

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

Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук

Научный руководитель:

Пименов Владимир Владимирович

доктор исторических наук, профессор

Научный руководитель:

Карлов Виктор Владимирович

доктор исторических наук, профессор

Москва - 2015

Содержание

Введение	5
Источниковая база исследования основана на следующих категориях источников:	19
Использованная литература	25
Глава 1. Этноконтактная среда Москвы, Лондона и Мехико: история формирования и современное состояние.....	38
§1. Москва полиэтническая в исторической ретроспективе и сегодня	38
1. История формирования этнического многообразия Москвы	38
2. Этническое разнообразие Москвы на современном этапе.....	40
3. Распределение этнических групп по территории города	43
4. Численность и состав детей этнических меньшинств в московских школах.....	45
§2. Этническая мозаика Лондона	46
1. Исторический очерк формирования полиэтничного Лондона	47
2. Этнический состав населения британской столицы на современном этапе.....	50
3. Краткая социопрофессиональная характеристика некоторых этнических групп Лондона	52
4. Дети этнических меньшинств в школах Лондона: численность, география распределения, этнорасовый состав	55
§3. Коренное население в Мехико: внутренний «Другой».....	57
1. Мехико – пример латиноамериканского типа урбанизации	57
2. Автохтонное население в столичном мегаполисе: коренные жители долины Мехико и внутренние мигранты	59
3. Социально-экономический профиль индейских мигрантов	62
4. Особенности расселения коренного населения в столичном мегаполисе.....	65
5. Численность индейских школьников	68
Глава 2. Концептуально-методологические основы и формы школьного обучения детей этнических меньшинств: история и современность	70

§1. Теоретико-методологические подходы к обучению детей этнических меньшинств в Москве	70
1. Краткий исторический обзор	70
2. Этнокультурное образование.....	75
3. Система адаптации детей мигрантов.....	81
4. Отражение темы многоэтнического общества в школьной программе.....	91
5. Этнология как учебный предмет: нереализованная идея	98
6. Система дополнительного образования: «увлечение этнографией»	100
7. Формирование толерантности. Психологические методики и тренинги	103
§2. Дети мигрантов в британской системе школьного образования: эволюция концепций обучения.....	104
1. Ассимиляционистский подход	104
2. Интеграция этнических меньшинств как цель образовательной политики	108
3. Британское мультикультурное образование	114
4. Современный этап концептуально-методологического осмысления образования детей различной этнической принадлежности.....	121
5. Борьба с дискриминацией и антирасизм.	122
6. Отражение этнического многообразия в содержательной части образования.	123
§3. Эволюция «индейского» образования в Мексике.....	125
1. Ассимиляция и индихенизм.....	125
2. Бикультурно-билингвальное образование.....	129
3. Конституционная реформа и межкультурное двуязычное образование.	131
Глава 3. Школьное обучение детей этнических меньшинств: повседневные практики взаимодействия детей и педагогов.....	140
§1. Московская практика обучения детей этнических меньшинств: проблемы и перспективы.....	140
1. Распределение детей этнических меньшинств в школах Москвы.....	140

2. Стереотипы восприятия педагогами детей мигрантов и детей, принадлежащих к этническим меньшинствам	143
3. Особенности общения педагогов с детьми в условиях полиэтничного коллектива учащихся	149
4. Повседневные практики интеграции мигрантов и работы с полиэтничным контингентом учащихся	154
§2. Лондонские дети этнических меньшинств: педагогическая практика в зеркале различных концептуальных подходов к обучению.....	164
1. Роль педагогов на начальных этапах развития образовательной политики в отношении детей мигрантов	164
2. Британская образовательная система и мультикультурное образование.....	166
3. Современная практика обучения разноэтничных детей в лондонских школах	169
§3. Школьное обучение индейских детей в Мехико.....	178
1. Особенности социального статуса индейских детей в условиях столичного мегаполиса	178
2. Проблемы взаимовосприятия индейских детей и детей-метисов в школьном коллективе	183
3. Внедрение концепции межкультурного двуязычного образования на практике.....	185
4. Восприятие педагогами детей индейского происхождения и проблем, связанных с их обучением.....	189
5. Педагоги об особенностях обучения индейских детей	194
Заключение	199
Список источников и литературы	211
Приложение 1. Список респондентов и экспертов	241
Приложение 2. Практические рекомендации.....	244

Введение

Вторая половина XX столетия стала периодом повышенного внимания международного сообщества и отдельных государств к этническому фактору в различных его проявлениях. На фоне все возраставшей унификации материальной и духовной культуры наметилась тенденция к росту этнического самосознания. На смену мононациональной концепции государственного строительства пришли другие теории, связанные с пониманием культурного многообразия как ценности. Международные организации, прежде всего, ООН и, в частности, ЮНЕСКО, в этот период начали уделять самое пристальное внимание вопросам сохранения культур и языков малочисленных народов и этнических меньшинств.

В этих условиях постепенно изменились многие устоявшиеся социокультурные парадигмы. Так, на смену концепции ассимиляции как единственного приемлемого способа взаимодействия с иноэтничным населением пришла идея сохранения культурного разнообразия. Модель гомогенного моноэтнического государства постепенно отошла на второй план. Она уступила место представлению о том, что разнообразие, в том числе этническое и языковое – это неизбежная черта современного общества, с одной стороны, и ценность, которую нужно сохранить для потомков – с другой. Характерной чертой данного периода стала борьба представителей этнических меньшинств и коренных народов за свои права, за признание равноправия своей культуры в рамках общенациональной. Борьба эта часто оказывалась успешной. Достаточно вспомнить смену американской парадигмы «плавильного тигля» концепцией культурного многообразия или «салатной миски», закрепление мультикультурной доктрины как государственной идеологии в Канаде и Австралии в 1970-80-е годы.

Пожалуй, наиболее ярким примером этноконтактной сферы новейшего времени можно считать мегаполис. Именно крупные города являются магнитами, притягивающими миграционные потоки, именно здесь ощутимо проявляются все

характерные особенности пространства высокой степени этнокультурной гетерогенности. В нашей стране одним из первых, кто обратился к изучению этнодемографических особенностей крупных городов, был В.В. Покшишевский, считавший, что «сложность этнического состава населения городов — их органическая черта»¹. Так же рассуждал и один из основоположников исторической урбанистики в нашей стране, М.Г. Рабинович. Он обращал внимание на исконный характер этнической сложности населения города, которая «обусловлена самим характером города, как центра ремесел и торговли, центра культурного и политического, военного и административного центра, который притягивает к себе население не только ближайших окрестностей, но и гораздо более удаленных земель и стран»².

«Этнический бум» второй половины столетия оказал ощутимое влияние на образование, на представления о том, кого, как и чему нужно учить. Пришло понимание того, что образование может и должно отвечать культурным и языковым запросам этнических меньшинств. Особое внимание к образованию было обусловлено его ролью как института социализации. Именно поэтому с вопросами школьного обучения напрямую или опосредованно связана проблема этнокультурной преемственности: от того, как формируется образовательная политика государства, зависят многие важные вопросы, связанные с этнической идентичностью учащихся.

Во-первых, неслучайно 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

1

Покшишевский В.В. Методы изучения этнической смешанности городского населения. // Советская этнография, 1983, №1. С. 17.

² Рабинович М.Г. Очерки этнографии русского феодального города. М., 1978. С. 67.

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 себя ощущать в качестве представителей той или иной этнической группы. Так, негативным примером можно считать попытку агрессивной ассимиляции индейцев США средствами образования. Активно внушавшийся им образ их культуры как примитивной и постыдной приводил к глубокому психологическому дискомфорту, ощущению неполноценности, что считается одной из причин их неполной ассимиляции и маргинализации в рамках американского общества.

Наконец, сама полиэтничная образовательная среда – важнейшее условие формирования у подрастающего поколения культуры межэтнического диалога, осознания этнического разнообразия как объективной части социальной реальности. О национальной политике государства многое может сказать факт наличия или отсутствия упоминания о полиэтничности 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.

Как уже было сказано выше, на современном этапе ценность культурного и языкового разнообразия провозглашена на мировом уровне в рамках защиты прав этнических меньшинств и международных мигрантов. Это не могло не отразиться на образовании. В 1990 году был принят основополагающий документ международного права по вопросам миграции - Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей. Конвенция заложила

основу подхода стран-участниц ООН в сфере образования детей мигрантов. Государства-участники Конвенции признают за детьми трудящихся-мигрантов «основное право на образование на основе равенства обращения с гражданами соответствующего государства»³. Конвенция предусматривает, что государство проводит, когда это уместно, «политику, направленную на вовлечение детей трудящихся-мигрантов в местную систему школьного обучения, особенно в отношении обучения их местному языку»⁴, при этом стремясь «содействовать обучению детей трудящихся-мигрантов их родному языку и ознакомлению с их родной культурой»⁵, вплоть до возможной организации «специальных программ обучения на родном языке детей трудящихся-мигрантов»⁶. Сегодня проблемы образования детей мигрантов находятся в центре внимания ООН и ЮНЕСКО. Мощность международных и региональных миграционных потоков остается интенсивной, и вопрос о том, чему и как учить детей мигрантов, остается на повестке дня для многих стран мира и везде решается с учетом местных особенностей образовательной системы.

Не менее актуальным представляется вопрос об особенностях школьного обучения детей коренных народов и этнических меньшинств. Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, гласит, что страны-участницы «принимают соответствующие меры к тому, чтобы там, где это осуществимо, лица, принадлежащие к меньшинствам, имели надлежащие возможности для изучения своего родного языка или обучения на своем родном языке», а также «меры в области образования с целью стимулирования изучения истории, традиций, языка и

³ Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей. Ст. 30

⁴ Там же. Ст. 45, §2

⁵ Там же. Ст. 45, §3

⁶ Там же. Ст. 45, §4

культуры меньшинств, проживающих на их территории»⁷. Согласно Декларации ООН о правах коренных народов, «коренные народы имеют право создавать и контролировать свои системы образования и учебные заведения, обеспечивающие образование на их родных языках, таким образом, чтобы это соответствовало свойственным их культуре методам преподавания и обучения». Предписывается также принятие «действенных мер для того, чтобы принадлежащие к коренным народам лица, в особенности дети, в том числе проживающие вне своих общин, имели, когда это возможно, доступ к образованию с учетом их культурных традиций и на их языке»⁸.

История внедрения программ адаптации мигрантов и концепций школьного обучения коренного населения в некоторых странах мира насчитывает уже несколько десятилетий. Однако различные аспекты школьного обучения детей этнических меньшинств остаются предметом для дискуссий. Особенно острыми их делает взаимосвязь с такими общественно-политическими вопросами, как проблема миграции и мигрантов (в том числе нелегальных), этнокультурного разнообразия и мультикультурализма, в частности, допустимости сохранения в полном объеме культур меньшинств в рамках национальных государств. В школах всего мира возникает множество проблем как в процессе адаптации мигрантов первого поколения, так и во взаимоотношениях мигрантов второго-третьего поколений с их учителями и сверстниками. Наша страна не стала исключением. Вопросы, связанные с обучением детей мигрантов, а также с проблемой ксенофобии среди детей и подростков, можно считать одними из самых острых, особенно в Москве.

⁷ Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. Принята резолюцией 47/135 Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1992 года. Ст. 4.

⁸ Декларация ООН о правах коренных народов. Принята резолюцией 61/295 Генеральной Ассамблеи от 13 сентября 2007 года. Ст. 14.

Приступая к работе над данным исследованием, автор ставил перед собой несколько основных проблемных вопросов: в чем заключаются особенности практической работы московской системы адаптации детей мигрантов и профилактики ксенофобии в школе, каковы основные проблемы, связанные с реализацией соответствующих образовательных и воспитательных программ, существуют ли подобные проблемы в других столичных мегаполисах, и каковы могут быть возможные пути их решения? Исходя из этого, было решено избрать сравнительный подход в рассмотрении изучаемой тематики. **Объектом** данного диссертационного исследования стала 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.

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 этнодемографического состава населения изучаемых мегаполисов и различиями в 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 - выходцы из стран Азии, Африки, Карибского бассейна (или их потомки 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. Так, в случае Лондона «другими» в рамках образовательной политики были, прежде всего, выходцы из бывших британских колоний. В случае Мехико речь идет о внутренней деколонизации, о воздаянии должного индейцам, длительное время подвергавшимся колонизаторскому воздействию потомков испанских завоевателей и переселенцев из Старого Света, и чья культура длительное время не рассматривалась как равноценная европеизированной культуре креолов. Что касается Москвы, следует упомянуть об активной дискуссии, развернувшейся в отечественной и зарубежной науке относительно имперского

характера взаимодействия центра и окраин как до Октябрьской революции⁹, так и в советскую эпоху; в частности, высказывались предположения о том, что СССР можно считать «империей положительной деятельности»¹⁰. Автор не стремится дать однозначный ответ на вопрос об «имперскости» характера взаимоотношений центра и окраин в Советском Союзе, и считает, что этот вопрос остается дискуссионным. Однако можно утверждать, что в случае современной Москвы «другими» в рамках образовательной политики стали именно дети выходцев из бывших национальных окраин Российской империи (например, современных северокавказских республик РФ) и Советского союза (стран Закавказья и Средней Азии). Поэтому формирование образовательной политики в их отношении и особенности их взаимодействия с педагогами в рамках школьной системы имеет смысл рассматривать в том числе через призму постколониального дискурса (по крайней мере, как определенной сложившейся парадигмы в подходе к проблемам антропологии образования).

Имеет смысл уточнить употребляемый в работе термин «этническое меньшинство». Согласно определению, сформулированному в 1977 году Специальным докладчиком Подкомиссии ООН по предупреждению дискриминации и защите меньшинств Франческо Капоторти, меньшинство представляет собой: «группу меньшей численности по сравнению с остальной частью населения государства, занимающую не доминирующее положение, члены которой, являясь гражданами государства, имеют этнические, религиозные или языковые особенности, отличные от особенностей остальной части населения, и

⁹ См., например, Западные окраины Российской империи. М., Новое литературное обозрение, 2007; Миллер А. Империя Романовых и национализм. Эссе по методологии исторического исследования. М.: Новое литературное обозрение, 2008.; Центральная Азия в составе Российской империи. С. Абашин, Д. Арапов, Н. Бекмаханова и др. (ред.) М., Новое литературное обозрение, 2008.

¹⁰ См., например, Мартин Т. Империя «положительной деятельности». Нации и национализм в СССР, 1923–1939 Москва, РОССПЭН, 2011.

проявляют, хотя бы только имплицитно, чувство солидарности, имеющее целью сохранить их культуру, традиции, религию или язык»¹¹. При этом следует отметить, что далеко не обязательно этническая группа, занимающая не доминирующее положение в стране, составляет численное меньшинство: примером можно считать чернокожее население ЮАР в условиях апартхейда. Так или иначе, в статье 1 Декларации Организации Объединенных Наций о правах меньшинств, принятой в 1992 году консенсусом, говорится о меньшинствах как о самообитных национальных или этнических, культурных, религиозных и языковых группах, и ею предусмотрена обязанность государств охранять их существование¹².

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. Это обусловлено логикой данной работы, которая подразумевает исследование образовательной политики через изучение практик акторов, ответственных за ее претворение в жизнь.

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

Исходя из этого, были сформулированы следующие **задачи**:

1. охарактеризовать основные этапы и механизмы формирования полиэтничного состава населения изучаемых мегаполисов;

¹¹ Права меньшинств: международные стандарты и руководство по их соблюдению. ООН, Нью-Йорк, Женева, 2010. С. 2.

¹² Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 1992 года. // Организация Объединенных наций. Эл. ресурс. URL: <http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm>. Дата обращения 24.12.2013.

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.

Следует отметить, что изучение самих детей и их родителей как акторов школьной системы и образовательной политики сознательно вынесено автором диссертационного сочинения за рамки работы. Безусловно, важным представляется изучение образовательных стратегий детей и их родителей в рамках московской школьной системы, восприятие ими образования как преимущества или же, наоборот, орудия подавления. В качестве одной из перспектив данного диссертационного исследования можно считать изучение различных аспектов образовательных стратегий в корреляции с этнической принадлежностью, длительностью проживания в конкретном городе, социальным профилем семьи, гендерной идентичностью детей. Однако формат диссертации не позволяет привлечь материал, связанный с детьми и родителями, так как это требовало бы от

автора выйти, помимо уже затронутых проблем, на весьма обширные темы возрастной психологии, а также формирования этнической идентичности у детей и подростков. Отдавая себе в этом отчет, автор сделал выбор в пользу исследования образовательной политики в ее практическом измерении через призму ее освоения педагогами, как локальными акторами, ответственными за ее претворение в жизнь.

Основная **рабочая гипотеза** исследования заключается в том, что позитивные результаты в области интеграции этнических мигрантов, а также профилактике 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.

Универсальную успешность такого подхода предполагается подтвердить или опровергнуть, изучив школьные системы, сложившиеся в принципиально различных этноконтактных ситуациях.

Хронологические рамки. Основная часть исследования охватывает вторую половину XX – начало XXI вв. Однако для более глубокого анализа изучаемых проблем автором предпринимаются хронологические отступления, связанные с необходимостью рассмотреть исторические корни упоминаемых процессов и явлений.

Методологической основой исследования стали, прежде всего, системный подход и принцип историзма. Системный подход предполагает, что изучаемые процессы и явления анализируются как целостный комплекс взаимосвязанных элементов. В соответствии с принципом историзма объект исследования рассматривается в связи с конкретно-историческими условиями его существования.

Также использовались специальные научные методы этнологии и антропологии, ведущими из которых стали глубинное интервью и длительное включенное наблюдение в ходе работы автора учителем истории одной из московских школ. 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.

Концептуальной основой изучения педагогической практики стал социокультурный подход (Б. Левинсон¹³). В рамках этого подхода образовательная политика рассматривается как результат деятельности социальных акторов в конкретных локальных условиях. Именно эти акторы, в нашем случае – учителя, директора школ и местная образовательная администрация – формируют образовательную политику на этапе ее практического внедрения¹⁴.

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. Бартом¹⁵, а также на идеи Б. Андерсона¹⁶. С одной стороны, рассматриваются критерии и маркеры «других» учеников в восприятии педагогов. В этом же контексте в работе изучается тема конструирования педагогами «традиции», приписывания «традиционности» школьникам некоторых этнических групп. С другой стороны, образовательная политика в отношении детей этнических

¹³ 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.

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

¹⁵ Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий. Сб. ст. / под ред. Ф. Барта. М.: Новое изд-во, 2006.

¹⁶ Андерсон Б. Воображаемые сообщества. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2001.

меньшинств формировалась в зависимости от того образа Другого, который существовал на том или ином историческом этапе в конкретном городе.

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 том, чтобы их минимизировать. Этот подход получил достаточно широкое распространение в американской антропологии образования (работы Д. Фоли¹⁷, Х. Каммароты¹⁸); призыву покинуть «башню из слоновой кости» и занять более активную социальную позицию было посвящено выступление К. Эмихович в Совете по антропологии образования Американской антропологической ассоциации (2004)¹⁹.

Теоретическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теоретическое осмысление проблемы адаптации и интеграции детей этнических меньшинств, в том числе в рамках смежных дисциплин (этнопсихологии, социологии, педагогики). Работа фактологически дополняет уже существующие исследования истории образовательной политики, как России, так и Великобритании и Мексики. Диссертация также может служить методологической базой для других исследований, связанных с изучением особенностей внедрения образовательных программ на практике.

Практическая значимость. Результаты диссертационного исследования могут представлять практический интерес для государственных органов, определяющих

¹⁷ 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

¹⁸ 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

¹⁹ Emihovich, C. Fire and Ice: Activist Ethnography in the Culture of Power. *Anthropology & Education Quarterly*, 36: 305–314. 2005.

вектор образовательной политики. Прежде всего, сравнительный материал по Лондону и Мехико, который приводится в работе, во многом иллюстрирует возможные, в том числе негативные, варианты развития различных образовательных моделей, связанных с интеграцией детей этнических меньшинств и поощрением культурного разнообразия в школе. Выявленные в ходе исследования особенности восприятия московскими педагогами детей мигрантов и проблемы их обучения, а также отмеченные практические особенности внедрения программ по обучению мигрантов и формированию культуры межкультурного общения, могут быть основой для совершенствования уже существующих методик и разработки новых программ.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- впервые в отечественной науке дается полноценный исторический очерк 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;
- на основе полевых материалов 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. С антропологических позиций исследуется степень влияния личностных установок педагога на претворение в жизнь образовательной

политики в отношении детей этнических меньшинств, а также в области воспитания детей в духе межкультурного диалога.

Источниковая база исследования основана на следующих категориях 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: сотрудники Московского института открытого образования (Москва), Института образования Лондонского университета, университета Рохэмптон, университета Лидс (Лондон), Национального автономного университета Мексики, Национального автономного университета Мехико, Национального педагогического университета (Мехико). Беседы проходили на русском, английском и испанском языках.

Вопросы, задававшиеся экспертам, были разнообразными, начиная от их отношения к проблеме межэтнических отношений в целом и заканчивая обсуждением их личного опыта, связанного с работой в полиэтничном детском коллективе.

В Москве сбор экспертных интервью педагогических работников проходил в школах, условно обозначенных как школа А, школа В, школа С, школа D, о которых будет сказано ниже. Помимо этого, интервью были проведены с сотрудниками одной школы ЦАО, одной школы ЮАО, одной школы ЮВАО, школы с группами ШРЯ (условно обозначена далее как школа Z).

Особенность работы с московскими педагогами заключается в том, что многие из них сравнительно неохотно идут на контакт с исследователем, явно или подспудно опасаясь разного рода санкций. Так, в беседе со мной директор одной

из школ открыто выражала опасение относительно того, что моя диссертация может стать поводом для проверки школы со стороны вышестоящих инстанций. Поэтому в тексте работы из этических соображений отсутствуют любые указания на личные данные моих собеседников и конкретные образовательные учреждения.

Наиболее затруднительным оказался сбор экспертных интервью в Лондоне. Во-первых, мои собеседники крайне неохотно делились контактами других возможных информантов. Во-вторых, мои возможности как иностранного исследователя (в условиях отсутствия поддержки со стороны британских академических учреждений) для получения доступа в школу были практически сведены к нулю. Из соображений безопасности лондонские школы сегодня полностью закрыты от посторонних. Они обнесены забором с колючей проволокой по всему периметру, и даже попросить об интервью было возможно лишь через домофон. Как мне рассказал один из моих информантов, профессор Гиллборн, процедура получения доступа в детские образовательные учреждения крайне сложная даже для британских исследователей, в частности, она подразумевает полицейскую проверку. Мои просьбы о беседе через электронные средства связи работниками школы игнорировались. Очень неохотно шли на контакт работники профсоюза учителей. Этим комплексом факторов вызвана диспропорция в данной категории источников: большее количество интервью было собрано в Москве и Мехико. Недостаток экспертных интервью удалось частично восполнить за счет использования опубликованных в исследованиях британских коллег полевых материалов.

В Мехико ситуация обстояла иначе. Помимо обстоятельных интервью с сотрудниками университетов, мне удалось побеседовать с педагогическими работниками, посетив две школы и один детский сад.

Первая школа находится в округе Тлальпан, районе Санто Томас Ахуско.

Индийские дети здесь составляют меньшинство, и в школе их единицы. Интервью с работниками этой школы представляют интерес с точки зрения изучения ситуации, в которой индийский ребенок обучается в преимущественно метисной среде.

Вторая школа – Альберто Корреа – находится в округе Куаутемок, районе Рома, одном из сравнительно престижных районов города. Она представляла для меня особый интерес: это одна из немногих школ Мехико, где индийские дети составляют большинство по сравнению с детьми-метисами. В вечернюю смену здесь обучаются почти исключительно дети народности отоми. Это связано с тем, что в непосредственной близости от школы в последние два десятилетия сложилась община отоми, выходцев из штата Керетаро. Целые семьи переезжали в Мехико, подсялаясь к родственникам, уже работавшим в столице. При этом расселение их шло по пути самозахвата территории и возведения на ней своих жилищ. Как рассказал мне директор школы, городскими властями периодически предпринимаются попытки выселить их с занятого места, но они по разным причинам не заканчиваются успешно²⁰. Большая часть детей отоми посещает именно школу Альберто Корреа, поэтому она неоднократно становилась объектом изучения для мексиканских исследователей. Привлечение материалов коллег позволило мне существенно расширить и дополнить информацию, полученную в ходе собственных интервью с директором и педагогами.

Детский сад Карлос Алькальде, с директором которого мне также довелось беседовать, расположен в очень престижном районе города – районе Ломас де Чапультепек. Именно высокий социальный статус жителей округа влияет на то, что детский сад посещает большое число индийских детей. Это не парадокс: учащиеся – дети домашней прислуги, традиционного элемента быта богатых мексиканских

²⁰ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера, директором вечерней смены школы «Альберто Корреа». Мехико, 21.08.2013.

семейств. Большая часть этих так называемых «мучач» («девушек», служанок) – выходцы из провинции, многие – из индейских поселений. Беседа с директором была полезна не только с точки зрения получения информации об обучении индейских детей на дошкольной ступени образования, но и потому, что сама директор закончила магистратуру в области индейского образования и выступала в качестве своеобразного «двойного» эксперта по интересующей меня теме.

2. Вторую группу источников составляют данные включенного наблюдения, проводившегося автором в 2010-2014 гг. 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. Среди учащихся были представители более десяти этнических групп. Точной статистики по этническому составу учащихся каждое образовательное учреждение не ведет, однако в результате бесед с работниками школ я пришла к выводу, что наиболее представительными этническими группами учащихся были русские, татары, азербайджанцы, армяне, грузины, чеченцы, выходцы из Дагестана (те, чью этническую принадлежность удалось выяснить – лезгины, аварцы), украинцы, белорусы, молдаване.

Среди образовательных учреждений, в которых велась работа, не было лицеев, гимназий и так называемых «хороших школ»: по данным рейтинга Департамента образования Москвы за 2013 год, они не входили в топ-300 образовательных учреждений города²¹. Во многом именно поэтому в этих школах имеет место реальное отсутствие каких-либо фильтров учащихся при приеме в школу, можно говорить о разнообразии социально-экономического уровня семей школьников. Также это позволяет предполагать, что интеграция детей мигрантов, работа по формированию толерантности у школьников, а также другие особенности учебно-

²¹ Рейтинг Московских школ, показавших высокие образовательные достижения // Официальный сайт Департамента образования города Москвы. URL: <http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/> Дата обращения 11.11.2013.

воспитательного процесса происходили в изучаемых образовательных учреждениях по сравнительно типичному для большинства школ сценарию.

Включенное наблюдение стало для автора весьма ценным источником. Прежде всего, это обеспечило возможность длительное время ежедневно наблюдать образовательный процесс во всей его полноте, видеть повседневные паттерны взаимодействия педагогов с учениками. Затем, экспертные интервью с работниками школ проходили в максимально непринужденной атмосфере и с большой степенью открытости, так как автор успел стать «своим» среди учителей. Наконец, статус школьного учителя открывал перед автором массу дверей, начиная от курсов повышения квалификации и окружной методической службы, заканчивая встречей молодых специалистов с главой Департамента образования Москвы. Включенное наблюдение стало способом всесторонне окунуться в педагогическую профессию и осознать многие особенности процесса обучения детей в среднестатистической московской школе.

3. Следующую группу источников формируют данные статистики. Они составили основу первого раздела работы, посвященного этнодемографическому контексту системы школьного образования в изучаемых городах. В Москве это, в первую очередь, Всероссийская перепись 2010 года, а также статистические данные Департамента образования Москвы²². В Лондоне – данные главного статистического ведомства Великобритании - Управления национальной статистики (Office for National Statistics)²³, Министерства образования²⁴. В Мехико

²² Официальный сайт Департамента образования города Москвы. URL: <http://www.educom.ru/> Дата обращения 11.11.2013.

²³ Office for National Statistics (Управление национальной статистики). URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/index.html> Дата обращения 11.11.2013.

²⁴ Department for Education (Министерство образования). URL: <http://www.education.gov.uk/> Дата обращения 11.11.2013.

– данные Института статистики, географии и информатики²⁵, а также Министерства образования²⁶.

4. Законодательные акты, затрагивающие сферу образования. При изучении Москвы речь идет, прежде всего, о Законе Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-1 "Об образовании"; Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"; Федеральном законе от 17 июня 1996 г. N 74-ФЗ "О национально-культурной автономии"; различных Постановлениях Правительства Москвы; приказах и программах Департамента образования г. Москвы. В случае Лондона основными источниками данной группы были постановления Министерства образования. При изучении Мехико привлекались такие документы, как Конституция Мексики, Основной закон о языковых правах коренных народов, Программы развития образования.

5. При изучении Лондона одним из источников стали доклады правительственных комиссий по различным вопросам, связанных с образованием. Речь идет о докладах комиссии Рэмптона²⁷, комиссии Суонна²⁸, комиссии Макферсона²⁹; первые два доклада были посвящены проблемам обучения детей разного этнического происхождения, третий же охватывал широкий круг вопросов, связанных с расизмом, и повлиял на дальнейшее развитие межэтнических отношений в Великобритании.

²⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Национальный институт статистики и географии). URL: <http://www.inegi.org.mx/> Дата обращения 11.11. 2013

²⁶ Secretaría de Educación Pública. (Министерство народного образования). URL: <http://www.sep.gob.mx/> Дата обращения 11.11. 2013.

²⁷ The Rampton Report. West Indian Children in our Schools. London, HMSO, 1981. // Education in England. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/rampton/index.html> Извлечен 04.11.2012

²⁸ The Swann Report. Education for All. London, HMSO, 1985. // Education in England. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/> Дата обращения 04.11.2012

²⁹ The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir Macpherson of Cluny. February 1999. // URL: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>. Дата обращения 10.11.2012.

6. Наконец, в отдельную группу источников можно выделить учебники, учебные пособия и методические пособия для учителей. Материалы этой группы источников не только представляют собой промежуточное звено между теорией и практикой педагогической работы, в том числе и по интеграции мигрантов и формированию толерантности но и позволяют получить представление о том, каким образом в школах рассматривается (и рассматривается ли вообще) тема этнического разнообразия. Это воплощение теоретико-методологической базы в сфере их образования, та ее часть, которая доходит до обычного педагога и до самого ребенка. Наиболее сложным использование этой группы источников оказалось для изучения лондонского опыта. Британские школы обладают ощутимой автономией в сфере выбора методики обучения, будучи ограничены лишь содержательными требованиями программы. Часто педагог вообще не пользуется каким-то конкретным учебно-методическим комплектом, прицельно подбирая материал для рассмотрения той или иной темы³⁰. Тем не менее, методические пособия для учителей позволяют получить более-менее целостную картину того, каким образом лондонские педагоги рассматривают на своих уроках тему полиэтничности британского общества.

В целом, сформированная в ходе исследования источниковая база, при условии критического отношения к каждому из источников, сравнения и уточнения содержащихся в них данных, позволяет достоверно и всесторонне охарактеризовать объект исследования и решить задачи, сформулированные нами выше.

Использованная литература

В мировой исследовательской практике изучение темы обучения детей этнических меньшинств находится на пересечении целого ряда дисциплин и субдисциплин: социологии и антропологии миграции, социологии и антропологии образования,

³⁰ ПМА-2011. Интервью с Одри Ослер, профессором Университета Лидс. Ноябрь 2011.

демографии, изучения социальной стратификации, педагогики. Тесно связана тема диссертационного исследования и с такими исследовательскими вопросами, как межгрупповое взаимодействие, механизмы стереотипизации.

На стыке социологии и демографии стоят работы, посвященные территориальному распределению мигрантов, особенностям их расселения в городах, теме сегрегации и этнических анклавов. В отечественной литературе эта тема представлена работами Е.В. Тюрюкановой³¹, О.И. Вендиной³², Ж.А. Зайончковской³³. В ходе работы над диссертацией особенно полезной оказалась коллективная монография "Иммигранты в Москве", представляющая собой один из немногих примеров социологического и демографического изучения проблемы московских мигрантов, а также материалы портала Института демографии НИУ-ВШЭ "Демоскоп Weekly"³⁴, где собрана большая, регулярно пополняемая база статей, связанных с миграционной тематикой. Сюда же примыкает работа Л.В. Остапенко и И.А. Субботиной "Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом?"³⁵. В ней подробно рассмотрен комплекс тем, связанных с миграционными потоками в мегаполисе, изучен этнический состав и особенности территориального размещения иммигрантов, выяснены основные точки напряжения между приезжими и принимающим сообществом.

В социологии можно выделить целый ряд тем, связанных со школьным обучением детей мигрантов и детей, принадлежащих к этническим меньшинствам.

³¹ Л.И. Леденева, Е.В. Тюрюканова. Молодые мигранты на рынке образовательных услуг // Свободная мысль, №4,2005.

³² 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.

³³ Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., "Три квадрата", 2009.

³⁴ Портал «Демоскоп Weekly». Электронный ресурс. URL: <http://demoscope.ru/>

³⁵ Л.В.Остапенко. Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом? М., 2007.

Прежде всего, это блок, связанный с темой миграции и мигрантов: образование как инструмент адаптации мигрантов, изучение темы школьного обучения детей в более широком контексте национальной миграционной политики (работы Г.Као³⁶, М. Жоу³⁷ и многих других посвящены политике образования иммигрантов в США, С. Томлинсон³⁸ – в Великобритании, в нашей стране эту тему разрабатывают В.И. Мукомель³⁹, Д.В. Полетаев, Ю.Ф. Флоринская⁴⁰, М.Ю. Мартынова, Ю.А. Горячев, Е.А. Омельченко и др.)

Социология конфликтов затрагивает тему межэтнических отношений в школе, в частности конфликтов между представителями разных этнических групп или учителей и учащихся⁴¹.

В рамках социологии профессиональных групп выделяется социология учительства: изучение ценностных ориентаций, проблемы социального статуса учительства, материального положения учителей, роль педагога как агента социализации⁴².

³⁶ Kao G. et al. Education and Immigration. Cambridge: Polity Press, 2013.

³⁷ M. Zhou. How Neighborhoods Matter for Immigrant Children: The Formation of Educational Resources in Chinatown, Koreatown, and Pico Union, Los Angeles // Journal of Ethnic and Migration Studies 35 (7): 1153-1179, 2009; Ее же. Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants // Annual Review of Sociology, 23: 63-95, 1997.

³⁸ Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. Работа представляет собой обстоятельный обзор образовательных концепций в отношении детей этнических меньшинств с 1948 года в широком общественно-политическом контексте британской истории второй половины XX века. Томлинсон демонстрирует, что содержание каждого из этапов было непосредственно связано с вектором внутренней политики и эволюцией британского социума в целом.

³⁹ 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.

⁴⁰ 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.

⁴¹ Степанов Е.И., Баныкина С.В. Конфликты в современной школе. Изучение и управление: Серия «Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения». - М.: КомКнига, 2006.

⁴² Семенова Л.А. Российские учителя, проблемы образования и формирование профессионального потенциала страны в условиях трансформирующегося общества // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Вережкин. - М.: ЦСП, 2003; Ее же. О некоторых проблемах учительской страты в современной России // Профессиональные группы интеллигенции / Отв. ред. В.А. Мансуров. - М.: Изд-во Института социологии РАН, 2003; О.С. Грязнова, В.С. Магун. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологический журнал, 2011, №1

При изучении особенностей школьного обучения представителей разных этнических групп большое внимание, как в отечественной, так и в зарубежной социологии уделяется теме профессионально-образовательных траекторий учащихся, факторам, способствующим переходу ребенка на более высокие ступени образования и дальнейшему карьерному развитию⁴³.

Тема, изучаемая как социологами, так и демографами - социальная сегрегация школ в городском пространстве: распределение детей различного социально-экономического профиля по образовательным учреждениям, этнический состав учащихся школ в зависимости от рейтинга школы и ее профиля⁴⁴.

Среди тем, связанных с экономическими аспектами образования, можно выделить изучение участия капитала родителей в деятельности школы⁴⁵, особенности функционирования рынка образовательных услуг⁴⁶.

Что касается антропологического изучения образования, то эта субдисциплина насчитывает уже более полувека. Основоположником антропологии образования считается американский антрополог Джордж Спиндлер⁴⁷, чьи первые труды в этой области относятся к началу 1950-х годов; к этому же времени относят зарождение субдисциплины⁴⁸. В своих работах, многие из которых были написаны в

⁴³ Rodríguez, L. F., and Conchas, G. Q. Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth: Understanding Community-Based Action From the Student's Perspective // *Education and Urban Society* 41: 216-47, 2009; Чердниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М., 2014.

⁴⁴ Gillborn, D. & Mirza, H.S. *Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence*. London: Ofsted, 2000; Чердниченко Г.А. Механизм социокультурного воспроизводства на примере средних школ с углубленным изучением иностранного языка// *Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты: Сборник*. - М.: Институт социологии РАН, 1994.

⁴⁵ Чердниченко Г.А. Механизм социокультурного воспроизводства на примере средних школ с углубленным изучением иностранного языка// *Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты: Сборник*. - М.: Институт социологии РАН, 1994.

⁴⁶ Диденко Д.В. *Образование как товар// Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г.А. Ключарев*. М.: ИС РАН, 2008.

⁴⁷ George Spindler, ed. *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press, 1955.

⁴⁸ Американские антропологи образования считают формальной датой основания своей субдисциплины конференцию, организованную Дж. Спиндлером и его супругой Луизой в 1954 году в

соавторстве с его супругой Луизой, Дж. Спиндлер подчеркивал роль школы как инструмента передачи культуры и предлагал изучать образовательные практики при помощи антропологических методов; при этом предполагалось, что работа антрополога будет иметь практический результат и поможет педагогам в их работе, будь то в общении с детьми разного этнического происхождения или в процессе формирования межкультурного диалога в детском коллективе.

В дальнейшем формируется ряд национальных традиций в рамках антропологии образования, в каждой из которых складывается своей тематический и проблемный круг. Так, в США в силу известных исторических особенностей большое внимание традиционно уделяется изучению расовых предрассудков в школьной среде, а также проблеме неуспешности различных этнических и расовых групп. В японской антропологии образования, напротив, активнее всего изучается опыт успешных школ. Во Франции антропология образования развивалась под влиянием чикагской школы социологии. В странах Латинской Америки исследователи уделяют большое внимание социальному контексту образования⁴⁹.

В ходе своего развития антропология образования охватывала все более широкий проблемно-тематический спектр, и уже сегодня в него включены не только вопросы, связанные непосредственно со школьным обучением. В рамках антропологии образования изучаются любые практики, связанные с передачей знаний и умений, обучением детей и взрослых, вопросы социализации и пр. Так, одно из направлений в рамках антропологии образования – это изучение практик накопления и передачи знания у коренных народов⁵⁰.

Калифорнии (в Долине Кармел). В работе этой конференции участвовали такие выдающиеся антропологи, как А. Кребер, М. Мид, С. Кимбалл и др.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ Barnhardt Ray and Kawagley Angayuqaq Oscar. *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing // Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 2005, pp. 8-23

Примыкает к этой теме проблематика, связанная с индигенным образованием. Это педагогическое направление связано с включением компонентов традиционного знания коренных народов в школьный учебный план при обучении детей соответствующих этнических групп. Среди форм индигенного образования можно назвать культурно-обусловленную педагогику. Центральным элементом этой системы - обучение школьному предмету с опорой на особенности восприятия пространства, измерения, доказательства и верификации, характерные для культуры этнической группы⁵¹. Индигенное образование непосредственно связано с проблемой сохранения языков и культур коренных и малочисленных народов. В рамках антропологии образования этому направлению уделяется большое внимание: исследователей интересуют как конкретные техники внедрения компонентов, связанных с традиционным знанием, в школьную программу, так и роль индигенного образования в формировании и трансформации идентичностей субъектов образовательного процесса.

