

На правах рукописи

Солдатова Анна Евгеньевна

Опыт этнологического изучения школьных систем
в полиэтничных мегаполисах
(подходы и практики обучения детей этнических меньшинств
в Москве, Лондоне и Мехико)

Раздел 07.00.00 – Исторические науки

Специальность 07.00.07 — Этнография, этнология и антропология

Автореферат диссертации
на соискание ученой степени кандидата исторических наук

Москва – 2015

Работа выполнена на кафедре этнологии исторического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова».

Научный руководитель:

Карлов Виктор Владимирович,

доктор исторических наук, профессор кафедры этнологии исторического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Научный руководитель:

Пименов Владимир Владимирович

доктор исторических наук, профессор кафедры этнологии исторического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты:

Бурькин Алексей Алексеевич

доктор исторических наук

Институт лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург)

Омельченко Елена Александровна

кандидат исторических наук

ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»

Ведущая организация:

ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»

Защита состоится ___ сентября 2015 г. в ___ на заседании Диссертационного Совета Д.002.117.01. по защите докторских и кандидатских диссертаций на соискание ученой степени кандидата исторических наук при Институте этнологии и антропологии РАН по адресу: 119991, Москва, Ленинский проспект., 32а
С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН www.iea-ras.ru.
Автореферат диссертации разослан _____ 2015 г.

Ученый секретарь Диссертационного совета

Доктор исторических наук Е.С. Данилко

Общая характеристика работы

Актуальность темы.

Вторая половина XX столетия стала периодом повышенного внимания международного сообщества и отдельных государств к этническому фактору в различных его проявлениях. Модель гомогенного моноэтнического государства постепенно утратила актуальность. Главенствующим стало представление о том, что разнообразие, в том числе этническое и языковое – это неотъемлемая черта современного общества с одной стороны, и ценность, которую нужно сохранить для потомков – с другой. Пришло понимание того, что образование может и должно отвечать культурным и языковым запросам этнических меньшинств, ведь с вопросами школьного обучения напрямую или опосредованно связана проблема этнокультурной преемственности. Во-первых, образование традиционно рассматривалось как важный инструмент ассимиляции инокультурного населения, а сегодня является одним из центральных элементов системы адаптации мигрантов во всем мире. Это связано с тем, что в ходе школьного обучения ребенок овладевает языком и культурой группы большинства. Во-вторых, от того, насколько система образования учитывает этнокультурную специфику учащихся, во многом зависит, каким образом будет формироваться их идентичность, насколько комфортно они будут ощущать себя в качестве представителей той или иной этнической группы. О национальной политике государства многое может сказать факт наличия или отсутствия упоминания о многоэтничности населения страны в школьных учебниках. Также от того, готовят ли детей в процессе обучения в школе к общению с представителями других культур и конфессий, во многом существенно зависит формирование в обществе отношения к иммигрантам и представителям этнических меньшинств.

Объектом данного диссертационного исследования является образовательная политика в отношении детей этнических меньшинств в этноконтактной среде Москвы, Лондона и Мехико. **Предмет** исследования – концептуальные основы, формы, методы и практические особенности обучения детей этнических меньшинств в рассматриваемых городах, особенности повседневной практики взаимодействия педагогов с этими детьми, проблемы и перспективы школьного обучения как

механизма адаптации и интеграции, формирования культуры межэтнического диалога в условиях мегаполиса.

В рамках исследования в понятие «этнические меньшинства» включаются, в том числе, дети мигрантов. Принципиальным критерием, по которому в рамках работы выделялись дети этнических меньшинств, стал фактор их восприятия самими педагогами (и образовательной системой в целом) как «Других». Этот выбор обусловлен логикой данной работы, которая подразумевает исследование образовательной политики через изучение практик акторов, ответственных за ее претворение в жизнь.

Выбор городов для изучения был продиктован несколькими соображениями. Фокусирование на крупных городах обусловлено тем, что практически любой мегаполис мира сегодня представляет собой этноконтактную среду, в которой наиболее остро стоит проблема совместного обучения детей разной этнической принадлежности. Автор исходил из принципиальной разницы в этнодемографическом составе населения изучаемых мегаполисов, характере и динамике его формирования. Этническое многообразие населения Мехико является результатом внутренних миграционных процессов: на его территории проживают коренные жители этой местности, а также многочисленные мигранты-индейцы из мексиканской провинции. В случае Москвы правомерно говорить о лидирующей роли внутренней и региональной миграции – притока иноэтничных переселенцев как из субъектов РФ, так и из соседних государств. Что касается Лондона, речь идет о ярком примере международной миграции как основного фактора формирования этнокультурного многообразия мегаполиса: иноэтничное население столицы Великобритании в подавляющем большинстве состоит из выходцев из стран Азии, Африки, Карибского бассейна (или их потомков во втором-третьем поколениях). Эти принципиальные отличия определяют формирование разных типов взаимодействия с мигрантами и этническими меньшинствами, разное восприятие облика Другого, неизбежно отражаясь на политике соответствующего государства в целом и в сфере школьного образования в частности.

Отдельно следует отметить, что, хотя тема обучения индейских детей, как правило,

представляет собой часть особого проблемного поля, охватывающего индигенное образование и тему сохранения коренных языков и культур, в случае Мехико правомерно рассматривать этих детей прежде всего с точки зрения их статуса внутренних мигрантов. Это представляется логичным, так как именно этим обстоятельством (а также социально-экономическим статусом многих индейцев в мексиканской столице) обусловлена большая часть особенностей их обучения и педагогической практики в их отношении. В этом ракурсе случай Мехико вполне вписывается в логику данного диссертационного исследования.

Наконец, все три рассматриваемых города вписываются в дискурс о колониализме и постколониализме.

Целью работы является изучение форм, методов и практик реализации образовательной политики в отношении детей этнических меньшинств в Москве (с привлечением сравнительного материала по Лондону и Мехико).

В соответствии с этой целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. охарактеризовать основные этапы и механизмы формирования полиэтничного состава населения изучаемых мегаполисов;
2. изучить основные этапы формирования образовательной политики в отношении детей этнических меньшинств, рассматривая концептуальное содержание каждого этапа в конкретно-историческом контексте его формирования;
3. исследовать формы и методы адаптации детей мигрантов средствами образования, сложившиеся в рассматриваемых городах;
4. выявить основные подходы к освещению этнокультурного многообразия в рамках школьной программы;
5. обозначить и объяснить особенности восприятия московскими учителями учащихся, которые воспринимаются как «другие»;
6. сопоставить реальные практики работы педагогов в полиэтничном детском коллективе (в трех исследуемых городах) с содержанием официальной образовательной политики.

Хронологические рамки. Основная часть исследования охватывает вторую половину XX – начало XXI вв. Для более глубокого анализа изучаемых проблем

автором эпизодически предпринимаются хронологические отступления, связанные с необходимостью рассмотреть исторические корни изучаемых процессов и явлений.

Степень изученности темы. В мировой исследовательской практике изучение темы обучения детей мигрантов и этнических меньшинств находится на пересечении целого ряда дисциплин и субдисциплин: социологии и антропологии миграции, социологии и антропологии образования, демографии, изучения социальной стратификации и, безусловно, педагогики. Тема диссертационного исследования тесно связана и с такими исследовательскими вопросами, как межгрупповое взаимодействие и механизмы стереотипизации.

На стыке социологии и демографии стоят работы, посвященные территориальному распределению мигрантов, особенностям их расселения в городах, теме сегрегации и этнических анклавов. В российской литературе эта тема представлена работами Е.В. Тюрюкановой¹, О.И. Вендиной², Ж.А. Зайончковской³, Л.В. Остапенко и И.А. Субботиной⁴.

Социология миграции и мигрантов рассматривает образование как инструмент адаптации мигрантов в широком контексте национальной миграционной политики (в нашей стране эту тему разрабатывают В.И. Мукомель⁵, Д.В. Полетаев, Ю.Ф. Флоринская⁶, М.Ю. Мартынова, Ю.А. Горячев, Е.А. Омельченко).

Что касается антропологического изучения образования, то история этой субдисциплины насчитывает уже более полувека. Основоположником антропологии образования считается американский антрополог Джордж Спиндлер⁷, чьи первые

1 Л.И. Леденева, Е.В. Тюрюканова. Молодые мигранты на рынке образовательных услуг // Свободная мысль, №4, 2005.

2 Вендина О.И. Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация? // Миграционная ситуация в регионах России. Вып. 3. М., 2005; Ее же. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009.

3 Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009.

4 Л.В. Остапенко. Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом? М., 2007.

5 Г.А. Ключарев, В.И. Мукомель. Миграционная политика в контексте образования // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008.

6 Флоринская Ю. Ф. Миграция семей с детьми в Россию: проблемы интеграции (по материалам социологических опросов Центра миграционных исследований) // Проблемы прогнозирования. 2012. № 4. С. 118-126.

