим позициям:

во-первых, «сегодня род людской необратимо начинает переходить от совокупности культур народов к совокупности культур самоопределяющихся индивидов и их сообществ, которые сами для себя решают, какую из известных культур и культурных традиций (а чаще сугубо индивидуальный, неповторимый их набор) считать своей. Только так и появляется личность. В традиционных культурах личности нет. Чем образованнее человек, тем сложнее ему самому определить, где в нем кончается «истинно этническое» и начинается благоприобретенное;

во-вторых, культурный плюрализм в обществе – это не совокупность рядоположенных или иерархически соподчиненных «культур», а взаимодействие культурных идентичностей, каждая из которых имеет комплексный и динамичный характер. Взаимодействие предполагает как *взаимное проникновение*, так и *взаимную трансформацию*;

в-третьих, культура есть символическая система, характерная для определенного обще-

ства и кодифицированная в институтах этого общества, поэтому наличие в государстве *множества культур* весьма проблематично. На деле здесь имеют место *субкультуры*;

в-четвертых, *этническое самосознание* людей в сильном демократическом правовом государстве *соподчинено гражданскому самосознанию*, а индивидуальные права преобладают над коллективными правами;

в-пятых, обладая правом быть самим собой, гражданин обязан признавать такое же право за каждым; *право любого человека быть другим*, что автоматически ведет к толерантности и предполагает отказ от предрассудков, стереотипов и двойных стандартов.

В поисках путей и средств воспитания толерантности (по отношению к людям, природе, историческому прошлому) мы отталкивались от классического положения, сформулированного столпами отечественной науки Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека – разума, чувств и действий. Из этого положения следует, что формирование толерантности как интегративного личностного качества происходит в результате взаимодействия трех основных компонентов: познавательного, эмоционально-оценочного и поведенческого.

Познавательный компонент включает когнитивные представления о составных частях и характеристиках элементов окружающего мира, в том числе, об этносах и особенностях межкультурной коммуникации.

Эмоционально-оценочный компонент связан с эмоционально-нравственными характеристиками личности, проявляющимися в чувствах, убеждениях, аффектах, оценочных суждениях.

Поведенческий компонент включает действия и поступки по отношению к природе, культурному наследию, людям другой национальности, характеризующиеся либо любовью и доброжелательством, либо формализмом, безучастием, пренебрежительностью, агрессивностью.

Под *высоким уровнем культуры межнационального общения* принято понимать:

- наличие у человека мировоззрения, основанного на принципах толерантности;
- освоение им специальных знаний и умений;
- демонстрацию человеком поступков и действий в межличностных контактах и взаимодействиях с представителями различных этнических общностей, позволяющих быстро и безболезненно достичь взаимопонимания и согласия в общих интересах<sup>5</sup>.

В обучающие программы мы включаем такие направления, как *просвещение (теория) и тренинг (практика)*.

Цель *просвещения* – приобретение учащимися фундаментальных знаний об особенностях проживания людей в различных природно-климатических условиях, об истории и культуре стран и этнических общностей, включая обычаи, обряды, этикет, профессиональное искусство и т.д.

Цель *тренинга* – подготовка к непосредственному взаимодействию с членами других групп, основанная на знакомстве обучаемых с межкультурными различиями в межличностных отношениях (проигрывание ситуаций, в которых что-то протекает по-разному в двух культурах); переносе полученных знаний на новые ситуации, что достижимо, если обучаемый знакомится с самыми характерными особенностями чужой для него культуры<sup>6</sup>.

При построении плана ознакомления учащихся всех возрастных ступеней с культурой того или иного народа мы используем *кросс-культурный метод*, предполагающий выделение универсальных категорий и анализ специфической формы их бытования в разных культурах. Кроме того, по возможности, используются взаимосвязанные *методы «эмпатии» и «понимания»*, которые еще в XIX в. были предложены герменевтикой – философским учением о теории и искусстве понимания. Согласно данному учению, для глубокого максимально полного понимания письменных текстов необходимо проникнуть в духовное состояние создателей текстов, повторить в своем воображении первоначальный творческий акт. В психологии и этнологии метод эм-

патии близок к включенному наблюдению (человек не просто смотрит на обряд, а принимает в нем участие, либо в течение нескольких лет проживает среди представителей изучаемой культуры). В этом случае субъект произвольно или непроизвольно повторяет, возбуждает и воспроизводит в себе самом переживания других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном контакте. Совершается перенос элементов внутреннего мира другой личности в свой собственный внутренний мир и слово «сопереживание» как

нельзя лучше передает содержание данного процесса<sup>7</sup>. Эмпатия как метод освоения окружающего мира может способствовать пробуждению эмпатии как свойства сознания. По мнению российского этнолога Б.Х. Бгажнокова, на почве внутриэтнической эмпатии вырастает желание действовать в интересах народа, формируются этнические потребности и обязанности. Одновременно межэтническая эмпатия создает для этнического социума благоприятное поле взаимного понимания и сотрудничества с другими народами.

### НАРОДОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРА МИРОТВОРЧЕСТВА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 6–7 ЛЕТ

Процесс этнологического образования и воспитания межэтнической толерантности следует начинать как можно раньше. Об этом свидетельствуют исследования зарубежных и отечественных психологов. Так, в середине XX в. известный швейцарский ученый Жан Пиаже провел исследования детей разных возрастных категорий с целью выявления специфики восприятия ими образа соотечественников и иностранцев. Исследования показали, что у ребенка 6–7 лет уже имеются фрагментарные и несистематичные представления о своем и других народах. Он проявляет этнические чувства, а в 10–11 лет этническая идентичность формируется у него в полном объеме<sup>8</sup>. В современной науке проведено большое количество исследований по данному вопросу и обнаружено, что первые «проблески» отождествления детьми себя с той или иной этнической группой возникают уже в 3–4 года, а яркие внешние различия – цвет кожи, волос – начинают восприниматься ими даже в более раннем периоде. Спустя 50 лет практически все психологи согласны с Пиаже, что уже в 10–11 лет этническая идентичность формируется в полном объеме, поскольку рефлексия имеет в этот период первостепенное значение. Стереотипы в восприятии разных народов усваиваются человеком в раннем детстве, обычно из вторичных источников, а не из непосредственного опыта. Они начинают исполь-

зоваться задолго до появления ясных представлений о народах. Все это свидетельствует о пользе раннего этнологического просвещения детей.

Несмотря на то, что народоведение еще не введено в число базисных школьных (дошкольных) дисциплин, в некоторых детских общеобразовательных учреждениях г. Москвы преподаватели-энтузиасты уже начали читать его. Методологической базой народоведения для детей 6–10 лет являются различные авторские программы и учебники, написанные представителями национальной интеллигенции на волне этнического ренессанса. К сожалению, многие из этих пособий отражают *этноцентристские установки авторов, то есть их наибольшее предпочтение культуры своего народа*. Преобладает примордиалистский взгляд на этносы, предполагающий жесткую идентификацию человека с определенным народом. Дети смешанных браков при наличии таких социальных установок оказываются в положении деструктивных маргиналов, поэтому, несмотря на декларируемую интеграцию, данные учебные пособия усиливают тенденцию разобщенности в российском социуме. Сегодня как никогда детские образовательные учреждения нуждаются в предмете, объективно отображающем этническую картину мира и служащим средством профилактики нетерпимости в межнациональных отношениях.