Одно из направлений антропологии образования – рассмотрение образовательного процесса с точки зрения соотношения теории и практики преподавания⁵². Исследовательский вопрос заключается в том, каким образом официальная политика внедряется в практику преподавания, как именно акторы образовательного процесса «осваивают» эту политику. Изучению процесса

⁵¹ В статье Lipka et al. описывается культурно-обусловленный подход в преподавании математики эскимосским детям. Например, изучение темы «Прямоугольник» происходит посредством постройки прямоугольной рамы для сушки рыбы, и решения пространственных задач, связанных, в том числе, с оптимизацией имеющегося пространства. В разработке учебных задач принимали участие местные старейшины. См. подробнее Jerry Lipka, Maureen P. Hogan, Joan Parker Webster, Evelyn Yanez, Barbara Adams, Stacy Clark and Doreen Lacy. 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.

⁵² Olivo Warren. "Quit Talking and Learn English!": Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 34, No. 1, pp. 50-71

освоения политики (policy appropriation) в образовательном пространстве посвящены работы Стрит⁵³, Менкен и Гарсиа⁵⁴, Рисенто и Хорнбергер⁵⁵.

Традиционной темой в рамках антропологии образования США и Великобритании можно назвать изучение различий в успеваемости представителей разных этнических групп⁵⁶. Если в 1970-80-е годы антропологи прежде всего стремились обнаружить взаимосвязь (как позитивную, так и негативную) между чертами культуры и успеваемостью, то позже внимание исследователей переключилось также на то, в какой степени эти различия конструируются в рамках системы образования, на изучение связи заниженных/высоких ожиданий учителей и реальных успехов или неудач детей, принадлежащих к той или иной этнической группе. Примыкает к этой теме проблема саморепрезентации и стереотипификации школьников разных этнических групп – еще одно активно разрабатываемое исследовательское поле⁵⁷.

Исследование классового аспекта школьного обучения – очень широкое и разнообразное направление в рамках антропологии образования, которое уходит 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 сопротивления. Образование может рассматриваться его акторами и как способ подавления учащихся, навязывания им чуждых идеалов и практик, и как

⁵³ 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.

⁵⁴ Menken K., García O., eds. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge, 2010.

⁵⁵ Ricento, Thomas, and Nancy Hornberger. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly* 30(3):401–427. 1996.

⁵⁶ См. специальный номер *Anthropology & Education Quarterly* (Vol. 18, No. 4, Dec., 1987).

⁵⁷ 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

возможность обретения самостоятельности, борьбы за гендерное равенство, путь к расширению своих прав и возможностей⁵⁸.

Образовательная политика изучается антропологами также с точки зрения ее роли в формировании идентичности и гражданской принадлежности. Каким образом школа влияет на актуализацию различных уровней идентичности, какие существуют практики воспитания в учащихся гражданского сознания, приобщения к истории и культуре страны (региона, этнической группы), воспитание каких качеств считается желательным и каким образом школьная система стремится этого достичь – все это есть предмет изучения в рамках этой области антропологии образования⁵⁹.

Антропологическое изучение учителей – одно из важных направлений в рамках антропологии образования. Основное внимание в рамках этого направления уделяется педагогам в полиэтничном школьном коллективе, их практикам взаимодействия с учащимися; большое внимание уделяется педагогам, которые принадлежат к этническим меньшинствам⁶⁰.

Активно изучается антропологами образования связь «школа-дом». В центре внимания исследователей – ожидания родителей в отношении школьного обучения, конфликт норм и интересов домашней и школьной среды⁶¹, участие в учебном процессе детей как направление адаптации самих родителей.

В отечественной литературе направление «антропология образования» на сегодняшний день еще практически не сформировалось. Помимо уже

⁵⁸ 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

⁵⁹ 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;

⁶⁰ См. специальный номер *Anthropology & Education Quarterly* (Vol. 28, No. 2, Jun., 1997).

⁶¹ Olmedo Irma M. Accommodation and Resistance: Latinas Struggle for Their Children's Education // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 34, No. 4, 2003, pp. 373-395

упоминавшихся выше социологических работ, связанных со школьным обучением мигрантов, в отечественной науке сложилось 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". Единственной обобщающей работой в рамках этого направления, посвященной Москве, можно считать коллективную монографию «Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы»⁶², подготовленную сотрудниками кафедры. В ней дан обзор основных направлений образовательной политики в отношении детей мигрантов, их зарождения и развития. В альманахе "Этнодиалоги", который также выпускается кафедрой ЮНЕСКО, публикуются программные документы и постановления, связанные с обучением детей мигрантов, статьи разработчиков образовательных пособий (О.Н. Каленкова⁶³), педагогов, успешно работающих в этой области. Отдельно можно отметить работы Е. А. Омельченко⁶⁴, в которых рассматриваются различные аспекты социокультурной адаптации как взрослых мигрантов, так и их детей. Следует отметить, однако, что в «Этнодиалогах» большую долю составляют статьи описательного или обобщающего характера.

Второе направление представлено работами этнологов и антропологов, посвященными различным вопросам, связанным с обучением детей мигрантов, особенностями межгруппового взаимодействия школьников. Например, можно

⁶² Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008.

⁶³ Каленкова О.Н. Как учить детей мигрантов русскому языку // Этнодиалоги, №1, 2006.

⁶⁴ 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;

отметить несколько публикаций сотрудников ИЭА РАН из серии "Москва многонациональная". В работах, представленных в коллективных монографиях "Молодые москвичи: кросскультурное исследование"⁶⁵, "Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности"⁶⁶ основное внимание уделяется проблемам межэтнических отношений в молодежной среде, исследуются их корни и предлагаются возможные пути разрешения актуальных проблем. Антропологи изучают на материалах школьной среды различные вопросы, связанные с межгрупповым взаимодействием, конфликтами. Работы под руководством М.Л. Бутовской посвящены этнологическому изучению школьников⁶⁷.

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. Тюрюкановой⁶⁸), так и в контексте школьного образования (Е.А. Омельченко). С темой диссертационного исследования это направление связано потому, что именно на учителей возлагается большая часть ответственности за воспитание толерантности у детей школьного возраста. Поэтому теме толерантности посвящено большое количество педагогических и психолого-педагогических трудов. Сюда же примыкают работы, посвященные поли-, мульти-,

⁶⁵ Молодые москвичи: кросскультурное исследование. М., 2008.

⁶⁶ Молодежь Москвы – адаптация к многокультурности. М., 2004.

⁶⁷ 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.

⁶⁸ 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.

межкультурному образованию как педагогическому направлению (работы Г.Д. Дмитриева, Л.Л. Супруновой, А.Н. Джурина и др.)

Отдельно следует выделить 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 Субарктики⁶⁹, опыт кочевых школ. Образовательная тематика рассматривается в работах, посвященных проблеме сохранения коренных языков, прежде всего народов Севера и Сибири (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).

Лондонский опыт обучения детей 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. При этом изучение этой тематики шло скорее в социологическом и педагогическом, нежели антропологическом, ключе: исследовались различные методики преподавания английского как иностранного и общие вопросы обучения детей мигрантов. В 1970-е — 80-е годы внимание исследователей было обращено на сравнение успеваемости представителей разных групп этнических меньшинств, в частности, в центре внимания оказались дети афро-карибского происхождения как хронически «проблемная» группа. Возникновение мультикультуралистского и антирасистского дискурсов в 1980-е годы повлияло на основные направления

⁶⁹ Лярская Е. «У них же все не как у людей...»: некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого автономного округа о тундровиках // Антропологический форум, 2006, №5.

изучения соответствующей школьной тематики⁷⁰ (анализ содержания учебных пособий на предмет соответствия мультикультуралистской идеологии, а также изучение различных аспектов мусульманского присутствия в лондонских школах). Сегодня, наряду с традиционными социологическими и педагогическими темами, развивается и более антропологический подход к школьной тематике, например, антропология учительства (исследование автобиографического нарратива учителей, жизненных и профессиональных стратегий педагогов, принадлежащих к этническим меньшинствам⁷¹, или же белых преподавателей в полиэтничном школьном коллективе⁷²). В центре внимания остается вопрос об успеваемости представителей разных этнических групп⁷³, образовательной сегрегации в Лондоне⁷⁴, профессиональных траекториях учащихся в зеркале их гендерной и этнической принадлежности⁷⁵. Все эти темы изучаются в рамках междисциплинарной сферы Education Studies, одним из центров которой можно считать Институт образования Лондонского университета.

В Мексике исследование темы обучения индейских детей также идет в рамках нескольких дисциплин, в частности социологии образования и антропологии. Хотя первые современные программы по обучению индейских детей разрабатывались еще в середине XX столетия, активный интерес к этому вопросу со стороны не-педагогов проснулся в 1990-е годы вместе с подъемом индигенного общественного дискурса. С тех пор мексиканские исследователи продолжают разрабатывать эту

⁷⁰ См., например, C. Mullard. Multi-racial Education in Britain: from Assimilation to Cultural Pluralism. In J. Tierney (ed.) Race, Migration and Schooling. Eastbourne, 1982; Phillips-Bell M. Multicultural Education: What is it? // Multiracial Education, #1, 1981.

⁷¹ См., например, Osler A. The Education and Careers of Black Teachers. Buckingham, Open University Press, 1997.

⁷² См., например, Pearce S. You Wouldn't Understand: White Teachers in Multiethnic Classrooms. Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2005.

⁷³ См., например, Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools. London, Ofsted, 2002

⁷⁴ См., например, Gillborn, D. & Mirza, H.S. Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000

⁷⁵ 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.

тематику, прежде всего в стенах Национального Педагогического университета и Национального автономного университета Мексики.

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, с точки зрения их статуса внутренних мигрантов. Изучение сюжетов, связанных с индигенным образованием в сельской местности, идет гораздо активнее, так как в силу особенностей расселения коренного населения страны именно здесь находится большая часть школ, реализующих специальные образовательные программы для индейских детей. Однако антропологическое изучение этой тематики в Мехико также набирает обороты начиная с рубежа тысячелетий. В рамках подобных работ тема обучения индейских детей часто изучается в комплексе с такими вопросами, как детский труд и беспризорность⁷⁶. Немало работ посвящено особенностям обучения индейских детей в городских школах, как в смысле позитивной практики работы с ними, взаимодействия с их родителями и т. д., так и с точки зрения практик их взаимодействия с педагогами и остальными детьми⁷⁷.

Структура диссертации определена целями и задачами данной работы и направлена на наиболее полное раскрытие темы. Исходя из этого, диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, графиков и таблиц, приложения.

⁷⁶ 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.

⁷⁷ Olivares M., Manuel H. Los migrantes hñahñu en la Ciudad de México y en la escuela primaria // Tesis (Doctorado en Educación) -- Universidad Pedagógica Nacional, 2011; Krischkautzky C., Victoria G. Pasar por la escuela : indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México / México : UPN, 2008.

Глава 1. Этноконтактная среда Москвы, Лондона и Мехико: история формирования и современное состояние

История появления тех или иных этнических групп в городе, равно как и современный социоэкономический профиль их представителей, напрямую влияют на особенности образовательной политики в отношении детей этнических меньшинств. Без изучения этих вопросов невозможно было бы получить представление о полиэтничном школьном коллективе Москвы, Лондона или Мехико. При этом в рассмотрении Москвы автор ограничивается преимущественно статистическими сведениями, тогда как этнокультурное разнообразие Лондона и Мехико описано несколько более детализированно. Это связано с тем, что этнокультурный состав населения этих городов недостаточно исследован в отечественной литературе. В свою очередь, московские мигранты и этнические меньшинства давно являются объектом детального изучения, а подробный анализ всего материала по этому вопросу не входит в задачи данной работы.

§1. Москва полиэтничная в исторической ретроспективе и сегодня

1. История формирования этнического многообразия Москвы

Московская топонимика сохраняет старинные немецкие, татарские, армянские, украинские названия, что иллюстрирует длительную историю взаимодействия представителей различных этнических групп на территории столицы (улица Маросейка, Армянский переулок, Немецкая слобода и пр.) Однако доля иноэтничного населения до XX века оставалась небольшой - по данным первой Всероссийской переписи 1897 года, русские составляли 94,9 % населения города.

В советскую эпоху произошли ощутимые изменения в этническом составе жителей столицы. Так, в 1926 году в Москве проживало почти 130 тыс. евреев (6,4 % жителей города), а в 1939 году их было уже 265 тыс (5,8 %). К 1926 году

удельный вес русского населения снизился до 87,5 %, отчасти за счет выделения в статистическом учете украинцев и белорусов⁷⁸. При этом, характерной чертой советской эпохи было искусственное сдерживание миграционного притока в столицу. Получить московскую прописку было возможно лишь несколькими путями: речь идет о брачной, учебной миграции, а также ограниченной по численности трудовой миграции так называемых “лимитчиков”. Поэтому изменения этнического состава жителей Москвы в советский период были относительно небольшими. Согласно переписи городского населения 1923 года, наиболее заметными этническими группами были евреи (5, 58%), поляки, немцы, литовцы, латыши, эстонцы, белорусы, украинцы (3,2%), татары (0,8%)⁷⁹. Абсолютное большинство мигрантов в столицу в советский период составляли русские. Именно поэтому, несмотря на довольно стабильный приток иммигрантов в столицу, вплоть до 1980-х годов доля русских достигала 90 %, список меньшинств возглавляли украинцы, евреи и татары⁸⁰. Правда, к 1980-м годам наметилась тенденция к увеличению миграционного потока из республик Закавказья. В начале 1990-х годов в связи с распадом СССР и масштабным экономическим, политическим, общественным кризисом, который последовал за этим, население пришло в движение на всем постсоветском пространстве. Массы мигрантов, как из бывших советских республик, так и со всей территории Российской Федерации устремились в Москву в поисках более широких возможностей для трудоустройства и предпринимательства.

Рост этнической гетерогенности московского населения и «этнический бум» девяностых привели к резкому росту присутствия представителей разных этнических групп во всех сферах жизни: возникли ассоциации, формируемые по региональному, религиозному, этническому принципу, национальные школы и

⁷⁸ Козлов В.Ф. Из истории «Москвы многонациональной». // Москва многонациональная. Сборник. Сост. В.Ф. Козлов. М., АНО ИЦ «Московедение», 2006. С. 11.

⁷⁹ Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009. С. 48.

⁸⁰ Там же.

университеты, печатные и электронные СМИ, сети национального питания. Этническая гомогенность Москвы, унифицированность городской жизни была резко нарушена. Во многом поэтому миграция изначально начала трактоваться жителями города как этническая экспансия, угроза стабильности⁸¹.

Наиболее заметной группой мигрантов в 1990-е годы стали пресловутые “лица кавказской национальности”⁸². В 2002 году число азербайджанцев в Москве увеличилось в 4 раза по сравнению с 1989 годом, грузин и армян – в 2,5 раза. Помимо объективного увеличения их численности, эти этнические группы, в отличие от, например, украинцев или молдаван, были визуальным меньшинством⁸³, что обусловило рост ксенофобских настроений в их отношении.

2. Этническое разнообразие Москвы на современном этапе

К рубежу тысячелетий высокие темпы роста численности отдельных этнических групп сохранялись. В результате, несмотря на то, что среди “новых” жителей столицы, приехавших в город после 1989 года, русские составляли большинство, зримое и быстрое увеличение численности выходцев с Кавказа и из стран Средней Азии породило мигрантофобию среди москвичей⁸⁴. По сравнению с другими этническими группами - русскими и “старожильческими” московскими диаспорами татар, украинцев и белорусов, чья численность почти не изменилась – впечатляющим выглядел “скачок” доли грузин (в 2,7 раза), армян (в 2,8 раз), азербайджанцев (в 4,8 раза) в структуре населения города. Численность евреев, напротив, снизилась вдвое: это было вызвано как естественным движением населения, так и их массовой эмиграцией из России.

⁸¹ Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009. С. 49.

⁸² Там же.

⁸³ Визуальное меньшинство (visible minority) — группа, отличающаяся от принимающего населения фенотипически и/или по внешним атрибутам.

⁸⁴ Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009. С. 50.

Если судить по данным двух переписей населения, период с 1989 по 2002 год характеризовался увеличением численности представителей титульных народов Закавказских республик в Москве. Также высокими темпами росла численность некоторых этнических групп Северного Кавказа: численность чеченцев выросла почти в 7 раз, осетин – в 1,5 раза. Увеличилась численность выходцев из Средней Азии: число таджиков выросло в 12 раз, узбеков в 2,6 раза, туркмен в 1,7 раза, киргизов в 1,3 раза. Более чем в пять раз выросла численность молдаван. Пополнилась численность мигрантов из стран дальнего зарубежья: численность китайцев выросла в 34 раза, вьетнамцев – в 15 раз, корейцев в 2,3 раза⁸⁵. Численность русских за тот же период выросла на 10,6%.

Перепись 2002 года неоднократно критиковалась по различным параметрам. Содержание переписных листов и процедура проведения дают серьезные основания усомниться в полученных результатах. В частности, довольно подробный анализ и критика результатов переписи проведены О.И. Вендиной⁸⁶, критические замечания по содержанию и процедуре проведения высказывались В.Р. Филипповым⁸⁷, С.В. Соколовским⁸⁸. Однако представляется, что данные переписи (за исключением других, сопоставимых по охвату, источников) позволяют хотя бы в общих чертах воспроизвести этнический облик москвичей по состоянию на 2002 год.

По данным переписи 2002 года, численность русских составила около 8,8 млн. чел., на втором месте оказались украинцы (253 644 чел.), далее идут татары

⁸⁵ Остапенко Л.В., Субботина И.А. Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом? М., РУДН, 2007. С. 15-16.

⁸⁶ Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009.

⁸⁷ Филиппов В. О методологической и методической ущербности фиксации «этничности» во Всероссийской переписи населения 2002 года // Москва наций. Форум-диалог о межнациональной политике. URL: <http://monitor.msk.ru/2013/08/24/o-metodologicheskoy-i-metodicheskoy-ushherbности-fiksatsii-etnichnosti-vo-vserossiyskoy-perepisi-naseleniya-2002-goda/>. Дата обращения 22.02.2014

⁸⁸ Соколовский С.В. Перепись 2002 г.: игры по Витгенштейну // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. Вып. № 132. М., 2000.

(166 083 чел.), армяне (124 425 чел.), азербайджанцы (95 563 чел.), евреи, белорусы, грузины, таджики, чеченцы и др.⁸⁹

Другим источником по этническому составу населения Москвы может служить база данных ЗАГС о родившихся и умерших в Москве. Данные записей актов гражданского состояния фиксируют, помимо прочего, национальную принадлежность человека. По данным, полученным О.И. Вендиной в результате анализа этого источника, в середине 2000-х годов в столице проживало русских – 83-85 %, украинцев 3,1 %, татар 2,1 %, евреев 0,7 %, белорусов 0,85 %, армян 1,6 %, азербайджанцев 1,4 %, грузин 1%, народов Северного Кавказа 0,5 %, народов Поволжья 0,8 %, выходцев из Средней Азии и Казахстана – 0,2 %⁹⁰.

В 2000-е годы заметное влияние на этническую ситуацию в Москве начали оказывать такие процессы, как некоторое “омоложение” населения за счет миграции и увеличение доли представителей этнических меньшинств среди детей и молодежи, что сыграло не последнюю роль в складывании системы этнокультурного (национального) образования.

По данным переписи населения 2010 года, наиболее крупной по численности этнической группой Московской области остаются русские.

Русские	6202672
Украинцы	119474
Армяне	63306
Татары	56202

⁸⁹ Всероссийская перепись населения 2002 года. // Портал «Всероссийская перепись населения 2002 года». Электронный ресурс. URL: www.perepis2002.ru

⁹⁰ Вендина О.И. Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация? // Миграционная ситуация в регионах России. Вып. 3. М., 2005. С. 30.

Белорусы	31665
Молдаване	19611
Азербайджанцы	19061
Мордва	18678
Таджики	15549
Чуваши	12466
Евреи	7164
Другие национальности (не перечисленные выше)	109595

Таблица 1. Этническая структура населения Московской области (лица, указавшие национальную принадлежность). Источник: Всероссийская перепись населения 2010 года⁹¹.

3. Распределение этнических групп по территории города

Безусловно, особое значение для нашего исследования имеет не только сама по себе этническая структура московского мегаполиса, но и особенности территориального распределения представителей этнических групп в городе. Одно из наиболее полных исследований на эту тему было проведено О. И. Вендиной⁹², изучившей данные деперсонифицированной базы данных ЗАГС г. Москвы за 1993-2003 годы. На основе данных об этнической принадлежности умерших и

⁹¹ Окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. // Всероссийская перепись населения 2010 года. URL: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php. Дата обращения 19.07.2013.

⁹² Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики. // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009. С. 52-55.

рожденных в разных районах города, О.И. Вендиной удалось реконструировать динамику расселения разных этнических групп на территории Москвы в постсоветское время. Сравнивая карты расселения основных этнических групп на излете советской эпохи (1989) и в постсоветское время, автор подчеркивает наличие в обоих случаях отчетливых границ между ареалами проживания этнических меньшинств. Однако исследователь указывает, что было бы серьезной ошибкой говорить об этнической сегрегации в советское время. География расселения этнических меньшинств часто определялась социально-профессиональными характеристиками и уровнем образования; те, кто обладал более высоким уровнем образования и социальным статусом, могли иметь “говорящие адреса”. Так, повышенная доля украинцев в составе партийно-хозяйственной элиты отразилась на их концентрации вдоль правительственной трассы, Кутузовского проспекта⁹³.

Довольно подробный анализ структуры расселения этнических групп в Москве также был предпринят Л.В. Остапенко и И.А. Субботиной⁹⁴.

В девяностые годы структура расселения этнических групп была обусловлена как имущественным, так и социальным факторами. Трудовые мигранты выбирали, в основном, жилье в сравнительно дешевых районах, например, промышленных Юго-Восточном, Южном и Северном округах, где была сосредоточена основная масса общежитий. Не последнюю роль играли и другие факторы: престиж места, отношение местных жителей, строительство храмовых комплексов и национально-религиозных образовательных центров и школ.

Сегодня большинство исследователей настаивают на отсутствии в Москве сегрегации по этническому признаку. Ее возникновению препятствует множество факторов, среди которых хотелось бы выделить особенности рынка жилья Москвы

⁹³ Там же, с. 52.

⁹⁴ Остапенко Л.В., Субботина И.А. Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом? М., РУДН, 2007.

(высокие цены на недвижимость препятствуют самостоятельному выбору места жилья), а также высокую степень неоднородности членов этнических групп, как по социальному признаку, так и по ряду других.

Можно сказать, что этнические группы Москвы вообще отличаются относительно низкой степенью консолидации. Это не в последнюю очередь объясняется дихотомией так называемых “старожилов” и мигрантов нового поколения, переехавших в столицу в постсоветский период. Исследования Центра изучения межнациональных отношений Института социологии РАН позволили выявить соотношение мигрантов и московских уроженцев среди различных этнических групп, и среди всех них доля старожильского населения весьма внушительна. Так, даже среди азербайджанского сообщества половина относится к старожильческому населению мегаполиса.

4. Численность и состав детей этнических меньшинств в московских школах

Необходимо отметить, что все оценки численности школьников разного этнического происхождения в образовательных учреждениях Москвы носят приблизительный характер. При приеме ребенка в школу его этническая принадлежность в официальных документах не указывается. Косвенные данные возможно получить из свидетельства о рождении (по желанию родителей в этом документе указывается их национальность).

По данным кафедры ЮНЕСКО МИОО, в 2008\2009 учебном году в дошкольных и средних образовательных учреждениях Москвы обучались более 26 тыс детей международных мигрантов и более 41 тыс детей из регионов РФ. Около 24 тыс приехало из стран постсоветского пространства.⁹⁵ Доля иностранных учащихся в школах Москвы достигает почти 6% и является одной из самых высоких среди школ субъектов Российской Федерации, а доля учащихся, для

⁹⁵ Горячев Ю. Миграция и образование: практика московской школы и международный опыт. // Этнодиалоги, № 2, 2010. С. 18.

которых русский язык – не родной, составляет сегодня в некоторых округах столицы до 25% и даже более⁹⁶. По данным Института демографии ВШЭ, в 2008 году наиболее крупными национальными общинами в российских школах (по странам происхождения) являлись выходцы из Азербайджана (оценочно 17,9 тысячи человек), Армении (15,6 тысячи), Украины (13,9 тысячи), Грузии (6,2 тысячи, из них не менее 1/3 из Абхазии, а также частично Южной Осетии), Таджикистана (6,2 тысячи), Молдавии (6,1 тысячи, из них почти половина – из Приднестровья) и Узбекистана (5,6 тысячи человек). Сравнительно немного насчитывалось детей из Казахстана, около двух тысяч. Из стран дальнего зарубежья самая представительная группа – из Китая (оценочно около 2,3 тыс. человек, подавляющее большинство которых обучались в школах г. Москвы и Дальнего Востока)⁹⁷

Лидерами по количеству учащихся из семей мигрантов традиционно считаются Южный и Юго-Восточный административные округа столицы, постепенно растет их число в Северном и Восточном АО⁹⁸.

§2. Этническая мозаика Лондона

Переходя к рассмотрению современного этнического состава населения Лондона, необходимо напомнить об особенностях этнологической терминологии, принятой в Великобритании, точнее, о термине “раса”. В научной (не биологической) литературе, статистике, общественно-политическом лексиконе принято обозначать словом “раса” то, что можно примерно определить как “этнорасовую группу”. В.И. Козлов, первый из отечественных исследователей,

⁹⁶ А.Л. Арефьев. Дети из семей иностранных мигрантов как новое явление в российских школах: социо-лингвистические и экономические аспекты // Демоскоп. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit01.php> Дата обращения 21.10.2013

⁹⁷ Там же.

⁹⁸ Омельченко Е., А. Социально-культурная адаптация мигрантов в Москве: в поисках эффективных решений проблемы. // Миграция в современной России: состояние, проблемы, тенденции. М., ФМС России, 2009. С. 192.

обратившийся к изучению “цветных” иммигрантов в Великобритании, отмечает, что в этой стране под расами понимаются “многие национальные, религиозные, географические, лингвистические и культурные коллективы”⁹⁹. Главным образом “расы” выделяются на основе зрительно различимых признаков и регионов происхождения. Так, выделяются такие “расы”, как чернокожие британцы, афро-карибцы, азиаты (причем под этим подразумеваются выходцы с полуострова Индостан), шотландцы, ирландцы. В переписи белое население подразделяется на “белых британцев”, “белых ирландцев”, “цыган” и “других белых”.

1. Исторический очерк формирования полиэтничного Лондона

В значительной степени историю формирования Лондона как полиэтничного 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 является основным магнитом для переселенцев. По мнению авторитетного британского исследователя проблем образования иммигрантов Р. Рэйса, “если отъехать от Лондона на 100 км, уже не увидишь ни одного чернокожего человека”¹⁰⁰. По данным Национального статистического бюро, в 2001 году 48 % представителей этнических меньшинств Британии проживало именно в Лондоне¹⁰¹.

Послевоенный приток иммигрантов объяснялся рядом причин. Прежде всего, это необходимость восстановления экономики после войны, требовавшая большого количества рабочих рук. Естественный прирост населения в послевоенные годы оставался низким, число людей трудоспособного возраста росло медленно. Кроме того, в стране ощущался недостаток неквалифицированных специалистов. В результате на протяжении первых послевоенных десятилетий Великобритания

⁹⁹ Козлов В.И. Иммигранты и этнорасовые проблемы в Великобритании. М., 1987. Цит. по Котин И.Ю. Тюрбан и “Юнион Джек”. Выходцы из Южной Азии в Великобритании. СПб, 2009. С. 82.

¹⁰⁰ ПМА-2012. Интервью с Р. Рэйсом.

¹⁰¹ Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. Ed. by A. White. London, Office for National Statistics, 2002. P. 7.

поощряла свободный въезд иммигрантов из стран Содружества. Отчасти это подогревалось и распространенным в то время мнением о том, что метрополия в долгу перед своими колониями и должна опекать их жителей¹⁰².

В 1948 году был принят Закон о британском гражданстве¹⁰³, пересматривавший это понятие и введивший понятие “гражданин Содружества” для бывших граждан Британской Империи - жителей Канады, Австралии, Новой Зеландии, Индии, Пакистана, Южной Родезии. Эта группа лиц могла свободно въезжать в Великобританию, вопрос о получении ими британского подданства входил в компетенцию Министерства внутренних дел. Их статус фактически не отличался от статуса коренных жителей Британских островов.

В 1948 году корабль Empire Windrush с почти пятьюстами иммигрантами из Вест-Индии причалил к берегам Великобритании. Это событие оценивается исследователями как рубежное в новейшей этнической истории страны. Именно тогда берет свое начало один из наиболее массовых иммиграционных потоков в Великобританию – вест-индийский. Второй массовый поток – с полуострова Индостан – датируется преимущественно 1950-1960-ми годами: речь идет о выходцах из Индии, Пакистана, и, впоследствии, Бангладеш.

Именно на протяжении 1950-х гг. закладывается важная черта послевоенной иммиграции в Великобританию: большая часть приезжих были выходцами из стран Вест-Индии и Индостана, **внешне сильно отличавшиеся от белых британцев**. Так, число иммигрантов из стран Содружества в 1953 году составляло около трех тыс. чел., в 1956 – около 46 тыс. чел., а в 1961 – уже 136 тыс. чел.¹⁰⁴ Результатом столь серьезного роста числа иммигрантов стало принятие в 1962 году

¹⁰² Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – нач. XXI в. М., ИНФРА-М, 2012. С. 222

¹⁰³ The British Nationality Act. // The Official Home of UK Legislation. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/11-12/56/contents>. Дата обращения 02.04.2013

¹⁰⁴ Mr. Andrew Turner (Isle of Wight). Westminster Hall sitting, 19.03.2003 // Commons and Lords Hansard, the Official Report of debates in Parliament. http://hansard.millbanksystems.com/westminster_hall/2003/mar/19/immigration#S6CV0401P0_20030319_WH_34 Дата обращения 02.04.2013

Закона об иммигрантах стран Содружества, ограничившего для них въезд в страну. Основные направления этого закона были развиты в биллях, принятых в 1965, 1968, 1971, 1981, 1988, 1996 гг. Важно отметить, что все эти законы ограничивали право на въезд и жительство в Великобритании преимущественно для жителей Африки, Азии и Латинской Америки, гарантируя относительно свободное переселение для жителей континентальной Европы¹⁰⁵. Однако введение ограничений на въезд в страну в конце 1960-х годов не снимало определенной напряженности, которая уже тогда возникала между семьями мигрантов и принимающим сообществом. К концу десятилетия переселенцы и их семьи насчитывали около 1 млн человек, или 2 % населения¹⁰⁶.

Своеобразным символом эпохи и отношения к иммигрантам стала Бирмингемская речь праворадикального политика Инока Пауэлла (1967 год), в которой он процитировал отрывок из “Энеиды”: “Подобно римлянам, я, как мне кажется, вижу, что река Тибр вместо воды переполнилась кровью”¹⁰⁷. Пауэлл утверждал, что возрастание потока иммигрантов, высокий уровень рождаемости в их среде, их концентрация на отдельных территориях препятствуют их интеграции в британское общество. По мнению Пауэлла, иммигранты всегда будут оставаться чужаками, и возникнет так называемая “параллельная нация”. Решить проблему политик предлагал путем добровольной репатриации мигрантов. Хотя противники пропаганды расовой ненависти добились исключения Пауэлла из руководящих органов Консервативной партии, это выступление отражало точку зрения значительной части британского общества: согласно опросу Института Гэллага,

¹⁰⁵ Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – нач. XXI в. М., ИНФРА-М, 2012. С. 256.

¹⁰⁶ Там же, с. 273.

¹⁰⁷ Enoch Powell's 'Rivers of Blood' speech. // The Telegraph. <http://www.telegraph.co.uk/comment/3643823/Enoch-Powells-Rivers-of-Blood-speech.html>. Дата обращения 04.04.2013

около 75 % населения тогда с пониманием отнеслись к мыслям, высказанным в речи политика¹⁰⁸.

В 1970-е годы сложная экономическая ситуация и рост безработицы обусловили устойчивость антииммигрантских настроений среди части коренного населения. Иммигрантам предъявлялись традиционные претензии в том, что они усложняют для коренного населения поиск работы, на них возлагалась ответственность за рост городской преступности.

1980-е годы также не принесли гармонии в межэтнические отношения в Великобритании и ознаменовались многочисленными столкновениями на этнической почве – так называемыми race riots. С другой стороны, вторая половина десятилетия отмечена формированием мультикультуралистского дискурса и постепенным утверждением представления о многоэтничности британского общества.

1990-е годы характеризовались увеличением потока иммигрантов из европейских стран. Это во многом было следствием распада «социалистического лагеря».

2. Этнический состав населения британской столицы на современном этапе

К концу XX века численность этнических меньшинств в Великобритании достигала, по разным источникам, от 3 до 4 млн. человек, или от 6 до 9 % населения¹⁰⁹. Согласно всеобщей переписи населения, в 2001 году численность “не-белых” британцев составляла более 4 млн чел¹¹⁰. При этом около половины представителей этнических меньшинств проживали в столице Великобритании

¹⁰⁸ Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – нач. XXI в. М., ИНФРА-М, 2012. С. 274.

¹⁰⁹ Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – нач. XXI в. М., ИНФРА-М, 2012. С. 392.

¹¹⁰ Office for National Statistics. Focus on Ethnicity and Identity, Summary Report. <http://www.ons.gov.uk/ons/publications/re-reference-tables.html?edition=tcm%3A77-50846> Дата обращения 04.04.2013

(точнее – Лондонской агломерации, или Большом Лондоне), в том числе 78 % чернокожего населения страны, 56 % выходцев из Бангладеш. Некоторые другие группы проживали более дисперсно, например, пакистанцы, практически равномерно представленные в Лондоне, Западном Мидленде и Йоркшире¹¹¹. Большинство этих людей были уроженцами Британии. Около половины представителей этнических меньшинств составляли мусульмане.

В связи с этим громкие террористические акты начала нового тысячелетия, особенно взрывы в лондонском метро в 2005 году, не могли не затронуть общественное мнение в отношении британских этнических анклавов – ведь многие теракты были организованы исламскими радикалами. Большинство британских мусульманских организаций выступило с осуждением терактов, однако теракты в лондонском метро привели к увеличению напряженности в межэтнических отношениях в стране.

По данным всеобщей переписи 2011 года, население Лондона составляет около 8 млн. человек¹¹². Белые британцы составляют лишь 45 % населения города. Остальная часть – представители этнических меньшинств, люди смешанного происхождения и не указавшие свою этническую принадлежность. Почти три миллиона жителей Лондона (36,7 % населения города) родились за пределами страны. Белые не-британцы составляют около 12 % от всех представителей этнических меньшинств Лондона¹¹³. Около 7 % составляют выходцы из стран Африки, 6,6 % - из Индии, 4,2 % - из стран Карибского бассейна¹¹⁴. Таким образом,

¹¹¹ Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. Ed. by A. White. London, Office for National Statistics, 2002. P. 7.

¹¹² Resident Population Estimates by Ethnic Group, All Persons. // Office for National Statistics. Neighborhood Statistics. URL: <http://neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?adminCompAndTimeId=23808%3A254&a=7&b=276743&c=London&d=13&r=1&e=13&f=21810&o=198&g=325264&i=1001x1003x1004x1005&l=1809&m=0&s=1370263460118&enc=1&nsjs=true&nsck=false&nssvg=false&nswid=1024>. Дата обращения 03.06.2013

¹¹³ Ethnicity and National Identity in England and Wales 2011. In 2011 Census, Key Statistics for Local Authorities in England and Wales. // Office for National Statistics. URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authorities-in-england-and-wales/rpt-ethnicity.html> Дата обращения 11.04.2013

¹¹⁴ Там же.

Лондонская агломерация – регион страны с наиболее разнообразным в этнокультурном отношении населением.

Лондон также отмечен наиболее существенным, по сравнению с другими регионами страны, ростом доли представителей этнических меньшинств в течение первого десятилетия XXI века. Так, численность белого небританского населения выросла на более чем 4 %, азиатского населения – на 3 %¹¹⁵.

Самым этнически разнообразным округом Лондона является Брент. Округ Ньюхэм – место проживания наименьшей доли белого населения, оно здесь составляет (по данным 2011 года) не более тридцати процентов¹¹⁶.

3. Краткая социопрофессиональная характеристика некоторых этнических групп Лондона

Индийцы. В Лондоне проживает около полумиллиона индийцев¹¹⁷. Это около 34 % от всех индийцев, проживающих в Англии. Индийское присутствие в Лондоне берет свое начало с момента завоевания Индии британцами. В колониальную эпоху в Лондоне обучалось значительное число юношей, выходцев из богатых индийских семей. Также здесь обосновались торговцы: в 1920 году в Лондоне был открыт первый индийский ресторан¹¹⁸.

¹¹⁵ Ethnicity and National Identity in England and Wales 2011. In 2011 Census, Key Statistics for Local Authorities in England and Wales. // Office for National Statistics. URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authorities-in-england-and-wales/rpt-ethnicity.html> Дата обращения 11.04.2013

¹¹⁶ Newham. People and Society. Ethnic Group, 2011. // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. URL: <http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?a=7&b=6275177&c=Newham&d=13&e=13&g=6334753&i=1001x1003x1004&m=0&r=1&s=1366894259601&enc=1&dsFamilyId=2477> Дата обращения 25.04.2013

¹¹⁷ Resident Population Estimates by Ethnic Group, All Persons. // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. URL: <http://neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?adminCompAndTimeId=23808%3A254&a=7&b=276743&c=London&d=13&r=1&e=13&f=21810&o=198&g=325264&i=1001x1003x1004x1005&l=1809&m=0&s=1370263460118&enc=1&nsjs=true&nsck=false&nsvg=false&nswid=1024>. Дата обращения 03.06.2013

¹¹⁸ Museum of London – Indian London. Электронный ресурс. URL : <http://www.museumoflondon.org.uk/Collections-Research/Research/Your-Research/X20L/Themes/1364/1149> Дата обращения 03.09.2013

Сегодняшняя индийская община Лондона сформировалась в основном после 1947 года, когда в результате образования независимой Индии в Британию хлынул поток эмигрантов. Большое количество представителей этой этнической группы сегодня проживает в округе Хэрроу, в 2011 году их доля здесь составляла 26 %¹¹⁹. Также районом концентрации индийского населения является Саутхолл, где находится множество индийских магазинов и ресторанов.

Лондонские индийцы происходят как из различных штатов Индии, так и из Восточной и Южной Африки. По религиозной принадлежности большинство из них индуисты, значительная часть – сикхи и мусульмане.

Индийское присутствие вполне ощутимо в городском пространстве Лондона. Здесь находится самый крупный индуистский храм в Европе. Многие лондонцы индийского происхождения сохраняют преданность традиционной одежде, и продолжают использовать ее отдельные элементы в своем костюме.

Пакистанцы.

Пакистанская община Лондона начала формироваться в 1960-е годы. Характерно, что это была не только трудовая миграция, но и переселение квалифицированных кадров – учителей и врачей¹²⁰. Однако основная часть первых иммигрантов из Пакистана представляла собой малоквалифицированных выходцев из сельской местности.

¹¹⁹ Harrow. People and Society. Ethnic Group, 2011. // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. URL: <http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?a=7&b=6275122&c=Harrow&d=13&e=13&g=6327640&i=1001x1003x1004&m=0&r=1&s=1366894939132&enc=1&dsFamilyId=2477> Дата обращения 25.04.2013

¹²⁰ The Achievement of British Pakistani Learners. Work in Progress. London, Trentham Books, 2004. P. 34.

Сегодня наибольшая доля пакистанцев зафиксирована в районе Уайтчепел округа Тауэр Хэмлетс (в 2011 году их доля составляла 40 %¹²¹). Подавляющая часть лондонских пакистанцев – мусульмане.

Характерной чертой социально-экономического профиля лондонских пакистанцев можно назвать то, что 20 % из них являются мелкими предпринимателями¹²²: многие являются владельцами небольших продуктовых магазинов или небольших киосков, многие пакистанцы – таксисты.