7 George Spindler, ed. Education and anthropology. Stanford: StanfordUniversityPress, 1955.

труды в этой области относятся к началу 1950-х годов; к этому же времени относят зарождение субдисциплины⁸. В дальнейшем формируется ряд национальных традиций в рамках антропологии образования, в каждой из которых складывается свой тематический и проблемный круг⁹. По мере своего развития антропология образования охватывала все более широкий проблемно-тематический спектр, и уже сегодня в рамках антропологии образования изучаются любые практики, связанные с передачей знаний и умений, обучением детей и взрослых, вопросы социализации¹⁰. Примыкает к этой теме проблематика, связанная с индигенным образованием¹¹. Одно из направлений антропологии образования – рассмотрение образовательного процесса с точки зрения соотношения теории и практики преподавания¹². Изучению процесса освоения политики (policy appropriation) в образовательном пространстве посвящены работы Стрит¹³, Менкен и Гарсиа¹⁴, Рисенто и Хорнбергер¹⁵. Большое внимание в рамках антропологии образования США и Великобритании уделяется изучению различий в успеваемости представителей разных этнических групп¹⁶. Проблема саморепрезентации и стереотипизации школьников разных этнических групп – еще одно активно разрабатываемое исследовательское поле¹⁷. Исследование классового аспекта школьного обучения – очень широкое и разнообразное направление в рамках антропологии образования, которое уходит

8 Американские антропологи образования считают формальной датой основания своей субдисциплины конференцию, организованную Дж. Спиндлером и его супругой Луизой в 1954 году в Калифорнии (в Долине Кармел). В работе этой конференции участвовали такие выдающиеся антропологи, как А. Кребер, М. Мид, С. Кимбалл и др.

9 Kathryn M. Anderson-Levitt. *World Anthropologies of Education*. // *A Companion to the Anthropology of Education*. Ed. by Bradley A.U. Levinson, Mica Pollock. Blackwell Publishing, 2011. P. 18.

10 Barnhardt Ray and KawagleyAngayuqaq Oscar. *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing* // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 2005, pp. 8-23

11 См. подробнее Jerry Lipka et al. *Math in a Cultural Context: Two Case Studies of a Successful Culturally Based Math Project*. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 36, No. 4, 2005, pp. 367-385.

12 Olivo Warren. "Quit Talking and Learn English!": *Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom* // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 34, No. 1, pp. 50-71

13 Street, Susan. *When Politics Becomes Pedagogy: Oppositional Discourse as Policy in Mexican Teachers' Struggles for Union Democracy*. In *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*, Margaret Sutton and Bradley A. U. Levinson, eds. Pp. 145–166. Westport, CT: Ablex. 2001.

14 Menken K., García O., eds. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge, 2010.

15 Ricento, Thomas, and Nancy Hornberger. *Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional*. *TESOL Quarterly* 30(3):401–427. 1996.

16 См. специальный номер *Anthropology & Education Quarterly* (Vol. 18, No. 4, Dec., 1987).

17 Lei Joy L. (Un)Necessary Toughness?: Those "Loud Black Girls" and Those "Quiet Asian Boys" // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 34, No. 2, 2003, pp. 158-181.

корнями в марксизм, социологию М. Вебера и критическую педагогику П. Фрейре. Помимо изучения социально-экономических аспектов обучения, в центре внимания этого направления – образование как орудие угнетения или инструмент сопротивления¹⁸. Образовательная политика изучается антропологами также с точки зрения ее роли в формировании идентичности и гражданской принадлежности¹⁹. Антропологическое изучение учителей – одно из важных направлений в рамках антропологии образования²⁰.

В отечественной антропологии/этнологии направление «антропология образования» на сегодняшний день еще практически не сформировалось. Помимо уже упоминавшихся выше социологических работ, связанных со школьным обучением мигрантов, сложилось еще несколько направлений, по которым идет изучение этой темы. Первое из них, которое можно обозначить как «практико-ориентированное», представлено работами, посвященными образованию как инструменту адаптации мигрантов, детей этнических меньшинств и коренного населения. В рамках этого направления центральное место занимают работы кафедры ЮНЕСКО МИОО и издательского дома «Этносфера». Отдельно можно отметить работы Е. А. Омельченко²¹, в которых рассматриваются различные аспекты социокультурной адаптации как взрослых мигрантов, так и их детей. Второе направление представлено работами этнологов и антропологов, посвященными различным вопросам, связанным с обучением детей мигрантов, особенностями межгруппового взаимодействия школьников. Например, можно отметить несколько публикаций сотрудников Института этнологии и антропологии РАН из серии «Москва многонациональная»^{22,23}.

18 Cammarota J. The Gendered and Racialized Pathways of Latina and Latino Youth: Different Struggles, Different Resistances in the Urban Context // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 35, No. 1, 2004, pp. 53-74

19 См., например, Sørensen Birgitte Refslund. The Politics of Citizenship and Difference in Sri Lankan Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 39, No. 4, 2008, pp. 423-443; Timmerman Christiane. Secular and Religious Nationalism among Young Turkish Women in Belgium: Education May Make the Difference // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 31, No. 3, 2000, pp. 333-354;

20 См. специальный номер *Anthropology & Education Quarterly* (Vol. 28, No. 2, Jun., 1997).

21 См., напр., Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов. // *Этнодиалоги*, №2, 2011; Ее же. Интеграция детей мигрантов в «школах русского языка»: первый опыт. // *Этнодиалоги*, № 1, 2007; Ее же. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации. // *Этнодиалоги*, № 1, 2010;

22 Молодые москвичи: кросскультурное исследование. М., 2008.

23 Молодежь Москвы – адаптация к многокультурности. М., 2004.

Работы под руководством М.Л. Бутовской посвящены этнологическому изучению школьников²⁴. Третье направление также междисциплинарно, и его основное содержание – проблема воспитания толерантности, профилактика ксенофобии. Эта тема рассматривается как в широком контексте национальной политики (работы М.Ю. Мартыновой, Е.В. Тюрюкановой²⁵), так и в контексте школьного образования (Е.А. Омельченко).

Отдельно следует упомянуть изучение российскими этнологами/антропологами сюжетов, связанных с сохранением культур коренных народов России, в частности, коренных малочисленных народов Севера — проблемы, которая вплотную связана с образовательной тематикой. Речь идет о работах, изучающих интернатскую систему народов Субарктики²⁶, опыт кочевых школ, а также тему сохранения коренных языков народов Севера и Сибири²⁷.

Лондонский опыт обучения детей мигрантов и этнических меньшинств британскими учеными изучается давно, с 1960-х годов, когда на официальном уровне было признано существование этой проблемы. Именно дети мигрантов находились в фокусе внимания исследователей в течение нескольких последующих десятилетий. Сегодня наряду с традиционными социологическими и педагогическими темами, развивается и более антропологический подход к школьной тематике, например, антропология учительства^{28, 29}). В центре внимания остается вопрос об успеваемости

24 Бутовская М.Л., Феденок Ю.Н. Коммуникативное поведение мигрантов в школьных коллективах: путь к адаптации / Третья Всероссийская научно-практическая конференция «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития» "Миры культур и культура мира" 11–12 марта 2011 г. М. 2011; М.Л.Бутовская, Ю.Н.Феденок, В.Н.Буркова. Взаимопонимание и толерантность в поведении детей и подростков в условиях многоэтнических школьных коллективов / Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности. П.ред.М.Ю.Мартыновой. Н.М. Лебедевой. М. РУДН. 2007, с. 314 – 366; Вишневская В.И., Бутовская М.Л. Школьная травля в воспоминаниях студентов московских вузов /Молодые москвичи: кросс-культурные исследования. П.ред. М.Ю.Мартыновой. Н.М. Лебедевой. М. РУДН.2008, с. 491-519; и др.

25 Тюрюканова Е.В. Миграционная стратегия для России и политика толерантности // Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. М., Межведомственный аналитический центр социальных инноваций Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию, 2011, с. 255-298. В соавторстве с А.Г.Вишневским, М.Б.Денисенко, Н.В.Мкртчяном, В.И.Мукомелем.

26 Лярская Е. «У них же все не как у людей...»: некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого автономного округа о тундровиках // Антропологический форум, №5, 2006.

27 См. работы В.А. Тишкова, Д.А. Функа, С.В. Соколовского, Н.Б. Вахтина, А.А. Бурькина, Н.И. Новиковой, В.В. Барановой, Н.П. Мамонтовой.

28 См., например, Osler A. The Education and Careers of Black Teachers. Buckingham, Open University Press, 1997.

29 См., например, Pearce S. You Wouldn't Understand: White Teachers in Multiethnic Classrooms. Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2005.

представителей разных этнических групп³⁰, образовательной сегрегации в Лондоне³¹, профессиональных траекториях учащихся в зеркале их гендерной и этнической принадлежности³².