*Мы считаем, что развитие у ребенка чувства самоуважения и своей полноценности (включая этническую идентичность), ненасильственного отношения к природе и человеку являются приоритетными задачами воспитания уже в старших группах дошкольного учреждения – младших классах школы (6–10 лет).*

Мы полагаем, что культура межэтнической толерантности и экологическое сознание у детей 6–10 лет могут быть воспитаны при условии, если:

- поликультурное и экологическое образование будет строиться на личностно-ориентированной парадигме, предполагающей мотивированное изучение народов и их культур;
- материал будет структурирован по принципу «от общего к частному» (общемировые ценности, российские, региональные и этнические), а не наоборот;
- культуры будут изучаться в современном и историческом ракурсах с обязательным выделением социальных групп (сельское население, городское население и т.д.);
- каждым ребенком будет осознана необходимость интеграции различных социальных субъектов вокруг общечеловеческих ценностей и глобальных проблем во имя выживания (в частности, изучение опыта ненасильственного отношения к природе и человеку в традиционных культурах);
- дети научатся осмысленно использовать понятия: страна, родина, государство, народ, гражданин;
- у них будет сформирован положительный образ российского государства;
- дети проведут аналогию между человеческим и природным разнообразием (и то и другое есть ценность);
- они обнаружат связь между особенностями этнокультуры и природной средой;
- у них сложится визуальное представление об облике людей, жилищ, предметов быта у различных этносов, а также появится знание о реальной и знаковой функции вещей в этнокультурах;
- дети получают некоторые практические навыки культурно-специфического общения;

- они познакомятся с различными по форме, но сходными по содержанию поведенческими традициями народов России, стран ближнего и дальнего зарубежья (этикет, календарные и семейные обряды и т.д.);

- усилия педагогов будут направлены на формирование у детей положительной самооценки (включая этническую самооценку) при одновременном осознании того, что человек сам в праве решать, какой из этносов считать своим и может идентифицировать себя с двумя–тремя этносами;

- педагог проявит себя как толерантная личность, обладающая необходимым багажом этнологических знаний, экологическим сознанием и компетенциями межкультурного коммуникатора;

- будут созданы необходимые организационно-педагогические условия.

Разработанная нами одна четвертая часть экспериментального учебного курса «Окружающий мир: страны и народы» (1–4 класс) в течение 1999–2003 гг. проходила апробацию в дошкольных образовательных учреждениях (далее ДОУ), ДОУ №1305 ЮАО г. Москвы и №925 СВАО г. Москвы (1999–2001г), а также в общеобразовательной школе № 729 ЮАО г. Москвы (2002–2003 гг). В настоящее время в школе №729 функционирует музей – этнографический комплекс «Народы, времена, нравы». Кроме того, к эксперименту подключено государственное образовательное учреждение №1888 СВАО г. Москвы, на базе которого планируется реализовать задуманный учебный курс в полном объеме, обогатив его направлением «Русский язык как иностранный». Полный учебный курс «Окружающий мир: страны и народы» состоит из следующих разделов:

- «Наш дом – планета Земля» (пропедевтический курс для детей 6–7 лет (68ч));

- «Я, ты, он, она – вместе целая страна» (ознакомление детей 7–8 лет с регионами и народами России (68ч));

- «Страны и народы ближнего зарубежья» (ознакомление детей 8–9 лет со странами и народами СНГ и Балтии) (68ч);

– «Дальние страны» (ознакомление детей 9–10 лет со странами и народами дальнего зарубежья (68ч)).

Результаты проведенных исследований 1999–2003 гг. позволяют сделать некоторые выводы о существующем положении дел в области поликультурного образования и провести рефлексию педагогического опыта.

#### ХАРАКТЕРИСТИКА ИСПЫТУЕМЫХ

В начале эксперимента был установлен этнический состав 6–7-летних воспитанников двух подготовительных групп (соответственно, 15 человек из подготовительной группы ДОУ №1305 и 15 человек из подготовительной группы ДОУ №925), а также учащихся первого класса школы № 729 (15 человек), сформированного из плохо говорящих и не говорящих по-русски детей-мигрантов 6–7-летнего возраста. Каждый из исследованных детских коллективов оказался многонациональным. Этническое большинство в подготовительных группах обеих ДОУ составили русские дети, что объясняется преобладанием русского населения в столице (по переписи 1989 г. – 95 %). Остальные национальности были представлены в количестве трех–четырёх человек на каждую группу. Среди них украинцы, белорусы, татары, грузины, армяне, турки, буряты, молдаване, узбеки и вьетнамцы, в том числе, недавно эмигрировавшие в Россию и плохо говорящие по-русски. Большинство детей в первом языковом классе школы №729 было представлено беженцами из Афганистана, принадлежащими к разным этническим группам, но говорящими на одном языке и идентифицирующими себя с афганским народом. К меньшинству здесь относились дети из Анголы. Русские дети в списочном составе отсутствовали. Временная изоляция иноязычных мигрантов аргументировалась необходимостью прохождения ими адаптационного периода с целью освоения первичных навыков русской речи и безболезненного вливания в новую культурно-языковую среду. В работе с детьми языкового класса использовались пособия по русскому языку как иностранному, составленные ведущими специалистами-филологами. Знакомство русских школьников с культурно-бытовыми раз-

личиями российских и афганских народов не проводилось. Тренинги по межкультурному общению не были предусмотрены, межличностный контакт русских и афганских детей практически отсутствовал.

*Формирующий эксперимент по воспитанию у детей 6–7 лет культуры межнационального общения, то есть нормального типа этнической идентичности и межкультурного взаимодействия на толерантной основе, был проведен в подготовительной к школе группе дошкольного образовательного учреждения ДОУ № 1305 ЮАО (экспериментальная группа «А») и в языковом первом классе школы № 729 ЮАО (экспериментальная группа «Б»). Подготовительная группа №925 СВАО являлась контрольной.*

#### МЕТОДЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

*Для решения задач исследования применялись следующие методы диагностики:*

1. *Беседа.* Цель – выявление когнитивных представлений детей об этническом составе России, степень сформированности этнической идентичности и формы ее проявления в смешанном коллективе, эмоционально-оценочные установки по отношению к представителям разных этнорасовых групп.

2. *Наблюдения.* Цель – выявление этнопсихологического климата в группе и характера межличностных отношений большинства и меньшинства.

3. *Модифицированный вариант социометрической методики «Выборов в действии – методика «Секрет» (автор Т.А. Репина)<sup>9</sup>.* Цель – выявление степени влияния этнокультурных и расовых особенностей детей на ситуацию сплоченности в классе и личностный статус ребенка.

Диагностика №3 проводилась индивидуально. Детям предлагались следующие вопросы:

- Если бы у тебя были торт, пирожное и конфета, кому бы в классе ты подарил торт, кому – пирожное, а кому – конфету? Почему?
- Кого из класса (трех человек) ты бы не пригласил к себе на день рождения? Почему?

Для статусных подгрупп (15–20 чел.) использовалась пятибалльная шкала оценок:

для положительных выборов:

от 5 баллов – звезды;

от 2 до 5 баллов – принятые или предпочитаемые дети;

1 балл – не принятые или отвергаемые дети;

0 баллов – изолированные дети.

для отрицательных выборов:

0 баллов – звезда;

от 1 до 2 баллов – принятые или предпочитаемые дети;

от 3 до 5 баллов – не принятые или отвергаемые дети;

от 5 и более баллов – изолированные дети.

Социометрический статус ребенка вычислялся с учетом степени привлекательности подарков:

1-я степень привлекательности – 5 баллов,

2-я степень – 4 балла,

3-я степень – 3 балла.

Учитывалась также взаимосвязь симпатий, т.е. взаимовыборы:

1-я степень – 10 баллов,

2-я степень – 8 баллов,

3-я степень – 6 баллов.

Обобщенный индекс социометрического статуса ребенка высчитывался по формуле:

$$I = \frac{M}{N-1}$$

$$d = \frac{Mn}{N}$$

Интерпретация особенностей мотивировок социометрических выборов производилась по 4 основным типам, базирующимся на степени осознанности ребенком своего отношения к сверстникам:

**1-й тип** мотивировки выборов объяснялся общим положительным эмоциональным отношением к сверстникам без достаточного осознания этого отношения. Выборы делались, согласно речевым высказываниям, типа:

нравится – не нравится, хороший – плохой, т.е. на основе глобальной характеристики.

**2-й тип** выборов обосновывался определением положительных или отрицательных качеств сверстников, среди которых можно выделить три вида:

– внешние качества (красивый – некрасивый, сильный – слабый, аккуратный – неряшливый и т.п.);

– качества, обеспечивающие успешность деятельности (хорошо – плохо учится, рисует, танцует, играет в футбол, что-то делает). Оппозиция «умный – глупый» предполагала хорошую или плохую успеваемость, в том числе, уровень знания русского языка (в группе «Б» также дари), умение пользоваться столовыми приборами, успехи в спортивных упражнениях и играх;

– нравственные качества, которые составили самую большую часть мотивировок (угощает – жадничает, защищает – обижает, добрый – злой, и т.д.).