Китайцы. Китайцы, преимущественно моряки, начали селиться в Лондоне еще в девятнадцатом веке. Именно здесь возник первый в Европе район их компактного проживания, получивший название Чайнатаун. Сегодня численность китайцев в Лондоне составляет около 150 тыс. чел.¹²³, это около трети всех китайцев Англии. Они расселены по городу очень дисперсно и не сконцентрированы в Чайнатауне, однако он является центром скопления китайских магазинов и ресторанов. Вывески здесь дублируются на китайском языке. В Лондоне существует множество китайских культурных центров, как общегородского, так и районного уровня. На городском уровне отмечается китайский Новый год, празднование которого включает в себя парад, фейерверки, уличные представления, которые проводятся, в том числе, на Трафальгарской площади и площади Лестер, в самом центре Лондона¹²⁴. Китайцы Лондона в

¹²¹ Tower Hamlets. People and Society. Ethnic Group, 2011. // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. URL: <http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do;jsessionid=MhLTR5XTnZtd9zzgxvFSwzf3fpGR3XVsPKrmfS6QC1CJ4KzhHBw!1275997735!1366890382900?a=7&b=6103115&c=Whitechapel&d=14&e=13&g=346984&i=1001x1003x1004&m=0&r=1&s=1366890382900&enc=1&dsFamilyId=47&nsjs=true&nsck=true&nssvg=false&nswid=1280>. Дата обращения 25.04.2013

¹²² Museum of London – Pakistani London. URL : <http://www.museumoflondon.org.uk/Collections-Research/Research/Your-Research/X20L/Themes/1364/1193/> Дата обращения 03.09.2013

¹²³ Resident Population Estimates by Ethnic Group, All Persons. // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. URL: <http://neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?adminCompAndTimeId=23808%3A254&a=7&b=276743&c=London&d=13&r=1&e=13&f=21810&o=198&g=325264&i=1001x1003x1004x1005&l=1809&m=0&s=1370263460118&enc=1&nsjs=true&nsck=false&nssvg=false&nswid=1024>. Дата обращения 03.06.2013

¹²⁴ Chinese New Year 2013 // Сайт Chinatown, London. URL: <http://www.chinatownlondon.org/page/chinese-new-year-2013/378>. Дата обращения 28.05.2013

частности и Великобритании в целом – этническая группа, отличающаяся очень высоким уровнем академической успешности: около 45 % мужчин и около трети женщин китайского происхождения имеют высшее образование. Это также группа с одним из наиболее высоких уровней достатка: у британских китайцев - самый высокий средний доход по сравнению с другими этническими группами, они обгоняют даже белых британцев¹²⁵.

Чернокожие жители Лондона

В официальной британской статистике, оперирующей понятием «раса» в смысле «этнокультурная группа», «чернокожие» – Black – рассматриваются как отдельная категория. Часто встречается разделение на «чернокожих британцев» и «иных чернокожих» (иногда выделяют отдельно «чернокожих Карибского бассейна» – Black Caribbean, «чернокожих африканцев» – Black African). Подобное разделение важно с той точки зрения, что оно подчеркивает уже полувековую историю массового включения представителей негроидной расы в состав британской нации (хотя сравнительно небольшое число чернокожих проживало в Лондоне задолго до этого). Так или иначе, сегодня «чернокожие» составляют 15% населения Лондона.

4. Дети этнических меньшинств в школах Лондона: численность, география распределения, этнорасовый состав

По данным переписи 2001 года, более 40% лондонцев моложе 18 лет принадлежат к этническим меньшинствам. Во Внутреннем Лондоне их доля превышает 50%. Лондонские школьники говорят более чем на трехстах языках. Для трети из них английский не является родным; во Внутреннем Лондоне среди

¹²⁵ Hills, J., Brewer, M., Jenkins, S., Lister, R., Lupton, R., Machin, S., Mills, C., Modood, T., Rees, T. and Riddell, S. (2010) An Anatomy of Economic Inequality in the UK: Report of the National Equality Panel. London: Government Equalities Office/Centre for Analysis of Social Exclusion. Цит. по Platt L. JRF programme paper: Poverty and ethnicity. Inequality within ethnic groups. P.11 // Joseph Rowntree Foundation. URL: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/inequality-ethnicity-poverty-full.pdf>. Дата обращения 28.05.2013.

учащихся начальной школы доля детей, для которых английский – второй язык, достигает 50 %¹²⁶.

По данным Министерства образования, в 2005 году этническая структура школьников Внутреннего Лондона была следующей:

Этническая группа	Доля (%) в начальной школе	Доля (%) в средней школе
Белые британцы	24	26
Чернокожие африканского происхождения	17	16
Другие белые	11	10
Бангладешцы	11	11
Чернокожие карибского происхождения	11	12
Индийцы	3	3
Пакистанцы	3	3
Китайцы	1	1
Другие и смешанного происхождения	19	18

¹²⁶ Practice Guidance for safeguarding children in minority ethnic culture and faith (often socially excluded) communities, groups and families. London Safeguarding Children Board, 2001. P. 22.

Таблица 2. Источник: McKenley J. Ethnic diversity in London schools // Education in a Global City. Essays from London. Ed. by T. Brighouse, L. Fullick. London, IOE, 2007. P. 198.

§3. Коренное население в Мехико: внутренний «Другой»

1. Мехико – пример латиноамериканского типа урбанизации

Мехико, столица Мексиканских Соединенных Штатов – один из крупнейших мегаполисов мира, как по территории, площадь которой составляет более тысячи квадратных километров, так и по численности населения (в 2010 году составила почти 9 млн. чел. (8,851,080)¹²⁷).

Мехико вместе с окрестностями образует отдельный субъект федерации, Дистрикто Федераль – Федеральный округ. Город разделен на 16 округов (делегаций, *delegación*), каждый из которых делится на районы (колонии, *colonia*). Мехико и 60 прилегающих к нему муниципальных образований штата Мехико образуют агломерацию долины Мехико, население которой превышает 20 млн. чел. Учитывая, что численность населения Мексики в 2010 году составляла около 112 млн.чел.¹²⁸, можно заключить, что в агломерации долины Мехико проживает пятая часть всего населения страны. Таким образом, хотя численность населения самого Мехико не превышает десяти млн.чел., вместе с окрестностями город образует крайне густонаселенную урбанизированную зону. Мехико – крупнейший в Мексике городской центр, равных которому нет среди других городов страны ни по численности населения, ни по уровню экономического развития. Неудивительно, что он является мощнейшим магнитом для внутренней миграции.

¹²⁷ INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.// INEGI. URL: <http://www2.inegi.org.mx/sistemas/mapatematicomexicocifras3d/default.aspx?e=9&mun=0&sec=M&ind=100200001&ani=2010&src=0&i=>. Дата обращения 06.06.2013.

¹²⁸ México en Cifras. Información Nacional por Entidad Federativa y Municipios. // INEGI. URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>. Дата обращения 06.06.2013.

Одной из главных особенностей латиноамериканской урбанизации исследователи считают непропорциональное разрастание столичного мегаполиса вследствие оттока населения из сельской местности. Мехико – один из наиболее ярких тому примеров во всем регионе. XX век стал временем резкого роста численности населения столичного мегаполиса. Корни этого процесса уходят в 1920-е годы: речь идет о политике распределения земель после революции 1910-1917 гг. и возникшем в результате значительном земельном голоде в мексиканской деревне. Пик миграционной активности приходится на период с 1940 по 1980 гг.¹²⁹ В 1970 году наибольшее количество переселенцев в Мехико происходили из штатов Мичоакан, Гуанахуато, Пуэбла, Оахака, Идальго, Веракрус и Герреро. Это были в подавляющем большинстве выходцы из сельской местности, с низким уровнем образования и квалификации. Также следует отметить, что все вышеуказанные штаты характеризуются значительной долей коренного населения. К концу 1990-х картина в общих чертах сохранялась; поток из Веракруса, Пуэблы и Идальго несколько увеличился, а из Оахаки, напротив, спал¹³⁰.

В отличие от населения многих современных столичных мегаполисов, население Мехико сравнительно «моноэтнично». Я употребляю это слово в кавычках, т.к. подавляющую часть населения города и страны в целом составляют метисы и это само по себе подразумевает определенную сложность и неоднородность их этнокультурного облика.

Что касается международной иммиграции в Мексику, ее уровень сравнительно невысок, хотя в последние годы он неуклонно возрастает вследствие различных социоэкономических факторов. 80% иностранных иммигрантов составляют жители соседних государств – США и Гватемалы, причем 75% приходится на Соединенные Штаты. Однако американцы расселены в основном в

¹²⁹ Medina Hernández A. Las fronteras simbólicas de un "pueblo originario": una mirada etnográfica a las comunidades de Tláhuac, Distrito Federal. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. IV, núm. 1, junio, 2006, P. 83.

¹³⁰ Там же.

северной части страны, а также вследствие возрастающей среди пожилых американцев популярности Мексики как места жительства на пенсии, в маленьких и курортных городах.

В данной работе нас будет интересовать наиболее многочисленная и, как представляется, наиболее важная для города с политической, социальной и культурной точек зрения группа – представители коренного населения Мексики¹³¹.

2. Автохтонное население в столичном мегаполисе: коренные жители долины Мехико и внутренние мигранты

По данным переписи населения 2000 года, в агломерации Мехико проживало 749 639 представителей коренного населения, из них около 300 тысяч – в самой столице¹³². Они расселены практически во всех районах города, но их численность в разных частях Мехико существенно различается. Районы расселения коренного населения в городе можно найти как в центральной части (округа Бенито Хуарес, Куаутемок и Мигель Идальго), так и в районах нового жилищного строительства на окраинах и в муниципиях, непосредственно прилегающих к городу и являющихся частью большой аггломерации (Тультепек, Тультитлан, Тесойука на севере, Атенко, Чимальуакан, Истапалука на востоке и др.)¹³³.

Важно отметить, что как таковых «этнических кварталов» или «гетто» в Мехико не существует. Однако в отдельных кварталах действительно можно найти компактно расселенные группы переселенцев из одной местности и их потомков. Большая часть таких мест концентрации находится в историческом центре и на окраинах города; это дешевые и наименее престижные районы.

¹³¹ Термин «индейцы» сегодня признается не вполне корректным, однако в целях преодоления громоздких формулировок автор работы использует его наравне с термином «коренное население».

¹³² Molina V., Hernandez J.J. Perfil Sociodemográfico de la Población Indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los Retos para la Política Pública. // El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural. México, D.F., 2006. P. 29.

¹³³ Ibid, p. 33.

С этнической точки зрения индейское население Мехико весьма гетерогенно, т.к. здесь представлены практически все этнические группы страны. Наиболее многочисленными – и активно изучаемыми – сегодня можно назвать масауа, трики и отоми; среди других крупных групп можно назвать сапотексов, науа, миштеков, масатексов и др.

Индейцы, проживающие на территории столичного мегаполиса, могут быть разделены на две группы, существенно различающиеся между собой в социоэкономическом и культурном плане.

1. Исконные жители долины Мехико. Речь идет об индейских общинах, живших на территории современного Мехико еще с доиспанских времен, и включенных в состав городского населения по мере разрастания столичного мегаполиса. До этого времени они вели образ жизни, характерный для большинства общин коренного населения страны: сравнительно обособленный, основанный, во многом, на традиционной экономике, и позволявший сохранять культурные и языковые особенности индейских групп. Индейские общины колониальной и независимой Мексики, хотя и находились в угнетенном положении относительно креольской верхушки, сохраняли систему самоуправления и внутреннюю общинную организацию.

Борьба автохтонного населения Мехико за признание своих прав, в том числе на природные ресурсы, началась в 1970-х годах. В 2000 году был создан Конгресс автохтонных народов Анауака¹³⁴. Несмотря на процессы урбанизации, которые затронули автохтонное население долины Мехико, оно, во многих случаях, сохраняет довольно устойчивую идентичность. В рамках индейских общин, которые сохраняются и в городской среде, существует отдельная социальная организация, базирующаяся на традиционных формах самоорганизации, модифицированных с учетом городских реалий. Часто индейское самоуправление

¹³⁴ Анауак - ацтекское название долины Мехико.

оформлено в виде «гражданских ассоциаций», что дает их представителям возможность вести диалог с государственной властью¹³⁵.

Важную часть идентичности автохтонного населения Мехико составляет обряд паломничества к святым местам. Это одно из многочисленных отображений синтеза христианской религиозности и доиспанских верований коренных жителей.

Еще одним фактором сохранения групповой идентичности становится необходимость отстаивать свои права на землю и природные ресурсы, которые традиционно принадлежали общине. Сегодня экологические проблемы стоят в Мехико очень остро: речь идет о колоссальном загрязнении воздуха, вырубке деревьев и нехватке питьевой воды. Автохтонное население занимает активную позицию в этих вопросах и стремится отстаивать, прежде всего, природные ресурсы, которые находятся на территории общинных земель. При этом нежелание городских властей учитывать интересы общины зачастую вызывает конфликты. Так, постройка дорожных магистралей на территориях проживания индейских народностей приводит к тому, что общине становится негде отмечать традиционные праздники, и для этой цели жители перекрывают оживленную магистраль¹³⁶.

Приметой последнего десятилетия, в случае как коренных обитателей долины Мехико, так и индейских мигрантов, стало их перераспределение по территории города в связи с появлением сравнительно дешевого жилья в ближайших пригородах. В результате наблюдается разрыв прежних территориальных связей. Так, зачастую на территории бывших индейских поселений долины Мехико уже не

¹³⁵ Romero T. Los Pueblos Originarios de la Ciudad de México. // Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. P. 7. URL: http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_teresa_romero.pdf. Дата обращения 06.06.2013.

¹³⁶ Romero T. Los Pueblos Originarios de la Ciudad de México. // Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. P. 10. URL: http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_teresa_romero.pdf. Дата обращения 06.06.2013.

остается коренных обитателей (при этом довольно распространенным можно назвать их сбор на территории поселения по большим праздникам)¹³⁷.

2. Представители многочисленных коренных народов Мексики являются частью внутреннего миграционного потока. Поэтому сегодня основную часть индейского населения долины Мехико составляют мигранты и потомки недавних переселенцев из сельской местности.

Необходимо отметить, что в колониальной Мексике индейцы были почти исключительно сельским населением, проживание в городах было разрешено лишь испанцам а, впоследствии, креолам. Население бывшего Теночтитлана, столицы ацтекской империи, в колониальное время было почти стопроцентно креольским. В независимую эпоху ситуация изменилась несущественно. А уже в XX веке Мехико стал центром притяжения для переселенцев из сельской округи вследствие бурно развивающейся экономики. Среди многочисленных мигрантов были, конечно, и коренные жители. Начало массового переселения обычно относят к 1940-м годам, а к 1970-м индейское присутствие в Мехико стало особенно ощутимым.

3. Социально-экономический профиль индейских мигрантов

Причины массовой миграции коренного населения в Мехико сложились на протяжении двадцатого века и в общих чертах сохраняются и сегодня. Можно сказать, что одной из ключевых причин является сложное положение мексиканского сельского хозяйства. На протяжении XX века оно пережило ряд испытаний, одним из сложнейших стало подписание Мексикой в 1994 году договора о свободной торговле с Канадой и США. Серьезной для Мексики является проблема малоземелья. Особенно больно упадок этой отрасли ударил по

¹³⁷ ПМА-2013. Интервью с Тересой Ромеро, социальным антропологом, сотрудницей Автономного университета Мехико. 12.08.2013

коренному населению страны, традиционно занимавшегося почти исключительно сельским хозяйством. В результате индейцы стали одной из основных составляющих миграционного потока в столицу.

Длительное время коренные жители, приезжая в город, стремились скрыть свое происхождение: это было связано с особенностями социального статуса автохтонного населения, стыдом, который часто испытывали индейцы в связи со своим происхождением. Во второй половине XX века ситуация изменилась, начались процессы этнического возрождения, борьбы коренных мексиканцев за свои права.

Многие потомки индейских переселенцев 1940-50-х годов сегодня уже являются владельцами малого бизнеса или квалифицированными специалистами, вполне успешно существующими в городском пространстве столицы. Отметим, что отдельные группы мигрантов, изначально сделав ставку на мелкую торговлю в центральной зоне города, о которой шла речь выше, по социоэкономическому профилю и сегодня остаются ближе к нынешним мигрантам первого поколения. Меньше всего повезло тем, кто прибыл в Мехико начиная с 1990-х годов: исследования показывают, что подавляющее большинство недавних мигрантов в столицу сталкиваются с огромными трудностями в области трудоустройства и расселения¹³⁸.

Значительную долю этого потока составляет маятниковая миграция. Часть мигрантов уезжает на заработки в город, возвращаясь на родину в период интенсивных сельскохозяйственных работ. Другая часть находится в городе в течение рабочей недели и возвращается домой на выходные¹³⁹. Некоторые индейцы

¹³⁸ Molina V., Hernandez J.J. Perfil Sociodemográfico de la Población Indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los Retos para la Política Pública. // El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural. México, D.F., 2006. P. 35.

¹³⁹ Galicia Limas, S. Historias de niños indígenas en la ciudad: análisis de la experiencia educativa con niños indígenas en la escuela primaria "Lic. Ponciago Arriaga" en la Ciudad de México. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Sociología de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., mayo 2007. P. 2007. P. 23.

приезжают лишь на время, с целью заработать определенную сумму денег на какие-либо нужды.

В целом, сложно провести черту между постоянной и маятниковой миграцией индейского населения. Это связано с тем, что, даже проживая в Мехико, подавляющая часть мигрантов сохраняют очень тесные связи с родным селом или городом. В особенности это проявляется во время праздников, посвященных святому покровителю соответствующей местности. Ритуальная сторона этих праздников требует участия всех жителей села, между которыми распределяются разнообразные обязанности. Как правило, мигранты возвращаются на родину, чтобы выполнить свою часть обязательств. Эта схема сохраняется и во втором, и в третьем поколении переселенцев в город¹⁴⁰.

Индейские мигранты чаще всего являются выходцами из бедных областей страны, и, приезжая в Мехико, они в большинстве своем пополняют маргинальные слои населения столичного мегаполиса. В столице они преимущественно оказываются задействованы в определенных видах деятельности, а именно:

- строительстве;
- мелкой торговле, зачастую на городских перекрестках;
- изготовлении и продаже изделий традиционного прикладного искусства;
- работе домашней прислугой или няней (в случае женщин);
- попрошайничестве;
- нелегальных заработках.

В целом, говоря о социоэкономическом облике индейского населения Мехико, важно отметить недопустимость унифицированного подхода к этому слою населения, в особенности в свете очевидного соблазна охарактеризовать индейцев

¹⁴⁰ ПМА-2013. Интервью с Л. Сариньяна Нава и М. Гранадос, 09.08.2013.

Мехико как исключительно маргинальную группу с низким достатком и уровнем образования. Безусловно, среди них, в особенности мигрантов третьего-четвертого поколения и коренных обитателей долины Мехико, есть представители всех возможных социальных и экономических страт, начиная от бродяг и заканчивая чиновниками и профессорами университетов.

В целом, мексиканские специалисты указывают на существенный перекоп в сторону исследования маргинальных групп городского индейского населения при отсутствии целостного подхода к изучению индейцев Мехико как гетерогенного слоя общества.

4. Особенности расселения коренного населения в столичном мегаполисе

Социально-экономический профиль индейских мигрантов, их во многом маргинальное положение обуславливает особенности их территориального распределения в столичном мегаполисе. Отдельно следует сказать о домашней прислуге, которая традиционно живет у своих хозяев. Соответственно, женщины, работающие в этой сфере, проживают в довольно престижных районах. Строители часто живут на стройке. Интересной особенностью расселения индейских мигрантов является тот факт, что, помимо пригородных спальных районов, таких, как Экатепек, Наукальпан, Нэсауалькойотль¹⁴¹, они (так же, как и многие другие приезжие) проживают в центральной части города, на территории, прилегающей к главной площади столицы, Сокало (район Сэнтро, округ Куаутемок). Многие старинные колониальные дома этой зоны, представляющие собой как историческую, так и культурную ценность, были покинуты своими состоятельными владельцами во второй половине XX века в ходе процесса субурбанизации – переезда представителей среднего и высшего классов в пригороды. В результате эти здания оказались заброшены, а затем различными путями, в том числе не вполне законными, были заселены городскими «низами» -

¹⁴¹ Galicia Limas, S. Historias de niños indígenas en la ciudad: análisis de la experiencia educativa con niños indígenas en la escuela primaria “Lic. Ponciago Arriaga” en la Ciudad de México. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Sociología de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., mayo 2007. P. 2007. P. 23.

мигрантами, мелкими торговцами, и, в том числе, коренными жителями, переезжавшими в Мехико на заработки. Сегодня этот район, по словам антрополога А. Медины, «перестал быть центром города. Президент сюда приезжает лишь когда это нужно для какой-то церемонии, все остальное время он работает в своей резиденции, Лос Пинос. Это исторический центр, но это уже не центр города»¹⁴². Действительно, многие старинные здания сегодня либо заброшены и постепенно разрушаются, либо в них расположены разнообразные лавки с дешевым товаром, склады, закусочные.

Конкретно хотелось бы привести пример Ла Мерсед. Эта часть города, расположенная в центре, является одной из наиболее неблагополучных и небезопасных. Здесь проживают беднейшие мигранты, рыночные торговцы невысокого уровня достатка, наркоманы и наркоторговцы, проститутки. Автору удалось посетить эту часть города в 2013 году¹⁴³. Действительно, условия, в которых проживают многие мигранты, в том числе индейцы, весьма тяжелые. Дома находятся в плохом состоянии, люди живут скученно. На улице можно легко заметить женщин, предлагающих услуги сексуального характера. По словам Марии – пожилой религиозной активистки, которая занимается благотворительностью в этой части города – многие мигранты, проживающие в районе Ла Мерсед, находятся в очень тяжелой жизненной ситуации¹⁴⁴.

Расселение мигрантов иногда носит характер «землячеств». Подобные общины, сформированные по территориальному признаку выходцами из одной местности, еще несколько десятилетий назад были обычным явлением в Мехико, основной формой проживания мигрантов. На протяжении последнего десятилетия картина изменилась, и характер расселения коренных жителей все более рассеянный, они ищут дешевое жилье, во многом на окраинах и в ближайшем

¹⁴² ПМА-2013. Интервью с д-ром Андресом Мединой. 22.08.2013.

¹⁴³ Автору довелось принять участие в работе летних курсов, организованных на общественных началах для детей этого района усилиями местной религиозной активистки и молодых работников Национального автономного университета Мексики – социологов Л. Сариньяна и М. Гранадос.

¹⁴⁴ ПМА-2013. Полевой дневник, 10.08.2013.

пригороде и в результате живут среди не-индейского населения, или же среди индейцев, но других этнических групп.

Следует отметить упоминавшуюся некоторыми экспертами в беседах со мной политическую поддержку, оказываемую некоторым группам коренного населения политическими партиями. Интересный случай упомянула антрополог Т. Ромеро: по ее словам, она работала с группой индейцев масауа, которые на момент переезда в Мехико жили в одном из домов исторического центра в ужасающих условиях. По прошествии времени у представителей группы появилось жилье на окраине города – но они, тем не менее, продолжали поддерживать упомянутый дом в качестве своеобразного «фасада», который они используют для получения поддержки со стороны политических партий и организаций¹⁴⁵. Директор школы «Альберто Корреа» также упоминал, что при отстаивании своих прав на территорию, отомы пользуются поддержкой Революционно-демократической партии. Подробный разбор роли политического фактора в жизни индейских мигрантских общин не входит в задачи настоящего исследования, однако следует указать, что, по всей видимости, участие индейских переселенцев в политической жизни города имеет многогранный и порой неоднозначный характер.

Отдельной проблемой для многих индейских мигрантов в Мехико является отсутствие документов, порой вплоть до свидетельств о рождении. Как отметил в беседе со мной мексиканский антрополог Г. Мунч, имеющий многолетний опыт полевой работы среди индейцев различных штатов страны, это связано с плохо развитой инфраструктурой в местах их проживания, когда для того, чтобы зарегистрировать ребенка, необходимо проехать несколько часов. Многие индейцы не знают, что это необходимо делать, или не видят в этом смысла. Иногда они ошибочно считают свидетельство о крещении достаточным документом, и, лишь приехав в столицу, сталкиваются с тем, что они и их дети никак не

¹⁴⁵ ПМА-2013. Интервью с Тересой Ромеро. 12.08.2013

зарегистрированы¹⁴⁶. Это автоматически ставит их вне закона, а исправить ситуацию, как правило, достаточно сложно.

5. Численность индейских школьников

По данным правительства Федерального округа за 2002 год, в школах Мехико обучалось около 12,596 детей индейского происхождения. По данным Министерства народного образования, наибольшее число индейских детей обучается в округах Куаутемок, Густаво А. Мадеро, Мильпа Альта, Койоакан, Тлалпан, Венустиано Карранса и Бенито Хуарес.

Выводы к главе

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 многоэтничности 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, несмотря на длительную историю взаимодействия разных этнических групп в рамках единого государства, значительный приток нерусского населения в мегаполис начинается 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

¹⁴⁶ ПМА-2013. Интервью с Гвидо Мунчем. 09.08.2013.

(советскому) прошлому, хотя бы в общих чертах были знакомы с особенностями культуры приезжих.

Глава 2. Концептуально-методологические основы и формы школьного обучения детей этнических меньшинств: история и современность

§1. Теоретико-методологические подходы к обучению детей этнических меньшинств в Москве

1. Краткий исторический обзор.

Уже к XIX веку российская система школьного образования учитывала полиэтнический состав населения страны. Одним из основных источников по этому вопросу можно считать «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870 год) - государственный документ, регулировавший вопросы образования нерусских народов Российской империи. Согласно этому документу, начальное обучение нерусских детей должно было идти на их родном языке, при этом их учителя, вне зависимости от национальности, обязательно должны были владеть как русским, так и языком первоначального обучения¹⁴⁷. Однако важнейшей задачей образования считалось обучение инородцев русскому языку. Этот приоритет подчеркивался и в «Правилах о начальных училищах для инородцев», принятых в 1913 году; инициаторами проекта новых Правил указывалось, что «задача начальной инородческой школы состоит не в одном лишь сообщении учащимся необходимых знаний, но и в приобщении подрастающих поколений инородцев к общей гражданской жизни их Отечества. Для достижения этой последней цели знание языка государственного представляется, безусловно, необходимым»¹⁴⁸. При этом важно понимать, что в обоих документах речь шла преимущественно о районах компактного расселения соответствующих народов.

В советский период, особенно на ранних этапах существования молодого государства, важным идеологическим элементом проводившейся политики было

147

Бурдина Е. Национальная образовательная политика России: исторический опыт. // Альманах «Этнодиалоги», 2007, № 1. С. 173.

¹⁴⁸ Первый Общеземский съезд по народному образованию 1911 г. Журнал общих заседаний съезда. Стенографическая запись. М., 1912. С. 349. Цит. По Бурдина Е. Национальная образовательная политика России: исторический опыт. // Альманах «Этнодиалоги», 2007, № 1. С. 178.

обучение на родном языке всех народов, населявших союзные республики. Вспомним, что одним из первых законодательных актов новой власти стала Декларация прав народов России, провозгласившая равенство всех народов. Было положено начало подготовке национальных педагогических кадров, составлению учебников на национальных языках, разработке алфавитов для бесписьменных народов. В 1928 году школьные учебники в СССР печатались на 70 языках¹⁴⁹.

Степень присутствия культур и языков союзных республик в образовательном процессе советской школы напрямую зависела от эволюции национальной и языковой политики СССР. Пиком обучения школьников на родном языке стал 1932 год, когда в советских начальных и средних школах преподавание велось на 104 языках, причем языках как народов СССР, так и языках других стран. Например, в РСФСР насчитывалось 414 школ с преподаванием на немецком языке, на Украине – 628 немецких школ, на Дальнем Востоке (в Хабаровске, Никольск-Уссурийске, Владивостоке) действовали более 20 китайских школ и один китайский педагогический техникум, а всего в учебных заведениях Дальневосточного края обучалось около четырёх тысяч детей китайских мигрантов и т.д.

Однако в 1938 году вышло постановление СНК о постепенном переводе всех школ на русский язык. К концу 1970-х годов среднее образование можно было получить лишь на 14 языках народов СССР, что соответствовало поставленной КПСС задаче формирования новой исторической общности – советского народа на базе русского языка. Общее же число языков, изучавшихся в советских школах (народов СССР и иностранных) снизилось до 44¹⁵⁰.

Начиная с 1930-х годов во главу угла национальной политики ставилось формирование наднациональной идентичности советских граждан. Выше многообразия культур народов, входивших в состав Союза, ставилась общность их

¹⁴⁹ Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М., изд-во МГСУ «Союз», 2001. С. 217.

¹⁵⁰ Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Альманах «Этнодиалоги». 2004, №1, стр. 81.

гражданской идентичности, и это находило отражение в образовательной политике.

Основой работы по воспитанию всех советских школьников (вне зависимости от «национальности» и места проживания) в духе дружбы народов и межнациональной солидарности было интернациональное воспитание. Особое внимание к внедрению идеи о дружбе народов было связано как с полиэтничным характером советского общества, так и с интернационалистской составляющей советской коммунистической идеологии. Девиз “Пролетарии всех стран, соединяйтесь!” кратко суммирует ее суть: международная солидарность трудящихся, интернационализм на классовой основе. Советская система образования не могла не внедрять идеи о равенстве всех народов. Особенно это проявилось после Великой Отечественной войны: активная пропаганда ценностей межнациональной солидарности противопоставлялась идеологии нацистской Германии.

Интернациональное воспитание представляло собой "научение идеологически одобряемым репрезентациям национальных процессов в СССР"¹⁵¹, в соответствии с которыми в Советском Союзе происходил «постепенный процесс стирания национальных различий»¹⁵². "Помимо утверждений о неизбежной победе коммунизма, неприемлемости расизма и дружбе народов, советское интернациональное воспитание 1970–1980-х годов включало в себя и значительные элементы колониального дискурса с цивилизаторским оттенком, в соответствии с которым русскому народу предписывались особо «глубокий интернационализм», «самоотверженность», «исключительное трудолюбие», которые «дали всем народам нашей страны, особенно бывшим колониальным окраинам царской

¹⁵¹ Градскова Ю. Интернациональное воспитание и позднесоветская солидарность с Чили и Латинской Америкой — между геополитикой, протестом и самореализацией? // *Laboratorium*, №3, 2011. С. 121.

¹⁵² Степанян Ц. Пятидесятилетие образования СССР и коммунистическое будущее человечества // Братство народов и интернациональное воспитание. Ташкент: Ташкентский государственный университет, 1974. С.28.

России, за короткий исторический срок совершить небывалый в прошлом гигантский скачок от вековой отсталости к новому социалистическому типу прогресса»¹⁵³. Советский интернационализм также носил ярко выраженный классовый характер: с точки зрения официальной идеологии, у советского трудящегося не могло быть ничего общего с американским промышленником. Интернациональное воспитание было направлено на формирование у школьников «чувства дружбы и сотрудничества с народами братских социалистических стран, солидарности с пролетариями всех стран в борьбе против империализма за идеалы коммунизма»¹⁵⁴.

Так, в книге «Народное образование в СССР» 1967 года приведена показательная характеристика интернационального образования: «Наша Родина — государство многонациональное. Воспитывая учащихся в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма, педагогические коллективы формируют у школьников понятия о социалистической Родине, о строе нашего государства, о завоеваниях Октября, о дружбе народов; воспитывают твердые убеждения в необходимости международной пролетарской солидарности, чувства дружбы к трудящимся всех рас и наций, глубокого уважения к их истории и культуре»¹⁵⁵. Нетрудно заметить, что в этом тексте категории, относящиеся к межнациональному общению («чувство дружбы к трудящимся всех рас и наций», «дружба народов») непосредственно взаимосвязаны с категориями «пролетарский интернационализм», «завоевания Октября» и т.д. Формирование чувства

¹⁵³ Степанян Ц. Пятидесятилетие образования СССР и коммунистическое будущее человечества // Братство народов и интернациональное воспитание. Ташкент: Ташкентский государственный университет, 1974. С.34. Цит. по Градскова Ю. Интернациональное воспитание и позднесоветская солидарность с Чили и Латинской Америкой — между геополитикой, протестом и самореализацией? // *Laboratorium*, №3, 2011. С. 122.

¹⁵⁴ Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. институтов. Под ред. Бабанского Ю.К. М., 1983. Цит. по Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе. Педагогика, № 4, 2011. С. 18

¹⁵⁵ Народное образование в СССР. Под ред. Прокофьева М.А. М., Просвещение, 1967.

межнациональной солидарности преподносится в качестве одного из элементов “советского патриотизма”.

Формы педагогической работы в области интернационального воспитания были разнообразными. Это могли быть клубы интернациональной дружбы, в рамках которых организовывалась переписка со школьниками как союзных республик, так и государств, дружественных СССР. Организовывались школьные поездки в гости к школьникам из других республик Советского союза, и, в целом, культурный обмен школьников между союзными республиками был достаточно масштабным: создавались “трудовые лагеря дружбы старшеклассников ... межреспубликанские смотры, конкурсы, спартакиады ... поезда дружбы школьников. Совместные трудовые дела ребят, спортивные встречи, фестивали, олимпиады, переписка с друзьями помогают детям знакомиться с успехами братских союзных республик в области экономики, культуры, науки, с опытом работы школ, комсомольских и пионерских организаций”.

В целом, можно сказать, что интернациональное воспитание присутствовало в образовательном процессе советской школы в той мере, в которой в нем присутствовала господствующая идеология, являясь ее органичной частью. Это было логичным следствием того, что важнейшим элементом образовательной политики было формирование у школьников советской идентичности. В результате, собственно национальные культуры народов СССР в образовательном процессе присутствовали в большей степени в союзных республиках (речь идет об изучении школьниками родного языка и литературы). Образовательная политика дистанцировалась от подчеркивания этнических различий в пользу общесоветской идентичности, основанной, в том числе, на интернациональной солидарности. Однако нужно отметить, что большую роль в интернациональном воспитании всегда играло утверждение неприемлемости расизма и идеи дружбы народов. Именно поэтому неудивительно, что методические и содержательные наработки советской системы школьного образования стали важным ресурсом для

формирования российской системы профилактики ксенофобии средствами образования.

2. Этнокультурное образование

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 миграционных потоков на территории бывшего СССР. Особенно ярко это проявилось в столичном регионе, который стал центром притяжения для огромного числа переселенцев из регионов РФ и ближнего зарубежья. Это обусловило появление на рубеже 1980-90-х годов особенного типа образовательных учреждений – школ с этнокультурным компонентом. В конце 1980-х были открыты русско-грузинский детский сад и учебные курсы для детей, пострадавших от землетрясения в Армении. В начале 1990-х гг. возникли первые этнокультурные школы – армянская, татарская, корейская, еврейская и грузинская.

Как правило, процедура создания образовательного учреждения с этнокультурным компонентом была следующей: национально-культурная организация обращалась к правительству Москвы с соответствующей просьбой, Департамент образования содействовал созданию на базе одной из государственных школ «воскресного» культурно-образовательного центра, и при достаточном количестве учеников через некоторое время открывались классы с углубленным изучением родного языка и культуры¹⁵⁶. Таким образом, формирование системы этнокультурного образования было результатом появления соответствующего запроса со стороны представителей этнических меньшинств Москвы. Юридической основой для формулирования этих требований стал Закон о национально-культурной автономии 1996 г. Статья 4 этого закона предоставила автономиям право «создавать образовательные и научные учреждения, учреждения

¹⁵⁶ Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008. С. 37.

культуры и обеспечить их функционирование в соответствии с законодательством РФ»¹⁵⁷.

Нормативная база образовательных учреждений с этнокультурным компонентом была в общих чертах заложена в середине 1990-х годов. В декабре 1994 года на коллегии Департамента образования Москвы была принята Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным (национальным) компонентом образования. Согласно постановлению Правительства Москвы № 377 от 16.05.1997, было решено “включить ... как самостоятельный вид: "Образовательная школа с этнокультурным (национальным) компонентом образования", "Дошкольное учреждение с этнокультурным (национальным) компонентом образования”¹⁵⁸.

В 1998 году постановлением Правительства Москвы № 646 от 25 августа 1998 г. была утверждена Программа этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы¹⁵⁹. Этот документ был разработан московской Комиссией по образованию. Он интересен тем, что зафиксировал существовавшую на тот момент ситуацию в столичном этнокультурном образовании. Среди основных направлений деятельности учреждений с этнокультурным компонентом образования перечислялась «углубленная просветительская работа среди родителей и взрослого населения», их приобщение к «национальным традициям, празднествам, обрядности, языку и истории народов, населяющих мегаполис,

¹⁵⁷ Федеральный закон от 17 июня 1996 г. N 74-ФЗ "О национально-культурной автономии". Ст. 4 // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: http://base.garant.ru/135765/1/#block_100. Дата обращения 26.07.2013

¹⁵⁸ Постановление Правительства Москвы от 20 мая 1997 года N 377 “О ходе подготовки системы образования г.Москвы к новому 1997-1998 учебному году (утратило силу на основании постановления Правительства Москвы от 05.06.2012 N 262-ПП)”. П. 4. // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/3612919>. Дата обращения 17.12.2012.

¹⁵⁹ Приложение к постановлению Правительства Москвы от 25 августа 1998г. № 646-ПП “Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы”. // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. URL: http://www.mos.ru/documents/index.php?id_4=98374. Дата обращения 17.12.2012.

формируя вокруг своих учреждений поликультурную образовательную среду и толерантные отношения между представителями различных этносов»¹⁶⁰.

Сегодня в Москве действует сеть образовательных учреждений с этнокультурным компонентом образования, куда входят более 70 учебных учреждений¹⁶¹. По данным за 2008 год в них обучалось свыше двадцати тысяч детей¹⁶².

Преподавание во всех этих школах ведется на русском языке. Национальному компоненту отводится четверть учебных часов базисного плана. Центральное место в этнокультурном компоненте занимают язык и литература соответствующего народа, в той или иной мере сюда входит и культура – детей знакомят с происхождением народа, его традиционным укладом, обычаями и т.д. При этом нет единого шаблона функционирования этнокультурного компонента. Так, в школе № 1086 с корейским компонентом образования обучаются дети многих национальностей, а дети корейского происхождения уже в третьем поколении говорят по-русски; в этой школе корейский изучается как иностранный. В свою очередь, первый набор школы №1110 состоял из детей армянского происхождения, практически не говоривших по-русски; в этом случае выбор, напротив, делался в пользу углубленного изучения русского языка¹⁶³.

Сотрудники кафедры ЮНЕСКО МИОО разделяют столичные этнокультурные учреждения на несколько групп¹⁶⁴:

¹⁶⁰ Приложение к постановлению Правительства Москвы от 25 августа 1998г. № 646-ПП «Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы». Раздел 1, п. 1.1 // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. URL: http://www.mos.ru/documents/index.php?id_4=98374. Дата обращения 18.12.2012.

¹⁶¹ Горячев Ю.А. Образование детей мигрантов в городе Москве. // Этнодиалоги, №1, 2005. С. 139.

¹⁶² Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008. С. 43.

¹⁶³ Там же, с. 50.

¹⁶⁴ Там же.