В Мехико центральным сюжетом в рамках социологии и антропологии образования является обучение индейских детей, как в сельской местности (индигенное образование), так и в городской среде, в которой индейские дети рассматриваются, прежде всего, как внутренние мигранты. В рамках подобных работ тема обучения индейских детей часто изучается в комплексе с такими вопросами, как детский труд и беспризорность³³.

В работе были использованы следующие категории источников:

1. Экспертные интервью, взятые в Москве (2010 – 2014 гг.), Лондоне (2012 г.), Мехико (2013 г.). Автором было опрошено в общей сложности 40 человек. В качестве информантов выступили учителя, директора школ и детских садов, школьные психологи, а также исследователи, занимающиеся образовательной тематикой.
2. Данные включенного наблюдения, проводившегося автором в 2010-2014 гг. в ходе работы учителем истории в одной из московских школ. Сбор материала – наблюдение – проходил в нескольких средних общеобразовательных школах Москвы. В тексте работы они обозначены как школа А, школа В, школа С и школа D.
3. Статистические источники.
4. Законодательные акты, затрагивающие сферу образования.
5. При изучении заявленной проблемы в Лондоне одним из источников стали доклады правительственных комиссий по различным вопросам, связанным с образованием.
6. Наконец, в отдельную группу источников можно выделить учебники, учебные пособия и методические пособия для учителей.

30 См., например, Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools. London, Ofsted, 2002

31 См., например, Gillborn, D. & Mirza, H.S. Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000

32 См., например, Bhattacharyya G., Ison L., Blair M. Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence. DES, University of Birmingham, 2003. P. 2.; Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5–16. Department for Education and Skills, 2006.

33 T.M. Granados Cervantes et al. Devenires del campo a la ciudad // Rayuela, año 3, No. 5, noviembre - mayo 2012; Pérez López, Ruth. Vivir y sobrevivir en la Ciudad de México / México : Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos : Plaza y Valdés, 2012.

Методологической основой исследования стали, прежде всего, системный подход и принцип историзма. Также использовались специальные методы этнологии и антропологии, ведущими из которых стали глубинное интервью и длительное включенное наблюдение. Под включенным наблюдением в рамках данной работы подразумевается внедрение исследователя в изучаемое сообщество на длительный срок; при этом члены сообщества, в данном случае педагоги, воспринимают исследователя как члена сообщества (коллегу), а не внешнего наблюдателя. Большое значение для рассматриваемой тематики имеет понятие идентичности и связанная с ним проблематика восприятия и конструирования образа Другого. В этом отношении автор опирается на модель идентичности, сформулированную Ф. Бартом³⁴, а также на идеи Б. Андерсона³⁵. Концептуальной основой изучения педагогической практики стал социокультурный подход (Б. Левинсон³⁶). В рамках этого подхода образовательная политика рассматривается как результат деятельности социальных акторов в конкретных локальных условиях³⁷. Работа в определенной степени выполнена в рамках активистской антропологии (activist anthropology). В рамках этого подхода исследователь дистанцируется от своего объекта в той мере, в которой это необходимо для его изучения, но наряду с этим ученый стремится найти решение выявляемых в ходе исследования социальных проблем, лично принять участие в их нейтрализации (см. работы Д. Фоли³⁸, Х. Каммароты³⁹).

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- впервые в отечественной науке дается полноценный исторический очерк

34 Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий. Сб. ст. / под ред. Ф. Барта. М.: Новое изд-во, 2006.

35 Андерсон Б. Воображаемые сообщества. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2001.

36 Levinson Bradley A.U., Sutton M. Introduction : Policy as/in Practice : A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy // Policy as Practice : Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy. Margaret Sutton and Bradley Levinson, eds. Pp. 1-24. Westport :Ablex.

37 Menken K., García O., eds. Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers. New York: Routledge, 2010.

38 Foley, Douglas. Reflections on the Symposium. In Anthropology Put to Work. Les Field and Richard G.Fox, eds. Pp. 217–223. New York: Berg, 2007

39 Cammarota, Julio. "A Sociohistorical Perspective for Participatory Action Research and Youth Ethnography for Social Justice." // Bradley Levinson and Mica Pollock (Eds.), A Companion to the Anthropology of Education, Wiley-Blackwell. 2011; Cammarota, Julio and Michelle Fine. Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion. New York: Routledge. 2008

формирования образовательной политики в отношении детей этнических меньшинств в Великобритании (существующие немногочисленные работы рассматривают в основном лишь мультикультурное образование);

- вводятся в российский научный оборот данные о мексиканской системе школьного обучения коренного населения;

- исследуются факторы, которыми обусловлены практики взаимодействия московских педагогов с детьми этнических меньшинств;

- проводится сопоставление московской системы обучения детей мигрантов и аналогичных моделей Лондона и Мехико;

- работа является одним из немногих отечественных исследований в области антропологии образования.

Основная рабочая гипотеза исследования заключается в том, что позитивные результаты в области интеграции этнических мигрантов, а также профилактики ксенофобии среди детей и подростков, достигаются путем повышенного внимания школьной системы к этническому фактору в целом и этнологическому просвещению учащихся в частности. Конкретно это может выражаться во внедрении этнологических сюжетов в содержательную часть образования, возможно, путем преподавания этнологии как отдельного предмета.

Практическая значимость работы. Результаты диссертационного исследования могут представлять практический интерес для государственных органов, определяющих вектор образовательной политики.

Положения, выносимые на защиту:

1) Различная история складывания этнокультурного разнообразия каждого из рассматриваемых мегаполисов приводит к формированию различных вариантов понимания образа Другого в рамках образовательной политики.

2) В результате демографических процессов последних десятилетий в Москве появилась фигура ребенка-мигранта как объекта образовательной политики. Были сформулированы две взаимосвязанные, однако решавшиеся практически автономно друг от друга задачи: интеграции этих детей и формирования у детей принимающего большинства навыков межкультурного диалога и профилактики ксенофобии.

- 3) Рассмотрение притока детей мигрантов исключительно в качестве «проблемы», как на концептуальном, так и на низовом уровне, сближает Москву и Лондон (на начальных этапах формирования образовательной политики в отношении этих детей). Сходны и ранние формы решения задач, связанных с их интеграцией, а именно упор на обучение языку.
- 4) В московской системе образования сегодня наблюдается в основном поверхностный, «карнавальный» подход к этнической тематике, который сводит этничность к набору образов, оставляя за скобками реальные жизненные ситуации. Очень схожий по содержанию этап лондонская школа также прошла в 1980 – 1990-е годы, в эпоху увлечения мультикультурным образованием.
- 5) Лондонская школа действует в рамках жесткого этического кодекса в отношении конфликтов с этническим оттенком. В свою очередь, в Москве (как и в Мехико) на сегодняшний день нет оформленной системы предотвращения конфликтов, четких инструкций на случай возникновения конфликтных ситуаций.
- 6) Меры по адаптации детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы, а также мероприятия по формированию толерантности, как правило, имеют ситуативный характер и не выстроены в систему.
- 7) Разрыв между теоретической стороной образовательной политики и ее практической реализацией, который наблюдается в школах Москвы, говорит, с одной стороны, о расхождении положений политики и установок локальных акторов, ответственных за ее реализацию, с другой стороны - о плохо налаженной обратной связи между разработчиками программ и практикующими педагогами. Подобная ситуация наблюдается и в Мехико, где концепция межкультурного двуязычного образования для индейских детей не подвергается корректировке с учетом реального педагогического опыта.
- 8) В Москве процесс освоения образовательной политики локальными акторами оказывается напрямую зависим от личностных установок педагога или администратора, в отличие от Лондона, где педагог действует в рамках очень жесткой, формализованной системы правил поведения с учащимися.
- 9) В Москве задачи формирования у учащихся навыков межкультурного диалога и

адаптации детей мигрантов воспринимаются педагогами как подчиненные относительно учебных задач; то же самое можно сказать и об этнологической тематике в рамках изучения истории и обществознания. Сходная ситуация наблюдается в Лондоне, где этнологическая тематика в учебном плане также представлена достаточно скудно;

10) Успешность интеграции детей этнических меньшинств и профилактики ксенофобии в школьной среде зависит прежде всего от специального обучения педагогов для работы в соответствующем направлении, жесткой системы недопущения дискриминационных практик и наличия системы поощрения школ, в которых дети этнических меньшинств получают высокие образовательные результаты. В случае, если отсутствуют данные условия, введение этнологического содержания в школьную программу не просто не будет способствовать серьезным успехам в области интеграции мигрантов и воспитания детей в духе межкультурного диалога, но и может стать фактором нарастания напряженности в многоэтничном школьном коллективе.

Структура диссертации определяется логикой поставленных задач. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и двух приложений.

Содержание работы

Во **введении** обоснована актуальность темы, определены объект, предмет, цели и задачи исследования, его хронологические рамки, рабочая гипотеза, представлена методика исследования, дана характеристика научной новизне, перспективам практического применения работы. Вводная часть содержит также источниковедческий очерк и обзор историографии.