**3-й тип** мотивировки обосновывался совместной деятельностью, в которой участвуют оба ребенка (вместе делаем уроки, ходим в кружок или спортивную секцию, играем и т.п.). Анализ формулировок этого типа можно разделить на три вида:

– эгоцентрические мотивировки, где ребенок в ответах ставит себя в центре совместной деятельности (я с ним играю, либо не играю; он меня слушается, либо не слушается и т.п.);

– показывает зависимость ребенка от сверстника, которому он отдал свой выбор (он либо играет, либо не играет со мной и т.п.);

– показывает, что в совместной деятельности участвуют на равной основе (мы вместе дежурируем, играем, вместе живем, едем в школу и т.п.).

**4-й тип** мотивировок обосновывался дружескими или враждебными отношениями (он мой друг – враг, он (она) самый лучший – противный, и т.п.).

4. *Модифицированный проективный метод иконической идентификации (В.С. Мухина)*<sup>10</sup> с применением в качестве стимульного материала портретов мужчин и женщин, отражающих признаки четырех антропологиче-

ских типов, наиболее распространенных среди русского народа, народов Северного Кавказа, Передней Азии, Евразийского Севера и Африки (среднеевропейский, южно-европеоидный, североазиатский и негроидный типы). Цель – выявление особенностей восприятия детьми «своего» и «других» антропологических типов. Метод включал в себя три блока заданий: 1 – выяснить способности детей дифференцировать представителей четырех антропологических типов; 2 – установить адекватность самоидентификации ребенка на основе фенотипических признаков; 3 – выявить расовые предпочтения детей. Диагностика проводилась индивидуально. Ребенку предъявлялось восемь портретов мужчин и женщин указанных антропологических типов и давалось задание:

- 1) Поставь их по парам.
- 2) На кого из них ты похож? Покажи.
- 3) Какая пара портретов тебе больше понравилась? Покажи

5. Методика «Кто ты?» М. Куна и Т. Макпартленда<sup>11</sup>.

Цель – исследовать имеющиеся категории самосознания «я представитель этноса», «я – житель России». Диагностика проводилась индивидуально, предлагалась инструкция: «Скажи, пожалуйста, кто ты такой? Еще кто ты такой?» (не более 6 ответов).

6. Метод интервью.

Цель – выяснить уровень представлений детей о своей национальной и гражданской принадлежности, о национальных культурах.

1-й вариант: диагностика уровня имеющихся представлений о народах и культурах мира, этнического и общероссийского самосознания:

- 1) Знаешь ли ты, что на свете есть много разных народов?
- 2) Какие ты знаешь народы?
- 3) Как ты думаешь, чем отличаются разные народы?
- 4) А как ты узнал о том, что на свете есть много разных народов?
- 5) Какой народ (народы) ты считаешь своим?
- 6) К каким народам (народу) относят себя твои родители?

7) На каком языке вы разговариваете дома?  
8) Как называется страна, в которой ты живешь?

9) Как называются жители этой страны?

10) Какие народы живут в России?

11) Есть ли на свете плохие народы? Почему?

12) Если бы ты мог сам решать, к какому народу себя отнести, что бы ты выбрал?

2-й вариант: диагностика уровня когнитивных представлений детей о традиционных культурах народов России, эмоционально-оценочных суждений о них. Проводилась индивидуально, в виде беседы, во время которой задавались тематические вопросы:

1) Чтобы ты увидел, если бы оказался на Кавказе в старинной сакле? На Чукотке в яранге?

2) Что бы ты ел?

3) Во что бы одевался?

4) В какие игры играл?

5) Какие животные окружали бы тебя?

6) Какие растения окружали бы тебя?

7) Какие бы песни ты пел?

8) Какие праздники отмечал?

9) Что бы ты увидел, если бы оказался на Северном Кавказе сегодня? На Чукотке?

10) Хотел бы ты на самом деле поехать туда и подружиться со своими сверстниками? Почему?

#### **МЕТОДЫ КОНТРОЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

В контрольном эксперименте были использованы те же методы, что и в констатирующем эксперименте: методика «Социометрия», проективный метод иконической идентификации, методика «Кто ты?» М. Куна и Т. Макпартленда, метод интервью. Данное экспериментальное исследование проводилось с целью оценки эффективности разработанной программы и выявления механизмов формирования нормального типа этнического самосознания и культуры межнационального общения у младших школьников. Контрольный эксперимент проводился на том же контингенте детей старшего дошкольного – младшего школьного возраста (6–7 лет), что и констатирующий эксперимент.

## РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

1. В качестве вводного занятия в экспериментальных классах и в контрольном классе была проведена беседа «Россия — страна 100 народов». В ходе беседы выяснилось, что понятия «русский народ» и «российский народ» в сознании детей полностью отождествляются. На вопрос о том, какие еще народы проживают в стране, учащиеся контрольной группы и экспериментальной группы «А» сначала затруднились ответить, а затем назвали англичан, американцев, афганцев, арабов, негров, чеченцев. В экспериментальном языковом классе («Б») дети четко выделили русских и «кавказцев». Большинство детей нерусской национальности в неязыковых группах предпочли не обнаруживать свою этническую принадлежность. На вопрос, на каком языке они говорят дома, следовал ответ — на русском. Это не соответствовало действительности. Возможно, некоторые из них не совсем понимали вопрос из-за языкового барьера, поскольку плохо владели русской речью. Но, скорее всего, они опасались проявить «инаковость» и быть осмеянными. Многие незнакомые названия российских народов вызвали определенные ассоциации и смех среди слушателей. Было отмечено, что вместе с русскими воспитанниками над ними смеялись и представители национальных меньшинств. Однако после неприятия большинством учащихся названия их родного народа некоторые дети демонстрировали недоумение и обиду. В частности, один из слушателей — татарский мальчик, до этого идентифицирующий себя с русскими, вдруг обнаружил свою «инаковость» и произнес: «Дурачки, хватит смеяться, у меня, между прочим, мама татарка и папа татарин!» Этот мальчик был лидером в группе, поэтому дети выполнили его команду. Однако они были в явном замешательстве. В языковой группе представители большинства демонстрировали идентичность со страной выхода — «афганец», но не выделяли этническую.

2. Наблюдения показали, что «инаковость» в поведении сверстников и незнание ими рус-

ского языка воспринимается представителями этнического большинства в поликультурном детском коллективе как неправильность или неполноценность и порицается. Внешняя непохожесть представителей этнорасового меньшинства на остальных детей служит поводом для настороженного к ним отношения. Ребята называют их «некрасивыми», что предполагает целый ряд установок по отношению к ним. Например, рядом с шестилетней вьетнамкой Чан Линь никто не хотел садиться рядом только потому, что «она некрасивая», у нее «плоское лицо и узкие глаза». В первом языковом классе школы №729 (группа Б) в положении изгоя оказалась девочка из Анголы по имени Мелвей, которая не знала ни русского языка, ни дари. Негроидный антропологический тип выделял ее из всего коллектива и вызывал у афганских детей чувство брезгливости. Они считали кожу Мелвей «грязной» и боялись дотронуться до нее. Отягчающим обстоятельством являлся и тот факт, что девочка пришла в класс через месяц после начала учебного года. Ей трудно было достичь уровня знаний уже втянувшихся в учебу одноклассников, ни один из видов учебной деятельности не давался легко. Она настойчиво пыталась установить дружеские отношения с учениками, предлагая им свои игрушки, ручки, карандаши. Но, к сожалению, все эти попытки без педагогического вмешательства не приносили желаемого результата. На занятиях по изобразительной деятельности Мелвей рисовала свою семью и себя, используя различные краски (чаще всего светлые), но не черную и не коричневую. Таким образом, нами было отмечено, что при изолированном обучении детей-мигрантов отношения большинства и меньшинства внутри группы строятся аналогично с неязыковыми классами (группами), однако адаптация к русской культуре идет иначе. В свободное от занятий русским языком время представители этнического большинства (гражданскую идентичность «афганцы» мы соотносим с этнической) воспроизводят принятые в своей культуре нормы и правила. Афганистан — исламская страна, где немаловажное значение уделяется религиозным