1. Учреждения, в которых обучаются преимущественно дети одной этнической принадлежности: школа № 1110 с армянским этнокультурным компонентом, школа № 1186 с этнокультурным татарским компонентом образования и др.;
2. Учреждения с многонациональным составом учащихся, где определенный этнокультурный компонент изучается детьми разной этнической принадлежности: авторы приводят в пример школу № 1650 (сегодня – Первая Поликультурная школа № 1650; в данном случае вместо этнокультурного компонента как такового учащиеся изучают народоведение в целом); школу № 1086 с корейским компонентом и др.
3. Учреждения с преимущественно русскоязычным контингентом, где для изучения предметов этнокультурного компонента формируются отдельные классы или организуются факультативные занятия. Авторы приводят в пример школу № 285 с молдавским этнокультурным компонентом (отмечу, что сегодня школа № 285 не имеет этнокультурного компонента), № 551 с классами, работающими по программам греческого этнокультурного компонента (это единственная школа в Москве, в которой греческий язык изучается как второй иностранный¹⁶⁵).
4. Учреждения с подразделениями дополнительного образования – культурно-образовательными центрами. Например, дагестанский культурно-образовательный центр на базе школы № 747 (сегодня это кружки по изучению культуры, традиций, языков, литературы и истории народов Дагестана в системе дополнительного образования¹⁶⁶). Необходимо отметить, что именно дополнительное образование играет очень большую, если подчас решающую роль в работе этнокультурных образовательных учреждений. Ведь именно в системе дополнительного образования происходит

¹⁶⁵ Сайт ГБОУ СОШ с этнокультурным (греческим) компонентом образования. URL: <http://www.sch551.edusite.ru/>. Дата обращения 12.02.2013

¹⁶⁶ Сайт ГОУ СОШ № 747. Раздел «Дополнительное образование». URL: <http://www.school-747.ru/dop-obras.html>. Дата обращения 12.02.2013.

приобщение детей к таким элементам традиционной культуры, как фольклор, танцы, музыкальное наследие. Практически в любом этнокультурном образовательном учреждении действуют различные хореографические, хоровые студии, фольклорные ансамбли. Часто создаются музеи, знакомящие с традициями того или иного народа.

Авторы работы «Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы» также выделяют учреждения с преимущественно русскоязычным составом учащихся, в которых акцент делается на изучении языка, культуры и традиций одного народа. Исследователи приводят в пример школу № 1948 с китайским этнокультурным компонентом, школу-интернат № 19 с изучением хинди и пр. Однако можно выразить сомнение в том, что можно относить школы с углубленным изучением какого-либо языка к системе этнокультурного образования. Неслучайно приведенная в пример школа-интернат № 19 имеет статус школы с углубленным изучением отдельных предметов, а школа № 1948 – школы с углубленным изучением иностранных языков (и, насколько известно автору данной диссертации, это учреждение никогда не имело этнокультурного компонента). Действительно, на мой взгляд, не следует смешивать учреждения с этнокультурным компонентом и школы углубленного изучения того или иного языка. В таких школах контингент действительно преимущественно русскоязычный, и изучение культуры того или иного народа подчинено целям страноведения, что всегда сопровождает качественное изучение любого языка.

Система этнокультурного образования была раскритикована по нескольким направлениям. Уже в 1998 году в Программе развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы были обозначены некоторые слабые места образовательных учреждений с этнокультурным компонентом образования. Так, подчеркивалось, что комплекс проблем, связанных с межнациональными отношениями в мегаполисе, невозможно решить в рамках небольшого количества учреждений с этнокультурным компонентом образования.

Далее, делался акцент на необходимости расширить возможности для внедрения этнокультурного компонента, который должен был, по мнению авторов Программы, «охватывать более широкий круг предметов, как бы проникая в ткань образовательного процесса»¹⁶⁷. Наконец, и это представляется ключевым моментом в критике этнокультурного образования, «этнокультурный компонент в образовательных программах не может сводиться лишь к изучению культуры собственного народа, а должен ориентироваться на межкультурное обучение, то есть на ознакомление с культурами различных народов, с представителями которых школьнику предстоит общаться, преимущественно с народами России»¹⁶⁸.

Недостаточность лишь этнокультурного образования для решения проблем образовательного пространства Москвы подчеркивалась и в проекте Концепции дальнейшего развития этнокультурного образования в Москве. Авторы справедливо, на мой взгляд, подчеркивали следующие проблемы, характерные для этносоциальной ситуации в мегаполисе: возникновение заметных барьеров между москвичами-старожилами разных национальностей и мигрантами, не интегрированными в московский социум; существенное увеличение потока именно трудовых мигрантов; появление тенденции к формированию среди недавних мигрантов замкнутых групп по этническому признаку как ответной реакции на случаи дискриминации; распространение среди москвичей ксенофобских настроений; активное и не всегда позитивное воздействие СМИ на атмосферу межэтнических отношений¹⁶⁹. Эти проблемы оценивались как необходимые предпосылки для отказа от исключительного удовлетворения потребностей

¹⁶⁷ Приложение к постановлению Правительства Москвы от 25 августа 1998г. № 646-ПП «Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы». Раздел 1, п. 1.2 // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. URL: http://www.mos.ru/documents/index.php?id_4=98374. Дата обращения 18.12.2012.

¹⁶⁸ Там же.

¹⁶⁹ Концепция дальнейшего развития этнокультурного образования в Москве (проект). // Альманах «Этнодиалоги», 2007, № 2. С. 21.

отдельных этнокультурных групп, перехода к поддержанию межкультурного мира и согласия.

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 многоэтническим. 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.

Необходимо отметить, что на момент окончания работы над текстом диссертации статус школ с этнокультурным компонентом образования может меняться вследствие массовой реорганизации образовательных учреждений в Москве.

3. Система адаптации детей мигрантов

Социокультурная адаптация мигрантов включает в себя три основные составляющие: обучение государственному языку, изучение основ истории и культуры страны и основ официального законодательства и бытовых норм поведения¹⁷⁰. Вокруг этих составляющих и концентрируются мероприятия московской системы образования, направленные на социокультурную адаптацию новоприбывших детей.

Обучение русскому языку как иностранному

Рост численности мигрантов из стран ближнего зарубежья в конце девяностых годов отразился на московских школах, прежде всего, ростом числа учащихся, для которых русский язык был иностранным. В результате в образовательных учреждениях встала проблема несопоставимого уровня базовой подготовки

¹⁷⁰ Омельченко Е. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации. // Этнодиалоги, № 1, 2010. С. 118.

учащихся. Именно поэтому программы по изучению русского языка как иностранного, разработанные изначально для этнокультурных школ, оказались востребованы в школах общеобразовательных.

В 2000 году Московский комитет образования издал приказ «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях города Москвы». В этом документе впервые был поставлен вопрос о языковой адаптации детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Согласно приказу, образовательным учреждениям было разрешено открывать группы по изучению русского языка как иностранного с наполняемостью 9-12 человек и учебной нагрузкой 2 часа в неделю. На МИПКРО, согласно приказу, возлагалась задача подготовки соответствующих кадров и разработки учебных пособий¹⁷¹.

За пять лет действия приказа было открыто более 250 бюджетных групп русского языка как иностранного. В программе участвовали свыше 150 образовательных учреждений, число учащихся, посещавших занятия, превысило три тысячи человек¹⁷². Первый опыт в сфере курсов повышения квалификации для школьных педагогов был предпринят еще в 1999 году, когда в Московском институте повышения квалификации работников образования (МИПКРО) был создан курс «Специфика методики преподавания русского языка как иностранного». Курс был рассчитан на учителей-словесников. В 2000 году был объявлен набор на отделение «Методика преподавания русского языка как иностранного» по кафедре

¹⁷¹ Приказ № 875 Московского комитета образования от 22.11.2000 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся образовательных учреждений города Москвы». // Сайт Департамента образования города Москвы. URL: <http://www.educom.ru/ekis/static/normdocs/html/nd002331.html>. Дата обращения 16.02.2013

¹⁷² Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008. С. 68.

международного образования и культуры мира. Целевой аудиторией курса были прежде всего учителя-словесники и учителя начальных классов¹⁷³.

Одним из направлений деятельности по языковой интеграции детей мигрантов стала организация подготовительных языковых классов для детей младшего школьного возраста, не обладавших даже начальным знанием русского языка. Изначально эта программа была рассчитана, прежде всего, на детей из семей беженцев, и была разработана в рамках сотрудничества правительства Москвы с представительством Управления Верховного Комиссара ООН по делам беженцев. Разработка программы шла несколько лет (2000-2002), на протяжении которых ее целевой аудиторией были дети беженцев из Афганистана, Ирака и ряда африканских стран в возрасте до 12 лет. В августе 2002 года Департамент образования рекомендовал распространить этот опыт в масштабах города, и в следующем году участниками проекта стали еще пять школ в разных округах Москвы. В 2004/2005 году в рамках проекта была начата апробация моделей обучения для подростков из семей иностранных мигрантов; в рамках этой возрастной категории русский язык рассматривался, скорее, как вспомогательный для усвоения других учебных предметов. Этот проект позволил отработать методику интенсивной подготовки учащихся разного возраста к обучению в русскоязычных школах. За пять лет в орбиту проекта попали 370 учащихся¹⁷⁴. Таким образом, этот проект имел значительную методическую ценность, не затрагивая существенным образом массовую школу.

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

¹⁷³ Каленкова О.Н., Савченко Т.В. Московские этношколы и культурно-языковая адаптация детей мигрантов. // Газета «Русский язык», ИД «Первое сентября», № 13, 2001. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200101301>. Дата обращения 16.02.2013

¹⁷⁴ Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008. С. 73-75.

Москве начали работать 10 окружных «школ», представлявших собой не отдельные образовательные учреждения, а структурные подразделения. Эта инициатива уже носила системный, массовый характер. В 2006/2007 году в ШРЯ обучались дети от 6,5 лет; половина всех учащихся проходили программу подготовки к обучению в 5-9 классах, остальные готовились к обучению в начальной школе¹⁷⁵.

Ребенок направлялся на обучение в ШРЯ на один учебный год, на протяжении которого он считался учащимся школы, на базе которого была организована ШРЯ. Его обучение происходило по индивидуальному учебному плану, включавшему в себя большое количество занятий по русскому языку, изучение российской культуры, истории, освоение 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 можно оценивать как успешную, 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: «Это все деньги. К нам приходит ребенок, он год отсидел в обычной школе, имея нулевой уровень владения русским языком. В итоге все-таки он пришел к нам. Но разве директор его школы не видел, какой у него ребенок? Значит, не хотел отдавать»¹⁷⁶. Также возникли значительные трудности бюрократического характера, связанные с финансированием и тарификацией ШРЯ как структурных подразделений¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Информация из аналитического отчета о деятельности «Школ русского языка» в 2006/2007 учебном году. Цит. по Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008. С. 80.

¹⁷⁶ ПМА-2014. Интервью с О.С., сотрудником школы Z. 21.01.2014.

¹⁷⁷ Омельченко Е.А. Интеграция детей мигрантов в «школах русского языка»: первый опыт. // Этнодиалоги, № 1, 2007. С. 152 – 153.

В 2010 году Школ русского языка было уже двенадцать. Интенсивную языковую подготовку в них получало более четырехсот детей¹⁷⁸.

Однако сегодня статус ШРЯ остается неопределенным. Можно сказать, что, несмотря на успешность эксперимента, подобные структурные подразделения не получили должной легитимизации в ходе реформы образования, продолжающейся в настоящий момент. Так, в Законе об образовании 2012 года ШРЯ прописаны не были. Вследствие этого продолжение их деятельности оказалось под угрозой. В связи с переходом на систему подушевого финансирования директорам школ стало невыгодно создавать малокомплектные классы в рамках ШРЯ. В результате вместо положенных 8-12 человек группы зачастую стали укомплектовывать как обычный класс, что привело к снижению эффективности обучения детей¹⁷⁹. На момент написания текста данной работы будущее ШРЯ оставалось совершенно неопределенным. Как сообщили работники одной из школ с таким подразделением, позиция руководства Департамента образования в отношении ШРЯ крайне противоречива: подразделения никто официально не расформировывал, но директорам школ дали понять, что поддерживать эту инициативу в дальнейшем руководство городской системы образования вряд ли намерено¹⁸⁰. Частично это подтверждается в интервью руководителя ДОгМ И.И. Калины: «...сегодня в Москве есть 134 школы, отдельно занятые обучением русскому языку тех, для кого он не родной. Но сейчас наша задача – чтобы это ушло на уровень детских садов»¹⁸¹.

В целом, высоко оценивая деятельность ШРЯ и их роль в адаптации детей мигрантов, автор вынужден констатировать, что на сегодняшний день одними подобными учебными курсами вряд ли возможно решить проблему недостаточного владения русским языком школьниками в масштабах всего мегаполиса.

¹⁷⁸ Омельченко Е. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации. // Этнодиалоги, № 1, 2010. С. 123.

¹⁷⁹ ПМА-2014. Интервью с работниками школы Z. 21.01.2014.

¹⁸⁰ ПМА-2014. Интервью с работниками школы Z. 21.01.2014.

¹⁸¹ Исаак Калина: «У нас хорошие дети» // Здоровье школьника, №2, 2012.

Социокультурная адаптация детей мигрантов

В конце 2005 года на коллегии Департамента образования был поставлен вопрос о необходимости системного подхода к образованию и социокультурной адаптации детей мигрантов. По итогам коллегии и в рамках реализации Среднесрочной городской целевой программы «Москва многонациональная: формирование гражданской солидарности, культуры мира и согласия (2005-2007 гг.)» была разработана и утверждена «Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса»¹⁸².

Программа выдвигала задачу обеспечения социокультурной адаптации мигрантов как одну из приоритетных в образовании. С точки зрения авторов документа работа в этом направлении должна была обеспечить «включение детей мигрантов в социальное и культурное пространство города, воспитание у них установок законопослушания и уважения к российским и столичным традициям» и, что характерно, «культуры межнационального общения и толерантного поведения в поликультурном мегаполисе, что поможет избежать формирования изолированных сообществ и субкультур мигрантов, ассоциирующих себя с другими языками и культурами (курсив мой – А.С.)»¹⁸³. Тут же указывалось, что увеличение числа мигрантов, слабо владеющих русским языком, негативно влияет на успеваемость всех учащихся. Подчеркивалось, что дети мигрантов испытывают «трудности в освоении необходимых поведенческих навыков в новых для них социокультурных условиях». Хотя в тексте упоминались также «психологически

¹⁸² Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса. Утверждена решением Коллегии Департамента образования от 23 марта 2006 года № 5/2 // Сайт Департамента образования города Москвы. URL: <http://www.educom.ru/ekis/static/normdocs/html/nd007903.html>. Дата обращения 16.02.2013

¹⁸³ Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса. // Сайт Департамента образования города Москвы. URL: <http://www.educom.ru/ekis/static/normdocs/html/nd007903.html>. Дата обращения 16.02.2013

небезопасная среда» в школе и «эмоциональный дискомфорт» педагогов – факторы, затрудняющие адаптацию приезжих детей, в целом прослеживается отношение прежде всего к детям как к источнику реальных или потенциальных проблем. Отсюда – указанная выше «культура межнационального общения», которую предлагается формировать, в первую очередь, именно у мигрантов: в постановочной части ничего не упоминалось о детях принимающей стороны, о необходимости обоюдных усилий для интеграции детей мигрантов. При этом, по мнению авторов Программы, необходимо «расширение этнокультурного кругозора учителей... применительно к многонациональности современной московской школы».

В качестве целей Программы выделялись три основных момента: «обучение детей мигрантов государственному языку, повышение уровня их социокультурной адаптированности к российскому и московскому обществу, формирование у них российской и московской идентичности». Что касается направлений реализации целей Программы, подразумевалось, в частности, «создание системы учреждений социокультурной адаптации детей мигрантов (окружных Школ русского языка)», «научное и учебно-методическое...сопровождение процесса социокультурной адаптации детей мигрантов», «совершенствование и расширение системы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по данной тематике». Принятие Программы обозначило начало системных, охватывающих массовую школу, образовательных мероприятий в области интеграции и адаптации детей мигрантов. Однако характер поставленных в Программе задач иллюстрирует, что социокультурная адаптация детей мигрантов и формирование навыков межкультурного общения у детей принимающего большинства воспринимались как параллельные задачи, не связанные напрямую между собой.

Нельзя не отметить важную роль кафедры ЮНЕСКО МИОО в разработке программ и методов социокультурной адаптации детей мигрантов. Именно они занимались методическим сопровождением ШРЯ. На кафедре были 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).

В 2013 году кафедра ЮНЕСКО объявила конкурс успешных практик в сфере обучения и интеграции детей из семей международных мигрантов в государственных образовательных учреждениях Москвы. На момент написания диссертации конкурс находился в активной стадии. Надеюсь, его результаты смогут дать представление о том, как ведется работа по интеграции мигрантов в московских школах.

В 2012/2013 учебном году автор работы в качестве учителя истории и обществознания зарегистрировалась на курсы повышения квалификации, организованные кафедрой («Социально-культурная адаптация детей из семей международных мигрантов в московской школе»), но курс так и не открылся из-за недостатка желающих его посещать. Очевидно, что усилия сотрудников кафедры наталкиваются на объективные препятствия. Далеко не всегда для конкретного образовательного учреждения задача повышения межкультурной компетентности педагога стоит на первом месте. Особенно это проявилось с введением самофинансирования школ: учреждение получило право самостоятельно распределять свой бюджет, в том числе оплачивать курсы повышения квалификации. Так, когда в 2013/2014 учебном году автор работы вновь

предпринял попытку записаться на курсы, связанные с адаптацией мигрантов, администрация школы сделала выбор в пользу обучения автора на курсах, посвященных новым ФГОС. Этот выбор можно объяснить тем, что в условиях перехода на новый образовательный стандарт обучение по ФГОС – обязательная часть повышения квалификации педагога, невыполнение которой может грозить отстранением от работы.

Определенную нишу в области социокультурной адаптации детей мигрантов занимает деятельность национально-культурных автономий и региональных общественных организаций.

С одной стороны, в рамках их деятельности особое место традиционно занимает обучение родному языку и культуре; как правило, соответствующие курсы нацелены, прежде всего, на представителей соответствующего народа, но открыты для всех желающих. Например, в Татарском культурном центре в Москве организованы бесплатные курсы татарского языка, многочисленные кружки, связанные с татарской культурой, и пр. Важной частью аудитории таких курсов являются и дети, часто – мигранты второго и третьего поколения, чьи родители хотели бы привить им знание родной культуры и языка.

С другой стороны, наплыв новых мигрантов поставил перед многими НКА и РОО новую задачу – способствовать социокультурной адаптации прибывших детей, облегчить им обучение в московских школах.

Примером может служить воскресная школа «Ахлок ва Маърифат» («Этика и познание»), организованная региональной общественной организацией «Нур». РОО «Нур» была создана по инициативе группы творческой интеллигенции - выходцев из Горно-Бадахшанской Автономной Области Таджикистана, работающих в академических учреждениях и ВУЗах Москвы¹⁸⁴. Организация объединяет мигрантов из Таджикистана в Москве и официально зарегистрирована

¹⁸⁴ Сайт РОО «Нур», раздел «О нас». URL: <http://www.pamirian.ru/about.html>. Дата обращения 02.03.2013

с 1999 года. По данным организации, воскресную школу посещают дети от 8 до 16 лет и молодежь от 17 до 25 лет. На занятиях детей, с одной стороны, знакомят с таджикской культурой, а, с другой стороны, стремятся помочь им в интеграции в принимающее сообщество¹⁸⁵. Также организуются летние лагеря для школьников-таджиков, живущих в России¹⁸⁶.

Стоит упомянуть и некоммерческую организацию «Гражданское содействие», занимающуюся правовой поддержкой мигрантов и вынужденных переселенцев. Среди направлений деятельности организации – помощь детям-мигрантам в изучении русского языка и социокультурной адаптации¹⁸⁷.

Проблемы образования детей мигрантов

Необходимо отметить ряд тревожных тенденций, связанных с образованием детей мигрантов в московском регионе. Речь идет о формальных сложностях, связанных с правовым статусом родителей этих детей.

С формальной точки зрения, при приеме в школу требуются лишь документ, удостоверяющий личность родителей, письменное заявление о приеме ребенка, медицинская карта и свидетельство о рождении ребенка¹⁸⁸. Однако на практике во многих случаях школа требует от родителей наличие как минимум трехмесячной регистрации по месту пребывания. Это является распространенной практикой, хотя, по сути, противоречит законодательству. Аргументируется это соображениями безопасности: «Мало ли какие люди, и где кто приехал. Если он

¹⁸⁵ Каландаров Т. Единство мегаполиса – в его разнообразии. // Альманах «Этнодиалоги», № 2, 2008. С. 174

¹⁸⁶ Сайт ООО «Нур», раздел «О школе». URL: <http://www.pamirian.ru/documents/educ.html>. Дата обращения 02.03.2013

¹⁸⁷ Сайт «Комитет «Гражданское содействие». Электронный ресурс. URL: <http://refugee.ru/>. Дата обращения 10.10.2014.

¹⁸⁸ Приказ Департамента образования города Москвы от 16.03.2010 N 681 «О правилах приема детей в первый класс государственных образовательных учреждений системы Департамента образования города Москвы, реализующих основные общеобразовательные программы».

уже узаконился, значит, за ним ничего такого не водится... Если он зарегистрирован, у него есть официальная регистрация, значит, человека уже проверили, нам какого-то страха брать ребенка нет»¹⁸⁹.

Отсутствие регистрации у родителей может приводить и к тому, что у ребенка отсутствуют необходимые медицинские документы.

В результате подобных сложностей, а также и вследствие недобросовестности части родителей, которые не отдают ребенка в школу, с тем, чтобы он помогал им в работе, сегодня есть определенная часть детей мигрантов, которая не обучается в школе вообще. Нам практически ничего о них не известно, их невозможно отслеживать. Эта проблема лежит, прежде всего, в поле вопросов, связанных с нелегальной миграцией и ее негативными последствиями.

4. Отражение темы многоэтничного общества в школьной программе

В последние два десятилетия сфера образования регулировалась сначала законом об образовании 1992, а затем – 2012 года. В обоих документах была прописана необходимость поддержки национальных культур народов России в области образования^{190, 191}.

Более подробно требования, предъявляемые к выпускникам средней школы и определяющие содержание учебных программ, прописаны в образовательных стандартах.

¹⁸⁹ Женщины-мигранты из стран СНГ в России. Ред. Тюрюканова Е.В. М., МАКС Пресс, 2011. С. 80.

¹⁹⁰ Закон об образовании РФ 1992 года провозглашал в качестве одного из принципов государственной образовательной политики «защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства»; также Закон гарантировал гражданам РФ право на получение образования на родном языке // Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-1 "Об образовании". Ст. 6. Документы и материалы Федерального агентства по образованию за период 2004-2010. URL: [http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/ Дата обращения 09.02.2013](http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/)

¹⁹¹ В Законе об образовании 2012 года одним из основополагающих принципов государственной образовательной политики провозглашается «защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» // Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Ст. 3 // Российская Газета, № 5976 от 31 декабря 2012 года.

На сегодняшний день содержание школьной программы определяется Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). В нем содержится перечень тех знаний и умений, которые должны быть получены на каждой из ступеней обучения. Разработка ФГОС нового поколения началась в 2005 году. Сегодня происходит поэтапное внедрение новых образовательных стандартов на разных образовательных ступенях. Смысл новых стандартов заключается в переходе к компетентностному подходу, при котором центральным становится не передача ученикам знаний, а формирование у них различных компетенций. Формально ФГОС предусматривает формирование у учащихся разнообразных компетенций, связанных с жизнью в полиэтничном обществе, например, умения «продуктивно взаимодействовать с другими людьми в профессиональной сфере и социуме в широком смысле, в том числе в полиэтнической, поликультурной среде»¹⁹². Однако представляется важным рассмотреть, каким образом формирование этих умений вытекает из содержательной части учебного стандарта.

Для начальной школы специалистами МИОО под руководством Е.А. Найденовой был разработан учебный комплект «Культура мира и согласия: природа, общество, человек. Наш дом – планета Земля». Этот учебный курс опирается на образовательный стандарт дисциплины «Окружающий мир», которая изучается с 1 по 4 класс.

В курсе основного и полного среднего образования изучение этнического многообразия населения России происходит сегодня почти исключительно в рамках трех предметов: обществознания, истории и географии. По всем трем предметам существуют разные учебно-методические комплекты (УМК), в рамках каждого из которых подход к искомой теме может варьироваться. Однако можно выделить некоторые магистральные тенденции.

¹⁹² 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.

Опираясь на содержание УМК авторства А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной, одну из основных «учебных линеек»¹⁹³, можно обозначить основные тематические блоки рассмотрения темы формирования и функционирования многоэтнического российского общества. В курсе отечественной истории школьникам дается обзор национального и конфессионального состава населения России на разных этапах истории.

В шестом классе учащиеся знакомятся с общими проблемами этногенеза восточных, южных и западных славян (темы «Древнейшие народы на территории России», «Восточные славяне»). В ходе изучения эпохи правления Ивана Грозного рассматривается тема присоединения к России Казанского, Астраханского и Сибирского ханств, «башкирских и удмуртских племен». Школьники получают представление о ясачной системе, о сохранении мусульманской веры в присоединенном Казанском ханстве. Однако не встречается никакого упоминания о том, какие именно народы покорял Ермак, и какие этнические группы вошли в состав России в результате покорения Сибири¹⁹⁴.

В седьмом классе упоминание о народах России встречается в ходе изучения восстания под предводительством Степана Разина: рассказывается об участии в нем, наряду с казаками и русскими крестьянами, «представителей многих народов Поволжья: чувашей, марийцев, татар, мордвы»¹⁹⁵; позже упоминается участие башкир в восстании под предводительством Емельяна Пугачева. При рассмотрении внешней политики Алексея Михайловича описывается освоение Сибири в XVII веке, но в рамках этого описания вновь не упоминается ни один коренной народ

¹⁹³ Линия учебно-методических комплексов (УМК) по истории России А. А. Данилова, Л. Г. Косулиной. 6-9 классы // Издательство «Просвещение». Федеральный перечень учебников на 2014-2015 учебный год. Электронный ресурс. URL: http://www.prosv.ru/umk/5-9/info.aspx?ob_no=36973. Дата обращения 27.09.2014.

¹⁹⁴ Пар. 24. Внешняя политика Ивана IV // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России с древнейших времен до конца XVI века. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд. М., Просвещение, 2013. С. 212-219.

¹⁹⁵ Пар. 8. Народные движения // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009.

Сибири¹⁹⁶. При изучении народных выступлений петровской эпохи описывается башкирское восстание¹⁹⁷, упоминаются национальные движения башкир, татар и удмуртов, которые «заставили считаться с национальными традициями и обычаями народов России»¹⁹⁸. При рассмотрении внешней политики упоминается вхождение в состав России населения Левобережной Украины, казахов младшего и среднего жузов. Однако не упоминается, какие народы вошли в состав Российской империи в результате Ништадтского мирного договора, а также разделов Польши и других территориальных приобретений екатерининской эпохи (перечислены лишь соответствующие территории)¹⁹⁹.

Лишь в начале восьмого класса учащиеся получают более полное представление о национальном составе Российской империи: в предисловии к учебнику выборочно перечислены народы Прибалтики, Поволжья, Сибири и Дальнего Востока. Указывается на то, что они принадлежали к разным языковым группам и исповедовали «практически все мировые религии»²⁰⁰.

В курсе истории XIX века тема народов, входивших в состав империи, пожалуй, наиболее выпукло возникает при изучении Кавказской войны. Рассказывается о противостоянии Ермолова с горцами, об имаме Шамиле, мюридизме. Вхождение

¹⁹⁶ Пар. 9. Внешняя политика // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 73-74.

¹⁹⁷ Рассказано о налоговом произволе царских чиновников, которые ввели «даже налог на карие и серые глаза (под который попадали практически все местные жители). Издеваясь над башкирами, они оскорбляли их национальные и религиозные чувства, жгли бороды уважаемым старейшинам и простым людям. Возглавили восстание башкирская родовая знать и мусульманское духовенство. Недовольство действиями царских властей они направили против всего русского народа. Поэтому восстание носило ярко выраженный национальный характер. Сотни русских деревень были разорены и уничтожены...» Пар. 17. Народные движения первой четверти XVIII века // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 134.

¹⁹⁸ Пар. 17. Народные движения первой четверти XVIII века // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 136.

¹⁹⁹ Пар. 14. Северная война. С. 112; Пар. 27-28. Внешняя политика Екатерины II. С. 202 // Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009.

²⁰⁰ Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, XIX век. Учебник для 8 кл. общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 5.

народов Кавказа в состав России оценивается положительно²⁰¹. Также довольно подробно рассмотрено присоединение Средней Азии. Здесь, так же, как и при рассмотрении присоединения Кавказа, особый акцент делается на то, что после вхождения в состав России были ликвидированы рабство и работорговля²⁰². Достаточно подробно рассмотрена политика русификации при Александре III, рассказывается о введении черты оседлости.

В учебниках данного УМК с шестого по восьмой класс рассмотрение каждого исторического периода завершается изучением темы «Быт». Это – наиболее «этнографичные» параграфы, в которых описывается жилище, пища, повседневная жизнь населения в соответствующую эпоху. Хотя озаглавлены соответствующие пункты параграфа без указания на этническую привязку («Пища», «Одежда», «Жилище»), в них описывается русская пища, русский костюм, русское жилище, русские праздничные традиции, либо европеизированный быт дворянства. Однако нигде нет упоминания о быте и традициях других народов России, о том, что татарское или казахское жилище отличалось от жилища русского крестьянина. Различие проводится только по сословному или классовому признаку, в зависимости от эпохи.

В ходе изучения истории XX века акцент на этнонациональную проблематику делается при рассмотрении переломных моментов истории. В начале учебника вновь дается краткая этноконфессиональная характеристика народов Российской империи, на сей раз – в начале XX века. Обозначены причины возникновения

²⁰¹ «Вхождение народов Кавказа в состав России способствовало их экономическому и культурному развитию. В конце XIX в здесь появилась своя торгово-промышленная буржуазия, владевшая нефтяными промыслами, заводами» // Пар. 27. Внешняя политика Александра II. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, XIX век. Учебник для 8 кл. общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 192.

²⁰² «Завоевание Россией Средней Азии лишало государственности населявшие ее народы. Но при этом прекратились междоусобные войны, было ликвидировано рабство и работорговля, часть земель, изъятых у борющихся против русских войск феодалов, передавалась крестьянам... На присоединенных землях русское правительство проводило гибкую политику, избегая ломки привычного уклада жизни, не вмешиваясь в национальную культуру и религиозные отношения» // Пар. 27. Внешняя политика Александра II. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, XIX век. Учебник для 8 кл. общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., Просвещение, 2009. С. 194.

национальных движений в это время (армянского, еврейского); дается представление о национальном факторе как одной из причин противостояния власти и общества накануне революции 1905 года. Подробно рассматривается ужесточение национальной политики при П.А. Столыпине. Достаточно подробная характеристика дается политике периода национального строительства 1920-х годов: рассказано о политике веротерпимости в отношении мусульман, создании письменности коренных народов Севера, национальных школах, политике коренизации. Среди противоречий национальной политики этого периода упомянуто «ущемление прав... русского населения»²⁰³.

В главе «Политическая система СССР в 1930-е годы» отдельный раздел посвящен ужесточению национальной политики в этот период: борьбе с исламом, сворачиванию курса на развитие национальных языков и культур.

Народам СССР в период Великой Отечественной войны посвящен отдельный параграф. Основные подтемы в параграфе – многонациональный состав Красной армии и героизм представителей всех народов, входивших в СССР, роль союзных республик в экономической жизни периода ВОВ, национальные движения периода войны, в том числе УПА²⁰⁴ и РОА²⁰⁵, депортация и репрессии в отношении отдельных этнических групп.

В рамках темы «Политическое развитие» (конец 1940-начало 1950-х) рассматривается и национальная политика, в том числе «дело Еврейского антифашистского комитета».

²⁰³ Описываются последствия коренизации, в результате которой русские специалисты высокой квалификации могли терять работу; политика украинизации в УССР; столкновения между русскими и киркизами в результате земельной реформы в КирССР. // Пар. 19. Образование СССР. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России XX – начало XXI века. Учебник для 9 кл. общеобразовательных учреждений. 5-е издание. М., Просвещение, 2008. С. 145.

²⁰⁴ УПА — Украинская повстанческая армия.

²⁰⁵ РОА — Русская освободительная армия.

В следующий раз тема национальной политики поднимается при изучении темы перестройки: рассказывается о волнениях в союзных республиках, погроме армян в Сумгаите, национальном движении в прибалтийских республиках. Национальные движения регионов России рассматриваются позже, в контексте изучения темы «Строительство обновленной Федерации»: рассматриваются противоречия между центром и регионами, «военно-политический кризис в Чечне».

В целом, можно сказать, что недостаточно системный подход к рассмотрению темы многоэтничности российского общества обусловлен традиционной ориентированностью российской школьной программы в большей степени на политическую и в меньшей степени - на социально-экономическую историю. В результате и этническая тематика рассмотрена преимущественно в контексте политических процессов, нет последовательного, содержательно подкрепленного формирования у учащихся представления о полиэтничном характере российского общества. Как в дальнейшем будет развиваться подход к освещению этнических сюжетов в рамках отечественной истории еще предстоит узнать, так как на момент написания работы полным ходом идет разработка концепции и содержания «единого учебника» истории.

В курсе обществознания этническая тематика рассматривается в целом довольно ограниченно и без учета современных достижений этнологии (в частности, используется устаревшая формула «племя-народность-нация», и в рамках итоговой аттестации предполагается, что обучающиеся должны владеть именно этой терминологией). В учебниках под редакцией Л.Н. Боголюбова тема межэтнических отношений более выпукло выступает на ранних этапах изучения школьниками обществознания. Например, в учебнике для пятого класса есть отдельный параграф «Мы – многонациональный народ», где в том числе доказывается и недопустимость ксенофобии²⁰⁶. Вопросы, связанные с межнациональными

²⁰⁶ Обществознание. Учебник для пятых классов. Под ред. Л.Н. Боголюбова. М., Просвещение, 2012. Пар. 14.

отношениями, составляют часть тематического блока «Основы социологии» (раздел «Этнические (национальные) общности»). Стоит отметить, что его содержательный аспект, который проверяется на итоговой аттестации в формате ГИА и ЕГЭ, фактически сводится к двум элементам. Во-первых, школьники должны понимать, что такое этническая группа (например, им предлагается определить, по какому признаку сформирована группа, и один из вариантов – этнический). Во-вторых, им необходимо знать исторические типы этнических общностей «род, племя, народность, нация». Косвенно этнологическая тема может затрагиваться в ходе рассмотрения межгрупповых конфликтов.

В ходе изучения географии этнографические сюжеты рассматриваются как составная часть географии населения регионов мира и России.

Конечно, содержательный аспект школьной программы не предполагает глубокой рефлексии на тему полиэтничности российского общества. В то же время справедливое утверждение о полиэтничном характере российского общества как закономерном результате исторического развития России не вполне подтверждается на конкретном материале.

5. Этнология как учебный предмет: нереализованная идея

Последние двадцать лет идея преподавания этнологии (народоведения) как учебного предмета в школе возникала в разнообразных контекстах общественно-политического дискурса и периодически выдвигалась в качестве инициативы.

В частности, с подобным предложением выступал преподавательский коллектив кафедры этнологии Исторического факультета МГУ. В 2002 году вышел подготовленный членами кафедры двухтомный учебник «Народоведение» для старших классов. Общую редакцию осуществлял заведующий кафедрой, профессор В.В. Пименов.

Учебник был неоднозначно воспринят как педагогами, которые отметили сложность учебника для восприятия школьниками²⁰⁷, так и представителями различных НКО столицы. Претензии последних состояли в том, что разным народам в учебнике уделялось неодинаковое внимание, а некоторые аспекты истории тех или иных народов были отражены недостаточно или даже неточно²⁰⁸. Как отмечает М.Ю. Мартынова, подобная реакция отчасти объясняется разницей позиций ученых центра и регионов по вопросу трактовки исторических событий (представители НКО, как правило, придерживались точки зрения республиканских специалистов)²⁰⁹.

Так или иначе, широкого внедрения этнологии (народоведения) как обязательного учебного предмета не произошло. По моему мнению, существует несколько причин, по которым эта инициатива не была реализована.

Во-первых, очевидна перегруженность учебного плана средней и старшей школы, в которой весьма сложно было бы найти место для еще одной дисциплины.

Во-вторых, неизбежно встал бы вопрос о квалифицированных кадрах преподавателей народоведения²¹⁰. В лучшем случае эту дисциплину могли бы преподавать учителя истории и обществознания, пройдя соответствующее повышение квалификации. Однако преподавание этнологии в школе должно было бы вестись не только квалифицированно, но и очень деликатно и осторожно, и в этом смысле существовала бы опасность, что в руках неумелого педагога этот предмет стал бы скорее вредным, нежели полезным.

²⁰⁷ Хотелось бы отметить в этой связи, что данное учебное пособие по уровню сложности изложения материала мало отличается от большинства современных школьных учебников истории. Практически все они написаны языком, плохо адаптированным для детского восприятия, в них слишком большие по объему параграфы. Этот вывод я делаю не только на основе собственного пятилетнего опыта педагогической работы – подобное мнение разделяет большинство учителей истории, с которыми я беседовала в ходе работы над диссертацией.

²⁰⁸ Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования. // Этнодиалоги, 2004, № 1. С. 85.

²⁰⁹ Там же.

²¹⁰ Здесь стоит отметить, что в случае с предметом «Основы религиозной культуры/светской этики» кадровая проблема решалась путем прохождения краткосрочных курсов повышения квалификации учителями начальной школы (данный предмет вводился с четвертого класса).

Третья причина носит косвенный характер, но представляется не менее важной. Как выяснилось в ходе экспертных интервью с представителями школьной администрации, а также бесед с учителями, для большей части педагогических работников характерно весьма настороженное представление об этнологии как учебном предмете. Подробнее об этом будет сказано в третьей главе данной работы.

Наконец, следует отметить, что, в связи с увеличением миграционных потоков из стран постсоветского пространства в начале нового тысячелетия, перед системой образования очень остро встал вопрос об обучении детей русскому языку как иностранному. На решение этого вопроса и переключилось основное внимание.

6. Система дополнительного образования: «увлечение этнографией»

Дополнительное образование и воспитательная работа – та часть образовательного процесса московской школы, в которой наиболее существенное место занимают различные «этнографические» элементы (изучение культуры народов России и мира). Это связано не в последнюю очередь с осознанием наиболее инициативными педагогами необходимости и значимости этнологической тематики на фоне ее ущемленного положения в обязательном содержании учебных предметов. В результате этнографическая тематика достаточно широко представлена в воспитательной (внеклассной) работе московских школ.

Школьные музеи

Сегодня распространенным явлением стала организация школьных музеев. Направленность музеев может быть различной – военно-исторической, художественной и пр. Особую популярность как в школах с этнокультурным компонентом, так и в обычных школах приобрели этнографические музеи. Это могут быть как музеи, посвященные одному народу, его истории и культуре (что более характерно для школ с этнокультурным компонентом), так и музеи общего характера, коллекция которых отражает этническое разнообразие учащихся школы.

Так, например, в ЦО №1459 с этнокультурным татарским компонентом образования создан музей «Диалог культур»: в нем представлена культура тринадцати народов, представители которых обучаются в школе²¹¹.

Дни (недели) этнической культуры

Весьма популярной формой внеклассного мероприятия сегодня стали дни (недели) этнической культуры. Это с организационной и содержательной точек зрения одна из наиболее доступных для педагогов форм внеклассной работы, связанной с этнологической тематикой. Как свидетельствуют материалы интервью, она довольно активно применяется, особенно классными руководителями. Я наблюдала подобные мероприятия и в ходе включенного наблюдения. В одном из случаев речь шла о расширенном классном часе, на который приглашались родители учащихся. Мероприятие было посвящено культуре народов, представители которых учились в классе, основную его часть составляло знакомство с кулинарными традициями.

Проектная деятельность

Проектная деятельность в различных формах сегодня активно поощряется и развивается в московских школах уже начиная с начальных классов. Всячески подчеркивается, что в рамках новых образовательных стандартов проектная деятельность должна приобретать все большее значение²¹². Сразу следует отметить, что на практике само понятие «ученический проект» может иметь множество разнообразных смыслов, начиная от простой презентации на какую-либо тему и заканчивая настоящими мини-изобретениями или произведениями искусства. Это связано с тем, что многие педагоги сами до конца не понимают, что такое проект и проектная деятельность. Проектная деятельность зачастую не

²¹¹ Фоминых А. Бесконфликтная среда в многонациональной школе. // Этнодиалоги, № 1, 2010. С. 235.