Первая глава **«Этноконтактная среда Москвы, Лондона и Мехико: история формирования и современное состояние»** посвящена рассмотрению основных этапов складывания этнокультурной мозаики населения изучаемых мегаполисов. С одной стороны, эта глава необходима для понимания особенностей взаимодействия

разных этнических групп в каждом конкретном случае – особенностей, которые неизбежно отражались на образовательной политике. С другой стороны, необходимость рассмотрения темы этнического состава названных мегаполисов (в частности, Лондона и Мехико) обусловлена недостаточной освещенностью этих сюжетов в отечественной литературе.

Раздел **«Москва полиэтническая в исторической ретроспективе и сегодня»** посвящен анализу основных данных по формированию этнического многообразия населения мегаполиса, прежде всего, в конце XX — начале XXI вв. Показано, что, несмотря на длительную историю сосуществования разных этнических групп на территории Москвы, существенное изменение этнического состава города приходится именно на рубеж XX-XXI вв. Отмечается, что во многом именно факт **резкого** притока приезжих обусловил рост ксенофобии среди местного населения.

В разделе **«Этническая мозаика Лондона»** показано, что в значительной степени историю формирования Лондона как полиэтнического мегаполиса можно отождествлять с историей послевоенной британской иммиграции. Современная этнически пестрая Британия – это прежде всего результат переселения нескольких волн иммигрантов в Великобританию после Второй мировой войны, и именно Лондон традиционно был и остается основным магнитом для переселенцев. Отмечается, что, по данным 2011 года, белые британцы составляли лишь 45% населения столичного мегаполиса. Преимущественно на основе статистических источников дается краткая социoproфессиональная характеристика наиболее многочисленных этнорасовых групп города.

Раздел **«Коренное население в Мехико: внутренний «Другой»** посвящен анализу механизмов формирования индейского населения мексиканской столицы. Отмечается, что это население делится на две большие группы – жителей так называемых *pueblos originarios* (бывших сельских поселений на нынешней территории мегаполиса) и внутренних мигрантов. Особое внимание обращается на социально-экономический профиль индейских мигрантов, дается характеристика особенностям их расселения и сохранению связей с сельскими общинами. Приводятся данные, показывающие, что недавние мигранты сталкиваются со

значительными трудностями в трудоустройстве и расселении. В данном разделе, помимо статистических данных и литературы, использован также полевой материал автора.

Краткий экскурс в историю формирования этноконтактной среды изучаемых городов позволяет сделать несколько выводов. Социально-экономический облик индейцев Мехико в значительной степени обусловлен их статусом внутренних мигрантов, а также длительной историей дискриминации коренного населения в мексиканском обществе. Тема полиэтничности для Лондона является актуальной прежде всего потому, что этническое разнообразие города складывается за счет видимых меньшинств, несмотря на то, что на сегодняшний день большая часть представителей этнических групп столицы – потомки мигрантов во втором и третьем поколениях. Что касается Москвы, то, несмотря на длительную историю взаимодействия разных этнических групп в рамках единого государства, значительный приток нерусского населения в мегаполис начинается лишь после распада СССР и пересекается хронологически с процессами «этнического возрождения» постсоветского периода. В отличие от лондонских жителей, которые в большинстве своем не сталкивались с выходцами из Вест-Индии и Индостана до 40-х годов XX века, москвичи, во многом благодаря общему (советскому) прошлому, хотя бы в общих чертах были знакомы с особенностями культуры приезжих.

Во второй главе **«Концептуально-методологические основы и формы школьного обучения детей мигрантов и этнических меньшинств: история и современность»** рассматривается история развития образовательной политики в отношении изучаемых групп детей.

В разделе **«Теоретико-методологические подходы к обучению иноэтничных детей в Москве»** прослеживается история развития подходов к обучению детей разного этнического происхождения в России, начиная с XIX века, когда были разработаны «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» – государственный документ, регулировавший вопросы образования нерусских народов Российской империи.

В течение советской эпохи сменилось несколько подходов в отношении языков

и культур народов СССР. Если в 1920-е годы наблюдался бум «национального» образования в связи с политикой коренизации, большое внимание уделялось родным языкам учащихся, то начиная с 1930-х годов школа делала все больший упор на изучение русского языка.

В рамках образовательной политики тема полиэтничного советского общества осмысливалась через призму концептов «дружбы народов» и «интернационализма». При этом последний, помимо идей о неприемлемости расизма и международной солидарности трудящихся, был насыщен и элементами колониального дискурса⁴⁰. С точки зрения господствовавшей идеологии, которая и транслировалась в рамках образовательной системы, в Советском Союзе шло стирание национальных различий. Образовательная политика была направлена прежде всего на формирование общесоветской идентичности, основанной в том числе на интернациональной солидарности. Концепт «дружбы народов» был частью патриотического воспитания, нацеленного на воспитание «советского гражданина», разделяющего советские ценности и идеалы.

Процессы «этнического возрождения» 1990-х годов проявлялись в этнизации общественного и политического дискурса в РФ и странах ближнего зарубежья. Параллельно с этими процессами шло резкое увеличение притока мигрантов в Москву. Это обусловило появление на рубеже 1980-90-х годов особенного типа образовательных учреждений – школ с этнокультурным компонентом. В работе рассматриваются история и современное состояние этих школ. Критика этнокультурного образования была связана прежде всего с тем, что оно по определению не могло затрагивать образовательное пространство массовой школы. В то же время состав учащихся среднестатистической московской школы к рубежу тысячелетий становился все более полиэтничным. За осознанием недостаточности этнокультурного образования последовало формирование двух взаимосвязанных направлений деятельности в рамках московской системы образования: формирование системы адаптации детей мигрантов и концепции поликультурного образования.

Система адаптации детей мигрантов в работе рассматривается по нескольким

40 Градскова Ю. Интернациональное воспитание и позднесоветская солидарность с Чили и Латинской Америкой — между геополитикой, протестом и самореализацией? // *Laboratorium*, №3, 2011. С. 122.

направлениям. Прежде всего, описаны формы обучения русскому языку как иностранному, в частности, в рамках Школ русского языка (ШРЯ). После принятия в 2006 году «Программы интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса» началась организация «Школ русского языка» – одногодичных курсов интенсивной языковой подготовки. В сентябре 2006 года в Москве начали работать 10 окружных «школ», представлявших собой не отдельные образовательные учреждения, а структурные подразделения. Ребенок направлялся на обучение в ШРЯ на один учебный год, на протяжении которого он считался учащимся школы, на базе которой была организована ШРЯ. Его обучение происходило по индивидуальному учебному плану, включавшему в себя большое количество занятий по русскому языку, изучение российской культуры, истории, получение навыков межкультурного общения. По мере освоения русского языка в план занятий ребенка постепенно включались общеобразовательные предметы, при этом часто дети присоединялись к ученикам обычных классов. При том, что в целом деятельность ШРЯ оказалась успешной, педагоги столкнулись с рядом трудностей. Прежде всего, контингент «школ» формировался с трудом. Многие директора не стремились «отдавать» своих учащихся, пусть даже не владеющих русским языком, так как в условиях подушевого финансирования школе выгодно иметь как можно больший контингент.

В 2010 году Школ русского языка было уже двенадцать. Интенсивную языковую подготовку в них получало более четырехсот детей⁴¹. Однако на сегодняшний день статус ШРЯ остается неопределенным. Эти структурные подразделения не получили должной легитимизации: в Законе об образовании 2012 года ШРЯ прописаны не были. Вследствие этого продолжение их деятельности оказалось под угрозой, и на сегодняшний день их будущее остается туманным.

В данном разделе анализируются основные направления социокультурной адаптации детей мигрантов. Отмечается важная роль, которую играла в этом процессе кафедра ЮНЕСКО Московского института открытого образования. Сотрудники кафедры занимались методическим сопровождением ШРЯ. На кафедре также были

41 Омельченко Е. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации. // Этнодиалоги, № 1, 2010. С. 123.

разработаны курсы повышения квалификации для педагогов, связанные с их компетентностью в области работы с детьми мигрантов («Глобальная миграция: правовые аспекты и практика интеграции международных мигрантов и членов их семей средствами образования», «Международное образование и программы ЮНЕСКО в московской школе», «Социально-культурная адаптация детей из семей международных мигрантов в московской школе»). Кафедра ЮНЕСКО стала центром обучения педагогов методике преподавания русского языка как иностранного. Сотрудниками кафедры был разработан учебный курс социально-культурной адаптации (интеграции) обучающихся из семей международных мигрантов. Программа курса была рассчитана как детей, так и на взрослых обучающихся (опубликована в альманахе «Этнодиалоги» (№4, 2011).

Автор отмечает также деятельность национально-культурных автономий и региональных общественных организаций как важный фактор интеграции детей мигрантов (например, РОО «Нур», Комитет «Гражданское содействие»).