обрядам и праздникам, где достаточно жестко регламентируются мужские и женские роли, где многие женщины (особенно сельские) до сих пор носят традиционный костюм – платье, штаны и закрывающий лицо платок, где существует запрет на употребление свинины, где густое блюдо в большинстве сельских семей принято есть руками. Существующие в Москве культурные нормы кажутся афганским детям странными. Так, в течение нескольких недель педагог Л.В. Ефремова убеждала своих воспитанников в том, что им необходимо приобрести навыки еды с помощью вилок и ложек, что от привычки выпивать суп через край тарелки следует отказаться, потому что в Москве так не принято. Но особую озабоченность с ее стороны вызывала демонстрация маленькими афганцами нехарактерных для русской культуры гендерных ролей. В начале года дети разделили классную комнату на мужскую и женскую половину. Девочки играли в кукольном уголке, где садились вокруг стола с куклами на коленях, «пили чай» и вели разговоры на языке дари, подражая своим мамам. Мальчики облюбовали строительный уголок, где возводили дома с плоскими крышами и обсуждали «мужские» дела. Без особой нужды заходить на противоположную половину не полагалось. Если кто-нибудь из мальчиков случайно нарушал правило, девочки тут же поднимали визг, закрывали лицо руками и выдворяли нарушителя прочь (подобную сцену можно наблюдать в кинофильме В. Мотыля «Белое солнце пустыни»). Мальчики никак не хотели брать девочек за руки. Так проявлялся обычай избегания, принятый в традиционных культурах многих азиатских народов. Больших усилий стоило педагогу научить детей обоего пола играть вместе. Воспроизводя традицию ношения платья (юбок) со штанами, девочки ходили в школу в юбках и джинсах, что вызывало недоумение и насмешки у наблюдающих со стороны русских школьников. Не меньшее удивление испытывали афганцы при виде русских детей с голыми ногами. Помещение напротив первого языкового класса арендует балетное училище М. Лавровского. Танцоры в обтягивающих

фигуру лосинах и балерины в коротких пачках в первое время вызывали у детей-афганцев настоящий шок. Им было стыдно за этих «голоногих». Мальчики показывали пальцем в их сторону и «хихикали», а девочки от смущения прятали глаза. Русские ученики воспринимали это как дикость и варварство. Когда с родителями учеников экспериментальной группы «Б» (афганцев) была проведена беседа о необходимости интеграции детей в российскую культуру, девочки переоделись в брюки и кофты, но платье как самостоятельный костюм многие надеть все же не решились. Узнав о том, что в московских семьях не только папы, но и мамы ходят на работу, что первые помогают последним заниматься домашним хозяйством, афганские ребята были буквально потрясены. Ведь для их семей характерен иной уклад. Семьи, как правило, многодетны, мамы не работают и берут на себя все домашние хлопоты. Результаты исследования показали, что образ папы ассоциируется у афганских детей 6–7 лет с человеком, который должен «отдыхать после тяжелой работы», его надо слушаться и уступать ему лучшее место в доме (папа спит на диване, а мама с детьми на полу). В целом, было отмечено, что дети, обладающие сходным антропологическим типом и не владеющие языком большинства (будь то русский язык в обычном классе или дари – в языковом) стараются держаться вместе, а по отношению к другим проявляют либо замкнутость, либо агрессивность.

3. В результате исследования степени влияния этнокультурных и расовых особенностей детей на ситуацию сплоченности в классе и личностный статус ребенка методикой «Социометрия» детей экспериментальных групп (А, Б) и контрольной группы было определено статусное положение каждого испытуемого.

В контрольной группе и в экспериментальной группе «А» (ДОУ №1305) наименьший индекс социометрического статуса положительных и отрицательных выборов получили дети, отличающиеся от большинства по антропологическому типу и плохо знающие русский язык. Гендерный аспект имел не ярко выраженное значение.

В экспериментальной группе «Б» (языковой класс школы №729) наименьший индекс социометрического статуса положительных и отрицательных выборов получили дети из Анголы Мелвей Антонио Нако и Жовой Мамаду Фернандо, отличающиеся от большинства негроидным антропологическим типом, принадлежностью к христианской конфессии и незнанием дари при относительно высоком уровне знания русского языка. Тестирование позволило обнаружить устойчивое неприятие их практически всеми детьми кроме двоих, ранее посещавших обычный московский детский сад. При положительных выборах изолированные дети предпочли друг друга и тех, кто выбрал их. Мигранты из Афганистана в положительных выборах, кроме ранее посещавших московский детский сад, строго ориентировались на гендерную принадлежность: в 100 % случаев мальчики выбирали мальчиков, а девочки девочек. Исключение составляли дети, находящиеся в близкородственных отношениях: брат – сестра.

Оппозиция «красивый – некрасивый» включила в себя: антропологический тип (отличающийся от большинства назывался некрасивым), аккуратность и неряшливость (отличающаяся от большинства традиция ношения элементов костюма относилась к неряшливости). Оппозиция «хороший – плохой» включила в себя открытость или замкнутость в общении, уступчивость или драчливость, веселый или обидчивый нрав (в экспериментальной группе «Б» – принадлежность к исламу и употребление свинины).

4. Анализ результатов исследования расового самосознания детей *проективным методом иконической идентификации* показал, что: – практически все испытуемые (экспериментальная группа «А» — 84 %, экспериментальная группа «Б» – 82 %, контрольная группа — 86 %) правильно классифицировали пары по фенотипическим признакам;

– в ситуации, где детям предлагалось определить свое сходство с портретами представителей той или иной расовой общности, большинство из них продемонстрировали адекватное расовое самосознание (экспериментальная

группа «А» — 83 %, экспериментальная группа «Б» – 70 %, контрольная группа – 79 %). Соответственно, в экспериментальной группе «А» 17 % испытуемых, в экспериментальной группе «Б» 30 % испытуемых и в контрольной группе 21 % испытуемых продемонстрировали неадекватное расовое самосознание, отнеся себя к средневропейской расе, являясь при этом представителями другого антропологического типа;

– в ситуации определения сходства со «своей» расовой группы произошло разделение между этнорасовым большинством и этнорасовым меньшинством

*Представители этнорасового большинства* во всех группах продемонстрировали предпочтительное отношение к «своей» расовой общности. В экспериментальной группе «А» и в контрольной группе, где большинство составляют русские дети, все они (100 %) предпочли средневропейскую расу. В экспериментальной группе «Б», где большинство составляют афганцы южно-европеоидного типа, 75 % из них предпочли именно этот тип. Двое афганских детей южно-европеоидного типа предпочли ему средневропейскую расу.

В экспериментальной группе «А» и контрольной группе в 70 % случаев *этнорасовое меньшинство* испытуемых продемонстрировало предпочтительное отношение к «своей» расовой общности. 30 % представителей меньшинства, относящихся к монголоидному и южно-европеоидному типу, предпочли средневропейский расовый тип.

В экспериментальной группе «Б» в 100 % случаев представители этнорасового меньшинства (то есть, носители негроидного типа – Мелвей и Жовой) обнаружили предпочтительное отношение не к своей, а к средневропейской расовой группе.

5. В ходе исследования *методикой М. Куна и Т. Макпартленда* при пятикратном ответе на вопрос «Кто ты?» дети преимущественно перечисляли категории самосознания в следующем порядке:

– в экспериментальной группе «А» и в контрольной группе у русских детей – имя, пол, ученик, сын или дочка, брат или сестра; у

представителей меньшинства – имя, пол, сын или дочка, брат или сестра;

– в экспериментальной группе «Б» у мигрантов из Афганистана – афганец, ученик, сын или дочь, брат или сестра, мусульманин; у мигрантов из Анголы – имя, сын или дочка, брат или сестра

– Интересующая нас категория «национальность» встретила:

– в экспериментальной группе «А» у русских в 30 % случаев, у представителей нерусского этноса – в 3 % случаев;

– в экспериментальной группе «Б» у афганцев – в 98 %, у мигрантов из Анголы – в 0 %;

– в контрольной группе у русских – в 14 % случаев, у представителей нерусского этноса – в 5 % случаев.

Категория «житель России»: в экспериментальной группе «А» составила 0 %; в экспериментальной группе «Б» – 0 %; в контрольной группе – 1 %. Индивидуальные личностные качества детьми не назывались.

7. Результаты исследования уровня представлений детей о своей национальной и гражданской принадлежности, о национальных культурах *методом интервью* позволили выявить, что практически все испытуемые знают о том, что люди принадлежат к разным национальностям (экспериментальная группа «А» – 80 %, экспериментальная группа «Б» – 65 %; контрольная группа – 90 %). Понятие национальность у русских детей смешивается с понятием «житель города (Москвы)». Испытуемые из экспериментальной группы «Б» четко разделяют людей на русских и нерусских. В 60 % случаев они указывают на Россию как на страну проживания. Знания об этнокультурах находятся на низком уровне, и интерес к ним не устойчив. Межэтническая эмпатия практически отсутствует.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТРОЛЬНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

1. Анализ полученных данных исследования степени влияния этнокультурных и расовых особенностей на ситуацию сплоченности в классе и личностный статус ребенка *методикой «Социометрия»* показал, что в контрольной группе индекс социометрического

статуса положительных и отрицательных выборов изолированных детей возрос незначительно.