²¹² См., например: Федеральная программа развития образования (утверждена 10 апреля 2000 г., N 51-ФЗ); Григоренко Т.Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности в школьном курсе обществознания. // Преподавание истории в школе. Август, 2013. URL: <http://pish.ru/blog/category/articles/articles2013>. Дата обращения 12.10.2013

отвечает своим целям и задачам. Часто проекты готовятся не столько для самих учащихся, сколько для различных конкурсов, и, как я могла наблюдать в ходе полевого наблюдения – силами самих учителей или родителей. Это можно отнести и к проектам на этнологические темы: например, довольно часто эксплуатируется уже ставшая «дежурной» тема толерантности.

Так или иначе, отдельные педагоги-энтузиасты действительно ведут со своими учениками плодотворную проектно-исследовательскую работу в русле этнологической тематики. Речь может идти о создании иллюстративных пособий по культуре народов, представители которых обучаются в школе, электронных презентаций на эту тему, сборе коллекции для школьного этнографического музея и т.д.

Этнографическая тематика на школьной сцене. Весьма распространенными в московских школах стали различные театральные и концертные постановки, связанные с этнологической тематикой. Так, одна из опрошенных мною педагогов активно использовала театральные постановки для гармонизации межнациональных отношений в полиэтничном школьном коллективе²¹³. В школах с этнокультурным компонентом образования очень часто создаются ансамбли народной песни или танца (Ансамбль танца «Цветы Армении», школа № 1110 с армянским этнокультурным компонентом; инструментальный ансамбль песни и танца " Соловьи Азербайджана", школа № 157 с азербайджанским этнокультурным компонентом и пр.).

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что именно в системе дополнительного образования и в рамках внеклассных мероприятий, в основном, и сконцентрировано целенаправленное приобщение школьников к этнографии, элементам различных этнических культур.

²¹³ ПМА-2013. Интервью с М.Г. 24.09.2013

7. Формирование толерантности. Психологические методики и тренинги

Пожалуй, именно термин «толерантность» сегодня наиболее активно употребляется в педагогическом лексиконе при разговоре на тему воспитания в школьниках культуры межэтнического общения. Этот термин связан с психологической наукой, и именно в работах психологов наиболее полно раскрыты особенности формирования толерантности у школьников.

Необходимо отметить, что вопросы межэтнического взаимодействия в школьной среде давно изучаются психологами. Московская школа уже с 1990-х годов стала объектом изучения для отечественных специалистов в этой области²¹⁴. Тематика исследований межэтнических отношений в школе в рамках отечественной психологии охватывает вопросы измерения уровня толерантности и проблему ее формирования у школьников²¹⁵, методики адаптации детей мигрантов²¹⁶, этапы формирования этнической идентичности у детей разных возрастных групп, вопросы профилактики ксенофобии среди школьников и конфликтов на этнической почве²¹⁷.

Практическим результатом этой работы стали многочисленные публикации, предназначенные для использования школьными психологами, социальными педагогами, классными руководителями. Однако следует отметить, что внедрение результатов работы психологов в московских школах имеет свои особенности, о которых подробнее сказано в третьей главе данного исследования.

В рамках данного диссертационного сочинения не предполагается подробно анализировать психологические методики формирования толерантности у

²¹⁴ См., например, Проблемы коррекции и профилактики агрессивного поведения детей и подростков в системе образования. Сборник материалов научно-практической конференции. М., АСОУ, 2007; Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. И допол. М., Аспект-Пресс, 2013; Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., МАКС Пресс, 2012.

²¹⁵ Тренинги толерантности. Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2006.

²¹⁶ Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Калинин В.К., Кравцова О.А. Психологическая помощь мигрантам. М., 2002.

²¹⁷ Солдатова Г.У., Макаруч А.В. Я, мы и другие. Тренинг по профилактике ксенофобии. М., 2006.

школьников, так как это выходит за рамки компетенции автора. С антропологической точки зрения можно утверждать, что практики освоения педагогами понятия «толерантность» сводятся к тому, что «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. Подробнее о конкретных практиках, связанных с «формированием толерантности», будет сказано в третьей главе диссертации.

§2. Дети мигрантов в британской системе школьного образования: эволюция концепций обучения

1. Ассимиляционистский подход

Вплоть до 1960-х годов присутствие детей мигрантов в системе образования, как ни странно, вовсе не было на повестке дня британской образовательной политики. Правительство и чиновники от образования придерживались своеобразного «бесцветного» взгляда на происходящее, будто бы не замечая изменений в этническом составе школьников. Подразумевалось, что адаптация иммигрантов и, в особенности, их детей будет проходить через их ассимиляцию в культуру большинства и восприятие некоего условного набора «британских культурных ценностей», перехода к «британскому образу жизни». Общественно-политическая атмосфера послевоенной Великобритании была напряженной вследствие экономической перестройки, с одной стороны, и острого пост-имперского кризиса идентичности, с другой. Боязнь снижения образовательных стандартов для детей «белого» большинства, упреки в избыточном финансировании, выделяемом на нужды образования мигрантов – все это было частью общего беспокойства

британцев относительно иммиграции в страну жителей стран Содружества. В конечном счете большая часть педагогических мер, вынужденно 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.

Лишь в 1965 году был принят первый официальный документ, касавшийся образования детей мигрантов, а именно циркуляр 7/65 Министерства образования (Department of Education and Skills). Он был связан с введением так называемой политики перераспределения (dispersal policy). В 1963 году родители лондонского района Саутхолл направили жалобу министру образования на слишком большое число иммигрантов в районных школах. Результатом стало выступление министра в палате общин в 1963 году, смысл которого сводился к необходимости ограничения доли мигрантов в рамках образовательного учреждения: их доля, по мнению министра, не должна была превышать тридцати процентов²¹⁸. В 1964 году в докладе Комиссии по делам мигрантов стран Содружества была озвучена мысль о том, что сосредоточение большого числа детей-иммигрантов негативно сказывается на «общем рабочем процессе, и тормозит прогресс всего класса, особенно когда дети не пишут и не говорят свободно по-английски. Это, очевидно, само по себе нежелательно и несправедливо по отношению ко всем детям в классе... В такой школе учащиеся-иммигранты не смогут получить нормального введения в британский образ жизни, и мы думаем, что их образование в широком смысле этого слова также окажется под ударом»²¹⁹. В докладе указывалось и на то, что белые британцы нередко сами стремятся забрать своих детей из тех школ, в которые приходят иммигранты, что приводит к изменению соотношения учащихся в пользу последних.

²¹⁸ Hansard Vol. 685 Cols 433-4. 27 November 1963. Цит. по The Swann Report. Part 2, ch. 4, p. 193.

²¹⁹ Second Report by The Commonwealth Immigrants Advisory Council. Cmnd 2266. HMSO. February 1964. Цит. по The Swann Report. Part 2, ch. 4, p. 192.

Циркуляр 7/65 Министерства образования рекомендовал местным управлениям образования (local education authority, LEA) избегать чрезмерной концентрации учащихся-иммигрантов в школах и вводить политику «перераспределения». Подразумевалось, что этих детей нужно было перераспределять по разным школам таким образом, чтобы их доля в каждом образовательном учреждении не превышала трети. В циркуляре подчеркивалось, что «родители детей не-иммигрантов должны видеть, что ... прогресс их собственных детей не ставится под угрозу в результате озабоченности учителей языковыми и иными проблемами приезжих детей»²²⁰. Однако, несмотря на то, что в 1965 году предложения, изложенные в циркуляре, были включены в правительственную Белую книгу и приобрели, таким образом, статус официальных рекомендаций, в реальности практика перераспределения применялась очень мало. Конкретно в Лондоне эта практика была реализована в тринадцати районах города, находившихся в юрисдикции управления образования по Внутреннему Лондону (Inner London Education Authority, ILEA), созданного в том же 1965 году, однако вскоре и здесь была отвергнута. Вызвав довольно обширную критику во время своего существования, политика перераспределения была признана противоречащей правам человека и отменена в 1975 году²²¹.

Несмотря на напряженное отношение к мигрантам в обществе, с середины 1960-х усилиями британских педагогов начинает формироваться образовательная политика в отношении приезжих детей.

Первая собственно педагогическая инициатива в отношении детей-иммигрантов, которая получила законченный вид, это обучение английскому языку как дополнительному (второму).

²²⁰ Department of Education and Studies Circular 7/65. Цит. по The Swann Report. Part 2, ch. 4, p. 194.

²²¹ См. Kogan M. 'Dispersal in the Ealing School System' Report to the Race Relations Board, July. London, RRB, 1975.

Большую роль в процессе оформления практики обучения английскому иммигрантов сыграла Инспекция Ее Величества (Her Majesty's Inspectorate, HMI). По инициативе этого учреждения в 1963 году были изданы рекомендации по методике преподавания английского как иностранного. HMI также способствовала организации специальных академических проектов по созданию методических материалов. «Первопроходцем» среди них стал проект «Английский для детей иммигрантов», в рамках которого ученые Лидского университета разработали материалы серии Score²²². Эта разработка была ориентирована прежде всего на обучение детей азиатского происхождения. Следующим этапом стал проект Бирмингемского университета, в рамках которого были созданы аналогичные материалы уже для детей афро-карибского происхождения.

В это же время была создана Ассоциация учителей английского для учеников-иностранцев (Association for Teachers of English to Pupils from Overseas, АТЕРО). Среди ее инициатив – проведение конференций в LEA, организация курсов повышения квалификации для учителей и пр. В 1972 году местные отделения АТЕРО объединились в Национальную ассоциацию мультирасового образования – NAME (National Association for Multi-Racial Education).

К концу 1960-х – началу 1970-х годов большая часть «не-белых» 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 некоторых этнических групп. Все это привело к пересмотру ассимиляционистской концепции и формированию новых подходов в области образования детей разного этнического происхождения.

²²² См. Derrick J. English for the Children of Immigrants. London: Schools Council, 1967.

2. Интеграция этнических меньшинств как цель образовательной политики

Новый этап развития образовательной политики в отношении детей мигрантов принято называть интеграционистским. 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, и со стороны принимающего сообщества требуется минимум усилий в этой сфере. Но 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. Краткое изложение государственной политики в отношении образования детей мигрантов на этом этапе мы можем найти в документе, изданном Департаментом образования и науки в 1971 году. Среди основных целей этого направления упоминается «создание такого климата и условий, при которых расовый фактор не будет играть разделяющую роль, и в которых все дети-иммигранты будут иметь возможность для личностного роста в новых для них условиях; ... обеспечить предоставление практической помощи учителям, работающим с детьми-иммигрантами; предотвратить любое снижение стандартов обучения, связанное с присутствием большого числа детей, не говорящих по-английски, которое влияет на прогресс других учащихся»²²³.

В рамках нового подхода меняется отношение к обучению английскому языку как к панацее от образовательных проблем «не-белых» детей. Учителя обращали внимание общественности на несоответствие наглядных материалов учебников реалиям полиэтничного британского общества: в учебниках изображались

²²³ The Education of Immigrants. Education Survey 13. DES. 1971. Цит. по The Swann Report. Part 2, ch. 4, 2.9. P. 197.

исключительно белые британцы, представители среднего класса. Также звучала критика в адрес содержания образования. В 1971 году, по инициативе заместителя директора одной из лондонских школ, был опубликован «Карибский список литературы», включавший в себя книги о географии, культуре, истории карибских стран, а также художественную литературу карибских писателей. Автор списка высказывала мнение, что абсолютное преобладание в школьной библиотеке работ белых писателей формирует у учащихся представление о превосходстве белых²²⁴. В 1970 году вышло исследование, авторы которого попытались разделить всю детскую литературу на три категории в соответствии с пригодностью (или непригодностью) книги с точки зрения достоверности описания истории и культуры стран-источников мигрантов²²⁵. Также, по инициативе отдельных школ, вводился предмет Black studies²²⁶, чаще всего интегрированный в курс истории.

До 1970-х годов большинство учителей не проходило курсов повышения квалификации по работе с детьми мигрантов, и в целом педагоги считали, что не обязаны учитывать этнокультурное разнообразие ученического контингента²²⁷. Теперь же, в русле интеграционистского подхода, особое внимание стало уделяться ознакомлению педагогов и детей этнического большинства с культурой детей, принадлежащих к этническим меньшинствам. Для учителей организовывались курсы повышения квалификации, знакомившие их с традициями стран выхода мигрантов, совершались даже поездки в Индию и страны Восточной Индии. Издавалась литература, в которой описывалась жизнь представителей этнических меньшинств в их «естественных условиях проживания»²²⁸. С одной стороны, это было прогрессивным шагом по сравнению с предшествовавшим периодом, когда все

²²⁴ Alison Day, "The Library in the Multi-racial Secondary School: A Caribbean Book List," *The School Librarian*, 19,3 (Sept. 1971). Цит. по Rogers M. *The Education of Children of Immigrants in Britain*. // *The Journal of Negro Education*. Vol. 41, # 3, Summer, 1972. P. 262. <http://www.jstor.org/stable/2967001>

²²⁵ Janet Hill (ed.), *Books for Children: The Homelands of Immigrants in Britain* (London: Institute of Race Relations, 1971). Цит. по Rogers M. *The Education of Children of Immigrants in Britain*. // *The Journal of Negro Education*. Vol. 41, # 3, Summer, 1972. P. 262. <http://www.jstor.org/stable/2967001>

²²⁶ Изучение истории и культуры чернокожего населения Британии.

²²⁷ Rogers M. *The Education of Children of Immigrants in Britain*. // *The Journal of Negro Education*. Vol. 41, # 3, Summer, 1972. P. 259. URL: <http://www.jstor.org/stable/2967001> Дата обращения 09.11.2011.

²²⁸ The Swann Report. Part 2, ch. 4, 2.8. P. 197.

дети-иммигранты воспринимались как некое единое целое, без внимания к их культурным особенностям и различиям. С другой стороны, подобный подход подразумевал, что эти дети воспринимались в первую очередь как выходцы из другой страны, а не граждане Британии, обладающие непривычным для коренного населения культурным обликом или отличным от большинства этническим происхождением.

Следует отметить, что в период с 1965 по 1975 годы изменения в образовательной системе касались прежде всего детей этнических меньшинств. Поднимался вопрос о соответствии условий в школах культурным особенностям этих детей. Так, в школах сформировалась особая политика в отношении религиозного воспитания: дети-мусульмане освобождались от соответствующих уроков и утренней молитвы. Было разрешено носить одежду, отвечающую требованиям ислама, если она соответствовала цветам школьной формы. Родители-мусульмане часто высказывались против участия своих детей в школьных театральных постановках, их занятий танцами или плаванием, а также просили о принятии мер, связанных с религиозной обрядностью, например, предоставления возможности занятий детей с имамом. Нужно отметить, что школы, в особенности те, в которых число мусульман было достаточно велико, как правило, шли навстречу исламскому сообществу. В частности, в школах было разрешено носить хиджаб²²⁹.

При этом в образовании «белых британцев» не происходило практически никаких изменений. Процесс признания этноязыкового и религиозного многообразия учащихся не затрагивал основ образовательной концепции.

Уже в 1970-е годы на первый план образовательной политики постепенно вышел вопрос о (преимущественно чернокожих) детях карибского происхождения или, как их принято обозначать в британской историографии, детях вест-индийского

²²⁹ Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 65.

происхождения. В 1965 году Вест-Индийская Ассоциация Северного Лондона (North London West Indian Association) выражала озабоченность непропорционально большим числом афро-карибских детей, которые направлялись в школы коррекционного обучения. Это было отмечено в докладе инспекции управления образования Внутреннего Лондона уже в 1966 году: тогда процент иммигрантов, преимущественно афро-карибского происхождения, в коррекционных школах Внутреннего Лондона составлял 23,3%, тогда как в обычных школах дети-иммигранты составляли 13%²³⁰. Длительное время Министерство образования отказывалось обнародовать и даже собирать точную статистику по количеству детей карибского происхождения в коррекционных школах. Повышенный процент чернокожих детей в 1970-е годы отмечался не только в коррекционных школах, но и в специальных классах для детей с проблемным поведением.

В 1971 году вышел нашумевший памфлет Б. Коарда «Как британская школьная система превращает афро-карибского ребенка в отстающего» («How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in The British School System»). Автор анализировал статистику управления образования по Внутреннему Лондону за 1967 год. Он критиковал неадекватные тесты IQ, изначально заниженные ожидания учителей от их афро-карибских учеников, и, в конечном счете, указывал на низкую самооценку чернокожих детей во «враждебно настроенном» обществе белых²³¹.

Действительно, процент афро-карибских детей среди отстающих был очень высок. Публикация памфлета способствовала развертыванию широкой общественной дискуссии о проблеме успеваемости афро-карибских детей и о том, в какой мере она была связана с проблемами образовательной системы. В британском образовательном истеблишменте существовали разные мнения относительно причин низкой успеваемости этих детей. Как правило, сами педагоги

²³⁰ Ibid, p. 36.

²³¹ Coard B. How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in The British School System. London, New Beacon Books, 1971.

и директора школ, а также чиновники от образования указывали на несколько основных факторов: плохое поведение, региональный вариант английского, считавшийся отклонением от языковой нормы, отсутствие заинтересованности со стороны родителей. Звучали и предположения об изначально низком интеллектуальном уровне афро-карибских детей. Однако чаще всего претензии предъявлялись именно к поведению детей. В 1968 году инспекция управления образования Внутреннего Лондона выявила, что директора школ в основном жаловались на то, как дети-иммигранты ведут себя в классе. Признавая, что их интеллектуальный уровень не ниже, чем у остальных, они описывали афро-карибских детей как значительно более «шумных и гиперактивных»²³² по сравнению с другими. Учителя также жаловались на отсутствие заинтересованности в их успехах со стороны родителей. В исследовании, проведенном Инспекцией Ее Величества в 1971 году, причины плохой успеваемости афро-карибских детей (и, следовательно, их высокий процент в коррекционных школах) оценивались следующим образом: проблемы с поведением, использование «пиджина» и культурная депривация²³³. Группа статистических исследований ILEA проводила мониторинг успеваемости детей этнических меньшинств, в частности техники и скорости чтения, и выяснила, что результаты афро-карибских детей на всех этапах оставались низкими; исследователи связывали это с языковыми проблемами, низкой самооценкой и низкими ожиданиями со стороны учителей²³⁴. Также Министерство образования подразумевало, что, поскольку тот вариант английского, на котором говорили афро-карибские дети, мог быть непонятен для учителей, этих учеников можно было распределять в коррекционные школы. Не говоря уже о том, что в семидесятые годы все еще высказывались предположения о генетической

²³² The Education of Immigrant Pupils in Special Schools. London: Inner London Education Authority Paper # 657. P. 3 // Цит. По Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 36.

²³³ The Education of Immigrants. Education Survey 13/ London: HMSO. P. 64 // Цит. По Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 36.

²³⁴ См. Little A. The Performance of Children from Ethnic Minority Backgrounds in Primary Schools. // Oxford Review of Education, 1975.

предрасположенности чернокожих детей иметь более низкий интеллектуальный уровень.

Отдельной проблемой для общества в целом и школ в частности в данный период времени становится подверженность детей афро-карибского происхождения идеям борьбы за гражданские права афроамериканцев, а также идеям панафриканизма. Как показывали исследования того времени, идеи «black power» («власти черных»), которые провозглашались воинственными борцами за гражданские права афроамериканцев, пугали британских учителей, и воспринимались ими как нечто, от чего школьников нужно оградить²³⁵. В это же время часть чернокожих британских школьников начинает использовать атрибутику панафриканского движения – делать себе дредлоки и носить шапки растафарианских цветов. Чернокожие подростки, одетые в цвета растафари, чаще всего упоминались в СМИ в контексте совершенных ими преступлений или нарушения общественного спокойствия (в духе общей атмосферы нагнетания расовых противоречий на протяжении десятилетия). Все упомянутое было дополнительным вызовом для школ, которые не знали, как реагировать на это. Проявления «черной» идентичности, как правило, воспринимались как агрессия со стороны учеников и вписывались в общее представление учителей о том, что чернокожие дети более склонны иметь проблемы с дисциплиной. Это приводило к тому, что эти дети чаще других оказывались в классах для детей с проблемным поведением²³⁶.

В контексте дискуссии об уровне успеваемости афро-карибских детей становится общим местом сравнение между этими детьми и школьниками азиатского происхождения, чьи показатели были гораздо ближе к уровню белых детей. При этом отмечалось, что азиатские дети (а под этим словосочетанием в

²³⁵ Tomlinson S. Educational Subnormality: A Study in Decision Making. London, Routledge and Kegan Paul, 1981. Ch. 3.

²³⁶ Tomlinson S. Race and Education. Policy and politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 58.

Великобритании традиционно подразумевались выходцы из стран Индийского субконтинента) точно так же, как их афро-карибские сверстники, страдали от неблагоприятных социальных условий. Однако они значительно реже направлялись в коррекционные школы или классы для детей с плохим поведением. С. Томлинсон объясняет это тем, что возможные неудачи в обучении детей из Индостана объяснялись, как правило, с чисто педагогической точки зрения, и, таким образом, с ними справлялись также чисто педагогическими средствами (подбором соответствующих методик, обучение языку и пр.). Причина их неуспеваемости не лежала, по мнению педагогического сообщества, в низкой самооценке или врожденной ущербности, как в случае афро-карибских детей. Это, по мнению Томлинсон, и позволяло предпринимать более конструктивные меры по улучшению успеваемости индийцев, пакистанцев и т.д.²³⁷ Таким образом, можно с осторожностью предположить, что отношение учителей к чернокожим детям было во многом обусловлено расовыми стереотипами. Речь идет об уже упоминавшемся представлении о превосходстве белых, глубоко укорененном в колониальном сознании.

3. Британское мультикультурное образование

К концу 1970-х уже далеко не редкостью 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»²³⁸. В конце 1970-х страну буквально захлестнула волна разнообразных инициатив под общей «этикеткой» мультикультурного образования, не говоря уже о развернувшейся общественной дискуссии его сторонников и противников. Управление образования Внутреннего

²³⁷ Ibid.

²³⁸ 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

Лондона в 1977 году издало первый документ о мультиэтничном образовании²³⁹. К концу 1970-х в 25 LEA уже были наставники по мультикультурному образованию.

По мнению М. Филлипс-Белл, особенность мультикультурного образования Великобритании на начальном этапе его институционализации заключалась в том, что сам этот термин являлся обобщающим для самых разнообразных педагогических инициатив и методик: обучение родному языку, вечера этнической кухни, изменение содержания образования и отход от этноцентризма²⁴⁰.

При этом в первые годы формирования мультикультурного образования как особого направления, объем научной литературы и обилие общественных дискуссий по поводу нового явления значительно превышал уровень внимания, уделявшийся этому вопросу собственно в школах²⁴¹.

Однако в британском обществе можно было наблюдать противоположные тенденции. Со стороны белого большинства, пребывавшего, по мнению исследователей, в состоянии кризиса национальной идентичности, можно было проследить тенденцию к утверждению собственной принадлежности к британской нации «от противного», то есть через представление о том, кто в нее не должен был входить²⁴². Во многом эта тенденция подогревалась консервативным правительством М. Тэтчер, которое стремилось апеллировать к имперскому прошлому страны. В то же время, начало десятилетия было отмечено так называемыми «расовыми бунтами», участниками которых были в основном чернокожие подростки и молодые люди. Все эти факторы обусловили повышенное внимание к межрасовым отношениям со стороны системы образования в начале восьмидесятых.

²³⁹ Multi-Ethnic Education: Joint Report on the Schools Subcommittee and the Further and Higher Education Subcommittee. London, Inner London Education Authority, 1977.

²⁴⁰ 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.

²⁴¹ Tomlinson S. *Race and Education. Policy and Politics in Britain*. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 92.

²⁴² Tomlinson S. *Race and Education. Policy and Politics in Britain*. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 76.

В 1981 увидел свет так называемый доклад Рэмптона²⁴³ (доклад Комиссии по исследованию образования детей из групп этнических меньшинств). В рамках исследования, получившего название «Вест-индийские дети в наших школах», в документе подробно рассматривались образовательные проблемы, специфичные для представителей этнических меньшинств. Появление этого документа можно считать одним из ключевых моментов истории британского мультикультурного образования. В частности, авторы документа приходили к выводу, что одной из причин неуспеваемости афро-карибских детей являлась неосознанная дискриминация со стороны учителей, заниженные ожидания с их стороны²⁴⁴. Критике подвергались учебные программы и экзаменационная система, которые, по мнению авторов, уже не соответствовали изменившейся природе британского общества. Доклад Рэмптона призывал внедрить в образовании мультикультурный подход для всех детей²⁴⁵. Важное значение доклада Рэмптона заключалось в том, что этот документ стал, пожалуй, первым громким заявлением о том, что проблема напряженных межэтнических отношений в Британии (и, в частности, в рамках британской школьной системы) не замыкалась на представителях этнических меньшинств. Напротив, значительную роль в создании сложившейся ситуации сыграли именно представители белого большинства.

В начале 80-х годов особое значение приобрел тезис о мультикультурном образовании, которое было бы обращено, в том числе, на детей этнического большинства. В 1979 году была создана комиссия под руководством Энтони Рэмптона, которая должна была провести исследование на тему «Образование детей групп этнических меньшинств». В 1981 году эту комиссию возглавил лорд Майкл Суонн. Результаты ее исследования были в конечном счете озаглавлены «Образование для всех» и опубликованы в 1985 году, войдя в историю как доклад

²⁴³ The Rampton Report. West Indian Children in our Schools. London, HMSO, 1981. // Education in England. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/rampton/index.html> Извлечен 04.11.2012

²⁴⁴ Ibid, p.70.

²⁴⁵ Ibid, p. 71.

Суонна и став переломной точкой в истории развития мультикультурного образования в Великобритании.

Доклад Суонна²⁴⁶ – масштабный 800-страничный документ, в котором рассматривались все аспекты мультикультурного образования того времени, в теоретическом и практическом отношении. Главный тезис доклада заключался в том, что образование должно играть ключевую роль в построении плюралистического общества, прививая всем школьникам навыки, необходимые для жизни в современной Великобритании. Это означало окончательный отход от представления о том, что усилия школьной системы должны быть направлены исключительно на решение «проблем» детей этнических меньшинств, причем преимущественно в тех районах, где их численность была достаточно велика. Посыл доклада Суонна заключался в том, что все дети, вне зависимости от этнической принадлежности, должны включаться в орбиту мультикультурного образования и воспитываться «как в духе общих ценностей нашего общества, так и в духе уважения к разным образам жизни и культурным, религиозным и языковым различиям»²⁴⁷.

Обращение к проблеме белого большинства и его роли в межэтнических отношениях в стране в начале восьмидесятых повлекло за собой, в том числе, особое внимание к повышению квалификации учителей. Национальный профсоюз учителей (National Union of Teachers, NUT) занимался публикацией специальных изданий о расовом равенстве, мультикультурном и антирасистском образовании. К 1986 году в более чем сорока ВУЗах были организованы курсы по мультикультурному образованию для учителей²⁴⁸.

²⁴⁶ The Swann Report. Education for All. London, HMSO, 1985. // Education in England. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/> Дата обращения 04.11.2012

²⁴⁷ Ibid, p. 316.

²⁴⁸ Craft M. Teacher Education in a Multicultural Society. Nottingham, National Programme for Training the Trainers, 1986. Цит. по Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 85.

Однако необходимо отметить, что в первой половине 1980-х годов осознание необходимости внедрения мультикультурного образования проявлялось очень неравномерно на территории страны. В тех районах, где дети этнических меньшинств составляли значительную долю учащихся (Внутренний Лондон, Брэдфорд, Манчестер и Беркшир) местные управления образования развертывали широкую программу мультикультурного образования. А в тех районах, где «не-белых» детей было меньшинство, все еще господствовало нежелание предпринимать какие-либо усилия в этой области²⁴⁹.

Так или иначе, доклад Суонна можно считать важнейшим документом, знаменующим начало эпохи мультикультурного образования в Великобритании.

Переход к новой образовательной концепции сопровождался горячими дебатами по вопросу содержательного аспекта образования, в особенности в отношении преподавания истории. Инициатива изменения содержания учебного плана шла «снизу», под влиянием уже существовавших разработок педагогического сообщества. Сама необходимость внести изменения в содержание образования уже мало кем ставилась под сомнение к концу семидесятых годов, с этим были в основном согласны и педагоги, и ученые; однако вопрос о том, в какую сторону и каким образом должно было измениться это содержание, оставался открытым. Более того, именно этот вопрос стал камнем преткновения для сторонников двух, казалось бы, идеологически близких точек зрения: мультикультурализма и антирасизма. С этого времени данная «вилка» всегда будет присутствовать в дискурсе о мультикультурном образовании, и термин «антирасистское образование» будет соседствовать с мультикультурным.

Сторонники антирасистского подхода упрекали мультикультурное образование в дальнейшем углублении расовых различий, закреплению стереотипов. Критика

²⁴⁹ Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 87.

исходила, в том числе, из Института межрасовых отношений. Однако исследователи отмечают, что, по крайней мере на этом этапе, между двумя этими направлениями было очень мало существенных отличий²⁵⁰. Более того, в последующие десятилетия эти понятия многими учеными будут употребляться как синонимичные, а иногда как дополняющие друг друга.

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. К этому вопросу вернутся лишь на рубеже тысячелетий в связи с результатами проверки по делу об убийстве чернокожего юноши Стивена Лоуренса, опубликованными в 1999 году в докладе Макферсона²⁵¹. В ходе расследования выяснилось, что дело осталось нераскрытым из-за бездействия полицейских, основанного на расовых предрассудках. Дело Стивена Лоуренса стало началом широкой общественной дискуссии об институциональном расизме. Лишь два десятилетия спустя убийцы С. Лоуренса были осуждены²⁵².

Доклад Макферсона вызвал широчайший общественный резонанс. Неслучайно в 2001 году новые лейбористы вели предвыборную кампанию под лозунгами приверженности ценностям мультикультурного, мультирасового, инклюзивного общества, и в целом период пребывания у власти Тони Блэра (1997 - 2007) был временем утверждения культурного разнообразия как необходимого условия гармоничного развития современной британской нации.

²⁵⁰ Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press. 2008. P. 94.

²⁵¹ The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir Macpherson of Cluny. February 1999. // URL: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>. Дата обращения 10.11.2012.

²⁵² Stephen Lawrence murder: Dobson and Norris found guilty. //BBC News UK. 3 January 2012. URL: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-16284890>. Дата обращения 10.11.2012.

В результате рубеж тысячелетий стал периодом нового всплеска интереса к вопросу о межэтнических отношениях в школе. Образовательным учреждениям было рекомендовано разработать принципы антирасистской политики, которые должны были утверждаться в каждой школе.

Однако увлечению мультикультурным образованием не суждено было продолжаться долго. 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. Большинство британских мусульманских организаций выступило с осуждением террористов, но, несмотря на это, в межэтнических отношениях в стране наступил непростой этап. В частности, это выразилось в критике «добровольной сегрегации» этнических групп со стороны правительственных кругов и широких слоев британского общества. Так или иначе, начало тысячелетия отмечено ростом скепсиса в отношении термина «мультикультурализм». По мнению его критиков, концепция мультикультурализма поощряла сохранение этнических и религиозных различий в рамках британского общества. Это отразилось и на образовательной политике, в рамках которой сократилось употребление термина «мультикультурное образование». Снижению уровня энтузиазма в его отношении способствовало и то, что многие британские исследователи этого направления подвергли его существенной критике. Она основывалась на представлении о мультикультурном образовании как способе закрепить различия между детьми, при этом этническая культура в том виде, в котором она преподносилась, была сведена к условному набору экзотических символов. Олицетворением этого подхода стала триада «сари, самоса и стальные обручи», описанная Б. Тройной и Дж. Уильямс²⁵³.

²⁵³

Troyna B., Williams J. Racism, Education and the State. London, Croom-Helm, 1986.

4. Современный этап концептуально-методологического осмысления образования детей различной этнической принадлежности

Начало тысячелетия, как уже было сказано выше, стало испытанием на прочность для межэтнических отношений в Великобритании. Участие британских войск в войне в Ираке раскололо общество, вызвав особенно негативный отклик со стороны мусульманского сообщества. В свою очередь, теракты в Лондоне в 2005 году стали детонатором взрыва антиисламских настроений. В результате одним из центральных элементов общественно-политического дискурса первого десятилетия нового века стал вопрос о «добровольной сегрегации» этнических меньшинств, их нежелании интегрироваться в британское общество. Наиболее выпукло эта проблема проявлялась в Лондоне, где сложились отдельные районы с преобладанием тех или иных этнических групп. Именно в таком контексте и была произнесена премьер-министром Д. Кэмероном получившая большой резонанс речь с заявлением о крахе мультикультурализма²⁵⁴.

Исследователи отмечают, что фактически в этот период происходит своеобразное движение назад в сфере образовательной политики в отношении детей этнических меньшинств. Так, с приходом к власти консервативных политических сил вновь усилилась риторика о внеэтническом характере образовательных проблем²⁵⁵. Должностные лица и многие исследователи не просто вернулись к утверждению о том, что образовательные проблемы детей связаны преимущественно с социальным статусом и достатком их семей. Стала активно обсуждаться мысль о том, что наиболее уязвимым звеном в образовательной системе стали не кто иные, как белые мальчики из семей с низким достатком²⁵⁶. В

²⁵⁴ Multiculturalism has failed in Britain – Cameron. // Reuters UK. 5.02.2011. URL: <http://uk.reuters.com/article/2011/02/05/uk-britain-radicalisation-idUKTRE71401G20110205>. Дата обращения 25.04.2013

²⁵⁵ ПМА-2013. Интервью с Д. Гиллборном.

²⁵⁶ Gillian Evans. Educational Failure and White Working'Class Children in Britain. Palgrave Macmillan, 2006; British children from poorest homes 'being failed at school'. // The Telegraph, 09.02.12. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9071991/British-children-from-poorest-homes-being-failed-at-school.html> Дата обращения 22.10.2013; Poor white children fall further behind: Benefits culture is blamed for

качестве одной из причин этого чаще всего называется тот факт, что школы не уделяют столько же дополнительного внимания белым детям, сколько детям иноэтничным. Центральными идеями образовательной риторики вновь становятся интеграция, а также сформулированная в начале тысячелетия концепция общественного единства. На мой взгляд, причина этого поворота в том, что разделенность британского общества на относительно автономные сообщества по этническому и религиозному признаку стала своеобразным жупелом начала тысячелетия.

5. Борьба с дискриминацией и антирасизм.

Сегодня в британской образовательной системе предпринимаются значительные усилия по борьбе с дискриминацией, по созданию такой обстановки, в которой какие-либо оскорбления по этнорасовому признаку считались бы абсолютно недопустимыми. Эти меры идут в русле международной практики формирования толерантности и культуры межнационального общения.

Согласно закону 2000 года о межрасовых отношениях²⁵⁷, каждая школа в Лондоне обязана разработать и принять документ, который четко прописывает политику школы в области недопущения дискриминации, расизма, поощрения равных возможностей для всех. Основой для его разработки стала брошюра, разработанная Министерством образования и разосланная в школы в 2004 году²⁵⁸. Среди целей расовой политики школы указываются сокращение разрыва в уровне успеваемости представителей разных этнических групп, улучшение межэтнических отношений в школе (в частности, снижение числа конфликтов на «расовой» основе). Школы обязываются сообщать в местное образовательное управление о любом инциденте, связанном с межэтническими отношениями. Результатом работы школы должно

[failures at school. // The Daily Mail. 02.09.2013. URL: http://www.dailymail.co.uk/news/article-2409433/Poor-white-children-fall-Benefits-culture-blamed-failures-school.html](http://www.dailymail.co.uk/news/article-2409433/Poor-white-children-fall-Benefits-culture-blamed-failures-school.html) Дата обращения 21.10.2013

²⁵⁷ Race Relations (Amendment) Act 2000 // The Official Home of UK Legislation. Электронный ресурс. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/contents>. Дата обращения 01.11.2014.

²⁵⁸ School's Race Equality Policies – From Issues to Outcomes // Digital Education Resource Archive. Электронный ресурс. URL: http://dera.ioe.ac.uk/11102/2/Issues_to_Outcomes_Dec04.pdf. Дата обращения 01.11.2014

стать участие родителей детей всех этнических групп в жизни школы. Образовательное учреждение также должно стремиться к этническому многообразию педагогического состава.

6. Отражение этнического многообразия в содержательной части образования.

В 2002 году во всех школах Англии и, следовательно, в школах Лондона был введен предмет Citizenship Education, его можно примерно перевести как граждановедение. Его введение позиционировалось во многом как реакция на доклад Макферсона и дискуссию об институциональном расизме. Сегодня это, по сути, единственный предмет в британской школьной программе, в рамках которого изучаются вопросы межэтнических отношений. В основном рассматривается тема иммиграции, ее преимуществ для мигрантов и тот вклад, который они вносят в британскую культуру. Существует множество дополнительных пособий, знакомящих детей с культурами различных этнических групп Британии²⁵⁹.

Современная британская образовательная система перешла от мультикультурного образования в его «чистом» виде к более обтекаемому «поощрению разнообразия». Это означает, что школьников учат уважительно относиться к любым отличиям других людей от них самих, начиная с нестандартной внешности и заканчивая нетрадиционной сексуальной ориентацией. Содержательная часть британской школьной программы сегодня не предусматривает значительного блока, посвященного тематике многоэтничности британского общества или «народоведению».

Это связано, в том числе, с чисто практическими проблемами, с которыми сталкиваются британские учителя, в особенности в Лондоне. Речь идет о высоком уровне конкуренции между школами, соревнующимися за место в рейтинге, от которого зависит – в том числе – и их финансирование. В результате учителя

²⁵⁹ Your World, My World. Oxford, 2001; The History of the African and Carribean Communities in Britaion. London, Hachette Children's Books, 2007; Moving to Britain from Poland. London, 2008.

сконцентрированы на результатах экзаменов более, чем на каких-либо
необязательных воспитательных мероприятиях²⁶⁰.

²⁶⁰ ПМА-2012. Интервью с Р. Рэйсом.

§3. Эволюция «индейского» образования в Мексике

Как уже указывалось, основным иноэтничным «элементом» в школах Мехико являются дети, принадлежащие к группам коренного населения страны.

Особенность образовательной политики в отношении этих детей состоит в том, что изначально она формировалась практически исключительно в сельской местности, в местах проживания различных индейских этнических групп. Поэтому краткий исторический обзор эволюции форм образования индейских детей имеет смысл начинать с закладывания основ так называемого «индейского образования».

1. Ассимиляция и индихенизм.

Вплоть до Мексиканской революции 1910-1917 гг. – а по мнению ряда исследователей²⁶¹, и до 60-х гг. XX века – государственная политика в отношении коренного населения носила характер ассимиляции, то есть подразумевала включение индейцев в орбиту европейской культуры. При этом ассимиляторские усилия государства на протяжении истории Мексики характеризовались разной степенью интенсивности, не приобретая, впрочем, с момента завершения Конкисты откровенно агрессивных форм и не ставя уничтожение индейских языков и культуры в качестве самоцели (в отличие от борьбы с традиционными религиозными верованиями). В рамках своих общин представители многочисленных коренных народов страны на протяжении столетий сохраняли этнокультурное своеобразие.

Первые шаги в сфере образования индейцев были предприняты монашескими орденами с целью их христианизации. В 1536 году при монастыре францисканцев в Тлателолко был создан первый колледж Санта-Крус, в котором 60 индейцев

²⁶¹ 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>

обучались различным дисциплинам²⁶². В целом, в колониальную эпоху образование коренного населения практически полностью находилось в руках католической церкви.

Христианизация неизбежно шла рука об руку с обучением испанскому языку. Однако, несмотря на формальный успех в деле обращения автохтонного населения в христианство, фактически колонизация Мексики испанцами не привела к исчезновению элементов традиционной культуры и религии: они продолжали сохраняться в латентном виде, в том числе под маской христианских религиозных практик.