Завершая рассмотрение московского опыта адаптации детей мигрантов средствами образования, автор обращает внимание на проблемы, существующие в этой области. В частности, упоминается проблема неохваченности части детей мигрантов школьным образованием.

Далее автор рассматривает, каким образом в рамках московской школьной системы предусмотрено формирование у учащихся разнообразных компетенций, связанных с жизнью в полиэтничном обществе. Так, в рамках Федерального государственного образовательного стандарта предусмотрено формирование умения «продуктивно взаимодействовать с другими людьми в профессиональной сфере и социуме в широком смысле, в том числе в полиэтничной, поликультурной среде»⁴². На примере учебников истории автор работы рассматривает, каким образом формирование этих умений вытекает из содержательной части учебного стандарта. Автор приходит к выводу о непоследовательности в рассмотрении темы полиэтничного характера российского общества в ходе изучения отечественной

42 Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. История. // Портал «Федеральный государственный образовательный стандарт». URL : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2658>. Дата обращения 11.02.2014.

истории. Также автор заключает, что особенности отражения этой темы в учебниках истории обусловлены традиционной ориентированностью российской школьной программы на политическую и, в меньшей степени, социально-экономическую историю.

Отдельно в работе рассматривается нереализованная идея преподавания этнологии в школе, анализируются причины того, почему этнология не была внедрена в качестве учебного предмета (перегруженность учебного плана, отсутствие преподавательских кадров, настороженное отношение преподавателей к этой идее).

Автором рассматриваются также основные формы воспитательной работы, в которых присутствуют этнографические сюжеты (школьные музеи, театральные постановки, проектная деятельность).

В этом же разделе рассматриваются особенности употребления термина «толерантность» в работе школы. Автор приходит к выводу, что в школьной практике «формирование толерантности» используется как своеобразный термин-«зонтик» для всего, что связано с тематикой этнического разнообразия. К психолого-педагогическим методикам, в рамках которых наиболее корректно формулируются подходы к формированию толерантности, чаще всего это имеет мало отношения.

В разделе **«Дети мигранты в британской системе школьного образования: эволюция концепций обучения»** последовательно рассматриваются подходы, которые сменяли друг друга в педагогической практике относительно детей этнических меньшинств.

Ассимиляционистский подход подразумевал, что адаптация иммигрантов, и в особенности их детей, будет проходить через восприятие ими некоего условного набора «британских культурных ценностей», перехода к «британскому образу жизни». При этом большая часть педагогических мер, предпринимавшихся в рамках ассимиляционного подхода, была вызвана необходимостью избавиться от «проблем», которые, по мнению общественности (как педагогической, так и родительской), неизбежно влекло за собой присутствие в школе детей этнических меньшинств. Ярким примером можно считать политику «перераспределения», в рамках которой детей мигрантов распределяли по школам таким образом, чтобы их доля не

превышала трети. Основной формой педагогической работы на этом этапе было обучение детей иммигрантов английскому языку. Однако к концу 1960-х – началу 1970-х годов большая часть иноэтничных учащихся британских школ были уже мигрантами второго поколения. Стало очевидно, что, даже будучи рожденными в Великобритании и владея английским языком, они продолжают сохранять приверженность своей этнокультурной идентичности. Также сохранялись определенные трудности в обучении детей отдельных этнических групп. Все это привело к отказу от ассимиляционистской концепции.

На следующем, интеграционистском этапе основная цель образовательной политики оставалась прежней – способствовать скорейшему включению мигрантов в принимающее сообщество. Однако этот процесс теперь должен был идти без отказа учащихся от собственной этнокультурной идентичности. Сохранялось убеждение, что именно на иммигрантах лежит основная часть ответственности за успешность их адаптации в британском обществе, однако складывалось и понимание того, что для более успешной интеграции мигрантов принимающее сообщество должно быть осведомлено об отличиях, характерных для этнических групп, составлявших британское общество, и делать для них определенные уступки, связанные с их традициями. В рамках школьной системы это выражалось в определенных «уступках» для детей этнических меньшинств (например, освобождение мусульманских детей от участия в христианских богослужениях). Однако в этот же период началась публичная дискуссия о причинах хронической неуспешности детей афро-карибского происхождения в рамках школьной системы. В частности, в большой степени проблема заключалась в неспособности учителей добиться от чернокожих детей соблюдения дисциплины. Дополнительным вызовом стала подверженность детей афро-карибского происхождения идеям panaфриканизма. Проявления «черной» идентичности, как правило, воспринимались педагогами как агрессия со стороны учеников и вписывались в общее представление учителей о том, что чернокожие дети более склонны иметь проблемы с дисциплиной. В результате именно они чаще других оказывались в классах для детей с проблемным поведением⁴³.

43 Tomlinson S. Race and Education. Policy and politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 58.

К концу 1970-х уже нередким стало применение по отношению к британскому обществу терминов «мультирасовое» или «мультикультурное». В документе «Образование в школах», изданном Министерством образования в 1977 году, признавалось, что «образование, достойное нашего имперского прошлого, уже не отвечает потребностям современной Британии»⁴⁴. В конце 1970-х страну буквально захлестнула волна разнообразных инициатив под общей «этикеткой» мультикультурного образования (обучение родному языку, вечера этнической кухни, изменение содержания образования, в частности отход от этноцентризма⁴⁵), не говоря уже о развернувшейся общественной дискуссии его сторонников и противников.

Всплеск энтузиазма в отношении мультикультурного и антирасистского образования сменился в 1990-е годы некоторым охлаждением к этой тематике. Это было вызвано как политическими причинами (консервативным курсом правительства Дж. Мейджора), так и возникшей иллюзией гармонизации межэтнических отношений в стране и в школе. Однако террористические акты начала нового тысячелетия, в том числе события 11 сентября 2001 года в Нью-Йорке и особенно взрывы в лондонском метро в 2005 году, оказали ощутимое воздействие на общественное мнение в отношении представителей этнических меньшинств. Мультикультурное образование, в свою очередь, начинало восприниматься как способ закрепления различий между детьми, сведение этнической культуры к условному набору экзотических символов.

Современная британская образовательная система перешла от мультикультурного образования в его «чистом» виде к более обтекаемому «поощрению разнообразия». Большое внимание уделяется борьбе с дискриминационными практиками.

Раздел **«Эволюция «индейского» образования в Мексике»** посвящен историческому обзору форм образования индейских детей. Вплоть до Мексиканской революции 1910-1917 гг. – а по мнению ряда исследователей⁴⁶, и до 60-х гг. XX века – государственная политика в отношении коренного населения имела характер

44 Education in Schools: A Consultative Document. London, Department for Education and Science, 1977. Paras 10-11. // Education in England. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/des1977/index.html> Дата обращения 04.11.2012

45 Phillips-Bell M. Multicultural Education: What is it? // Multiracial Education, 10 (1), 21-6, 1981. В кн. Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 64.

46 F. I. Salmerón Castro, R. Porras Delgado. La Educación Indígena: Fundamentos Teóricos y Propuestas de Política Pública. - Los grandes problemas de México. Vol. VII: Educación. México, D.F.: El Colegio de México, 2010. - <http://2010.colmex.mx>

ассимиляции, то есть подразумевала включение индейцев в орбиту европейской культуры. Революция 1910-1917 гг. стала важным этапом на пути становления образовательной политики в отношении коренного населения, положив начало закреплению взгляда на мексиканскую нацию как на результат смешения индейского и испанского компонентов. Появились первые сельские общеобразовательные учебные заведения, которые стали доступными, в том числе, для индейцев. В 1920-50-е годы политика государства в сфере образования коренного населения подразумевала целенаправленную борьбу с неграмотностью и «цивилизаторское» воздействие. Школа должна была не просто служить инструментом образования, но и способствовать аккультурации коренного населения, модернизации и прогрессу «индейского класса»⁴⁷. В 60-70-е годы XX века ситуация начала довольно резко меняться. Сыграли свою роль как внутривнутриполитические факторы, так и внешнеполитические предпосылки (формирование международного законодательства в области прав коренных народов и в области образования⁴⁸). Новый этап ознаменовался доминированием концепции бикультурно-билингвального образования. Она предусматривала обучение индейских детей на родном языке; испанский рассматривался в качестве второго языка. Необходимо отметить, однако, что теория не всегда соответствовала реальному положению вещей: обучение на родном языке чаще всего носило фрагментарный характер, не имело четкой системы; мексиканские исследователи отмечают, что «билингвизм» в образовании заключался преимущественно в том, что занятия вел педагог-билингв⁴⁹. Многие разработчики бикультурно-билингвальных программ резко противопоставляли западной культуре индейскую, при этом идеализируя последнюю. В результате узкоэтническое оказывалось в противопоставлении общенациональному. Результаты создания специальных учебных заведений для индейских детей также оказались противоречивыми. С одной стороны, эта мера была инструментом поощрения

47 Ciesas Busquets M. Panorama historico de la educacion para los indigenas en Mexico. // Сайт Universidad Nacional Autónoma de México. URL: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.