В экспериментальной группе «А» индекс социометрического статуса положительных и отрицательных выборов изолированных детей возрос до среднего уровня в числе выборов. Дети отдавали предпочтение, исходя не из антропологического и этнокультурного сходства с собой, а по другим качествам. В отрицательных выборах в статус изолированных преимущественно попали дети с плохой успеваемостью и поведением.

2. В экспериментальной группе «Б» индекс социометрического статуса положительных выборов изолированных детей из Анголы возрос до среднего уровня в числе выборов. В категорию «изолированных» попали дети, часто пропускающие занятия, с плохим поведением. Большая часть афганских детей «приняла» Мелвей и Жовея, а не сделавшие этого, потеряли число выборов. Гендерные предпочтения остались на прежнем уровне. В число «изолированных» попали дети, стойко игнорирующие мигрантов из Анголы, проявляющие агрессивность и имеющие плохую успеваемость.

3. Анализ полученных данных в результате исследования этнического самосознания *проективным методом иконической идентификации* детей экспериментальных и контрольной группы в контрольном эксперименте показал, что:

число испытуемых, правильно классифицировавших пары по фенотипическим признакам, составило в экспериментальной группе «А» — 92 %, в экспериментальной группе «Б» – 90 %, в контрольной группе — 88 %;

– в ситуации, где детям предлагалось определить свое сходство с портретами представителей той или иной расовой общности, число продемонстрировавших адекватное расовое самосознание составило в экспериментальной группе «А» – 90 % испытуемых, в экспериментальной группе «Б» – 83 % испытуемых и в контрольной группе – 83 % испытуемых;

– в ситуации оценки «своей» расовой группы, предпочтительное отношение к ней про-

демонстрировали в экспериментальной группе «А» 100 % детей этнорасового большинства, в экспериментальной группе «Б» 78 % детей этнорасового большинства и в контрольной группе 100 % детей этнорасового большинства. Среди представителей этнорасового меньшинства предпочтительное отношение к «своей» расовой общности продемонстрировали в экспериментальной группе «А» – 75 % испытуемых, в экспериментальной группе «Б» –

50 % испытуемых и в контрольной группе – 71 % испытуемых. Остальные по-прежнему предпочли средневропейскую расовую группу.

4. Результаты исследования *методикой М. Куна и Т. Макпартленда* степени сформированности таких категорий самосознания как «я – представитель этноса», «я – житель России» представлены в приведенной ниже таблице.

Таблица результатов исследования сформированности категорий самосознания «я представитель этноса», «я – житель России» (количество испытуемых)

	Контрольная группа					Экспериментальная группа «А»					Экспериментальная группа «Б»				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Последовательность ответа	10	5				10	4	1			7	7			
Имя															
Пол		7	3	5		5	10					2	4		
Ученик	5	3	6	1				1	4		3	6	1		
Дочь / сын			3				1	6	3						
Сестра / брат															
Национальность			3	5				6	3		4		4	7	
Религия				1				1	2				4		
Житель России									3				2	1	
Личные качества										2	1				

Результаты исследования уровня представлений детей о своей национальной и гражданской принадлежности, о национальных культурах *методом интервью* показали, что: интересующая нас категория «житель России» была представлена тремя детьми экспериментальной группы «А» и тремя детьми экспериментальной группы «Б», при этом ими разделялись понятия «русский» и «российский». Дети из контрольной группы в 100 % случаев отождествляли эти понятия. Многие испытуемые без особых усилий «угадывали» ведущие признаки этноса, неплохо ориентировались по карте России, достаточно быстро определяли изученные топографические объекты. Они усвоили, что в нашей стране проживает много народов и для каждого Россия является родиной. У значительного числа детей возник устойчивый интерес к познанию разнообразных форм культуры, что нашло отражение в просмотре ими дома телепередач, в выделении этнографических реалий на иллюстрациях к сказкам, в играх. Двухязычные участники эксперимента в экспериментальной группе «А»

постепенно перестали стесняться своей «инаковости», русские дети, то есть этническое большинство, начали идентифицировать их с соответствующими народами и выказывать уважение, поскольку в ходе эксперимента формировался положительный образ этих народов. Пополнился словарный запас воспитанников, а также расширился диапазон их игр и ручных умений.

#### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

1. Результаты исследования степени влияния энокультурных и расовых особенностей детей на ситуацию сплоченности в классе и личностный статус ребенка методикой «Социометрия» в констатирующем и контрольном эксперименте свидетельствуют, что: – в контрольной группе среднегрупповой индекс положительных выборов вырос от 1,21 до 1,28, а отрицательных выборов повысился от 1,13 до 1,14, то есть положительные изменения незначительны, а отрицательные даже повысились.

– в экспериментальной группе «А» среднегрупповой индекс положительных выборов вырос от 1,25 до 1,4, а отрицательных выборов снизился от 1,2 до 1,18, то есть произошли положительные изменения.

– в экспериментальной группе «Б» среднегрупповой индекс положительных выборов вырос от 1,31 до 1,34, а отрицательных выборов снизился от 1,2 до 1,14, то есть положительные изменения хоть и произошли, но в меньшей степени, чем в группе «А»

2. Анализ полученных данных в результате исследования этнорасового самосознания проективным методом *иконической идентификации* детей показал, что в ходе формирующего эксперимента этнорасовая самооценка представителей меньшинства повысилась, в меньшем количестве случаев дети обнаруживали ложную этнорасовую идентичность. Носитель негроидного типа Жовой предпочел свою расовую группу.

3. Сравнительный анализ результатов полученных данных исследования сформированности у детей категорий самосознания «я – представитель этноса», «я – житель России» методикой М. Куна и Т. Макпартленда «*Кто я?*» показал, что:

– в контрольной группе качественных изменений уровня сформированности категорий «я – представитель этноса», «я – житель России» не произошло;

– в экспериментальной группе «А» интерес детей к своей национальной принадлежности увеличился с 7 до 9 человек, в том числе, дети нерусской национальности перестали стесняться «инаковости» и назвали свою реальную этническую группу. В контрольном эксперименте три человека указали гражданскую принадлежность – «житель России», а два – назвали личные качества («я – сильный», «я – футболист»);

– в экспериментальной группе «Б» национальная принадлежность отодвинулась с 1-го места на 3–4-е, а религиозная – с 1–2-го отодвинулась на 4–5-е, уступив место категориям «ученик», «пол» и т.д. Три человека обозначили себя одновременно афганцами и жителями России, то есть обнаружили культурно-

сложную этническую идентичность. Один человек указал личные качества («я – красивая»).

Таким образом, увеличилось количество детей, указывающих общегражданскую принадлежность, следовательно, возрос уровень сформированности общероссийского самосознания.

3. Сравнительный анализ результатов исследования уровня сформированности представлений детей о своей этнической и гражданской принадлежности, о национальных культурах *методом интервью* показал, что проведенный эксперимент по воспитанию культуры межнационального общения способствовал созданию устойчивого интереса к народам и культурам России (мира), расширил когнитивные представления, способствовал возникновению межэтнической эмпатии. В контрольной группе изменения оказались незначительными.

### Выводы

1. Старший дошкольный – младший школьный возраст (6–7 лет) является сензитивным для формирования у детей нормального типа этнического самосознания и посреднической модели поведения в поликультурном обществе. Данные параметры личности в этом возрасте складываются на основе эмотивности. Благодаря личностно-ориентированному обучению, востребованные обществом толерантные нормы и ценности постепенно интериорируются в сознании ребенка и превращаются из внешних требований в собственные мотивы поведения и параметры оценки окружающих.