Рождение независимого мексиканского государства происходило в рамках либерального проекта, подразумевавшего построение национального государства на основе равенства его граждан. Для индейцев это означало формальное устранение их особого статуса, в результате чего сам термин «индеец» исчез из официальных документов в период с 1824 по 1917 год²⁶³. Образование рассматривалось как ключевой элемент в воспитании граждан молодого государства. Вместе с тем, первая половина столетия, вплоть до 1867 года, была отмечена бурной борьбой либералов и консерваторов и в целом значительной политической нестабильностью, которая препятствовала формированию сколько-нибудь внятной государственной политики в сфере образования²⁶⁴. Лишь в период с 1867 по 1911 г. можно говорить о более продуманной образовательной политике. Так, ограничение влияния церкви в период Независимости привело к тому, что образование, в том числе для коренного населения, было передано в руки светской власти.

²⁶² Ларин Е.И. Латиноамериканская цивилизация. М., «Высшая школа», 2007. С. 276.

²⁶³ Ciesas Busquets M. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. - http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.

²⁶⁴ Silva Badillo C., Muñoz de Alba M. La educación de los indígenas en el proyecto del estado liberal mexicano. - <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/4/est/est14.pdf>

Вряд ли правомерно было бы говорить об этнической или расовой дискриминации коренного населения в независимой Мексике. Подтверждением этому может служить хотя бы биография Бенито Хуареса – индейца-сапотека, ставшего президентом страны в 1858 году. Однако, безусловно, в их отношении существовала культурная дискриминация, в условиях которой единственный путь интеграции в мексиканское общество для них лежал через изучение испанского языка и принятие креольской, европеизированной культуры белого и метисного большинства.

В период диктатуры Порфирио Диаса осознание необходимости развития промышленности привело к увеличению количества школ, которое, однако, шло параллельно с их дифференциацией по трем типам, в зависимости от географического расположения. Чем меньше в той или иной местности была плотность населения и, соответственно, спрос на образование, тем меньше людских и материальных ресурсов направлялось на организацию школ. Это приводило к тому, что именно коренные жители, проживая в наиболее отдаленных и изолированных районах, обучались, в большинстве своем, в школах второго и третьего типа (с наименьшим финансированием). В этих учебных заведениях обучение велось по сильно сокращенной программе. Мексиканская исследовательница М. Сьесас утверждает, что во многих селениях школьное образование фактически сводилось лишь к изучению испанского языка²⁶⁵. При этом педагоги стремились всячески отмежеваться от родного языка учащихся, полагая, что только знание государственного языка должно составлять основу обучения.

На рубеже веков постепенно происходил отход от идеи монолитной нации. Началось формирование представления о мексиканском народе как результате смешения индейского и испанского компонентов. Так, выдающийся мексиканский

²⁶⁵ Ciesas Busquets M. Panorama historico de la educacion para los indigenas en Mexico. // http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.

историк Хусто Сьерра в начале двадцатого века подчеркивал значение индейского элемента в формировании мексиканской нации, призывая отказаться от взгляда на индейцев как на неполноценный народ²⁶⁶.

Возникновение индихенизма как философского и общественно-политического течения обусловило обращение в теме образования индейцев, в том числе в контексте преодоления их «отставания» от цивилизованных народов. По мнению мексиканского антрополога Гильермо Бонфиля Батальи, приверженцы индихенизма видели свою задачу в том, чтобы «спасти индейцев от самих себя», то есть рассматривали культурные традиции коренных народов как основную причину их отсталости²⁶⁷.

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. Некоторое время образовательная политика в отношении коренного населения продолжала развиваться в контексте индихенизма. Хосе Васконселос (мексиканский государственный деятель, философ и писатель) продолжал считать, что индейцам необходимо помочь преодолеть варварское состояние. В 1921 году Васконселос стал инициатором создания секретариата (министерства) народного образования. Проект Васконселоса подразумевал развертывание широкой программы по ликвидации неграмотности, в первую очередь среди сельских жителей. Так появились первые сельские общеобразовательные учебные заведения, которые стали доступными, в том числе, для индейцев.

Если достижением Х. Васконселоса можно считать включение автохтонного населения в орбиту общего школьного образования, то при президенте Ласаро

²⁶⁶ История Латинской Америки в мировой исторической и общественной мысли XVI – XIX веков. Отв. ред. Ларин Е.А. М., Наука, 2010. С. 191.

²⁶⁷ Чернышев А.Л. Есть ли душа у современных индейцев? Коренное население Мексики как объект и субъект политики на рубеже 20-21 вв. – Латинская Америка, 2010, №9.

Карденасе был впервые всерьез поставлен вопрос об образовании на родных языках коренных жителей Мексики. В конце тридцатых годов был создан Департамент по вопросам коренного населения (Departamento de Asuntos Indígenas, DAI), по инициативе которого в 1939 году была основана Ассамблея филологов и лингвистов. Усилиями специалистов Ассамблеи создавались учебные материалы на индейских языках. Важно, что были разработаны способы письменной фиксации коренных языков, до того момента не имевших письменности²⁶⁸.

В 1945 был основан Институт ликвидации неграмотности среди коренного населения (Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas), а в 1948 году Департамент по вопросам коренного населения был преобразован в Национальный институт коренного населения (Instituto Nacional Indigenista, INI)²⁶⁹. В последующие десятилетия этот институт будет играть важную роль в развитии и претворении в жизнь политики государства в отношении коренного населения, в том числе в сфере образования.

В целом можно сказать, что 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»²⁷⁰.

2. Бикультурно-билингвальное образование.

Успехи, достигнутые в первой половине XX века в области образования индейцев, не отменяют того факта, что в общем и целом оно продолжало преследовать, в первую очередь, цель их ассимиляции. В 60-70-е годы XX века ситуация начала довольно резко меняться. Сыграли свою роль как

²⁶⁸ DGEI. Breve historia. – <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>

²⁶⁹ Впоследствии INI был преобразован в Комиссию по развитию коренного населения (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI), которая существует по сей день.

²⁷⁰ 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.

внутриполитические факторы, в частности, деятельность Агирре Бельтрана на посту заместителя министра образования и главы INI, направленная на расширение образовательной инициативы в отношении индейцев, так и внешнеполитические предпосылки (формирование международного законодательства в области прав коренных народов и в области образования²⁷¹).

В 1978 году в системе Министерства образования была создана Главная Дирекция образования коренного населения (*Dirección General de Educación Indígena, DGEI*), которая существует по сей день. Её создание обозначило переход образовательной политики в отношении коренного населения на новый этап, который ознаменовался доминированием концепции бикультурно-билингвального образования (*educación bicultural-bilingüe*). Большую роль в разработке новой концепции образовательной политики на данном этапе сыграл Национальный альянс индейских двуязычных специалистов (*Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, ANPIBAC*).

Модель бикультурно-билингвального образования 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-билингв²⁷². Судя по всему, его преимущество заключалась, прежде всего, в том, что он имел возможность объяснить учащимся отдельные непонятные для них моменты на родном языке. «Бикультурный» аспект

²⁷¹ 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.

²⁷² F.I. Salmerón Castro, R. Porrás Delgado. *Op.cit.*, p. 519.

программы, в свою очередь, подразумевал включение в процесс образования элементов как общенациональной, так и индейской культуры²⁷³.

Можно считать, что бикультурно-билингвальное образование выполнило свою роль на определенном историческом этапе. Однако некоторые аспекты претворения в жизнь этой доктрины нельзя назвать целиком положительными. В частности, многие разработчики бикультурно-билингвальных программ резко противопоставляли западную культуру индейской, при этом идеализируя последнюю. В результате узкоэтническое оказывалось в противопоставлении общенациональному. Также исследователи указывают на парадоксальную противоречивость результатов создания специальных учебных заведений для индейских детей. С одной стороны, эта мера была инструментом поощрения этнического и языкового многообразия, но с другой – приводила к образовательной сегрегации детей коренного населения, зачастую ставя их не в лучшие условия.

3. Конституционная реформа и межкультурное двуязычное образование.

Вплоть до рубежа тысячелетий билингвально-бикультурное образование оставалось преобладающей концепцией в обучении коренного населения. В 90-е-2000-е годы ситуация изменилась. Среди внутривополитических причин отхода от этой концепции можно назвать подъем индейского движения в девяностые годы, сапатистское восстание в Чиапасе в 1994 году.

Важной вехой эволюции политики в отношении коренного населения стала ратификация Мексикой в 1990 году Конвенции № 169 Международной Организации Труда (МОТ) о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах. Именно ратификация Конвенции повлекла за собой внесение соответствующих поправок в Конституцию страны.

²⁷³ Nahmad S. Educacion bilingue bicultural para las regiones interculturales de México. - América Indígena. INI 30 años después, 1978. P. 239.

Конституционная реформа 1992 года признала поликультурный и многоязычный характер мексиканской нации. В результате внесения поправки в ст. 2 основного закона, «фундаментом» нации отныне объявлялись коренные народы страны: те, которые «ведут свое происхождение от групп населения, проживавших на территории государства на момент начала колонизации и которые сохраняют, полностью или частично, собственные социальные, экономические, культурные и политические институты»²⁷⁴. При этом важно подчеркнуть, что самосознание признается ключевым критерием при определении, относится ли индивид к коренному населению.

Согласно Конституции Мексиканских Соединенных Штатов, в области образования государство берет на себя следующие обязательства: «гарантировать и увеличивать уровень образованности, с особым упором на двуязычное и межкультурное образование [...] развивать образовательные программы с региональным содержанием которые делали бы акцент на культурное наследие их народов [...] поощрять уважение и изучение различных культур, которые существуют в стране»²⁷⁵.

Вслед за ратификацией упомянутой конвенции МОТ последовало подписание Мексикой целого ряда международных документов, касающихся комплексных вопросов образования коренных народов. Можно упомянуть о Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 год) Конвенции ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 год), Декларации о правах коренных народов (2006 год), Всеобщей декларации прав коренных народов ООН (2007 год).

Другим основополагающим документом образовательной политики в отношении коренного населения является Основной закон о языковых правах коренных

²⁷⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2°. // Cámara de Diputados. Электронный ресурс. URL: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

²⁷⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2, B (II) // Cámara de Diputados. Электронный ресурс. URL: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf.

народов, вступивший в силу 13 марта 2003 года. Закон опирается на следующее определение коренных языков: «принадлежащие народам, проживавшим на территории страны до появления мексиканского государства (Estado Mexicano), а также представителям других индейских народов Америки, существовавших ранее, которые были присоединены впоследствии, и за которыми признается наличие упорядоченного и систематического набора функциональных и символических форм устного общения»²⁷⁶. Документ официально признает существование в Мексике 62-х коренных языков; более того, согласно закону, коренные языки признаются государственными, и приравниваются в правах к испанскому языку²⁷⁷. Ст. 11 Закона гарантирует коренному населению доступ к обязательному, билингвальному и межкультурному образованию.

Новые аспекты национальной политики нашли отражение и в Основном законе об образовании. Согласно этому документу, коренным жителям гарантирован доступ к обязательному образованию на испанском и родном языках²⁷⁸. Ст. 38 закона гарантирует, что каждая ступень обязательного образования будет отвечать языковым и культурным требованиям и особенностям каждой из групп коренного населения, а также сельского населения и мигрантов²⁷⁹.

Одним из базовых документов в рассматриваемой сфере является национальный план развития образования – Programa Nacional de Educación 2001-2006. Он определяет идейную основу, целевые установки и задачи этой области. В этом документе рисуется облик мексиканского образования к 2025 году, и среди его характеристик присутствует «инклюзивность», т.е. оно будет «принимать культурное, региональное, этническое и лингвистическое разнообразие страны,

²⁷⁶ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Cap. I, art. 2 - Cámara de Diputados. Электронный ресурс. URL: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

²⁷⁷ Ibid., cap. I, art. 4.

²⁷⁸ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas., cap. I, art. 7 (IV).

²⁷⁹ Ibid., cap. IV, art. 38.

рассматривая богатство национального единства как сумму отличий, а не единообразие»²⁸⁰.

Таким образом, очевидно, что во второй половине XX века Мексику не только не обошли глобальные процессы переоценки роли коренного населения, его культуры и языков. 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.

В 2001 году было создано Главное управление по координации межкультурного и двуязычного образования (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, далее CGEIB). Целью создания этого учреждения стало обеспечение методического сопровождения системы образования с целью приведения ее в соответствие с языковым и культурным разнообразием страны. Этот орган в дальнейшем фактически стал центром формирования образовательной политики в отношении автохтонного населения, а его создание знаменовало собой смену образовательной парадигмы в пользу межкультурного двуязычного образования.

Под понятием «межкультурность» (interculturalidad) в рамках этой концепции подразумеваются «разнонаправленные сложные взаимоотношения и культурный обмен, цель которых – развитие равноправных связей между народами, людьми, культурно различными практиками и системами знания»²⁸¹. Межкультурность понимается как цель, новый уровень развития социальных отношений, к которому следует стремиться. МДО, в свою очередь, представляет собой набор педагогических приемов, направленных на формирование личности, уважающей культурное разнообразие, способной принимать факт наличия культурно различных мировоззрений. Предполагается, что в результате учащиеся должны

²⁸⁰ Programa Nacional de Educación 2001-2006. P. 72 // Universidad de Michoacán. Электронный ресурс. URL: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106>

²⁸¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006. P. 72 // Universidad de Michoacán. Электронный ресурс. URL: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106>

научиться воспринимать собственную этническую идентичность как лишь одну из многих, столь же ценных, обладающих собственной логикой. В целом, концепция межкультурности совпадает с тем, что в международной практике чаще всего называется мультикультурным образованием. Различие заключается в том, что, 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 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». Среди целей Программы, в частности, была разработка к 2003 году предложений по межкультурному образованию для детей коренного населения (как в сельских, так и в городских школах со значительным числом этих детей), а также внедрение к 2004 году педагогических и управленческих инициатив в начальных школах со значительным числом детей коренного населения. К 2006 году планировалось включить в орбиту этого эксперимента 40% общеобразовательных школ со значительным присутствием детей коренного населения²⁸². Подчеркивалось, что участие школ в Программе должно было не обременить администрацию и педагогов лишней работой, в том числе «бумажной», а предоставить им необходимое методическое сопровождение, с одной стороны, и способствовать изменению их мировоззренческих установок (в сторону положительного отношения к этноязыковому разнообразию состава учащихся) – с другой.

В реализации Программы принимали участие, помимо CGEIB, Национальный педагогический университет, Национальный совет по развитию образования,

²⁸² José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 4// ПМА-2011. Получена от Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

Национальная комиссия по развитию коренных народов, Национальный институт коренных языков.

В марте 2003 года президент Мексики Висенте Фокс дал старт Программе межкультурного двуязычного образования в федеральном округе (Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., далее PEIBDF). Торжественная церемония проходила в начальной школе Альберто Корреа, где в вечернюю смену обучались дети народа отоми²⁸³.

Изначальной экспериментальной площадкой для этой программы стали 20 учреждений дошкольного и 76 – начального образования²⁸⁴. В 2005 году в программу межкультурного двуязычного образования было включено уже 800 школ²⁸⁵.

Среди первых мероприятий в рамках PEIBDF была разработка анкеты для учащихся, которая была направлена на выявление уровня навыков межкультурного общения. Был также проведен ряд мероприятий дополнительного образования: в частности, прошли четыре тематических встречи, посвященные языку и культуре коренных народов южной части Мехико. В рамках встреч учениками и преподавателями школ, входивших в PEIBDF, были организованы представления традиционных танцев, песнопений, чтения стихов на языках коренных народов²⁸⁶.

Эксперимент в рамках PEIBDF подразумевал осуществление непосредственной методической помощи педагогам, работавшим в многоэтнических коллективах.

²⁸³ Presentación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F. Viernes, 7 de Marzo de 2003. // Портал Presidencia de la República. URL: <http://fox.presidencia.gob.mx/multimedia/videos/?contenido=4705&pagina=93&palabras=tratado+mexico+japon>
Дата обращения: 19.02.2012

²⁸⁴ José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 6 // ПИМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

²⁸⁵ Saldívar E. Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. // Urbi Indiano. México, D.F., UACM, 2005. P. 114.

²⁸⁶ José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 9 // ПИМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

Для этого Государственный совет по развитию образования направлял специальных волонтеров в учреждения дошкольного образования. Это были добровольцы из числа молодежи (от 16 до 32 лет), владевшие одним из коренных языков, которые были выявлены в том или ином детском коллективе. Их обязанности заключались в том, чтобы непосредственно присутствовать на занятиях в детских садах, помогая развивать у детей навыки межкультурного общения и письменного и устного двуязычия (причем у всех, не только индейских, детей). Их работа шла, в основном, с небольшими группами детей, посредством подготовки небольших учебных проектов. В качестве компенсации за проделанную работу после ее окончания волонтеры получали специальную стипендию для продолжения образования²⁸⁷.

С 2009 года курсы о языковом и этническом разнообразии Мексики были включены в программу «Школа всегда открыта», в рамках которой занятия в некоторых образовательных учреждениях Мехико продолжаются на протяжении всего лета. В частности, в 2009 году учащиеся начальных и средних школ могли посещать курс «Познавая языковое разнообразие Мексики», в 2010 году этот курс был расширен и включал в себя также культурное разнообразие страны²⁸⁸. По данным CGEIB, ежегодно в занятиях курсов принимают участие около 50,000 учащихся из 600 школ²⁸⁹. В рамках курсов школьники, с одной стороны, знакомятся с этническим и языковым составом Мексики, а с другой стороны, учатся уважать разнообразие в целом.

Выводы к главе

²⁸⁷ Ibid, p. 10.

²⁸⁸ Сайт Secretaría de la Educación Pública en el Distrito Federal.

URL:http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/talleres_primaria.jsp. Дата обращения 23.02.2013.

²⁸⁹ José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 11 // ПМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

Формирование подходов к обучению этнических меньшинств и детей мигрантов было связано с тем, как принимающее сообщество (и доминирующее в нем этническое 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 носили скорее инструментальный характер, связанный с необходимостью адаптировать прежде всего иноязычных детей к жизни в российском социуме. Что касается процессов этнического возрождения на территории самого государства (и города Москвы), они потребовали обращения к сложившейся мировой практике решения подобных проблем (хотя заимствование иностранных концептуальных наработок во многом носило ритуальный характер; это ярко иллюстрирует практика освоения педагогами термина «толерантность»).

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 детей, принадлежащих к группам этнических меньшинств, за счет их экзотизации и упрощенной категоризации. В результате на современном этапе образовательная политика во многом отошла от этноцентризма в пользу «поощрения разнообразия».

Глава 3. Школьное обучение детей этнических меньшинств: повседневные практики взаимодействия детей и педагогов

§1. Московская практика обучения детей этнических меньшинств: проблемы и перспективы

1. Распределение детей этнических меньшинств в школах Москвы

В СМИ и общественно-политическом дискурсе последних лет общепризнанным стало утверждение о многонациональности абсолютного большинства московских школ. Хотя в общих чертах эта мысль соответствует действительности, не все московские школы сегодня сопоставимы по разнообразию этнического состава их учащихся. Это зависит как от территориального фактора (ЮАО и ЮВАО традиционно считаются лидерами по количеству учащихся-мигрантов, так как здесь сконцентрировано наибольшее число приезжих), так и от политики администрации конкретного образовательного учреждения. Речь идет прежде всего о гимназиях, лицеях или школах, имеющих высокое место в рейтингах и репутацию «хороших» учебных заведений. Здесь имеет место целенаправленный отбор учащихся, учитывающий различные факторы, в том числе уровень владения русским языком. Дети мигрантов, зачастую плохо говорящие по-русски, этот отбор не проходят. В этом случае речь идет как о мигрантах из стран ближнего зарубежья, так и из некоторых республик РФ, выходцы из которых не всегда в достаточной степени владеют языком. Вот что говорят по этому поводу сами преподаватели: «Если школа хорошая, туда отбор, собеседование, хотя везде говорят, что его нет. И, конечно, людям приезжим туда будет не попасть. Если ты здесь живешь, ты будешь школу выбирать. А, если приезжий, будешь радоваться, что ребенка вообще куда-то взяли. И, конечно, там на все будут смотреть, и если ребенок плохо говорит по-русски... Наши Тимур с Магомедом, я уверена, никогда бы в такую школу не

попали»²⁹⁰. Среди моих респондентов были работники таких школ, и для них вопросы о взаимоотношениях с детьми мигрантов оказались совершенно неактуальны: «Детей мигрантов у нас в гимназии нет. Это было бы даже представить сложно»²⁹¹. «Я вообще не сталкиваюсь с мигрантами, у нас в школе их вообще нет. У нас евреев много, есть армяне, но это все москвичи»²⁹². Дети этнических меньшинств, которые обучаются в этих учебных заведениях, как правило, являются московскими старожилами, или же полностью адаптированы к русскоязычной культуре: «У нас учатся только вполне русскоязычные, русскокультурные дети. Нет Средней Азии, Северного Кавказа. Да, есть армяне, но они и говорят без акцента, и уже не знаю, в каком поколении живут в Москве»²⁹³. В ряде школ существуют более выраженные практики, связанные с недопущением детей мигрантов. В данном случае речь идет о мигрантах из стран ближнего зарубежья, а не из республик РФ, так как причиной отказа ребенку в приеме в школу может быть отсутствие у родителей московской регистрации на длительный срок. Как выразилась в интервью директор одной из школ ЮВАО, «нас они (мигранты. – А.С.) боятся, потому что мы их просто не берем... Они знают, что к нам просто так не придешь, мы ведем отбор детей. А в других, соседних школах,

290

ПМА-2013. Интервью с респондентом F. 08.02.2013.

291 ПМА-2013. Интервью с респондентом D, 03.03.2013.

292 ПМА-2012. Интервью с респондентом E, 24.12.2012.

293 ПМА-2013. Интервью с респондентом D, 03.03.2013.

детей, наоборот, не хватает, и они туда идут целыми кланами, то есть уже они знают, что там учатся свои, и отдают туда детей»²⁹⁴.

В этом контексте нельзя не отметить, что отчасти вследствие подобных практик доступ к образованию оказывается затруднен для некоторого числа детей мигрантов. По данным Д.В. Полетаева, директора Центра миграционных исследований НИУ ВШЭ, в России не менее 10 процентов детей мигрантов (до 16 лет) не посещают школу. По его мнению, помимо других причин, это может быть связано с тем набором документов, которые требуется предоставить при приеме в образовательное учреждение²⁹⁵. В целом, проблема неохваченности части детей мигрантов средним образованием, невозможности отслеживания их судьбы органами опеки – очень важная тема, требующая отдельного исследования²⁹⁶.

Но важно отметить, что даже в условиях существования отбора в ряд образовательных учреждений, в московских школах на сегодняшний день не существует сегрегации детей мигрантов (ни из стран ближнего зарубежья, ни из регионов РФ). По словам Д.В. Полетаева, директора чаще всего готовы закрыть глаза на отсутствие каких-либо документов и «на свой страх и риск берут всех детей»²⁹⁷. В школе В также были дети, которые на момент зачисления в школу не имели регистрации.

Что касается детей этнических меньшинств из числа московских «старожилов», т.е. проживающих в Москве во втором-третьем поколении, они имеют полноценный доступ в любые образовательные учреждения, в том числе «элитные», прежде всего потому, что они, в отличие от детей мигрантов, полноценно владеют русским языком. Все зависит от результатов вступительных испытаний конкретного ребенка, и, как видно по материалам интервью с учителями этих школ, среди их учащихся есть дети этнических меньшинств.

²⁹⁴ ПМА-2014. Интервью с респондентом I, 13.01.2014.

²⁹⁵ В России работают не менее 40-60 тысяч детей мигрантов // Российская газета, 17.04.2013. <http://www.rg.ru/2013/04/17/rebenok.html>. Дата обращения 12.04.2014.

²⁹⁶ Подробнее см. работы Д.В. Полетаева, Ю.Ф. Флоринской и др.

²⁹⁷ Нас всех учили по налогам. Мигранты должны будут доказать, что являются налоговыми резидентами России, чтобы их дети смогли ходить в детские сады и школы // Газета. Ру. URL : <http://www.gazeta.ru/social/2013/10/04/5692553.shtml>. Дата обращения 12.04.2014.

В результате можно утверждать, что контингент абсолютного большинства московских школ – в той или иной степени полиэтничный²⁹⁸.

2. Стереотипы восприятия педагогами детей мигрантов и детей, принадлежащих к этническим меньшинствам

Степень владения русским языком и включенности в русскоязычный культурный контекст являются для педагогов важнейшим критерием, по которому они выделяют «других» детей. Учителя, как правило, догадываются о том, к какой этнической группе принадлежат их ученики, и даже если «нерусский» ребенок отлично владеет русским языком, на прямо поставленный вопрос о его этнической принадлежности они смогут дать хотя бы приблизительный ответ. Однако достоверной информацией владеет, в лучшем случае, классный руководитель; остальные учителя чаще всего не различают конкретные этнические группы внутри таких обобщений, как «кавказец» или «из Средней Азии», они не считают это столь важным. Это видно, например, из следующего диалога: «Вот N, он вообще уедет в свой Таджикистан... – Так он разве не из Узбекистана? Он же узбек? – Ну, узбек, *какая разница*»²⁹⁹.

Однако характерно, что в ходе интервью учителя воспринимали все вопросы о «детях другой национальности» как вопросы о детях-мигрантах. Информанты сразу начинали рассуждать о «традициях и обычаях той местности, откуда приехал ребенок»³⁰⁰, о языковом барьере³⁰¹.

В ходе интервью на вопрос о том, с представителями каких именно этнических групп имел дело респондент, в первую очередь звучал ответ «кавказцы», выходцы из Средней Азии, и, как правило, назывались «экзотические» этнические группы, представленные в школе одним-двумя учащимися (вьетнамцы, «индийцы»). При этом интересно, что в рассматриваемых школах учится довольно много татарских детей. Однако, отвечая на вопрос о том, представители каких национальностей

²⁹⁸ ПМА-2014. Интервью с Т.В. Криворучко, С.О. Арутюнян, А.А. Шевцовой. 25.02.2014.

²⁹⁹ ПМА-2014. Полевое наблюдение, февраль 2014.

³⁰⁰ ПМА-2013. Интервью с респондентом К, 17.04.2013.

³⁰¹ ПМА-2013. Интервью с респондентом F, 08.02.2013.

обучаются в школе, никто из педагогов не упоминал татар. Действительно, все учащиеся-татары свободно владеют русским языком, имеют привычные русскоязычному человеку личные имена (Юлия, Дарья и т.п.), многие живут в Москве если не с рождения, то большую часть жизни.

Эти особенности ответов респондентов косвенно подтверждают мысль о том, что, чем меньше культурная дистанция, тем меньше вероятность восприятия учителями ребенка как «другого».

При этом культурная дистанция далеко не всегда объективно выражена, иногда она конструируется самими учителями. В школе А обучалось несколько вьетнамских детей, с рождения живущих в России, прекрасно владевших русским языком и не подчеркивавших (в разговоре, одежде, внешней атрибутике) свою принадлежность к вьетнамской культуре. Но ярко выраженная «другая» внешность в сочетании с экзотическими именами и фамилиями, мама, которая плохо говорила по-русски, а также тот факт, что их в школе было всего несколько, не давало учителям «забыть», что у них учились вьетнамцы. Информанты упоминали об этом в интервью, а также в беседах с коллегами из других школ, когда хотели указать на полиэтничный характер детского коллектива³⁰².

Следующий стереотип – это приписываемое детям из кавказских и среднеазиатских регионов уважительное отношение к старшим и знание собственных традиций.

Часто и то, и другое упоминается в сравнении с «нами», русскими или русскоязычными людьми. Например, педагоги острее воспринимают «хамское», «невежливое» с их точки зрения отношение к себе со стороны детей, которым приписывают приверженность традиции уважительного отношения к старшим. «Я ему говорю, ты, небось, дома не позволил бы себе так с учителем разговаривать, а со мной, значит, можно?»³⁰³. Тот факт, что, например, учащиеся-кавказцы позволяют себе неуважительно, по мнению педагогов, обращаться с ними, часто воспринимается следующим образом: он не уважает меня потому, что я не

³⁰² ПМА-2014. Полевое наблюдение, январь 2014.

³⁰³ ПМА-2013. Полевое наблюдение, октябрь 2013.

принадлежу к его этнической группе, уважительное отношение у них – только «для своих». При этом педагоги исходят из своего представления о кавказских традициях, не имея никаких данных о том, как на самом деле конкретный ученик обращается со старшими (или учителями) у себя дома или на родине.

Многие учителя обращают внимание на то, что поведение детей мигрантов не всегда соответствует приписываемой им приверженности «традиции», и связывают это с ее утратой. «Если раньше к нам приходили девочки мигрантов, особенно мусульман ... они очень воспитаны были, они очень скромные. Сейчас, к сожалению, ... они ведут себя вызывающе»³⁰⁴. «Сейчас, я смотрю, она идет, юбка посуда, джинсы обтягивающие, очень быстро они привыкают, по-другому начинают себя вести»³⁰⁵. Здесь мы вновь сталкиваемся с влиянием стереотипического восприятия детей из «традиционных» регионов. В глазах педагогов, для учащихся из Средней Азии и Кавказа должны быть характерны традиционные нормы поведения. Например, девочки должны быть более скромными, сдержанно одеваться. Поэтому, если «кавказская» девочка ведет себя как многие другие московские школьницы – например, носит короткую юбку – это вызывает у педагогов недоумение (хотя далеко не всегда они это оценивают резко отрицательно).

Сохранение традиций многие педагоги напрямую связывают с эндогамией, которую приписывают «традиционалистским» народам: «Есть же нации, где, например, женятся только на своих, даже несмотря на то, что живут в Москве. Потому что для них важно традиции сохранить»³⁰⁶; «Как бы мы там ни говорили «за мир, за дружбу», кавказцы может и вторят, но, если проследить, они все держатся своими группами, своим этносом. ... Это свои, это свой круг, это своя традиция, свой этнос, сохранение своего генофонда. Это мы разбрасываемся. Они очень редко разбрасываются»³⁰⁷. Некоторые педагоги упоминают стремление

³⁰⁴ Женщины-мигранты из стран СНГ в России. Ред. Тюрюканова Е.В. М., МАКС Пресс, 2011. С. 87.

³⁰⁵ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

³⁰⁶ ПМА-2013. Интервью с респондентом М., 24.09.2013.

³⁰⁷ ПМА-2013. Полевой дневник, 15.01.2013

«нерусских» детей держаться вместе, формировать группы по этническому признаку: «У них есть стремление быть в своем обществе, они дружат со своими. Потому что им же потом будет разрешено тоже общаться только со своими»³⁰⁸. При этом у педагогов часто вызывает настороженность образование в школе групп учащихся по этническому признаку. «Да, когда их становится большинство, даже пусть меньше половины, но если они сильные и организованные, друг с другом сплоченные, могут начаться конфликты»³⁰⁹.

Довольно распространенным стереотипом среди педагогов можно назвать представление об агрессивности «кавказских» мальчиков, их стремлении доминировать. Характер этой стереотипизации зависит от личности педагога, воспринимающего детей через призму данного восприятия. Некоторые педагоги рассказывают об этом спокойно, будто бы констатируя общеизвестный научный факт: «У них повышенная эмоциональная сфера, они более агрессивные в любом случае, более вспыльчивые... В любом случае все кавказцы стараются быть лидерами (ну, про мальчиков, да?). Редко так бывает, чтобы кавказец не хотел быть лидером»³¹⁰. У части же педагогов подобное восприятие может становиться катализатором тревожных ожиданий от поведения этих детей.

Данные полевого наблюдения не позволяют рассматривать негативные стереотипы в отношении детей этнических меньшинств как нечто широко распространенное среди московских учителей. Однако в ходе полевой работы удалось зафиксировать ряд весьма неоднозначных моментов. Так, я наблюдала, как, отчитывая ученика на повышенных тонах, учительница называла его «хитрый чеченец»³¹¹. В разговоре между учителями мне приходилось слышать такую характеристику ученика: «умный, хоть и таджик»³¹².

³⁰⁸ ПМА-2013. Интервью с респондентом С, 17.05.2013.

³⁰⁹ ПМА-2013. Интервью с респондентом F, 08.02.2013.

³¹⁰ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

³¹¹ ПМА-2011. Полевой дневник, 26.11.2011.

³¹² ПМА-2012. Полевой дневник, 21.12.2012.

Обращает на себя внимание, что оценки прилежности и мотивации детей этнических меньшинств могут быть противоположными. С одной стороны, среди учителей распространено мнение, что у этих детей отсутствует мотивация к учебе, т.к. «они думают, что все можно купить», «у них все уже куплено». Иногда детям приписывается нежелание учиться, так как, раз они приезжие и при этом имеют некоторый уровень достатка, значит, их родители достигли его либо легким, либо не вполне законным путем. При этом неважно, каков реальный уровень достатка семьи: если она не является откровенно малоимущей, то сам факт достойной жизни приезжих в столице уже делает их в глазах педагогов «пробившимися». Отсюда делается вывод, что и ребенок, так или иначе, получит образование – родители «проплатят», и поэтому он не считает нужным учиться: «Правильно, а зачем им учиться? Все купят, все оплатят. Они же сюда приезжают, у них уже квартира появляется через несколько лет»³¹³. В других же случаях педагоги считают, что представление о том, что все можно купить за деньги (даже образование) – истинная черта некоего «кавказского менталитета»: «Это же кавказцы, у них все по принципу товарно-денежных отношений. Ты – мне, я – тебе...Приходят, просят поставить пятерку, я, мол, тебе все что хочешь за это сделаю»³¹⁴.

Довольно распространенным можно считать представление о том, что для кавказских и среднеазиатских девочек характерна очень низкая мотивация к учебе: «Учеба – не приоритет у них. Приоритет – удачно выйти замуж»³¹⁵.

С другой стороны, учителя всегда особо отличают наличие отличников среди детей «другой национальности»: «У нас в прошлом году две медалистки – и обе кореянки!»³¹⁶. Причем часто в этом же контексте звучит определенный упрек по отношению к русским детям: «Кто у меня в классе хорошисты? Правильно, Н. и А.! (называет фамилии нерусских детей – А.С.) А остальным вообще ничего не

³¹³ ПМА-2013. Полевое наблюдение, ноябрь 2013.

³¹⁴ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

³¹⁵ Женщины-мигранты из стран СНГ в России. Ред. Тюрюканова Е.В. М., МАКС Пресс, 2011. С. 86.

³¹⁶ ПМА-2013. Интервью с респондентом С, 17.05.2013.

надо!»³¹⁷. «В N классе такое невыгодное сравнение с русскими. Такая деградация русских [видна]. В N классе все, кто хорошо учится (кроме Z., она русская), все чеченцы, ингуши»³¹⁸. Хотя подобные оценки можно расценивать как положительные, все же в этом также просматривается определенная стереотипизация: отличная учеба для иноэтничного ребенка – позитивное отклонение от «нормы», которое достойно отдельного упоминания (и в этом случае получается, что «норма», как ни парадоксально – более низкая успеваемость). Это, разумеется, не относится к тем случаям, когда педагоги высоко оценивают успехи недавних мигрантов: в этом случае вполне естественно их желание высоко оценить быстрое и успешное освоение ребенком чужого языка.

Чем «экзотичнее» для учителя этническая группа, к которой принадлежит ребенок, тем парадоксальнее может складываться представление педагога о его ученике.

Так, мне пришлось быть свидетелем довольно курьезной ситуации. Возвращаясь с экскурсии, учительница сделала замечание вьетнамцу-пятикласснику, попросив не шаркать ногами, и вполголоса обратилась ко мне: «Вот он всегда так шаркает, прямо даже не знаю, может, у *них* как-то ноги по-другому устроены?..»³¹⁹.

Зачастую учителя заметно «экзотизируют» своих учащихся или случаи, связанные с практикой их обучения. Так, ряд педагогов находит удовольствие в том, чтобы подчеркивать многоэтничность контингента, с которым они работают. Это особенно проявляется в разговорах с коллегами из других школ. Одни и те же истории пересказываются в доказательство того, насколько необычно работать с детьми разных национальностей. Так, одна из педагогов рассказывала мне про отца восьмиклассника, узбека, который при ней «воспитывал» сына подзатыльниками и приговаривал: «Будешь так учиться – я тебя отправлю домой, баранов пасти!»³²⁰.

Спустя какое-то время эта же учительница пересказывала эту историю уже не мне – но ее героем стал совсем другой мальчик, аварец. Очевидно, что это пример

³¹⁷ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

³¹⁸ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

³¹⁹ ПМА-2012. Полевой дневник, 26.04.2012.

³²⁰ ПМА-2011. Полевой дневник, 14.03.2011.

мифологизации реального опыта: отдельные истории становятся частью мировоззренческой схемы, в которую педагоги встраивают своих «экзотических» учеников.

В то же время, крайне редко мне приходилось слышать, чтобы многоэтничностью состава учащихся объясняли, например, низкую успеваемость в классе. Так, на протяжении всего периода наблюдения в школе С я отмечала сожаление педагогов по поводу отсутствия отсева при наборе в школу и возмущение «низким качеством» состава учащихся в целом: «Сначала понаберут, а потом спрашивают, почему такая успеваемость», «так у нас контингент-то какой...». Но речь шла обо всех учащихся, вне зависимости от их этнической принадлежности: это могли быть жалобы на незаинтересованных родителей, на плохую наследственность ребенка, которой объяснялись его проблемы в обучении, на наличие у ребенка психологических проблем.

В целом, на этом перечень наиболее явно выраженных стереотипов о детях-мигрантах и этнических меньшинств можно завершить. Остальные представления педагогов имеют «общечеловеческий» (напрямую не обусловленный профессиональным опытом) характер и касаются их оценки мигрантов и миграции, отдельных этнических групп, собственной этнической принадлежности. При этом следует отметить, что и стереотипы, перечисленные выше в данном разделе, во многом обусловлены именно личным опытом педагога, преломленным в зеркале его профессиональной деятельности. Характер стереотипизации свидетельствует об отсутствии специальной подготовленности учителей к работе в полиэтничном детском коллективе.

3. Особенности общения педагогов с детьми в условиях полиэтничного коллектива учащихся

Несмотря на то, что для учителей сегодня общение с детьми разного этнического происхождения – повседневная реальность, для большинства педагогов остается характерной существенная этнологическая «неграмотность». Далеко не всегда

учителя имеют достаточное представление о той культуре, к которой принадлежат их ученики, а порой и не обладают элементарными этнографическими знаниями. Так, Е.А. Омельченко в статье, посвященной конкурсу образовательных проектов «Диалог – путь к пониманию», отмечает, что педагоги-разработчики часто относили к зарубежным странам республики РФ – Дагестан, Чечню, Адыгею³²¹. Таким образом, существенные пробелы в кругозоре самих педагогов сегодня, увы, можно считать системным явлением, и это нельзя не принимать во внимание, рассматривая ситуацию в области воспитания культуры межнациональных отношений в школе.

Педагоги единодушны во мнении, что у детей мигрантов возникают определенные сложности в адаптации на новом месте, в новой школе. «Они не могут себя найти в коллективе. Они немножко дезадаптированы в этом плане. А потом [...] начинают привыкать, к учителю, к детям в коллективе...»³²². При этом педагоги часто уверены, что требования, которые предъявлялись ребенку на его родине, скорее всего, ниже, чем те, которые существуют в московской школе. Часто подвергаются сомнению оценки, полученные в предыдущей школе: «Ну, и сама программа. Там она может быть одна, тут у нас требования программы совершенно другие. Потом обучают там тоже, учителя, квалификация какая у них? Тоже имеет значение»³²³; «Они приезжают, у них сплошные пятерки, а на самом деле там ничего нет»³²⁴; «Им оценки [ставят] как? Родовые связи, вот это вот все, по блату, они уже привыкли в этой системе жить»³²⁵.