48 Речь идет о таких международных документах, как Декларация прав ребенка (1959), Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Международный пакт о гражданских и политических правах (1966), Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1976), Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках (1978) и др.

49 F.I. Salmerón Castro, R. Porrás Delgado. Op.cit., p. 519.

этнического и языкового многообразия, с другой – приводила к образовательной сегрегации детей коренного населения, зачастую ставя их не в лучшие условия.

Ратификация в 1990 году Конвенции № 169 Международной Организации Труда (МОТ) о коренных народах повлекла за собой внесение соответствующих поправок в Конституцию страны. Конституционная реформа 1992 года признала поликультурный и многоязычный характер мексиканской нации. Вслед за ратификацией упомянутой конвенции МОТ последовало подписание Мексикой целого ряда международных документов, касающихся комплексных вопросов образования коренных народов. Коренным жителям был гарантирован доступ к обязательному образованию на испанском и родном языках⁵⁰. В Мехико начало системных усилий по образовательному сопровождению индейских детей относится к 2001 году, когда в рамках Государственной образовательной программы на 2001 – 2006 годы была развернута «Программа межкультурной образовательной поддержки детей в общеобразовательных школах со значительным числом учащихся из коренного населения».

Мексика – яркий пример государства, где произошла смена моноэтнической парадигмы национального строительства на концепцию языкового и национального многообразия. Это отразилось и на понимании основных целей и задач образования в отношении индейского населения. Образовательной концепцией, отражавшей новый подход к оценке индейской культуры в рамках общенациональной, стало межкультурное двуязычное образование. В целом, концепция межкультурности совпадает с тем, что в международной практике чаще всего называется мультикультурным образованием. В случае Мексики, задачи этой образовательной модели связываются почти исключительно с признанием и воздаянием должного автохтонным культурам, как в сфере образования коренного населения, так и в общеобразовательных школах.

В этой главе автор приходит к следующим выводам.

Формирование подходов к обучению этнических меньшинств и детей мигрантов было связано с тем, как принимающее сообщество (и доминирующее в нем этническое

50 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas., cap. I, art. 7 (IV).

большинство) конструировало образ иноэтничного элемента и как меняло собственную идентичность в свете задачи его интеграции на разных исторических этапах.

В России признание многонационального характера государства долгое время было (и остается) частью национального самосознания. Вследствие этого изменения в этнической ситуации не привели к серьезным концептуальным сдвигам в образовательной политике. Предпринимавшиеся в отношении детей мигрантов меры имели скорее инструментальный характер, связанный с необходимостью адаптировать прежде всего иноязычных детей к жизни в российском социуме. Вместе с тем, процессы этнического возрождения на территории самого государства (и города Москвы) потребовали обращения к сложившейся мировой практике решения подобных проблем.

В этом отношении сходная ситуация имеет место в Мексике, где обращение к мировому опыту было связано как с внешними (вовлечение Мексики в орбиту общемировых подходов к этнокультурной политике), так и с внутренними (рост этнического самосознания индейцев и связанное с ним переосмысление места индейской культуры в национальной идентичности) причинами. Однако из-за того, что индейское население на протяжении долгого времени подвергалось существенной стигматизации, в центре внимания оказалась не только образовательная политика в их отношении, но и просветительская работа с детьми этнического большинства с целью формирования у них позитивного восприятия индейской культуры.

В случае Британии значительную роль в формировании образовательной политики играло колониальное наследие, с его дихотомией «белый» – «черный». Достаточно напомнить о высказывавшихся всерьез предположениях об интеллектуальной неполноценности чернокожих детей. В результате принимающее население пережило шок от необходимости смириться с сосуществованием в рамках одного государства с представителями принципиально других культур. Долгое время содержанием образовательной политики была борьба с расовыми стереотипами. Однако попытки решить эту проблему с помощью мультикультурного подхода привели к обратному эффекту – к выделению иноэтничных детей за счет их экзотизации и упрощенной

категоризации. На современном этапе образовательная политика во многом отошла от этноцентризма в сторону «поощрения разнообразия».

Третья глава **«Школьное обучение детей мигрантов и этнических меньшинств: повседневные практики взаимодействия детей и педагогов»** посвящена изучению образовательной политики на уровне ее внедрения, преломления официальных программ в конкретных практиках общения педагогов с их учениками-мигрантами и принадлежащими к этническим меньшинствам.

В разделе **«Московская практика обучения детей мигрантов и этнических меньшинств: проблемы и перспективы»** на полевом материале рассматриваются особенности повседневного взаимодействия педагогов и иноэтничных детей, а также особенности освоения учителями политики формирования толерантности и работы в полиэтничном детском коллективе.

Автор приходит к выводу, что главными критериями восприятия ученика как «другого» становятся степень владения русским языком и включенность в русскоязычный культурный контекст. В качестве «Других» педагоги чаще всего воспринимали детей из республик Северного Кавказа и Закавказья («кавказцев»), из Средней Азии и дальнего зарубежья.

Отдельно рассматриваются направления, по которым идет стереотипизация иноэтничных детей педагогами. Автор указывает на приписываемое детям из кавказских и среднеазиатских регионов уважительное отношение к старшим и знание собственных традиций. Стереотипная оценка поведения детей мигрантов формируется через соотнесение его с представлением учителей о «традиции», а «отклонения» связываются с ее «утратой».

Сохранение традиций многие педагоги напрямую связывают с эндогамией, которую приписывают «традиционалистским» народам. При этом у педагогов часто вызывает настороженность образование в школе групп учащихся по этническому признаку. Так, довольно распространено представление об агрессивности «кавказских» мальчиков, их стремлении доминировать.

Обращает на себя внимание, что оценки прилежности и мотивации иноэтничных учеников могут быть противоположными. С одной стороны, среди

учителей распространено мнение об отсутствии у некоторых групп детей мотивации к учебе. Детям приписывается нежелание учиться в связи с якобы присущей их менталитету убежденности в том, что все можно купить за деньги (даже образование). Довольно распространенным можно считать и представление о низкой мотивации к учебе у «кавказских» и «среднеазиатских» девочек как следствии того, что им якобы присущи исключительно матримониальные устремления («удачное замужество»). Выяснилось, что для педагогов характерна существенная этнографическая неграмотность, а также факты «экзотизации» педагогами иноэтничных учащихся, мифологизации реального опыта общения с ними.

Автор приходит к выводу, что характер описанной стереотипизации свидетельствует об отсутствии специальной подготовленности учителей к работе с полиэтничным детским коллективом, так как рассмотренные стереотипы обусловлены прежде всего личностными особенностями педагога.

Далее в работе рассматриваются особенности общения педагогов с иноэтничными детьми. Педагоги единодушны во мнении, что у детей мигрантов возникают определенные сложности в адаптации на новом месте, в новой школе; некоторые из них чутко реагируют на психологические проблемы, возникающие у детей. Этническая принадлежность учащихся чаще всего «припоминается» педагогами в контексте «проблемного» поведения учеников. Однако если иноэтничный ребенок не отличается дисциплинарными проступками и не вступает с учителем в конфликт, то он, как правило, не провоцирует негативные высказывания, педалирующие его этническую принадлежность. Но это не относится к случаям, когда педагог обладает ярко выраженными ксенофобскими взглядами. Именно учителя такого типа могут относиться с агрессией к любому ребенку-мигранту или ребенку, принадлежащему к этническому меньшинству, вне зависимости от его качеств как ученика. В рамках московской системы образования нет никаких реальных механизмов систематической борьбы с проявлениями ксенофобии со стороны учителей.

Автор приходит к выводу, что во взаимоотношениях с учениками педагоги чаще всего руководствуются не четкими правилами или профессиональными установками,

а своим личным опытом, и это делает их взаимоотношения в значительной степени личностно обусловленными. Отсюда – открытая апелляция к этнической принадлежности или мигрантскому статусу учащихся в эмоционально заряженные моменты (например, на фоне раздражения из-за «плохого» поведения ребенка), а также возможность проявления ксенофобии в том случае, если это соответствует личным убеждениям конкретного учителя. Это свидетельствует о том, что у педагогов отсутствуют профессионально сформированные установки в сфере межэтнических отношений, на основе которых они могли бы выстраивать свое общение с полиэтничным детским коллективом.

Учителя, осознавая наличие определенных особенностей обучения и воспитания в полиэтничном коллективе школьников, в большинстве своем не видят необходимости в систематизированных усилиях по интеграции мигрантов или профилактики ксенофобии. Работа с целью воспитания в духе толерантности и культуры межэтнических отношений в школе, как правило, ситуативна. В первую очередь это связано с отмеченным выше восприятием «иноэтничный ребенок = приезжий». Отсюда представление о природе проблем в их обучении как возникающих исключительно вследствие незавершенности их адаптации в принимающем сообществе. Причина несколько скептического восприятия педагогами специальных усилий школы по воспитанию толерантности и профилактике конфликтов кроется и в настороженном отношении учителей к теме межэтнических отношений: регулярное обращение к ней воспринимается как подчеркивание различий между детьми, что, с точки зрения педагогов, представляет опасность.