2. В ситуации изолированного обучения представители этнорасового меньшинства хотя и сохраняют позитивную самооценку, однако обнаруживают этнодоминантные установки. Русские дети, чувствуя патерналистскую заботу администрации о детях-мигрантах в виде создания для них особых условий при наличии материальных затруднений в обычных классах, испытывают обиду и неприязнь. Жесткие культурные границы и изолированность способствуют возникновению

ксенофобии. Таким образом, при позитивной дискриминации детей-мигрантов 6–7 лет толерантные межэтнические отношения в поликультурном детском коллективе на последующих этапах могут и не сложиться. Более рациональным нам представляется воспитание инокультурных мигрантов этого возраста в смешанных группах обычного дошкольного учреждения. В условиях же общеобразовательной школы следует определенным образом организовать процесс обучения. На начальном этапе освоения русского языка в первой половине дня дети-мигранты могут заниматься отдельно в классах РКИ (русский как иностранный), но во второй половине дня непременно объединяться с русскоязычными учащимися через систему факультативной работы. Нежелательно создавать классы РКИ из представителей только одной национальности (или одной страны исхода), поскольку в данном случае русский язык не становится орудием внутригруппового общения. В свободное от учебы время дети-мигранты продолжают пользоваться родным языком, и запрет на его употребление расценивается как прямое нарушение прав человека. По мере освоения детьми русского языка, их предпочтительнее

отправлять в обычные классы, а занятия РКИ переносить на вторую половину дня.

3. Исследованием установлена доступность детям 6–7 лет программы по народоведению и культуре миротворчества, ориентированной на решение глобальных проблем человечества посредством постижения выработанных в этнокультурах традиций в отношениях человека и природы. Программа является эффективным средством формирования нормального типа этнического самосознания и культуры межнационального общения у школьников 6–7 лет, в том числе, у детей-мигрантов (адаптированный вариант).

4. Поскольку большую роль в воспитании толерантности играет компетентность учителя и его умение выступать в роли межкультурного коммуникатора, необходимо вести работу с педагогическим составом школы.

В настоящее время в школах с афганскими классами создаются клубы интернациональной дружбы, где происходит объединение детей разных национальностей. Положительным начинанием явилась организация летом 2003 г. детского международного лагеря «Московия», в котором все отряды были многонациональными, и языком общения служил русский.

### **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ (МИОО)**

Нельзя не учесть тот факт, что поликультурное образование в массовой школе может осуществляться только специально подготовленными кадрами и обеспечиваться соответствующими методическими пособиями. Работу по подготовке кадров, на наш взгляд, необходимо организовывать как в системе курсов повышения квалификации учителей, так и в педагогических институтах.

С целью обеспечения руководителей учебных учреждений, завучей, методистов и преподавателей гуманитарного цикла прогрессивными педагогическими и психологическими технологиями в области культуры миротворчества, народоведения и межкультурных коммуникаций сотрудниками кафедры между-

народного образования МИОО был разработан учебный курс «Народоведение и межкультурная коммуникация» (М.Ю. Мартынова, Г.В. Солдатова, Е.А. Найденова).

В курсе предусмотрено знакомство не только с предметной областью этнологии, но и с психологическими факторами, влияющими на успешность или неудачу межэтнической коммуникации, рассматривается техника процесса общения в культуре, проводятся общекультурные и культурно-специфические тренинги.

В работе курсов принимают участие ведущие ученые института этнологии, антропологии РАН, кафедры этнологии и психологии МГУ, МГУКИ, Психолого-педагогического

института, опытные школьные преподаватели и носители этнических культур. Помимо теоретического и практического блоков, программа предусматривает обмен опытом и апробацию наиболее успешных методик, созданных в стенах учреждений с этнокультурным компонентом образования. В конце обучения слушателям выдается сертификат государственного образца.

— Следует признать, что за 4 года существования курсов, интерес к ним, в основном, проявляют работники учреждений с этнокультурным компонентом образования. Массовая школа по-прежнему остается в стороне, хотя данные результатов исследований, проведенных учеными института этнологии, антропологии РАН среди московских подростков, показывают, что проблема межнациональных отношений является для нее чрезвычайно актуальной<sup>12</sup>.

— Среди факторов, препятствующих появлению интереса к этнологическим дисциплинам в массовой школе можно отметить:

— наметившуюся тенденцию к этнической разобщенности граждан государства, под предлогом сохранения самобытности культур, и, как следствие, этноцентристский подход учителя в преподавании гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе.

— обнищание населения, конкуренцию между представителями коренного населения и мигрантов на рынке жилья и труда, что приводит к формированию негативных установок по отношению к иностранцам у различных категорий населения Москвы, включая учителей;

— отсутствие минимума этнологической грамотности, необходимой не только для успешного взаимодействия в поликультурной среде, но и для проявления интереса к иному образу жизни;

— нежелание учителя осваивать дисциплины, не входящие в число предметов, сдаваемых выпускниками школ при поступлении в высшие учебные заведения, «загруженность» школьных программ схоластическими (но традиционно устоявшимися!) знаниями; отсутствие у преподавателя массовой школы материального стимула, авторитарные методы в педагогике;

— транслируемую в средствах массовой информации пропаганду насилия, жестокости, сюжетов фрустрирующего характера в освещении исторических и современных реалий российской жизни; наклеивание этнических ярлыков («лицо кавказской национальности» и пр.) в криминальных сводках при слабом освещении богатства этнических культур, что приводит в действие законы фрустрации-агрессии и иллюзорной корреляции.

В соответствии с основной целью *главными задачами курса являются:*

- ознакомление слушателей с общими проблемами этнологии, с различными типами классификаций народов мира;

- создание визуального представления об облике людей, жилищ, аксессуаров быта; показ реальной и знаковой функции вещей;

- знакомство с самобытными поведенческими традициями народов в повседневной жизни, в календарных и переходных обрядах (родильных, свадебных, похоронных и т.д.);

- знакомство с психологическими особенностями и закономерностями межкультурных коммуникаций;

- знакомство с формами социализации детей в различных этнокультурах;

- выявление примеров интеграции культур в ходе истории, обозначение общечеловеческих ценностей;

- выявление причин этнических противоречий в ходе истории, их меняющихся форм и последствий; профилактика и урегулирование межэтнических конфликтов;

- подготовка к работе по ознакомлению детей с этнокультурами мира (России и сопредельных стран); формированию у них навыков межкультурного общения; воспитанию этнической толерантности

- овладение психолого-педагогическими методами и техниками работы со школьниками по развитию навыков межкультурного общения, межкультурной компетентности, по профилактике и преодолению ксенофобии, по формированию установок толерантного сознания.

**Принципы построения программы:**

- принцип историзма – этнокультуры рассматриваются в прошлом и в настоящем времени;
- принцип наглядности – используется большое количество аудиовизуальных пособий;
- принцип интеграции – помимо этнологии (народоведения) изучаются дисциплины на стыке с ней: этноэкология, этносоциология, этнопсихология, этнопедагогика и др.

- Формы проведения занятий:
- урок-лекция (теоретические занятия)
- урок-семинар проводится в конце изучения темы с целью контроля за уровнем усвоения слушателями материала.
- практические занятия проводятся с целью формирования у слушателей практических навыков межкультурной коммуникации, умения подбирать и адаптировать информационно-методический материал для различных возрастных категорий детей.