Некоторые учителя чутко реагируют на более глубокие психологические проблемы, которые возникают у детей: «У меня сестра психолог, к ней пришла девочка, корейка. Она была вся забитая, она себя ненавидела, она смотрела в зеркало и

³²¹ Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов. // Этнодиалоги, №2, 2011. С. 145.

³²² ПМА-2013. Интервью с респондентом К, 17.04.2013.

³²³ ПМА-2013. Интервью с респондентом К, 17.04.2013.

³²⁴ ПМА-2013. Интервью с респондентом F, 08.02.2013.

³²⁵ ПМА-2013. Интервью с респондентом А, 13.06.2013.

видела это скуластое лицо, узкие глаза. А она уже живет в другом пространстве, где видит красивых девочек – с точки зрения европейцев. И она себя считает чудовищем... Они внешне отличаются, и поэтому чувствуют себя чужими»³²⁶.

Этническая принадлежность учащихся чаще всего «припоминается» педагогами в контексте «проблемного» поведения учеников. Общим местом при дисциплинарных беседах с такими учениками можно назвать следующие фразы: «Если не умеешь себя вести (если тебе что-то не нравится), возвращайся в Дагестан (Чечню, Узбекистан...», «Дома (на родине) вы себя так не ведете», «Здесь тебе не аул», «Помните, что вы здесь на птичьих правах, и, если вы не будете себя нормально вести, вас выгонят из школы»³²⁷. Учителя часто прибегают к этим «аргументам» на повышенных тонах. При этом важно отметить, что эти педагоги в аналогичной ситуации, связанной с поведением любого другого ребенка, ведут себя схожим образом: на повышенных тонах ребенку высказывают мысль о недопустимости его поведения, иногда – с переходом на личности, а в качестве угроз здесь чаще всего выступают изгнание из школы или постановка на учет у инспектора по делам несовершеннолетних. Поэтому в этом конкретном случае представляется некорректным обвинять педагогов в предвзятом отношении именно к иноэтничным учащимся.

Если судить по данным моих наблюдений, к спокойным, послушным детям этнических меньшинств, пусть даже слабоуспевающим, учителя практически никогда не относятся с агрессией. Их отношение в этом случае, как правило, колеблется от нейтрального к сочувственному: педагог часто считает, что ребенок старается, но по ряду объективных причин не может учиться лучше. Можно сказать, что, если иноэтничный ребенок не отличается дисциплинарными проступками и не вступает с учителем в конфликт, то он, как правило, не провоцирует негативные высказывания, связанные с его этнической принадлежностью.

³²⁶

ПМА-2013. Интервью с респондентом С, 17.05.2013.

³²⁷

ПМА-2010, ПМА-2011, ПМА-2012, ПМА-2013. Полевое наблюдение.

Однако есть и тревожная тенденция, которая прослеживается в отношении московских педагогов к учащимся, принадлежащим к этническим меньшинствам. Рассуждая об особенностях их обучения, некоторые учителя высказывали мысль о том, что они были бы не против организации отдельных школ для этих детей³²⁸. Это мнение нельзя назвать распространенным, однако оно существует среди части педагогов. Сторонники образовательной сегрегации «нерусских» детей, как правило, отличаются изначально резко негативным отношением к мигрантам в целом и активно противятся мысли о том, что им необходимо подстраиваться под полиэтничный коллектив школьников. Они абсолютизируют культурные отличия приезжих детей, приписывают им активное нежелание интегрироваться в русскоязычную культурную среду, опасаются образования группировок школьников по этническому признаку. Как правило, подобное отношение идет в связке с традиционным набором мигрантофобских стереотипов: «они нас не уважают», «они обнаглели», «они нас всех поработят».

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. А в рамках московской системы образования пока не выработано механизмов противодействия такого рода агрессии. Лишь от конкретной школьной администрации зависит, в какой атмосфере будет проходить учебный процесс, будут ли установлены четкие правила взаимодействия учеников между собой и педагогов с учащимися. Учитель не имеет четких инструкций, как ему действовать в случае, если учащиеся обзывают друг друга, оскорбляя по этническому или расовому признаку: реагировать на это или нет, как реагировать – фактически, все это остается исключительно на совести педагога. В случае возникновения конфликтной ситуации на этнической почве с участием учителя все будет зависеть от того, насколько сам ребенок, в случае агрессии, готов постоять за себя или пожаловаться родителям; насколько родители будут готовы предъявлять претензии самому педагогу или администрации; и,

³²⁸

ПМА-2011. Интервью с респондентом G. 12.10.2011.

наконец, как себя в этом случае поведет администрация. Мне не известны случаи административного или какого-либо другого наказания педагогов, оскорбивших ученика с намеком на его этническую принадлежность (в изучавшихся мной школах). А подобное явление, как уже описывалось выше, далеко не редкость. Приходится констатировать, что проявления ксенофобии со стороны учителей имеют место в московских школах, и пока в рамках системы образования нет никаких реальных механизмов систематической борьбы с ней.

Однако данные наблюдений и интервью дают основания полагать, что откровенная ксенофобия со стороны учителей хотя и встречается, но не является системным явлением. Конфликты с этнической подоплекой могут возникать, однако, как отмечает в интервью директор одной из московских школ, «это больше идет не от национальной неприязни, а все-таки от личностной»³²⁹. Прежде всего, для большинства педагогов, по данным моих интервью и наблюдений, характерно гуманистическое восприятие их учеников: «Мы – учителя, и учить должны всех... Мы не можем оставить детей»³³⁰. Отдельно нужно обратить внимание на то, что большая часть московских педагогов – люди среднего возраста, чье профессиональное становление пришлось на советские годы. В результате у многих учителей все же сохраняется установка на воспитание детей в духе «дружбы народов», сформировавшаяся в годы их профессионального и личностного становления: «Мы учились все вместе, и никто не спрашивал, кто русский, кто грузин»³³¹; «Я вообще училась в РУДН, и там кто только не учился, и из Африки, и из Латинской Америки, и мне даже нравился очень один наш студент-негр, я прямо даже влюблена была в него. Для нас «дружба народов» была не пустой звук. Поэтому я вообще не понимаю, какие там проблемы могут возникать, какая разница, кто по национальности, чего, откуда – дети есть дети. Не знаю, может, у кого-то и возникают проблемы какие-то, я за собой не замечаю такого»³³².

³²⁹ Женщины-мигранты из стран СНГ в России. Ред. Тюрюканова Е.В. М., МАКС Пресс, 2011. С. 90.

³³⁰ ПМА-2013. Интервью с респондентом К. 17.04.2013.

³³¹ ПМА-2013. Интервью с респондентом М. 24.09.2013.

³³² ПМА-2013. Интервью с респондентом В. 23. 12. 2013.

Во взаимоотношениях с учениками педагоги чаще всего руководствуются не четкими правилами или профессиональными установками, а своим личным опытом, что делает эти 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.

4. Повседневные практики интеграции мигрантов и работы с полиэтничным контингентом учащихся

Известно, что дети мигрантов имеют особые адаптационные потребности как языкового, так и культурного характера, и поэтому могут нуждаться в специальном педагогическом сопровождении. Этот факт широко известен и подтверждается, в том числе, на российском материале³³³. Что касается взаимоотношений в школьном коллективе детей разной этнической принадлежности, на школу сегодня возлагается значительная часть ответственности в сфере профилактики ксенофобии. Во второй главе диссертации было подробно описано, что сегодня представляет собой система адаптации детей мигрантов (в частности, ШРЯ), а также какими именно педагогическими средствами в школе предполагается развивать толерантность и навыки межкультурного диалога.

Однако если рассматривать повседневные практики, выявленные в ходе полевой работы, следует отметить, что учителя, осознавая наличие определенных особенностей обучения и воспитания в полиэтничном коллективе школьников, в большинстве своем не видят необходимости в систематизированных усилиях со

³³³ Подробнее см. работы Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатовой, Лебедевой Н.М., Гуляевой А.Н., Тюрюкановой Е.В. и др.

стороны школы в сфере интеграции мигрантов или профилактики ксенофобии. Работа с целью воспитания в духе толерантности и культуры межэтнических отношений в школе, как правило, ситуативна³³⁴.

В первую очередь это связано с отмеченным выше восприятием «иноэтнический ребенок = приезжий». Отсюда представление о природе проблем в их обучении как возникающих исключительно вследствие незавершенности их адаптации в принимающем сообществе: «Изначально у ребенка все равно комплекс есть, что вот, я приезжий, я – не москвич»³³⁵. Помочь иноэтническому ребенку влиться в коллектив, с точки зрения педагогов, можно универсальными методами: «Во-первых, беседа, раз. Во-вторых, притягивать его во внеклассную работу, завлекать чем-то. Стенгазеты, мероприятия. И выход, конечно, в город, это тоже неформальная обстановка, тоже как-то... тоже втягивает. Все равно дети, они как-то находят [общий язык]. Они и на пальцах могут объясниться порой»³³⁶.

Таким образом, с одной стороны, педагоги видят очевидную «инаковость» этих детей, они много говорят об их приверженности своим традициям, об особенностях их менталитета, но с другой, считают, что адаптация ребенка в коллективе происходит сама по себе или с применением общепедагогических методик облегчения этого процесса (в частности, путем привлечения к участию во внеклассной работе). Никаких специальных методик или программ в этой сфере педагоги не применяют.

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. Педагоги считают, что регулярно говорить на эту тему с детьми не просто ненужно, но и опасно, что именно в этом случае возникает риск усиления

³³⁴ Мишина И. Педагогический менталитет как проблема поликультурного образования. // Этнодиалоги, № 1, 2007. С. 172.

³³⁵ ПМА-2013. Интервью с респондентом А. 13.06.2013.

³³⁶ ПМА-2013. Интервью с респондентом К. 17.04.2013.

межэтнической напряженности: «Если постоянно об этом говорить, начинаешь задумываться, а у меня дети не задумываются. Этой проблемы нет. Мы говорим вскользь, народы, культуры, многонациональная страна. Надо говорить, но вот постоянно, программу какую-то разрабатывать, я, например, не считаю нужным для своего класса»³³⁷.

Из всех опрошенных мною респондентов лишь одна учительница активно высказалась за преподавание в школе народоведения (этнологии). Она аргументировала это тем, что умение общаться с представителями других народов, невозможное без знания их культуры, сегодня является неотъемлемой частью социализации. Характерно, что респондент – учитель истории и обществознания: «Когда кошка машет хвостом, она злится, когда собака машет хвостом – она радуется. Они не понимают друг друга, поэтому – классическое противостояние кошки и собаки... Мы должны сохранять национальные черты, мы должны объяснять, почему мы такие, почему мы разные, но не враждебны... Обучен – значит вооружен. Ты уже не воспринимаешь с дикостью. Ты видишь мальчика с кинжалом в горах, и ты не думаешь, что он пришел тебя убивать. Какая цель? Цель любого обучения – социализация...»³³⁸. Однако остальные респонденты идею преподавания в школе народоведения не поддерживали или поддерживали лишь отчасти.

Отдельно следует сказать о педагогах-энтузиастах, которые, напротив, значительную часть своей работы строят именно на воспитании в детях интереса и уважения к разным культурам. Среди моих респондентов была учительница, чей интерес к тематике межнационального общения был вызван ее личной историей: она родилась и выросла в Грузии, приехала в Москву в сознательном возрасте, и до сих пор разговаривает по-русски с заметным акцентом. Школа, в которой она работает, находится на юго-востоке Москвы и отличается пестрым этническим составом учащихся. Респондент с большим энтузиазмом проводит с детьми

³³⁷ ПМА-2013. Интервью с респондентом А. 13.06.2013.

³³⁸ ПМА-2013. Интервью с респондентом С. 17.05.2013.

внеклассные мероприятия, направленные на гармонизацию межэтнических отношений – дети ставят небольшие театральные пьесы по мотивам народных сказок, проводятся тематические классные часы. Она внимательно относится к общению с родителями «нерусских» учащихся и чувствует с ними особое взаимопонимание: «Эта тема мне близка, и по этой линии я работаю... Я – грузинка сама. Я могу побывать в их шкуре. Я это больше понимаю, и у меня это намного лучше получается. И вот в этом русле уже десять лет я работаю. Я могу и с родителями поговорить по-другому. Я понимаю, как с ними работать. Это – мое. Я сама не русская, я больше понимаю, и эти традиции, кавказские, мне знакомы...»³³⁹. Достаточно привести в пример тематику проектной деятельности школьников³⁴⁰, методические разработки, связанные с этнологической тематикой, авторами которых выступают московские педагоги³⁴¹. По мнению сотрудников кафедры «Международное образование и интеграция детей мигрантов в школе» МИОО, часто педагоги работают практически автономно, не имея никакой существенной методической поддержки, зачастую и не подозревая о том, где и как ее можно получить; подобная изолированность порой приводит к «изобретению велосипеда», когда учителя действуют без опоры на уже существующие педагогические методики, «наощупь», методом проб и ошибок³⁴². Это происходит вследствие недостаточной информированности учителей об уже существующем опыте в этой сфере и еще раз указывает на отсутствие специальной педагогической подготовки для работы в полиэтничном коллективе.

Подтверждением вышесказанного может служить анализ материалов межрегионального конкурса образовательных проектов «Диалог – путь к

³³⁹ ПМА-2013. Интервью с респондентом М. 24.09.2013.

³⁴⁰ Информационно-поисковый проект «Этническая мозаика нашего класса» // Фестиваль проектов школьников «Ярмарка идей на Юго-Западе». URL: [www. idea.mosuzedu.ru/2011/projects/project.html?id=367](http://www.idea.mosuzedu.ru/2011/projects/project.html?id=367)

³⁴¹ См., например, Акопов А.В. Классный час по теме «Межэтническая толерантность – путь к миру и согласию» // Портал «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/500428/>; Шилова О.Н. Классный час на тему «Москва – многонациональный город». Портал «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/523428/>

³⁴² ПМА-2014. Интервью с Т.В. Криворучко, С.О. Арутюнян, А.А. Шевцовой. 25.02.2014.

пониманию» по вопросам интеграции мигрантов средствами образования³⁴³. Характерно, что лишь около 30 % проектов, представленных на конкурс, были разработаны школами больших городов, в том числе Москвы и Санкт-Петербурга. При этом хотелось бы обратить внимание на отмеченную Е.А. Омельченко особенность проектов, разработанных в больших городах. В отличие от мероприятий, разрабатывавшихся в селах и небольших поселениях, которые отличались «стопроцентной нацеленностью на практическую реализацию» (в них «описываются конкретные, весьма полезные и в целом очень несложные мероприятия»), проекты, разработанные в больших городах, «зачастую написаны сложным языком, изобилуют научной терминологией (не всегда, кстати, употребляющейся корректно) и поэтому не всегда подходят для практической реализации»³⁴⁴. На мой взгляд, описанная ситуация симптоматична для сегодняшней московской школы. Материалы наблюдений показывают, что в московской школе очень часто имеет место «показная» деятельность, и очень многое из того, о чем отчитываются, в реальности имеет совершенно другой вид. Отдельно следует сказать о том, какие практики сложились в школьной системе в сфере мероприятий, связанных с «формированием толерантности». Само понятие «толерантность» объясняется детям уже с младшего школьного возраста, и трактуется педагогами как умение спокойно воспринимать чужие культурные различия. Чаще всего учителя воспринимают термин именно в его «этническом» измерении. Можно сказать, что в педагогической риторике произошла замена концепта «дружбы народов» концептом «толерантность», однако содержательно-методических изменений за этим, судя по всему, не последовало. Это можно проследить на примере различных внеклассных мероприятий. Так, в школе В ежегодно отмечается Международный день толерантности (26 ноября).

³⁴³ Конкурс проводился в 2006-2010 гг. по инициативе Центра «Этносфера» при поддержке кафедры ЮНЕСКО и Центра международных образовательных программ МИОО. Подробнее см. Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов // Этнодиалоги, №2, 2011. С. 152.

³⁴⁴ Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов // Этнодиалоги, №2, 2011. С. 152.

Одной из форм, которая применялась в воспитательной работе этой школы, был классный час, посвященный кулинарным традициям народов, чьи представители обучались в классе. Информативная часть сводилась к рассказу о соответствующей кухне, за ней следовало чаепитие.

В школе С во втором классе было организовано представление, посвященное Дню толерантности. В самом начале представления дети четвертого класса зачитали небольшой текст, в котором прозвучало довольно сложное определение толерантности; дальше представление шло своим ходом. В рамках выступления дети пересказывали небольшой текст о своем народе (или соответствующей республике, это несколько перемешивалось в ходе представления), некоторые приходили в национальных костюмах, было исполнено несколько народных танцев.

Часто дежурный термин «толерантность» присутствует и в проектной деятельности, но и здесь он выступает скорее в роли красивой оболочки вполне этнографической информации о той или иной культуре/культурах. Чтобы оправдать эту оболочку, в постановочной части нередко указывается, что именно получение новых сведений о других народах позволяет учащимся стать более толерантными. Подобный проект готовился в школе А учениками средней школы совместно с учителем географии.

Очевидно, что термин «толерантность», хотя и вошел в лексикон московских учителей, часто воспринимается педагогами как нечто очень отвлеченное и не вполне понятное. Осознанного воспитания педагогами толерантности выявить не удалось, а именно не упоминалось ими в интервью использование специальных методик, связанных с формированием толерантности, отсутствовало упоминание помощи педагога-психолога в этой области. Наблюдение не выявило особенного внимания классных руководителей к этой теме: в частности, в школе В педагог-психолог распространяла брошюры Центра толерантности, в которых были перечислены всевозможные мероприятия и тренинги, связанные с данной

тематикой; насколько мне известно, никто из педагогов не заинтересовался этим предложением. Вышесказанное не означает, что педагоги не стремились воспитывать детей в духе толерантности. В ходе наблюдения были зафиксированы вполне успешные педагогические мероприятия, связанные с этой темой. Однако чаще всего они были направлены на снятие *ранее возникшей* напряженности в рамках конкретных классов, в том числе в случае возникновения конфликтов с «этнической» подоплекой. Хотелось бы подчеркнуть, что действия педагогов в этих ситуациях находились в русле привычных им методик и были обусловлены здравым смыслом и личностными характеристиками каждого конкретного учителя. Таким образом, можно утверждать, что формирование у школьников толерантности имело в исследуемых школах ситуативный, а не системный характер. Возможно, более правомерным было бы говорить не столько о сознательном формировании толерантности, сколько о неосознанной апелляции к ее принципам в рамках медиации конфликтов.

В этом контексте следует упомянуть роль школьной психологической службы. Прежде всего, необходимо обратить внимание на разный уровень качества пособий (как учебных, так и методических), рекомендаций по «формированию толерантности» или «межкультурному диалогу» у школьников. Так, довольно удачным учебным пособием для студентов-психологов, на мой взгляд, является «Тренинг этнической толерантности для школьников»³⁴⁵. В нем сбалансированно сочетаются теоретическая (рассмотрение вопросов этнической идентичности, стереотипов, методических основ тренинга) и практическая стороны вопроса (приведено множество конкретных разработок психологических тренингов по формированию толерантности). К сожалению, большая часть других пособий и рекомендаций представляют собой, в лучшем случае, «голую» теорию, часто изложенную очень громоздким языком, изобилующим научными терминами; при этом практическая часть либо сведена к минимуму, либо почти отсутствует. В

³⁴⁵ Лебедева Н.М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М., МАКС-Пресс, 2012.

худшем случае, встречаются и вовсе низкокачественные статьи и пособия, в которых изложен теоретический материал сомнительного содержания.

Следует также отметить, что для успешной реализации любых психологических тренингов (или достаточно развернутых методик, связанных с формированием толерантности или культуры межэтнического диалога) необходимо наличие квалифицированного руководителя этой работы. В идеале, речь идет о педагого-психологе. Однако далеко не во всех московских школах сегодня активно (и успешно) работает школьная психологическая служба. Это связано с рядом факторов, одним из которых, как представляется, можно назвать кадровую проблему. Так, если в некоторых гимназиях и школах работает по несколько психологов³⁴⁶, в школе В это был один человек. Собственно психологическая работа велась преимущественно с учениками начальной школы.

Часть пособий и рекомендаций, направленных на воспитание толерантности, предназначены для социальных педагогов и классных руководителей (более подробный анализ этих пособий приведен во второй главе диссертации). Однако очевидно, что среднестатистический педагог, не имеющий психологического образования, не всегда может грамотно организовать и вести работу по формированию толерантности. Ведь тренер (лицо, проводящее тренинг), будь то учитель или школьный психолог, должен знать основы этнической и социальной психологии, психологии развития³⁴⁷. Это можно сказать далеко не о каждом учителе (хотя, безусловно, педагоги-энтузиасты могут добиваться больших успехов в этом виде работы). На первый план выходит личностный фактор: обладает ли конкретный педагог стремлением овладеть методикой тренинга, изучить сложную проблематику межэтнических отношений, сможет ли он гуманно и деликатно преподнести ее и грамотно руководить тренингом.

³⁴⁶ Например, в ЦО № 218 работает четыре психолога (Сайт ЦО №218. Электронный ресурс. URL: http://school218.ru/list_all_t). В ГБОУ СОШ № 1280 работает два психолога (Сайт ГБОУ СОШ №1280. Электронный ресурс. URL: <http://www.s1280.ru/wp/index.php>).

³⁴⁷ Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., МАКС Пресс, 2012. С. 125.

Подходя к выводам к данному разделу главы, упомяну, что в ходе полевых наблюдений я отметила, что мои коллеги часто высказывали сомнения по вопросу о том, может ли школа в принципе кардинально влиять на мировоззрение учеников. Это очень важный момент. Действительно, сложно спорить с тем, что мнение учителя по какому-либо вопросу сегодня далеко не всегда воспринимается учениками, а скорее даже их родителями, как истина в последней инстанции. Не могу не вспомнить в данном контексте услышанный в ходе полевого наблюдения разговор отца с младшим школьником: «Учительница сказала так? А ты ей скажи, что не она тебя воспитывает, а родители. И я — разрешаю. Что еще она говорит? В джинсах нельзя в школу? Опять про джинсы? Ты ей сказал, что папа разрешил?»³⁴⁸. Московские педагоги явно ощущают, что перестали быть для кого-либо авторитетом, и для родителей, и для общества в целом. Можно привести юмористический пример этого восприятия – фразу учительницы русского языка и литературы перед важной контрольной работой: «Да чего мне волноваться? Ну не напишут они эту контрольную, пойду в ларек пивом торговать – хотя бы тогда мне будет обеспечена народная любовь»³⁴⁹. В ходе общения с педагогами в течение нескольких лет я постоянно слышала об их ощущении противопоставленности обществу, которое пытается найти в действиях учителя ошибку, корыстный умысел или нарушение прав ребенка. Это ощущение рождает в них определенный фатализм и убежденность в том, что сегодня влияние учителя на ребенка, в целом, очень ограничено. В особенности многим учителям свойственно сознавать свое бессилие в тех случаях, когда мнение семьи по какому-то вопросу расходится с точкой зрения, транслируемой школой. Можно привести рассуждения такого рода: «Все идет из семьи. Если дома говорят: "Наша нация самая хорошая, а другие – плохие", то, что ты ни делай, какие мероприятия ни проводи, с этим ничего не сделаешь. Ну, может какой-то очень маленький процент детей это как-то воспримет. Но большинство так и будет считать. Вообще, все от семьи зависит. Все

³⁴⁸ ПМА-2015. Полевой дневник, 02.04.2015.

³⁴⁹ ПМА-2011. Полевой дневник, 14.03.2011.

воспитывается с очень раннего возраста. И нельзя с четырнадцати лет толерантность начинать воспитывать. Особенно в кавказских семьях, там же вообще отца очень уважают. И если папа так говорит, что мы самые лучшие, то ребенок, особенно мальчик, конечно, будет так считать»³⁵⁰.

В целом, можно выделить несколько характерных особенностей работы московских педагогов в условиях полиэтничного детского коллектива.

1. Дети, принадлежащие к этническим меньшинствам, хорошо владеющие русским языком и интегрированные в московскую культурную среду, практически не воспринимаются учителями как «другие».

2. Педагогические мероприятия по интеграции детей мигрантов и профилактике межэтнической напряженности имеют ситуативный характер и не являются системными.

3. Учителя чаще всего настороженно относятся к теме межэтнических отношений и считают контрпродуктивным делать на ней существенный акцент в своей воспитательной работе.

4. Основная часть работы по адаптации мигрантов и гармонизации межнациональных отношений в школе лежит на плечах отдельных педагогов-энтузиастов. Они работают практически автономно, без существенной методической поддержки извне.

5. Вследствие отсутствия специальной подготовки для работы с полиэтничным школьным коллективом и недостатка знаний в области этнологии, в ходе профессиональной деятельности учителей восприятие детей этнических меньшинств идет через призму личного опыта и общепринятых стереотипов. В результате это восприятие имеет обывательский характер, а работа учителя в полиэтничном детском коллективе строится без опоры на достижения педагогики, психологии, антропологии и этнологии в этой сфере.

³⁵⁰ ПМА-2013. Интервью с респондентом F. 08.02.2013.

§2. Лондонские дети этнических меньшинств: педагогическая практика в зеркале различных концептуальных подходов к обучению

Историю изменения этнорасового состава послевоенной Британии нельзя рассматривать в отрыве от эволюции британской национальной идеи. 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 страны³⁵¹. 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» человека³⁵² – 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».

В отрыве от этих особенностей британского общественного сознания послевоенного времени нельзя воспринимать ни историю включения детей мигрантов в школьную систему, ни современное состояние этой проблемы.

1. Роль педагогов на начальных этапах развития образовательной политики в отношении детей мигрантов

Британская образовательная система не была готова к сформировавшемуся за короткий период времени расслоению общества по расовому признаку. С одной

³⁵¹ 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.

³⁵² Котин И.Ю. *Тюрбан и «Юнион Джек». Выходцы из Южной Азии в Великобритании*. СПб, 2009. С. 92.

стороны, известно, что до 1960-х – 1970-х гг. на фоне отсутствия целостной образовательной политики в отношении детей мигрантов педагоги столкнулись с необходимостью качественных изменений в системе образования в новых условиях. Осознавая объективные сложности своих учеников, педагоги самостоятельно разрабатывали подход к их обучению и становились активными участниками формирования образовательной политики в отношении детей мигрантов. Таким образом, эта политика складывалась во многом «снизу», под влиянием педагогического сообщества.

С другой стороны, широко известен и многократно упоминается тот факт, что учителя сами были носителями многих предрассудков в отношении своих учеников. Можно найти множество свидетельств их бывших учащихся, вспоминающих свои школьные годы, пришедшиеся на 1960-е – 70-е. Безусловно, их необходимо воспринимать критически, так как сегодня в британском научном и общественно-политическом истеблишменте в целом принято оценивать эту эпоху с точки зрения неравноправия представителей этнических меньшинств. Так, Ли Джаспер, ставший в начале 2000-х гг. советником мэра Лондона по вопросам межэтнических взаимоотношений, вспоминает: «Безработица 1970-х поставила город на колени. Мы, чернокожая молодежь, разбивали сердца наших родителей, бунтуя против школьной системы, которая не могла с нами справиться [...] Треть моих одноклассников были чернокожими, треть – белыми, к 1974 году уже треть составляли бангладешцы. Но система образования была типичной для того времени: внимание обращали только на «богатеньких». Белые из беднейших слоев рабочего класса, чернокожие, рожденные в Британии, те, кто приехал из Карибского региона (особенно мальчики), бангладешцы – наша успеваемость была хуже всех. *То, что мы все говорили по-английски, дела не меняло* (курсив мой – А.С.). 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

предвзвудков. Они просто отказывались нас учить»³⁵³. Приведенная цитата иллюстрирует не только предвзвудки педагогов, но и традиционно особенно острую для британской школы проблематику социальных взаимоотношений. 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»³⁵⁴.

В свою очередь, попытки педагогов-энтузиастов создать благоприятную атмосферу для обучения детей разной этнической принадлежности зачастую могли наталкиваться на непонимание родителей детей белого большинства. Так, Ранжит Арора приводит в пример случай из 1980-х годов: мать одной из ее учениц запрещала дочери принимать участие в разучивании индийских танцев, «потому, что это дрянь»³⁵⁵.

В целом, анализируя ситуацию 1960-70-х годов, 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 предвзвудков в отношении к ним.

2. Британская образовательная система и мультикультурное образование

В 1980-е годы начинается период увлечения мультикультурным образованием, активных экспериментов в этой области. Как пишет М. Малвейни, в начале 1980-х – директор школы Гейхерст в лондонском районе Хэрни, «в своем отношении к

³⁵³ Jasper, Lee. Brickbats for Oldham // The Guardian, 29.05.2001.

³⁵⁴ The Achievement of British Pakistani Learners. Compiled by R. Richardson and A. Woods. London, Trentham Books, 2004.

³⁵⁵ Arora R. Towards a multicultural curriculum – primary. // Multicultural Education. Towards good practice. Ed. by R.K. Arora and C.G. Duncan. London, Routledge, 1986. P. 56.

мультикультурализму мы (учителя) прошли несколько стадий, от восприятия культурного многообразия как проблемы, через увлечение им, к принятию его, на чем большинство из нас и остановилось. Кто из нас на время не превращал свою школу в индуистский храм или гурдвару? Все мы [...] устраивали странный карнавал с красочными костюмами и брали напрокат из соседней школы барабан».

Малвейни описывает типичное внеклассное мероприятие этого периода:

««Этнические» родители приносят еду, костюмы, артефакты и т.д., и выглядят вечно благодарными. В конце подобных мероприятий учителя и родители говорят друг другу «намасте», и школа возвращается к восхвалению того, что связано с белыми, мужчинами, представителями среднего класса. Родители, в свою очередь, возвращаются в свой мир»³⁵⁶. Малвейни подчеркивает поверхностный подход к мультикультурному образованию на фоне увлечения внешней стороной этнического разнообразия. Это можно считать одной из базовых особенностей повседневных практик мультикультурного образования.

Другая такая особенность проявлялась в том, что привычные педагогические методики оставались за рамками новых образовательных веяний, и во многих отношениях учителя продолжали руководствоваться, прежде всего, здравым смыслом. Так, среди британских учителей в 1980-е – 90-е годы распространенным было нежелание вмешиваться в небольшие конфликты между учащимися, даже если они имели этнорасовую подоплеку. Объяснялось это тем, что вмешательство учителя может лишь усугубить проблему, тогда как детям нужно научиться справляться с подобными ситуациями самостоятельно³⁵⁷. Это, с одной стороны, логично и объяснимо с точки зрения повседневной педагогической практики. С другой стороны, это входило в противоречие с концептуальной стороной мультикультурного образования, подразумевающего разработку четкого набора

³⁵⁶ Mulvaney M. The Impact of an Anti-Racist Policy in the School Community. // Education for a Multicultural Society. Case Studies in ILEA Schools. Ed. by M. Straker-Welds. London, 1984. P. 28.

³⁵⁷ Roberts Review of Troyna and Richard, Racism in Children's Lives. // British Journal of Sociology of Education, Vol. 13, No. 3. Цит. по Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998. P. 13.

действий педагога по реагированию на любые проявления нетолерантного отношения друг к другу.

Начиная с 1990-х годов уже можно утверждать, что все лондонские школы были в той или иной степени полиэтническими. К этому моменту в рамках мультикультурного образования были достигнуты определенные успехи. В частности, была выстроена система обучения английскому как иностранному, в содержание образования внесены существенные изменения, чтобы отражать этнокультурное многообразие британского общества. Воспитательная работа, как уже было показано выше, была ориентирована на воспевание разнообразия, хотя и в наиболее общем, поверхностном виде.

Однако застарелые проблемы сохранялись. Исследования 1990-х показывали, что учащиеся начальной школы, визуально отличавшиеся от белых детей, часто слышали в свой адрес обидные прозвища³⁵⁸, это было распространенной проблемой, и школа не всегда этому противодействовала. При этом отмечалось, что дети, чьи взгляды исследователи оценивали как эгалитаристские, то есть настроенные положительно к представителям разных рас, могли тем не менее допускать оскорбления представителей другой расы³⁵⁹. При этом такие оскорбления могли себе позволять дети этнических меньшинств и по отношению друг к другу. Несмотря на успехи в области мультикультурного образования, исследования начала 1990-х выявляли наличие проблемной ситуации в области самооценки «не-белых» школьников. Например, индийские дети часто изображали себя на своих рисунках голубоглазыми и белокуроыми, отказывались участвовать в праздниках, посвященных своей культуре³⁶⁰.

³⁵⁸ Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998. P. 6.

³⁵⁹ Troyna, B. & Hatcher, R. Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools. London: NCB/Routledge, 1992. Цит. по Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998. P. 7.

³⁶⁰ Grugeon, E., Woods, P. Educating All: multicultural perspectives in the primary school. London: Routledge, 1990. Цит. по Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the

Тем не менее, мультикультурная и антирасистская образовательные концепции сделали поощрения этнокультурного многообразия привычными для британских педагогов. В повседневной практике предпринимаются шаги по борьбе с дискриминацией в школе, разрабатывается политика по предотвращению ксенофобии в школьной среде. В дальнейшем педагогам предстояло закрепить этот успех и отойти от «чистого» мультикультурализма в образовании с его закреплением, во многом стереотипных, различий между культурами.

3. Современная практика обучения разноэтничных детей в лондонских школах

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 профилактики ксенофобии. Так, школа обязана разрабатывать четкую политику противодействия расизму и дискриминации, фиксировать положения этой политики в специальном документе и строго их придерживаться. Отход от этого (например, отказ учителя принять меры в случае оскорбления ученика в связи с его этнической, расовой, религиозной принадлежностью) чреват строгими санкциями, если об этом становится известно. Сочетание жесткого контроля в некоторых ключевых сферах с широкой автономией означает, что школа в своей деятельности не может отойти от общих базовых принципов британского образования, в том числе антирасизма, но при этом

three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998. P. 7.

разрабатывает политику, наиболее полно отвечающую ее конкретным потребностям.

Существует и практика поощрения школ, проводящих активную эффективную политику в области работы с детьми этнических меньшинств. Речь идет о специальных грантах (например, EMAG – Ethnic Minority Achievement grant), которые присуждаются школам с высокой успеваемостью представителей этнических меньшинств, где для этого разработаны специальные программы, где большое внимание уделяется в целом поощрению этнокультурного разнообразия. Подобная политика решает вопрос материального стимулирования педагогических коллективов, наиболее успешно решающих непростые задачи, связанные с работой с полиэтничным контингентом. Грант должен быть направлен на дальнейшее совершенствование этой работы.

Остановимся подробнее на формах, в которых ведется работа с полиэтничным контингентом в лондонских школах.

Прежде всего, если в этом есть потребность, могут создаваться группы по изучению английского как дополнительного языка. Сегодня дети этнических меньшинств в лондонских школах в большинстве своем являются уроженцами Великобритании или представителями третьего и более поколений мигрантов. Поэтому даже в разнообразной по этническому составу школе проблема обучения английскому может остро не стоять. Обучение английскому может идти в разных формах – это остается на усмотрение школы. Однако чаще всего речь не идет о создании изолированных групп учащихся. Изучение языка стараются обеспечить параллельно с усвоением ребенком общей школьной программы, не вырывая его из класса, в котором ему предстоит учиться. В некоторых школах педагог английского присутствует с ребенком на уроках и помогает ему включиться в учебный процесс. В других случаях обучение английскому проводится в течение части школьного времени, а на остальных уроках ребенок возвращается к одноклассникам. В ряде школ создаются специальные должности преподавателей, осуществляющих сопровождение детей этнических меньшинств. Это своего рода «эксперты»: с

одной стороны, они повышают свою квалификацию и обучены работать именно в полиэтничном коллективе, с другой стороны – они часто сами являются представителями этнических меньшинств, дети которых обучаются в школе. Они играют важную роль в образовательном процессе: 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 методологически грамотно с учетом этнокультурного профиля каждого конкретного класса. Важную роль они играют для обеспечения связи школы с родителями детей. Иногда при школах создаются специальные центры для поддержки ребенка и его родителей на их родном языке. Этих педагогов инструктирует и поддерживает специальная методическая служба на уровне LEA. В школах, получавших финансирование в рамках EMAG, как правило, большое внимание уделялось корректировке содержания учебных программ с учетом этнолингвистического разнообразия учащихся. Поскольку, как уже упоминалось выше, педагог самостоятельно определяет методологический подход к раскрытию той или иной темы учебного плана, у учителей, работающих в школах с большим количеством детей этнических меньшинств, есть возможность ориентироваться в своей деятельности на культурные запросы учащихся. В результате разрабатывается методическая копилка материалов, в содержательном плане обращенных к учащимся разного этнического происхождения.

В школах с большим числом мигрантов поощряется взаимодействие педагогов, преподающих английский язык как дополнительный, и учителей-предметников. Последние могут использовать педагогические техники обучения английскому как иностранному в собственной работе. В результате структура и содержание урока могут строиться таким образом, чтобы отвечать самым разнообразным запросам. Например, при объяснении темы повышенное внимание может уделяться иллюстративному материалу; разрабатываются специальные глоссарии для присутствующих в классе недавних мигрантов; система оценивания будет

различаться в зависимости от уровня владения языком (кому-то необходимо будет дать развернутый ответ, кому-то – лишь ответить утвердительно или отрицательно). Безусловно, отдельные элементы этой практики применяются и в массовой школе, однако следует отметить, что вышеперечисленные примеры относятся, прежде всего, к школам, выигравшим EMAG³⁶¹.

Одной из важнейших черт лондонского школьного образования является высокий уровень сегрегации детей этнических меньшинств³⁶². Школы фактически разделены по принципу этнорасовой гомогенности или гетерогенности контингента учащихся. Как утверждает Р. Рейс, один из ведущих экспертов в области мультикультурного образования в Великобритании, «если прийти в школу, занимающую низкое место в рейтинге, там стопроцентно будет много детей этнических меньшинств»³⁶³. На эту проблему было впервые обращено внимание после того, как с 1992 года школы обязались публиковать результаты экзаменов и инспекций. В дальнейшем эти результаты стали основой для рейтинговой оценки школ. Вскоре выяснилось, что именно в школах, чьи результаты по всем показателям были ниже, доля «не-белых» детей была значительно выше³⁶⁴. Несмотря на то, что большая часть представителей этнических меньшинств являются гражданами Великобритании и родились в этой стране, их дети в период обучения в школе сталкиваются с дополнительными трудностями. Можно выделить несколько основных проблемных узлов.

Как уже было сказано, для новоприбывших мигрантов в лондонских школах предоставляется возможность изучения английского как иностранного (English as an Additional Language, EAL). Однако знания английского, в объеме, который

³⁶¹ Подробнее см. Managing the Ethnic Minority Achievement Grant. Good practice in secondary schools. DfES Publications, 2004. // The National Archives. Department for Education. URL : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130903145512/http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/m/managing%20the%20ethnic%20minority%20achievementgrant%20good%20practice%20in%20secondary%20schools.pdf>
Дата обращения 13.04.2014.

³⁶² 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.

³⁶³ ПМА-2012. Интервью с Р. Рейсом.

³⁶⁴ McKenley J. Ethnic diversity in London schools // Education in a Global City. Essays from London. Ed. by T. Brighouse, L. Fullick. London, IOE, 2007. P. 212.

предоставляется в рамках курса, зачастую оказывается недостаточно для формирования полноценного словарного запаса. Это становится скрытой проблемой ребенка, который, получив навыки разговорного языка, продолжает испытывать определенные трудности в области коммуникации. Столкнувшись даже с одним незнакомым словом, школьник может зайти в тупик. Так, З. Вирани-Ропер описывает подобную ситуацию в одном из своих кейс-стади, посвященных обучению математике школьников разного бэкграунда. Японская девочка, не понимая слово «сумма», не в состоянии решить простую задачу. При этом интересно, как решается эта проблема: учитель прибегает к помощи словаря и совместно с девочкой находит японский аналог слова «сумма»; тот факт, что учитель проявил внимание к ее родному языку, вызывает у девочки восторженную реакцию³⁶⁵.