В свою очередь, учителя-энтузиасты, которые, напротив, делают в своей работе большой акцент на формирование у детей навыков межкультурного диалога, чаще всего работают автономно, без методической поддержки извне.

В разделе **«Лондонские дети мигранты и дети, принадлежащие к этническим меньшинствам: педагогическая практика в зеркале различных концептуальных подходов к обучению»** практики освоения педагогами официальной образовательной политики рассматриваются с точки зрения исторических особенностей каждого этапа ее развития.

На момент окончания Второй мировой войны в общественном сознании еще доминировало представление о Британской империи как владычице трети земного шара. Распад этой империи больно ударил по самосознанию британцев, которые вдруг оказались не властителями морей, не наследниками блестящих колониальных завоеваний, а лишь жителями небольшого островного государства. В течение последовавших десятилетий та карта мира, на которой Британская империя занимает существенную часть суши, продолжала преобладать в мироощущении граждан страны⁵¹. Педагоги, конечно же, не являлись исключением. Нельзя не вспомнить и о том, что многолетние расовые предрассудки, сложившиеся в колониальную эпоху – представление о превосходстве «белого» и неполноценности «черного» человека⁵² – длительное время были составной частью британской культуры. Если даже говорить не о консервативных, а о демократических, либеральных традициях британского общества, то и здесь присутствовала идея «бремени белого человека». Так, Ли Джаспер, ставший в начале 2000-х гг. советником мэра Лондона по вопросам межэтнических взаимоотношений, вспоминает: «Учителя были, в основном, негибкими расистами, получившими образование в консервативных учебных заведениях. Необходимость учить чернокожих и азиатских детей была оскорблением их профессионального статуса и имперского сознания. Свое недовольство они выражали посредством крайних предрассудков. Они просто отказывались нас учить»⁵³. Другой современник Джаспера приводит в пример слова заместителя директора одной из лондонских школ, который в 1979 году заявлял, что его задача в отношении детей из Южной Азии – заставить их «избавиться от их странных и смешных повадок – тарабарского языка, нелепой одежды, ужасной еды, странной и смешной религии»⁵⁴. В свою очередь, попытки педагогов-энтузиастов создать благоприятную атмосферу для обучения детей разной этнической принадлежности

51 См., например, *British Culture and the End of Empire*. Ed. by S. Ward. Manchester University Press, 2002; Brooke P. *India, Post-Imperialism and the Origins of Enoch Powell's "Rivers of Blood" Speech*. // *The Historical Journal*, 3 (2007), pp. 669-687; Davis R. *Perspectives on the End of the British Empire*. *The Historiographical Debate*. // *Cercles*, 28 (2013) и мн. др.

52 Котин И.Ю. Тюрбан и «Юнион Джек». Выходцы из Южной Азии в Великобритании. СПб, 2009. С. 92.

53 Jasper, Lee. *Brickbats for Oldham* // *The Guardian*, 29.05.2001.

54 *The Achievement of British Pakistani Learners*. Compiled by R. Richardson and A. Woods. London, Trentham Books, 2004.

зачастую могли наталкиваться на непонимание родителей детей белого большинства. Таким образом, в 1960 – 1970-е годы имеет смысл говорить о двойственности восприятия детей мигрантов педагогами Лондона: с одной стороны, учителя осознавали объективные трудности, с которыми сталкивались дети, и сами стремились способствовать формированию системы их обучения; с другой стороны, они оставались носителями традиционных расовых предрассудков, сложившихся в колониальную эпоху⁵⁵.

В 1980-е годы начинается период увлечения мультикультурным образованием, активных экспериментов в этой области. На фоне увлечения внешней стороной этнического разнообразия получил распространение поверхностный, «карнавальный» интерес: повышенное внимание к «экзотической» составляющей родных культур учеников, их атрибутике, обрядовым практикам. Вместе с тем, мультикультурный подход предполагал и более практические шаги – в частности, разработку четкого набора действий педагога по реагированию на любые проявления нетолерантного отношения детей друг к другу. Реализация этой задачи затруднялась тем, что привычные педагогические методики не были переосмыслены в рамках новых образовательных веяний, и во многих отношениях учителя продолжали руководствоваться прежде всего «здравым смыслом».

Критика мультикультурного образования в его чистом виде была связана, прежде всего, со стереотипизацией учащихся их упрощенной категоризацией. Отход от этой образовательной концепции привел к формированию более обтекаемого «поощрения разнообразия» в рамках образовательной системы.

Лондонские школы сегодня обладают значительным уровнем автономии в области содержательной и методологической сфер образования. В рамках интересующей нас темы это означает, что каждое конкретное учреждение решает самостоятельно, каким образом и в каком объеме оно будет уделять внимание проблематике межэтнических отношений, в частности, в воспитательном процессе. Однако наряду с этой автономией, лондонские школы существуют в рамках единой и очень жесткой системы норм и подходов в том, что касается поощрения этнического многообразия и

55 Котин И.Ю. Тюрбан и «Юнион Джек». Выходцы из Южной Азии в Великобритании. СПб, 2009. С. 92.

профилактики ксенофобии. Так, школа обязана разрабатывать четкую политику противодействия расизму и дискриминации, фиксировать положения этой политики в специальном документе и строго их придерживаться. Существует и практика поощрения школ, проводящих активную эффективную политику в области работы с детьми этнических меньшинств, например, в форме грантов, присуждаемых школам с высокой успеваемостью представителей этнических меньшинств. Подобная политика решает вопрос материального стимулирования педагогических коллективов, наиболее успешно решающих непростые задачи, связанные с работой с полиэтничным контингентом.

Среди конкретных форм работы с многоэтничным детским коллективом автор перечисляет создание групп по изучению английского как дополнительного языка, наличие специальных преподавателей, осуществляющих сопровождение детей этнических меньшинств (могут выступать в роли тьюторов, наставников для слабоуспевающих детей, быть ассистентами педагогов, помогая им планировать свою работу таким образом, чтобы она была построена содержательно и методически грамотно с учетом этнокультурного профиля каждого конкретного класса), специальных центров для поддержки ребенка и его родителей на их родном языке.

Одной из важнейших черт лондонского школьного образования является высокий уровень сегрегации детей этнических меньшинств: доля детей, принадлежащих к этническим меньшинствам, гораздо выше в школах с низким рейтингом успеваемости.⁵⁶ Это связано с проблемой неодинакового уровня успеваемости среди представителей разных этнических групп. Известно, что некоторые группы иноэтничных детей стабильно обгоняют своих белых сверстников в ходе школьного обучения⁵⁷. При этом некоторые группы иноэтничных школьников, напротив, остаются «проблемными»: особенно это касается чернокожих мальчиков. Вопрос о причинах разницы в успеваемости детей, принадлежащих к разнообразным этническим группам, и о возможных путях решения этой проблемы, остается открытым и является предметом исследований педагогов и антропологов.

56 См., например, Burgess S., Wilson D. Ethnic Segregation in England's Schools // Transactions of the Institute of British Geographers. Vol. 30, No 1, Mar., 2005.

57 См., например, C. Dustmann, N, Theodoropoulos. Ethnic Minority Immigrants and Their Children in Britain. Oxford Economic Papers, 62, 2010.

Раздел «Школьное обучение индейских детей в Мехико» открывается кратким экскурсом в тему особенностей восприятия индейцев в Мексике: рассматривается история стигматизации индейской культуры со стороны белого большинства, до сих пор оказывающая воздействие на восприятие индейцев в рамках мексиканского общества и, не в последнюю очередь, на особенности обучения их детей. Далее рассматриваются особенности взаимоотношений в школьных коллективах детей-индейцев и детей «белого» большинства. Привлечение данных мексиканских исследователей позволяет утверждать, что дети-метисы и индейские дети воспринимают друг друга как «Других». На эту особенность межгруппового общения автор обращает особое внимание, так как в Мехико в абсолютном большинстве случаев именно индейские дети оказываются в меньшинстве в школьном коллективе. Многие информанты в интервью упоминали о неблагоприятной обстановке в детском коллективе как одной из причин того, что индейские дети рано бросают школу.