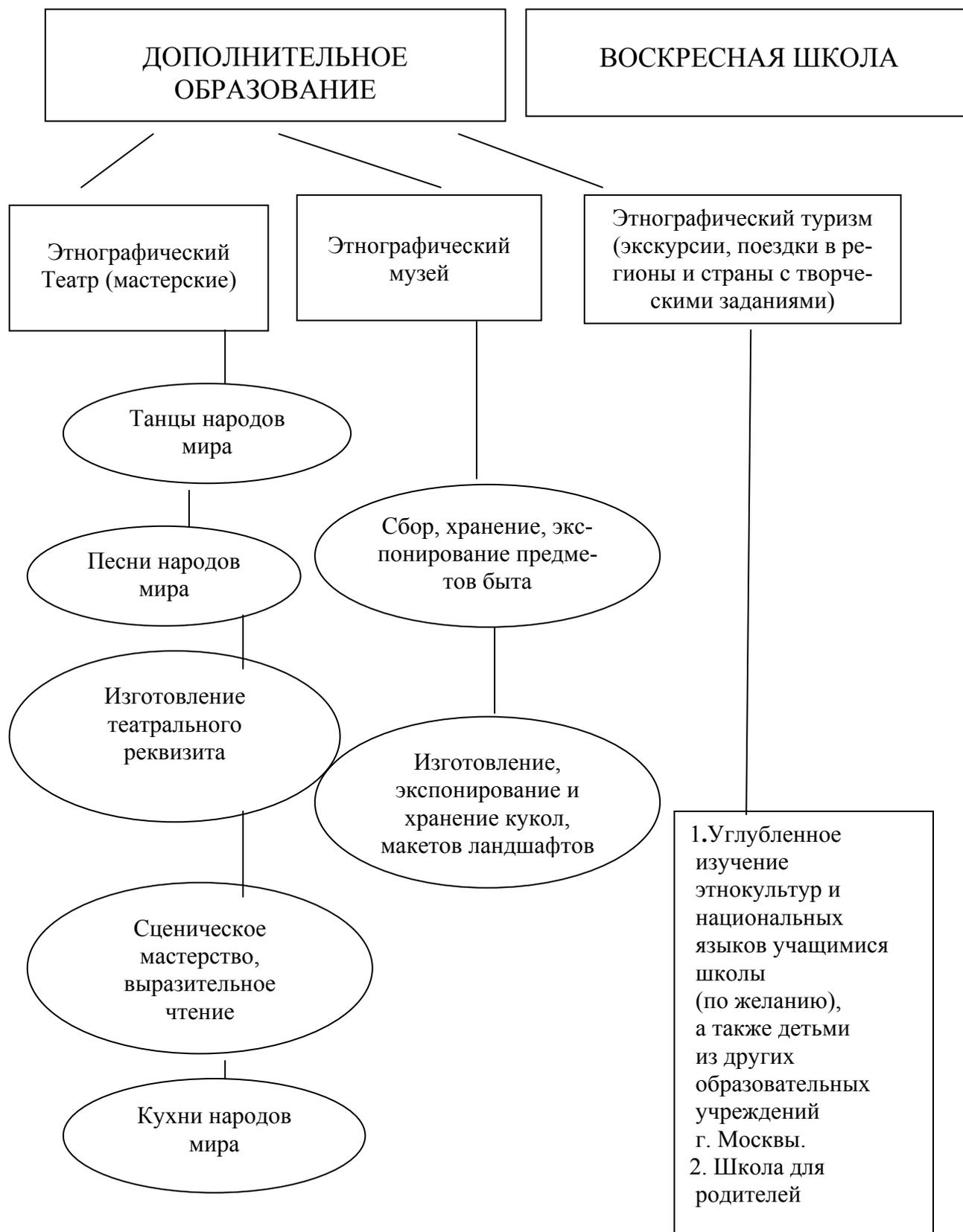
ПРИМЕЧАНИЯ:

- <sup>1</sup> Горячев Ю.А. Международные программы ЮНЕСКО и московская школа. // Ассоциированные школы ЮНЕСКО и международное образование. Сборник материалов и документов. М., 2003.
- <sup>2</sup> Риэрдон Б.-Э. Толерантность – дорога к миру. М.: Изд-во Бонфи, 2001. С. 103.
- <sup>3</sup> Горячев Ю.А. Указ. соч.
- <sup>4</sup> Кезина Л.П. Культура мира и московское образование // Москва на пути к культуре мира, М., 2000.
- <sup>5</sup> Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. М., 1999.
- <sup>6</sup> Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Академический проект. М.: Институт психологии РАН, 1999. 320 с.
- <sup>7</sup> Бгажноков Б. Х. Очерки этнографии общения адыгов. Нальчик: Эльбрус, 1983.
- <sup>8</sup> Piaget J. Weil A.M. The Development in Children of the Idea of the Homelland and of Relations with Other Countries // International Social Science Bulletin. 1951. Vol. 3. P. 561–578.
- <sup>9</sup> Прикладная социальная психология / Под ред. А.Н. Сухова и А.А. Деркача М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
- <sup>10</sup> Топоркова Ж.В. Особенности этнического самосознания детей 6–7 лет в условиях межэтнического взаимодействия: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1996.
- <sup>11</sup> Малькова В.К., Остапенко Л.В., Субботина И.А. Москва многонациональная – конфликт или согласие? // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. М., 1998.
- <sup>12</sup> Там же.

МЕСТО “НАРОДОВЕДЕНИЯ И КУЛЬТУРЫ МИРА” В СИСТЕМЕ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ВКЛЮЧАЯ ШКОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ)

Образовательные области (интеграция народоведения)	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс	
	Б	Шк	Б	Шк	Б	Шк	Б	Шк
<b>Филология:</b> <b>Русский язык, чтение</b> (литературно-поэтическое творчество народов мира) <b>Иностранный язык</b>	8		8		8		8	
				2		2		2
<b>Математика</b> (использование раздаточного материала, отражающего природно-климатическую и культурную специфику изучаемого края)	4		4		4		4	
<i>Естествознание и обществоведение:</i> Окружающий мир – страны и народы; Москвоведение (Москва многонациональная)	1	1	1	1	1	1	1	1
				1		1		1
<b>Физическая культура</b> (подвижные игры народов мира, тематические соревнования)	2		2		2		2	
<b>Искусство:</b> Музыкальное творчество (песни и танцы народов мира); Изобразительное творчество (предметное, сюжетное и декоративное рисование по изучаемому региону)	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
<b>Технология (ручной труд)</b> (изготовление кукол, ландшафтов и т.д.)	2		2		2		2	
<b>Индивидуальные занятия</b>								
<b>Итого:</b>	20		23		23		23	

МЕСТО “НАРОДОВЕДЕНИЯ И КУЛЬТУРЫ МИРА” В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «НАШ ДОМ – ПЛАНЕТА ЗЕМЛЯ» (1 класс).

**знак «+» стоит перед возможными дополнительными часами, полученными за счет интеграции некоторых указанных в плане тем в предметы базового компонента**

НАЗВАНИЕ ТЕМ	ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ЗАДАЧИ И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ВВЕДЕНИЕ (1ч)		
I. ПОВЕРХНОСТЬ ЗЕМЛИ НА ГЛОБУСЕ И КАРТЕ (5ч)		
1. Что изображено на глобусе и карте (1ч) 2. Материки и острова (2ч). 3. Почему суша разноцветная (2ч).	Развитие речи - Экология; игра.	Дать знания об особенностях зрительного восприятия предметов больших размеров (огромный по величине предмет можно увидеть целиком в случае удаления от него на большое расстояние; чем больше расстояние, тем меньше кажется предмет); дать первые представления о понятии «космос», дать представление о годовом и суточном кругах вращения Земли; познакомить с моделью Земли – глобусом, а также с физической картой и условными обозначениями на них.
II. «ЗЕМНЫЕ ЭТАЖИ» И ИХ ОБИТАТЕЛИ (2ч) +2ч		
4. Наш дом – планета Земля (1ч) +1ч	Развитие речи - Экология, игра	Познакомить детей со значением слова «порядок», «миротворчество», «разрушение»; дать представление о трех «этажах земного дома» (средах обитания); убедить в том, что на Земле все живое и неживое взаимосвязано, поэтому природу надо беречь.
5. Чудо-дерево (1ч) +1ч	Развитие речи – мифология; рисование.	Дать представление о строении Земли, об атмосфере. Закреплять знания детей о трех природных средах обитания, о понятии «космос» (греч. «порядок»); продолжать учить процессу кодирования и декодирования; познакомить с мифологическим образом «мирового древа»; развивать творческие способности.
III. КАРТА КЛИМАТИЧЕСКИХ ПОЯСОВ И ПРИРОДНЫХ ЗОН (17ч, ЛИБО 9ч)		
6. Джунгли (влажные экваториальные леса) (2ч). 7. Саванна (2ч). 8. Пустыня (2ч) 9. Степь (2ч) 10. Широколиственный и смешанный леса (2ч)	Развитие речи – экология, рисование, Ручной труд	Знакомство детей с климатическими поясами и природными зонами Земли. Активизация словаря: Северный полюс; Южный полюс; экватор – середина Земли; джунгли (влажные экваториальные леса), саванна, пустыня, степь, широколиственный и смешанный леса, тайга, тундра, Арктика. Воспитывать бережное отношение к природе. Учить классифицировать животный и растительный мир по природным зонам. Учить определять, в каких климатических поясах и природных зонах находится Россия и территория родного населенного пункта.

11. Тайга (2ч) 12. Тундра (2ч). 13. Арктика (2ч) 14. Заключительное занятие (1ч)		* занятия по изготовлению ландшафта (8ч) могут быть интегрированы в предмет «технология»
IV. ГОДОВОЕ И СУТОЧНОЕ ВРАЩЕНИЕ ЗЕМЛИ (2 ч) +1ч		
15. Карусель Земля (2ч) +1ч	Развитие речи – экология; игра	Дать представление о суточном и годовом природных циклах (о вращении Земли вокруг Солнца и вокруг своей оси); закреплять знание времен года, месяцев, частей суток; ввести понятие «календарь».
V. КАРТА СТРАН И НАРОДОВ (16ч) +3ч		
16. Как нам страны различать. (3ч)	Развитие речи – граждановедение; Рисование	Познакомить детей с политической картой мира (картой стран), а также с некоторыми признаками стран, включая государственную символику; воспитывать патриотические чувства. Развивать творческие способности, воображение (придумать свою страну, обозначить ее границу, название и т.д.). Назвать страну своего проживания в тетради миротворца.
17. Что означает слово «народ» (2ч)	Развитие речи – этнология; граждановедение	Выявить наиболее существенные признаки народа (национальности): название, язык, этническая территория (родина), расовый тип (внешность), культура.
18. На каких языках говорят люди. (3ч) +1ч	Развитие речи – лингвистика, культурология.	Дать представление о различных способах передачи информации: словами, звуками, цветом, движением. Показать специфику вербальной и невербальной коммуникации. Познакомить с азбукой глухонемых людей. Познакомить с легендой о Вавилонской башне,
19. Что такое «культура»? (2ч) + 1ч	Развитие речи, культурология, межкультурная коммуникация	Дать в доступной для детей форме понятие «культура» (все, что придумывает и делает человек: предметы быта, способы и приемы работы, умение представлять себя на месте другого и т.д.)

20. Путешествие в разные веры (4ч).	Развитие речи – религиоведение.	Дать детям представление о религиях. Познакомить их с понятием «язычество», с основными особенностями трех мировых религий. Пояснить, что люди могут верить в Бога, а могут и не верить в него; разные народы представляют и называют Бога по-разному; нельзя осуждать человека за веру в Бога, особенно, если она насчитывает много веков, и на ней держатся традиции народа. Также нельзя осуждать человека за неверие: это свободный выбор каждого. Если человек призывает к борьбе с неверными – это разрушитель.
21. Можно ли заглянуть в прошлое? Культура и история (2ч) +1ч	Развитие речи – история.	Дать представление о линейности времени (прошлое, настоящее, будущее). Познакомить с понятием «история». Продемонстрировать, что у людей и вещей есть родословная, то есть своя история. Вещи могут рассказать о хозяине очень многое. Культурное наследие всех народов Земли равноценно. Музей является хранителем прошлого.
<b>VI. ГРАЖДАНОВЕДЕНИЕ (5ч)</b>		
22. Для чего нужны законы (1ч)	Развитие речи – граждановедение; игра.	Познакомить с законами человеческого общежития, развивать аналитическое мышление, гражданскую позицию. Учить налаживать сотрудничество в коллективе.
23. Кто и как управляет государством (3ч)	Развитие речи – граждановедение; игра.	Познакомить детей с различными формами государственного устройства и правления (исполнительная, законодательная, судебная власти и т.д.). Активизация словаря: президент, царь, хан, король, министры, парламент, закон, суд, армия, выборы, кандидат; учить анализировать последствия принятых решений.
24. Выборы в республике. (1ч)	Деловая игра «Выборы президента в сказочной республике»	Познакомить с механизмом выборов в демократической республике, развивать самостоятельность мышления, гражданскую позицию, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.
<b>VII. КАРТА РОССИИ (3ч)</b>		
25. Наша Родина Россия (3ч)	Развитие речи – география.	Учить детей определять место России на глобусе и на карте мира. Показать, что Россия очень большая. Обозначить природно-климатические зоны страны. Показать местонахождение на карте некоторых морей, рек и гор: Уральские горы (делят страну на две части), Кавказ, Черное море (юг России), Белое море (север России), Волга (самая крупная река в европейской части России), Обь, Енисей, Лена (основные сибирские реки), Амур (Дальний Восток). Закреплять знание о том, что в России живет много народов, в честь некоторых из них названы внутренние республики и округа. Сравнить нашу страну с «многокомнатной квартирой», где при прохождении из одной республики («комнаты») в другую не нужно предъявлять паспорт на пропускном пункте.

VIII. КАРТА МОСКВЫ (4ч)		
* блок может быть интегрирован в предмет «Москвоведение» (там, где он есть); * для регионов добавляется тема «Карта родного города» (села) +1ч		
26. Москва – столица России. (3ч)	Развитие речи – москвоведение.	Рассказать о том, что в каждой национальной республике есть свой главный город, а Москва является столицей всего государства. Выделить главные достопримечательности Москвы (Кремль, Красная площадь и т.д.). Подчеркнуть ее функции как столицы многонационального государства и «города дружбы», что прослеживается в названиях улиц, учреждений и т.д. (парк, гостиница, книжный магазин, университет «Дружбы»; Армянский переулок, Грузинская улица и пр.). Познакомить с проблемами мегаполиса.
27. Метро – подземный город (1ч)	Москвоведение: игра «Как проехать до станции...»	Познакомить со схемой московского метро, учить ориентироваться по ней, акцентировать внимание на названиях станций, отражающих доброжелательное отношение москвичей к соседним странам и народам. Указать свои любимые станции метро в тетради миротворца.
IX. ПЛАН УЛИЦЫ, ДОМА И ДВОРА (2ч)		
28. Прогулка по улице (2ч)	Развитие речи, рисование – москвоведение (краеведение)	Учить рисовать план, используя условные обозначения. Вывить уровень знания детьми своего адреса, развивать наблюдательность, пространственную ориентацию, память. Мотивировать к изучению объектов на своей улице. Воспитывать доброжелательность к соседям. Произвести фиксацию изученного в тетради миротворца.
X. ПЛАН МОЕГО ДОМА. МОЯ СЕМЬЯ. (7ч) +2ч		
29. Зачем человеку нужен дом. (2ч)	Обществоведение, рисование	Продолжать учить рисовать план, используя условные обозначения. Показать разные типы домов. Воспитывать бережное отношение к вещам. Объяснить, что главным в доме являются не стены, а люди. Домом часто называют семью, то есть круг родственников, которые являются самыми близкими людьми. В хорошем доме человек всегда ощущает себя в безопасности, находит успокоение и поддержку. Почитать стихи и рассказы о маме, папе и др. Рассказать о семейных традициях.
30. Что означают имена, фамилии и отчества. (2ч) +1ч	Развитие речи – ономастика; игра.	Объяснить происхождение некоторых славянских, тюркских, финно-угорских, монгольских и других имен, а также отчеств и фамилий; отметить роль имени как оберега и маркера человека; учить декодировать графическое изображение имени. Указать свои инициалы в тетради миротворца, объяснить их.
31. История семьи – история страны (родословное древо) (3ч) +1ч		Формировать историческое сознание. Сравнить историю народа с историей человека; вызвать интерес к сбору информации о «прежнем» житье от собственных прадедушек и прабабушек. Нарисовать родословное древо в тетради миротворца, указать семейные реликвии.

XI. СТРАНА «ЧЕЛОВЕК» (4ч) +1ч		
32. Человек – маленький космос. (2ч) +1ч	Развитие речи – экология, психология.	Познакомить со строением человека и мифологическими представлениями о возникновении Земли из тела перво-человека. Провести аналогию между человеческим организмом и Землей (у человека дыхание, у Земли – ветер, у человека кровеносные сосуды, у Земли – реки и пр.), между человеческим организмом и государством (мозг – главный руководитель страны «Человек», части тела и различные органы – министерства, отвечающие за исполнение распоряжений мозга и пр.). Учить бережному отношению к своему здоровью. Объяснить, что помимо физического здоровья, важно здоровье душевное (психическое). Миротворец обязательно должен обладать самоуважением, но добиваться успеха без унижения других.
33. Такие разные и такие похожие (2ч)	Развитие речи – ра-соведение; игра.	Познакомить с детьми разных стран, народов, живущих в различных природных зонах. Подчеркнуть, что люди различной расовой принадлежности относятся к одному виду. Предложить детям вклеить свою фотографию или нарисовать портрет в «тетрадь миротворца» и описать внешность.