Далее автор переходит к рассмотрению (на основе полевых данных) внедрения концепции межкультурного двуязычного образования на практике. Общемексиканская школьная программа сегодня предусматривает знакомство с индейскими культурами и языками. Так, уже в начальной школе дети изучают темы, связанные со словами, которые вошли из индейских языков в мексиканский вариант испанского языка. Индейские поговорки сравниваются с испанскими, между ними проводятся параллели. Детям, как в начальной, так и в средней школе, рассказывают о доиспанской истории Мексики, о культуре ее коренных народов. И здесь, как отмечали информанты, очень активно используется ресурс индейских детей и их родителей. Что касается более серьезных методических сдвигов в рамках концепции межкультурного двуязычного образования, автор подчеркивает, что на начальном этапе был дан старт некоторым успешным мероприятиям, направленным на формирование особых компетенций педагогов и корректирование содержания обучения. Однако в практике обучения индейских детей с самого начала возникли проблемы прикладного характера, для успешного решения которых потребовался бы длительный срок. Сокращение финансирования и снижение внимания к теме

межкультурного двуязычного образования привели к тому, что поиск решения этих проблем был отложен на неопределенное время. Помимо этого, сами учителя воспринимают межкультурное двуязычное образование как нечто, оторванное от реальности. Многие из них и не слышали об этой концепции, хотя осознают конкретные потребности школ, связанные с наличием разноэтничных детей. Так, большинство моих респондентов на вопрос о том, нужен ли в школе педагог-билингв, давали положительный ответ, однако концептуальная подоплека межкультурного двуязычного образования оставалась для них чем-то очень умозрительным. Таким образом, продолжая формально считаться основной концепцией в сфере обучения индейских детей, межкультурное двуязычное образование застыло в своем изначальном концептуальном виде, не получив необходимой корректировки и уточнения с учетом реалий педагогической практики, не превратившись в реальный инструмент работы педагога.

Что касается восприятия педагогами их индейских учеников, то стереотипы относительно детей и их родителей в целом вписываются в контекст стереотипов, существующих в мексиканском обществе. Зачастую это приводит к низкой оценке познавательных способностей индейских детей, а также к заниженным ожиданиям педагогов относительно академической успешности их индейских учеников.

Большая часть образовательных проблем детей-индейцев в Мехико связана с социальными факторами, тем положением, которое часто занимают индейские семьи в обществе. Так, педагоги указывают на такие причины неуспешности индейских детей в рамках системы образования, как необходимость рано начинать трудовую деятельность, отсутствие помощи со стороны родителей. Но при этом огромную роль в «порочном круге» нищеты индейских детей играют и дискриминационные практики, как в школе, так и в обществе в целом. Например, можно отметить практику направления индейских детей на коррекционное обучение, хотя на самом деле их проблемы в обучении часто оказываются связанными с недостаточным знанием испанского языка⁵⁸. При этом в восприятии учителей эти дети оказываются «необучаемыми».

58 Crispín Ma. L. Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D.F.: problemas y desafíos. // Urbi Indiano. México, D.F., UACM, 2005. P. 128.

В третьей главе автор приходит к следующим выводам.

Результаты изучения опыта Москвы и Мехико в области обучения детей мигрантов и этнических меньшинств демонстрируют наличие серьезного разрыва между концептуальной основой и практическим внедрением образовательных программ. Теоретическая база методик обучения в обоих случаях не донесена до большинства педагогов в понятной, прикладной форме. Концептуальная основа, в свою очередь, не корректируется с учетом реального опыта.

Пример Лондона демонстрирует сочетание двух подходов: предоставления школе широкой самостоятельности в области разработки программ обучения и интеграции детей мигрантов/этнических меньшинств наряду с жесткой регламентацией деятельности школы в области противодействия расизму и дискриминации. Для московской системы образования характерно лишь первое, при отсутствии единой политики по противодействию дискриминационным практикам. В Мехико школы в большей степени находятся в русле единой концепции межкультурного двуязычного образования, что предполагает сравнительно меньшую самостоятельность в области разработки учебных и воспитательных программ. Также здесь, как и в Москве, отсутствует реальное противодействие дискриминации в школе.

И в Москве, и в Мехико характер стереотипизации педагогами их иноэтничных учеников демонстрирует отсутствие специальной подготовки для работы с многоэтничным школьным коллективом и недостатка знаний в области этнологии, в ходе профессиональной деятельности учителей восприятие детей мигрантов и этнических меньшинств идет через призму личного опыта и общепринятых стереотипов. На примере Лондона очевидно, что в области обучения детей мигрантов и этнических меньшинств большое внимание уделяется специальной подготовке педагогических кадров для работы в многоэтничном детском коллективе.

Образовательная сегрегация детей этнических меньшинств в Лондоне – тревожная тенденция, которая, будучи вызвана во многом социальными факторами, тем не менее, по мнению специалистов, усугубляет проблемы, препятствующие успешному обучению этих детей. В Москве реальной угрозы образовательной сегрегации пока не существует, однако в перспективе необходимо учитывать негативный опыт Лондона

для недопущения подобной ситуации.

В **заключении** сформулированы основные выводы по проблемам, рассмотренным в исследовании. Автор приходит к выводу о том, что гипотеза исследования не подтвердилась. Пример Лондона показал, что повышенное внимание к этнической культуре учащихся в период мультикультурного образования привело к их экзотизации и упрощенной категоризации. Сегодня лондонская система не предусматривает уделения значительного внимания изучению собственно этнических различий. Акцент делается на общее воспитание толерантности («поощрение разнообразия»), что предусмотрено как содержательно, так и методически.

Мексиканский случай демонстрирует, что изучение индейских культур в общеобразовательной школе воспринимается и педагогами, и учащимися скорее в историческом ключе, и мало ими соотносится с культурным обликом современных индейцев, в особенности тех, кто проживает в городских условиях. Как показало исследование, проблемы взаимоотношений индейских детей с педагогами и одноклассниками не удалось полностью решить посредством внесения содержательных изменений в образование. Что касается московской системы, высокая степень личностной обусловленности взаимодействия педагога с его учениками на данный момент не позволяет рассматривать увеличение доли этнологического содержания как фактор позитивного воздействия на интеграцию мигрантов и профилактику ксенофобии. Очевидно, что в случае увеличения внимания к этнологическим сюжетам именно от личности педагога будет зависеть, в каком ключе эта тематика будет рассмотрена. Также отметим, что во всех трех школьных системах этнологическая тематика, даже будучи представлена в содержании учебных предметов, практически не проверяется в рамках итоговой аттестации, что заставляет педагогов считать второстепенной задачу ее освоения.

С точки зрения автора данной работы, построение успешной системы интеграции детей этнических меньшинств и профилактики ксенофобии в школьной среде зависит прежде всего от трех факторов:

- специального обучения педагогов для работы в соответствующем направлении;
- системы поощрения школ, в которых успешно (!) обучаются дети этнических

меньшинств (в первую очередь дети мигрантов);

- наличия жесткой системы недопущения дискриминационных практик в школьной среде.

В **приложении** представлены список информантов и экспертов, а также разработанные автором практические рекомендации.

Апробация результатов исследования

Положения настоящего исследования легли в основу выступлений автора на VIII Кнорозовских чтениях (РГГУ, Мезоамериканский центр факультета истории, политологии и права, декабрь 2014 г.), на Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2013» (МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, апрель 2013 г.), на X Конгрессе этнографов и антропологов России (Москва, июль 2013 г.), на Научной школе-конференции молодых учёных «Культурные границы и границы в культуре» (ИЭА РАН, Москва, декабрь 2012 г.), на конференции «Ибероамерика в глобализирующемся мире: проблемы и перспективы» (ИЛА РАН, Москва, апрель 2012 г.), на конференции молодых ученых «Традиционная культура в современном информационном пространстве» (ИЭА РАН, Москва, декабрь 2011 г.).

Основные положения диссертационного исследования изложены в шести публикациях.

Публикации в периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

Солдатова А.Е. Мексиканская модель поликультурного образования. История формирования и особенности современного этапа развития // Латинская Америка, 2012, № 6, с. 74-87.

Солдатова А.Е. Автохтонное население Мексики в контексте образовательной политики государства // Новая и новейшая история, 2013, № 5, с. 189-195.

Солдатова А.Е. Школьное обучение иноэтничных детей в Великобритании (на примере Лондона) // Вестник МГУ. Серия 8. История. 2014, №2, с. 99–108.

Другие публикации:

Солдатова А. Е. Проблемы и перспективы образования детей-мигрантов

глазами московских учителей // X Конгресс этнографов и антропологов России: Тезисы докладов. Москва, 2-5 июля 2013 г. / редкол.: М.Ю. Мартынова и др. — ИЭА РАН Москва, 2013. С.14.

Солдатова А.Е. Образовательная политика как один из аспектов решения «индейской» проблемы в Мексике // Ибероамерика в глобализирующемся мире: проблемы и перспективы. Научная конференция молодых ученых (24 апреля 2012 г.). Сборник докладов. М., ИЛА РАН, 2013. С. 20-32.

Солдатова А.Е. Британская система мультикультурного образования // Культурные границы и границы в культуре: Материалы конференции молодых ученых. Москва, 5–7 декабря 2012 г. М.: ИЭА РАН, 2013. С. 42-49.