Разница в культурном бэкграунде детей также играет свою роль. З. Вирани-Ропер приводит такой пример. Мальчик из Уганды решает задачу на простые дроби: нужно узнать, что останется от яблока, если съесть половину. Вместо ответа на поставленный вопрос мальчик спрашивает, что такое яблоко, и ответ на этот вопрос интересует его гораздо больше математики³⁶⁶: в результате он отвлекается от основной учебной задачи.

Культурные различия порой оказывают существенное влияние на успехи ребенка. З. Вирани-Ропер описывает пример мальчика, чей родной язык – фарси. Он не только с трудом осваивает чтение и письмо слева направо, но из-за этого у него также возникают затруднения с решением математических примеров. В случае, описанном Вирани-Ропер, происходит вмешательство помощника учителя, говорящего на фарси: он демонстрирует педагогу, каким образом в Иране учат

³⁶⁵ Virani-Roper Z. Bilingual learners and numeracy. // Planning for Bilingual Leaders: An Inclusive Curriculum. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2000.

³⁶⁶ Ibid.

делению, почему английская система деления вызывает у мальчика сложности, и как доступнее объяснить ему деление, используя персидскую схему³⁶⁷.

Однако затруднения, которые возникают у детей мигрантов первого поколения, не типичны для детей этнических меньшинств, которые родились в Великобритании. Британские исследователи единодушно утверждают, что представители разных этнических групп Лондона (как и Британии в целом) отличаются разнообразным уровнем успеваемости. Известно, что некоторые группы детей стабильно обгоняют своих белых сверстников в ходе школьного обучения³⁶⁸. Так, индийцы и китайцы традиционно имеют самые высокие результаты выпускных экзаменов³⁶⁹. В 1999 году на выпускных экзаменах (GCSE) наивысшие результаты показывали индийские девочки; на втором месте оказались белые девочки, на третьем – индийские мальчики. Худшие результаты показывали чернокожие мальчики и бангладешцы/пакистанцы (в образовательной статистике их нередко объединяют в одну группу). При этом показательно, что результаты чернокожих девочек оказались на 15 процентов выше, чем результаты чернокожих мальчиков³⁷⁰. Это в очередной раз подтверждает статус последних в качестве наиболее «проблемной» группы британской школы. В гендерном смысле ничего удивительного в подобном соотношении нет, лидирование девочек по успеваемости наблюдается в рамках всех этнических групп.

Подобные успехи отдельных категорий учащихся, а отчасти и стремление не придавать образовательным проблемам школьников этнический оттенок, привели к тому, что в последние годы высказывается мнение о том, что одной из наиболее уязвимых групп детей являются «белые мальчики из рабочей среды» (white working-class boys). Согласно этой логике, образовательные проблемы детей имеют,

³⁶⁷ Virani-Roper Z. Bilingual learners and numeracy. // Planning for Bilingual Leaders: An Inclusive Curriculum. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2000.

³⁶⁸ См., например, С. Dustmann, N, Theodoropoulos. Ethnic Minority Immigrants and Their Children in Britain. Oxford Economic Papers, 62, 2010.

³⁶⁹ См. 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.

³⁷⁰ Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. London, Office for National Statistics, 2002. P. 22.

прежде всего, социально-экономическую основу, и, следовательно, меры по преодолению этих проблем не должны быть напрямую связаны с этнорасовой принадлежностью ребенка.

При этом некоторые группы школьников, напротив, остаются «проблемными»: особенно это касается чернокожих мальчиков. Именно чернокожие школьники чаще других остаются на низком уровне по результатам выпускных экзаменов³⁷¹, именно мальчики афрокарибского происхождения в три раза чаще, чем их сверстники, бывают отчислены из школы³⁷², а также чаще других имеют серьезные проблемы с дисциплиной. Также в «группе риска» находятся дети пакистанского и бангладешского происхождения – в 1999 году именно мальчики из этих групп имели худшие результаты выпускных экзаменов. Однако в их случае, по всей видимости, возникает меньше дисциплинарных проблем, так как бангладешцы и пакистанцы, в отличие от чернокожих мальчиков, в меньшей степени подвержены риску быть исключенными из школы³⁷³.

Чем можно объяснить сохранение разницы в уровне успеваемости детей из разных этнорасовых групп? Прежде всего, большую роль, действительно, играет социально-экономический фактор. Именно семьи детей из этнических меньшинств чаще других имеют низкий достаток: среди пакистанцев и чернокожих эта доля детей составляет 30 %, среди бангладешцев – 50 %³⁷⁴. Важное значение также имеет род занятий родителей: так, среди детей бангладешцев уровень успеваемости существенно зависит от того, занимаются ли их родители умственным или физическим трудом³⁷⁵.

³⁷¹ См., например, Gillborn, D. & Mirza, H.S. Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000; Black and Minority Ethnic issues in teaching and learning. // Runnymede Trust. URL: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/projects/education/BMEissuesDiscussionPaper.pdf> Дата обращения 29.04.2013

³⁷² Bhattacharyya G., Ison L., Blair M. Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence. DES, University of Birmingham, 2003. P. 19.

³⁷³ Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. London, Office for National Statistics, 2002. P. 22.

³⁷⁴ Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. London, Office for National Statistics, 2002. P. 2.

³⁷⁵ Gillborn, D., Mirza, H.S. Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000. P. 20.

Однако даже в рамках классовых групп сохраняются этнические различия: показательно, что среди детей, принадлежащих к среднему классу, самый низкий уровень успеваемости – у учащихся афрокарибского происхождения³⁷⁶. Заниженные ожидания со стороны учителей в отношении определенных групп детей (в особенности чернокожих) считаются одной из причин низкой успеваемости детей еще с 1970-х годов. Также довольно существенную роль играет сравнительно небольшой процент представителей этнических меньшинств среди работников образования: так, в 2006 году на 76 % «не-белых» детей, обучавшихся в школах Внутреннего Лондона³⁷⁷, приходилось лишь 40 % «не-белых» учителей³⁷⁸. Между тем, исследования показывают, что наличие среди педагогов носителей тех ролевых моделей, с которыми ребенок мог бы себя ассоциировать, крайне важно для его мотивации и успешного обучения. Есть и другая точка зрения, которая ставит в центр внимания проблемы самих учащихся. Она заключается в том, что сегодня в случае лондонских школ в пору говорить не об институциональном расизме, а институциональном анти-расизме: учителя зачастую боятся сделать или сказать что-то, за что их можно было бы обвинить в предвзятом отношении к ученикам. Что касается последних, они зачастую слишком хорошо знают о возможности разыграть карту принадлежности к определенной этнорасовой группе³⁷⁹. По мнению Т. Сьюэлла (бывшего лондонского учителя), чернокожие дети сегодня отличаются низким уровнем успеваемости не из-за расизма учителей, «а потому, что они не делают домашнее задание, не слушают на уроках и не уважают своих учителей»³⁸⁰. Чернокожий

³⁷⁶ Ibid. P. 21.

³⁷⁷ Внутренний Лондон (Inner London) – центральная часть лондонской агломерации, Большого Лондона (Greater London), которую составляет вместе с Внешним Лондоном (Outer London).

³⁷⁸ Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5–16. Department for Education and Skills, 2006. P. 103. URL <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-0208-2006.pdf> Дата обращения 29.04.2013

³⁷⁹ West E. Black pupils and bad behaviour – only a black academic can state the obvious. // The Telegraph. 23.09.2010. URL <http://blogs.telegraph.co.uk/news/edwest/100055001/black-pupils-and-bad-behaviour-only-a-black-academic-can-state-the-obvious/> Дата обращения 29.04.2013

³⁸⁰ Ibid.

специалист в области образования утверждает, что, если в 1950-е и 1960-е годы иноэтничные дети действительно страдали от расизма в школе, сегодня ситуация изменилась, и их неуспеваемость имеет уже совершенно другие причины. Сьюэлл считает, что дело в групповом давлении со стороны сверстников, плохом семейном воспитании и отсутствии внимания со стороны родителей, неспособности нести ответственность за свои поступки.

О негативном влиянии группового давления сверстников пишут и антропологи, указывающие на большое влияние анти-школьной культуры в среде чернокожих мальчиков. Например, идеал маскулинного поведения может связываться с агрессивным противостоянием школьным нормам³⁸¹.

В том, что касается недостатка семейного воспитания и подготовки к школе, точка зрения Сьюэлла косвенно подтверждается следующими данными: афрокарибские мальчики, ученики лондонских школ, в 52 % случаев – сыновья матерей-одиночек, по сравнению с 14 % своих сверстников³⁸². Учитель также указал на то, что преподаватели сами заранее видят в чернокожих учениках «жертв», чем и пользуются дети³⁸³. Похожую точку зрения высказывал и глава Комиссии по расовому равенству Тревор Филипс.

Таким образом, сегодня в Лондоне накоплен значительный практический опыт в области интеграции детей мигрантов средствами образования, применяются различные методики личностного подхода к образовательным потребностям детей в зависимости от их этнокультурного происхождения и уровня владения английским языком. Однако вопрос о причинах разницы в успеваемости детей, принадлежащих к разнообразным этническим группам, и о возможных путях

³⁸¹ Pamela Odih. Mentors and Role Models: Masculinity and the educational 'underachievement' of young Afro-Caribbean males. //Race Ethnicity and Education. Vol. 5, Iss. 1, 2002

³⁸² Bad attitudes. A misguided debate over black underachievement at school. // The Economist. 10.03.2005. URL: <http://www.economist.com/node/3749521> Дата обращения 29.04.2013

³⁸³ Whitehead, T. Black children do badly in class because of lack of attention, not racism, says expert. // The Telegraph. 23.09.2010. URL : <http://www.telegraph.co.uk/news/8018329/Black-children-do-badly-in-class-because-of-lack-of-attention-not-racism-says-expert.html> Дата обращения 29.04.2013

решения этой проблемы, остается открытым и является предметом исследований педагогов и антропологов.

§3. Школьное обучение индейских детей в Мехико

1. Особенности социального статуса индейских детей в условиях столичного мегаполиса

Уже на раннем этапе возникновения Новой Испании взаимоотношения коренного и метисного населения в Мексике имели сложный, противоречивый характер. С одной стороны, здесь, как и во многих других странах Латинской Америки, с самого момента Конкисты активно происходил процесс биологического и культурного смешения европейского и индейского компонентов. Следствием этого является преобладание метисов в современной этнической структуре мексиканского общества. С другой стороны, как уже отмечалось выше, длительное время индейская культура считалась «второсортной» и не заслуживающей внимания. В колониальную эпоху это восприятие открыто господствовало, а после завоевания независимости – приобрело более латентные формы. Важнейшим условием любой вертикальной социальной мобильности для индейцев была ассимиляция в креольскую культуру. В результате языки и традиции коренного населения сохранялись лишь в сельских общинах и при этом прочно ассоциировались с отсталостью.

Для мексиканцев также традиционно характерно восприятие внешности и цвета кожи как социального маркера. «Отголоском» колониальной эпохи можно считать бытующее стереотипное мнение о том, что более светлая кожа является признаком более «благородного» происхождения.

Хотя, как говорилось выше, в XX веке, безусловно, произошли серьезные изменения в понимании мексиканской нации, определенные паттерны оценки большинством мексиканцев индейского населения оказались на редкость устойчивы. О том, что в мексиканском обществе и по сей день не преодолены

подобные расистские предрассудки, довольно много написано общественными деятелями, политиками и учеными разного профиля в рамках современного дискурса о правах человека³⁸⁴. Мексиканский антрополог Г. Бонфил Баталья описывал это так: «Неизбежные и вездесущие признаки нашего индейского происхождения – это зеркало, в которое мы не хотим смотреться»³⁸⁵.

Необходимость решения проблемы несправедливого отношения к индейцам и индейской культуре отчетливо осознается и людьми, не имеющими отношения к профессиональному изучению этой проблемы. Обращает на себя внимание то, что в процессе общения с представителями разных профессий и разного социального статуса неизменно упоминается проблема дискриминации индейского населения в мексиканском обществе. Этот вопрос рассматривался ими в интегрированном виде. «В Мексике существует глубокий расизм. Все дело в цвете кожи. Чем выше ты метишь, тем сложнее тебе будет, если у тебя темная кожа, даже если ты закончишь УНАМ³⁸⁶. Все рассуждения о многоэтничности остаются на политическом уровне. Говорят, что мы все равны – но мы не равны»³⁸⁷. «В этом проблема – мы, мексиканцы, сильно подвержены дискриминации»³⁸⁸. «Ты посмотри наши сериалы, там же все белые. Вот нас бы в сериале не сняли, разве что в роли служанок»³⁸⁹. Кстати, характерная черта наружной рекламы в Мехико заключается в том, на ней действительно принято изображать почти исключительно белокожих людей, зачастую типично европейской внешности, практически нет образов, приближенных к реальному облику среднестатистического мексиканца. Характерен рассказ директора детского сада «Карлос Алькальде» об образе жизни детей

³⁸⁴ См., например, Documento informativo sobre la discriminación racial en México. // Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. URL: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf 19.10.2013; Martín Hopenhayn, Alvaro Bello. *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2001; Justicia, desigualdad y exclusión / coord. Elisabetta DiCastro.* – México, UNAM, 2009.

³⁸⁵ Bonfil Batalla G. *México profundo.* Mexico, D.F., 1988. P. 43.

³⁸⁶ UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México (Национальный автономный университет Мексики).

³⁸⁷ ПМА-2013. Интервью с доктором Р. Перес-Тайлором. 08.08.2013.

³⁸⁸ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

³⁸⁹ ПМА-2013. Интервью с Росарио Мунч, Лурдес Сариньяна, Монтсеррат Гранадос. 09.08.2013.

домашней прислуги в богатых домах: «Им запрещается говорить на своем языке, а часто – и выходить из комнаты; пока мама работает, они весь день сидят взаперти»³⁹⁰.

В общественном сознании индеец предстает как сельский житель, часто - злоупотребляющий алкоголем, он эксплуатирует своих детей, не хочет работать, не имеет образования, грязный, обладает рабской психологией; индейская культура в целом - косная, отсталая, основана на предрассудках³⁹¹. При этом нужно подчеркнуть, что восприятие индейцев далеко не обязательно имеет отчетливо негативный характер. Так, одна из моих собеседниц при упоминании коренных жителей сразу обратила мое внимание на то, насколько изолированно они живут, что они до сих пор носят традиционную одежду, рожают дома, а не в больнице, «как сотни лет назад»³⁹². Это описание опирается на стереотипы, но в нем нет ничего явно негативного, информант не осуждает этот образ жизни а, скорее, сочувствует индейцам, которые вынуждены жить в таких условиях.

Однако приходится признать, что многие стереотипы медленно изживаются в мексиканском обществе. Для моего исследования важно обратить на это внимание, так как этот факт напрямую влияет на ситуацию в сфере обучения индейских детей. Индейские дети, как правило, работают. Об этом упоминали абсолютно все мои респонденты, и многие указывали на этот факт как на важнейшую причину недостаточной успеваемости этих детей.

Проблема детского труда в Латинской Америке и, в частности, в Мексике, является объектом внимания не только ученых, но и общественных деятелей и политиков. В беседе со мной социологи Л. Сариньяна и М. Гранадос обозначили два мнения, сложившиеся в научном и общественно-политическом дискурсах Мексики в отношении детского труда. Сторонники первой точки зрения относятся к этому резко отрицательно, исходя из современного правового представления о детском

³⁹⁰ ПМА-2013. Интервью с Марией дель Кармен Фриас, 20.08.2013. Мехико.

³⁹¹ Oehmichen C. La multiculturalidad de la Ciudad de México y los derechos indígenas. // *Urbi Indiano*. México, D.F., UACM, 2005. P. 205.

³⁹² ПМА-2013. Интервью с Л. 18.08.2013.

труде как явлению абсолютно недопустимом. Вторая точка зрения, которой и придерживались мои собеседницы, рассматривает детский труд, с одной стороны, как явление, прочно укоренившееся в мексиканской культуре и не воспринимающееся самим родителями как нечто противоправное (для них это – нормальная часть социализации); другой стороны – как неизбежную реальность, которую нужно не клеймить позором, а изучать ее причины и характер³⁹³.

Действительно, в Мексике работают далеко не только индейские дети. Традиция помогать родителям в их трудовой деятельности широко распространена, прежде всего, среди мелких предпринимателей и малообеспеченных слоев населения. Именно к этим категориям и относится большая часть индейских мигрантов в Мехико. В результате картина складывается довольно определенная: ребенок индейских мигрантов первого и второго поколения в Мехико в подавляющем большинстве случаев работает. Это приводит к тому, что он, во-первых, может приходить на учебу уже уставшим, так как рано встал, чтобы помогать родителям; во-вторых, он не всегда успевает сделать уроки, поскольку работа отнимает у него все свободное от школы время³⁹⁴.

Нельзя не отметить, что некоторые педагоги рассматривают раннее приобщение к труду как условие успешного освоения некоторых школьных навыков. Так, Э. Сальдивар приводит такие свидетельства педагогов: «Им очень хорошо удаются поделки, мне рассказывала маэстра Консепсьон³⁹⁵: один раз им нужно было переплести две полоски бумаги, и Маргарита и ее кузен Хосе привязали их к спинке стула, сели на пол и начали плести свои коврики»³⁹⁶. «Они отлично справляются с числами, мне говорила маэстра Росита, поскольку они занимаются

³⁹³ ПМА-2013. Интервью с Росарио Мунч, Лурдес Сариньяга, Монтсеррат Гранадос. 09.08.2013.

³⁹⁴ Rebolledo N. *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la Ciudad de México*. México, UPN, 2007. P. 85.

³⁹⁵ Маэстра – учительница; в Мексике принято называть учителей по имени, прибавляя к нему слово «маэстра».

³⁹⁶ Saldívar E. *Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. // Urbi Indiano*. México, D.F., UACM, 2005. P. 116.

торговлей с очень маленького возраста, они учатся складывать и вычитать»³⁹⁷.

Однако гораздо чаще педагоги и эксперты все же говорили о тех трудностях, которые испытывают дети-индейцы из-за того, что работают и постоянно находятся на улице. В ходе работы они могут подвергаться нападкам со стороны взрослых, их оскорбляют, унижают.

Педагоги и исследователи указывают на то, что очень многие индейские дети большую часть времени находятся без надзора. Работая на улице, они с гораздо большей вероятностью по сравнению со своими сверстниками выходят из-под родительского контроля. С этим связан тот факт, что индейские дети чаще попадают в трудную жизненную ситуацию, становятся наркоманами или оказываются вовлеченными в криминальную деятельность. Проблему безнадзорности индейских детей в большом городе иллюстрирует случай, описанный Н. Ребольедо, социологом образования и сотрудником Национального педагогического университета. Группа детей отоми³⁹⁸ была задержана полицией за купание в фонтане Дианы-охотницы на главном проспекте города – Paseo de la Reforma. Никто из родственников не явился забрать детей из отделения полиции. После обращения в школы района, где жили дети, выяснилось, что лишь двух из них узнали их учителя, другие дети вообще не посещали школу³⁹⁹. Полиции стоило большого труда разыскать кого-то, кто мог бы забрать детей. Наркомания среди индейских детей также является предметом беспокойства учителей; как сообщила одна из моих респондентов, «уже с очень маленького возраста они начинают употреблять наркотики, потому что постоянно находятся на улице»⁴⁰⁰.

³⁹⁷ Saldívar E. Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. // *Urbi Indiano*. México, D.F., UACM, 2005. P. 117.

³⁹⁸ Отоми (otomí) – один из коренных народов центральной части Мексики. Подробнее об особенностях общины отоми в районе Рома города Мехико см. главу 1 настоящего исследования.

³⁹⁹ Rebolledo N. *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la Ciudad de México*. México, UPN, 2007. P. 83.

⁴⁰⁰ ПМА-2013. Интервью с Альмой Олиндой, учителем начальных классов. Школа Альберто Корреа. 21.08.2013. Мехико.

Все вышесказанное позволяет получить представление, в частности, о своеобразии социального статуса индейских детей в Мехико, и в целом об особенностях отношения метисов к автохтонному населению. И то, и другое налагает отпечаток на характер школьного обучения индейских детей.

2. Проблемы взаимовосприятия индейских детей и детей-метисов в школьном коллективе

Социальные процессы и явления неизбежно отражаются в той или иной форме в детском коллективе. Поэтому неудивительно, что педагоги и исследователи практически единодушны во мнении, что в окружении «белых» сверстников индейские дети часто испытывают трудности в общении и адаптации. Этой проблеме посвящены многочисленные труды мексиканских педагогов, социологов, психологов, в том числе исследование В.Л. Мендоса Понсе, проводившееся в школе Альберто Корреа. Остановимся подробнее на этой школе, так как именно здесь проводили исследования, в том числе, мои информанты⁴⁰¹. Эту школу удалось посетить и мне в августе 2013 года.

Особенность этой школы – и причина ее активного изучения учеными, занимающимися проблемой образования индейских детей – заключается в том, что в утреннюю смену в ней учатся преимущественно дети-метисы, а в вечернюю смену обучаются почти исключительно дети отоми. Именно эта школа в Мехико была пилотной площадкой эксперимента по двуязычному межкультурному образованию, в связи с чем в 2006 году ее посещал Висенте Фокс, занимавший тогда должность президента республики.

В.Л. Мендоса Понсе в своем исследовании опирается на интервью с индейскими детьми, обучавшимися в школе Альберто Корреа, и их родителями. Целью его было выявить, какие дискриминационные практики существуют в отношении индейских детей со стороны их «белых» сверстников. Выяснилось, что из 36 опрошенных

⁴⁰¹ Социологи Лурдес Сариньяна и Монтсеррат Гранадос, сотрудник Национального педагогического университета Никанор Ребольедо.

автором детей 26 становились объектом насмешек или агрессии. Чаще всего дети жаловались на обидные прозвища, обращение «индеец», насмешки над особенностями их произношения, внешности⁴⁰².

О том, что в иноэтничном окружении индейские дети часто становятся объектом насмешек, рассказывали и мне, В частности, директор той же школы, Роберто Крус Кабрера, говорил об этом как о тенденции, характерной для всех школ, в которой «белые» дети составляют большинство. Именно возможность для индейских детей обучаться в вечернюю смену директор считал одной из важнейших причин того, что семьи отоми стремятся отдать своих детей именно в эту школу: они знают, что их дети будут учиться среди «своих»⁴⁰³. О похожей ситуации говорила и директор детского сада со значительным индейским контингентом: родители приводят туда детей, так как знают, что там они не окажутся в «белом» окружении⁴⁰⁴. О насмешках, которым подвергаются индейские дети, упоминал и учитель физкультуры школы района Санто Томас Ахуско, причем напрямую говорил, что это «проблема общества в целом. Смеются над тем, как они разговаривают, как одеваются и как живут»⁴⁰⁵.

Но при этом, на мой взгляд, очень важно отметить следующее. В.Л. Мендоса Понсе в своем исследовании указывает и на то, что «белые» дети, обучавшиеся в вечернюю смену, находясь в меньшинстве, сами становились объектом насмешек со стороны детей-индейцев. «Белые» дети жаловались, что индейские дети могут издеваться над ними на почве того, что те не понимают их язык, специально разговаривать между собой на своем языке, даже относиться к «белым» с агрессией, исключать из своего общества. Это принципиальное замечание, так как оно демонстрирует, что, хотя отношение к индейцам со стороны их сверстников и

⁴⁰² Victoria Lysette Mendoza Ponce. Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa. Ensayo para obtener el grado de Maestra en derechos humanos y democracia. Febrero de 2009. P. 22 // Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. URL: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/mendoza_vl.pdf. Дата обращения 19.10.2013.

⁴⁰³ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера 21.08.2013.

⁴⁰⁴ ПМА-2013. Интервью с Марией дель Кармен Фриас. 20.08.2013.

⁴⁰⁵ ПМА-2013. Интервью с Деметрио. 16.08.2013. Мехико.

отражает в определенной степени общественные тенденции, оно в большой мере обусловлено особенностями межгруппового общения.

Поэтому для данного исследования, на мой взгляд, не так важен сам факт насмешек, как то, что дети-метисы и индейские дети воспринимают друг друга как «других». На эту особенность межгруппового общения необходимо обратить внимание, так как в Мехико в абсолютном большинстве случаев именно индейские дети оказываются в меньшинстве в школьном коллективе. И в этом случае, по мнению большинства моих респондентов, психологический дискомфорт становится одним из многих факторов, располагающих к тому, что дети индейского происхождения бросают школу, не закончив свое обучение⁴⁰⁶.

3. Внедрение 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 учителя, очень активно используется ресурс индейских детей и их родителей. Мои респонденты рассказывали, что с удовольствием приглашают индейские семьи в школу, чтобы те рассказывали ученикам о своей культуре. «Когда у нас была эта тема, этот мальчик начал рассказывать, что вот это слово он знает, вот это... Потом мы попросили его родителей прийти в класс и рассказать о своей культуре, и они пришли, показывали свою традиционную одежду, много рассказывали, и детям было очень интересно»⁴⁰⁷.

⁴⁰⁶ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴⁰⁷ ПМА-2013. Интервью с Альмой Олиндой. 21.08.2013. Мехико; ПМА-2013. Интервью с Мануэлем. 16.08.2013. Мехико.

Во второй главе работы мы уже говорили о том, что с начала 2000-х годов концептуально-методологической основой обучения индейских детей стало межкультурное двуязычное образование. На основе экспертных интервью и интервью с директорами школ и учителями можно составить представление о том, как сегодня происходит практическое внедрение этой образовательной программы. Межкультурное двуязычное образование подразумевает, прежде всего, поощрение формирования индейской этнокультурной идентичности учащихся. Один из двух основных элементов этой концепции – родной язык учащихся, который должен использоваться как для обучения испанскому, так и в целом в рамках учебного процесса. В рамках программы межкультурного двуязычного образования не предусмотрен такой предмет, как «родной язык». Однако на примере школы Альберто Корреа можно проследить, какие предпринимались попытки по использованию ресурса родного языка в работе с индейскими детьми.

В период расцвета межкультурного двуязычного образования предпринимались попытки организовать курсы для учителей по изучению языка отоми. Это был проект, который курировался преподавателями Национального педагогического университета. Интересно, что одним из педагогов по отоми был голландец, который специально для этого был приглашен в Мексику. По словам директора, «учителям это было, в общем, интересно. Мы даже вместе работали над словариком, которым они могли бы пользоваться в ходе своего общения с детьми... У нас была традиция исполнять гимн на отоми»⁴⁰⁸. Занятия проходили раз в неделю, педагогов знакомили с основами лексики и грамматики языка отоми.

Одним из наиболее ощутимых практических достижений в рамках межкультурного двуязычного образования была разработка двуязычных книг, чтобы облегчить детям-билингвам освоение школьной программы и способствовать расширению их словарного запаса. Например, в начальные школы поступали двуязычные книги из учебно-методического комплекса “Ventana a mi comunidad” («Окно в мою общину»). Это пособия для разных этнических групп, которые призваны

⁴⁰⁸ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013. Мехико.

обеспечить билингвальное обучение. Пособия содержат рассказ ребенка той или иной этнической группы о своей культуре, причем текст дается на испанском и индейском языках. «Это действительно прекрасные книги, они отлично сделаны, богато иллюстрированы. Видите, здесь подобраны фотографии, отражающие быт, культурные особенности этого народа, показана одежда, ремесла»⁴⁰⁹.

Однако в ходе практической реализации программы межкультурного двуязычного образования в школе возник ряд проблем.

Прежде всего, педагогическая поддержка университета в области обучения учителей языку отоми прекратилась спустя несколько лет после ее начала.

Директор объяснял это, прежде всего, субъективными факторами – ролью некоторых представителей университета, особенностями финансирования этой программы. Указывал он и на «чрезвычайную сложность самого языка» (учитывая, что занятия проходили всего раз в неделю), а также большую нагрузку учителей (большинство педагогов работают в две смены)⁴¹⁰.

Существенной проблемой предстает тот факт, что в школах Мехико работает очень мало учителей-носителей коренных языков. Даже в школе Альберто Корреа, где все индейские дети принадлежат к одному народу – отоми – на момент моего визита не было педагогов, владевших языком этой этнической группы. По словам преподавателей Национального педагогического университета, которые готовят специалистов в области индейского образования, большинство педагогов-билингвов по окончании обучения возвращаются к себе на родину⁴¹¹.

В результате незнание языка учителями становится одним из ключевых факторов, затрудняющих их успешную работу в русле концепции межкультурного двуязычного образования. Так, практически невозможной становится использование в ходе учебного процесса вышеописанных двуязычных учебных пособий. Педагоги, не знающие языка, с ними работать не могут. Более того, сами дети, говорящие на индейских языках, не умеют на этих языках читать и писать. В

⁴⁰⁹ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴¹⁰ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴¹¹ ПМА-2013. Интервью с Глорией Орнелас. 15.08.2013.

результате, как сокрушался мой респондент-директор, хорошие пособия просто лежат в коробках и не применяются на практике⁴¹².

Нельзя обойти вниманием и личностно-психологический фактор. 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. Но концептуальная подоплека межкультурного двуязычного образования остается для них чем-то очень умозрительным. Роберто Кабрера обращал внимание на отвлеченный характер постулатов, которые составляют основу этой доктрины и имеют мало общего с повседневной реальностью школьной жизни. «Идентичность, культурное разнообразие – очень много отвлеченных слов, а что конкретно делать – далеко не всегда понятно ... Насколько мне известно, во всех школах, работающих по этой программе, все равно все делается на ощупь. Как можем с нашими детьми, так и работаем»⁴¹³.

Помимо этого, директор школы был убежден в том, что периодом активного развития МДО можно назвать 2001-2006 годы, президентский срок Висенте Фокса. «При нем на это выделялись большие средства, это было в тренде. А когда к власти пришел Кальдерон, началась активная борьба за безопасность, и все средства были переброшены на это⁴¹⁴. Сейчас на межкультурное двуязычное образование не обращается столько внимания»⁴¹⁵. Подчеркну, что школа Альберто Корреа, директором которой является мой собеседник, была площадкой для пилотного проекта МДО. Тот факт, что даже в ней многие мероприятия в рамках концепции были свернуты, может свидетельствовать о том, что в обычных школах ситуация с

⁴¹² ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴¹³ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴¹⁴ Речь идет о масштабной борьбе с наркокартелями, которая была развернута после прихода в 2006 году к власти президента Фелипе Кальдерона и переросла в некоторых районах страны в настоящие боевые действия.

⁴¹⁵ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013. Мехико.

реализацией программы может быть еще более плачевной. На недостаточное финансирование образовательных программ для детей-индейцев обращают внимание и другие исследователи⁴¹⁶.

Таким образом, очевидно, что внедрение концепции межкультурного двуязычного образования на некоторое время поставило в центр внимания педагогического сообщества специальные программы, направленные на обучение индейских детей. 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 неопределенный срок. В результате, 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.

4. Восприятие педагогами детей индейского происхождения и проблем, связанных с их обучением

На мои вопросы о том, каким образом педагоги узнают в том или ином ребенке индейца, мои респонденты-учителя давали несколько довольно однообразных ответов.

В качестве маркеров ребенка-индейца указывались:

1. Язык/произношение. «Иногда смеются над тем, как они разговаривают. Ведь, хотя мы живем в одной стране, все разговариваем по-разному»⁴¹⁷. «Вот даже в

⁴¹⁶ Saldívar E. Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. // Urbi Indiano. México, D.F., UACM, 2005. P. 113.

⁴¹⁷ ПМА-2013. Интервью с Деметрио. 16.08.2013.

Мехико особый говор, если поедешь в провинцию – все тебя узнают»⁴¹⁸. «Приходят родители, и у них акцент, или они совсем плохо говорят по-испански»⁴¹⁹.

2. Родители с ярко выраженными внешними атрибутами принадлежности к индейской культуре. «[Я поняла, что дети - индейцы] по одежде родителей. Длинные юбки, ребосо⁴²⁰, ребенка они носили сзади... Очень характерно»⁴²¹.

3. Типично «индейская» внешность. «Они, вся семья, были темнокожие, низенькие»⁴²². «Внешние черты. Они темненькие, одеваются по-особенному ... Когда их видишь, сразу понимаешь, что это индейцы. Я тебе могу принести фотографию, на которой будут индейцы и не-индейцы, и ты сразу поймешь, кто есть кто. Сразу видно»⁴²³.

4. Особенности фамилии. «То, что для нас личное имя, для них – фамилия»⁴²⁴. Имеется в виду, что индейцам часто давали фамилию, производную от личного имени или дублировавшую ее, что не характерно для остальных мексиканцев.

5. Рассказы ребенка о своей жизни и происхождении. «Он рассказывал мне о своем происхождении, о своей родине, что ездит в деревню к своим родственникам, к бабушке и дедушке...»⁴²⁵. «Когда говоришь о заимствованиях из индейских языков, «Кто знает это слово?» - и они поднимают руку, и начинают рассказывать, что из другой культурной группы»⁴²⁶.

Очевидно, что все перечисленные черты характерны, прежде всего, для детей мигрантов первого-второго поколения, сохраняющих связь со своей культурой. Детей, чья семья живет в Мехико на протяжении нескольких десятилетий, а также индейцев долины Мехико педагоги в гораздо меньшей степени склонны

⁴¹⁸ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴¹⁹ ПМА-2013. Интервью с Сильвией. 16.08.2013.

⁴²⁰ Ребосо (rebozo) – элемент традиционного мексиканского женского костюма: длинный прямоугольный кусок ткани, который может использоваться в качестве шали, головного убора, а также для переноски детей или продуктов.

⁴²¹ ПМА-2013. Интервью с Ирмой. 16.08.2013.

⁴²² ПМА-2013. Интервью с Ирмой. 16.08.2013.

⁴²³ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴²⁴ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴²⁵ ПМА-2013. Интервью с Мануэлем. 16.08.2013.

⁴²⁶ ПМА-2013. Интервью с Ирмой. 16.08.2013.

воспринимать как «других». В этом случае из всех перечисленных признаков остается, фактически, только внешность.

Очень важным аспектом взаимоотношений индейских детей и педагогов является проблема дискриминации. Действительно, исходя из обозначенной выше сложности взаимоотношений этнических групп в Мексике, было бы наивным полагать, что школа станет пространством, полностью свободным от этой проблемы. Это признается и на официальном уровне. Так, в программе развития межкультурного двуязычного образования в Мехико, разработанной CGEIB (Comisión General de Educación Intercultural Bilingüe) в конце 2000-х годов, отмечалось наличие вполне отчетливых дискриминационных практик по отношению к детям коренного населения в школах федерального округа. Среди прочего, упоминалось:

- «Негативное отношение со стороны администрации и педагогов образовательных учреждений к индейским детям»⁴²⁷.

- «Наличие устойчивых стереотипов в отношении этих учащихся, навешивании на них определенных «ярлыков», изначально низкая оценка их способностей»⁴²⁸.

По поводу стереотипизации и восприятия индейских детей педагогами следует сказать особо. Стереотипы педагогов относительно детей и их родителей в целом вписываются в контекст вышеупомянутых стереотипов, существующих в обществе. Подтверждение этому нашлось и в рассказах моих респондентов. Так, социологи Л. Сариньяна и М. Гранадос во время своего полевого исследования в школе Альберто Корреа сталкивались с дискриминационными практиками в отношении индейских детей, основанными на представлении о «глупости», изначально «необучаемости» этих детей. «Я спрашиваю учительницу: «Вы говорите на отоми?» Она отвечает: «Нет». Я: «Так как же вы понимаете друг друга[с детьми – А.С.]?» Она: «Ну, мы находим общий язык. Я объясняю, понял – хорошо, нет – пошли дальше. Да и

⁴²⁷ José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 4// ПМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

⁴²⁸ Ibid.

посмотрите на них! Они же все равно ничему не научатся!» Мои респонденты жестко критиковали отношение учителей к индейским детям, расценивая его как однозначно предвзятое. «В этой школе был компьютерный класс. В вечернюю смену туда просто не было доступа. А.С.: Почему? Да потому что "они [дети-индейцы] не смогут с ними [компьютерами] обращаться, они [дети-индейцы] глупые, они их испачкают. И вообще, они переносчики вшей!" А еще в этой школе был бассейн. И мы спросили: "Почему тем, кто учится вечером, нельзя посещать бассейн?" – "А, ну там нужно заплатить, сколько же, десять песо, но им нужно прийти вымытыми, и вообще у них нет денег..."»⁴²⁹. Многие учителя считали, что семьи индейских детей бедны прежде всего потому, что просто не хотят работать, надеются на то, что их детям в школе будет выплачиваться стипендия. Об этом же представлении педагогов упоминал директор школы⁴³⁰. Можно отметить также довольно распространенную практику направления индейских детей на коррекционное обучение, хотя на самом деле их проблемы в обучении часто оказываются связанными с недостаточным знанием испанского языка⁴³¹. При этом в восприятии учителей эти дети, опять же, оказываются «необучаемыми».

- «Стремление обособить индейских детей, объединить в отдельные группы, обучать их в вечернюю смену (под тем предлогом, что таким образом им уделяется больше внимания)»⁴³². В школе Альберто Корреа индейские дети действительно обучались в вечернюю смену, но, насколько я поняла из интервью с директором школы и моими респондентами-социологами, таково было желание родителей. Учеба в вечернюю смену позволяла детям работать в первой половине дня. Стоит отметить, что, хотя такая практика и может считаться дискриминационной, она в определенных случаях имеет характер позитивной дискриминации, предоставляя педагогам возможность обращать внимание на особенные образовательные

⁴²⁹ ПМА-2013. Интервью с Росарио Мунч, Лурдес Сариньяга, Монтсеррат Гранадос. 09.08.2013.

⁴³⁰ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴³¹ 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.

⁴³² José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 4// ПМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

потребности индейских детей. О позитивной дискриминации несколько иного рода упоминал мой респондент – директор школы. «Педагоги привязываются к детям и очень их жалеют. Они знают, что дома они часто плохо питаются, что вообще у них нет возможности что-то купить. Учителя начинают что-то покупать за свои деньги – понятно, что они хотят как лучше, но не могут же они бесконечно все покупать. Ну и, конечно же, они завышают им оценки. Я ругаю их за это. Ведь получается, что они оказывают им медвежью услугу: дети заканчивают начальную школу, приходят в среднюю – а там и отношение к ним совершенно другое, и оценки не соответствуют реальной картине знаний»⁴³³.

-«Унифицированный подход ко всем детям, вне зависимости от индивидуальных и культурных особенностей и потребностей, и столь же унифицированные инструменты оценки знаний, в соответствии с которыми именно индейские дети оказываются на более низком уровне, чем остальные»⁴³⁴. С этим тесно связано представление педагогов о том, что успешное обучение индейского ребенка непременно связано с его включением в общемексиканскую культурную среду, с его умением вести себя «как все». Конечной целью образования индейских детей продолжает оставаться их адаптация к новым условиям жизни, интеграция в городскую среду, то есть фактически - их ассимиляция.⁴³⁵

Однако чаще всего «унифицированный подход» заключается в том, что детям, плохо знающим испанский язык, его преподают наравне с остальными детьми. И в этом случае ребенок оказывается в патовой ситуации. Ведь ему испанский язык необходимо преподавать по методике обучения иностранному языку, а не так, как детям, для которых испанский является родным. В результате «его продолжают переводить из класса в класс – а он так и не научился толком говорить и писать по-

⁴³³ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴³⁴ José Francisco Lara Torres, Amelia Rebeca de los Santos Quintanilla, Jorge Ramírez Lozano. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. P. 4// ПМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.

⁴³⁵ 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. 133.

испански!»⁴³⁶. Учителя сами становятся заложниками ситуации, когда в их классе сидят дети с разным уровнем владения языком. «Им нужно несколько раз объяснять слова, и вроде я стараюсь останавливаться, небыстро говорить – но я понимаю, что он [индейский ребенок – А.С.] все равно не добирает лексику»⁴³⁷.

5. Педагоги об особенностях обучения индейских детей

При ответе на вопросы об особенностях обучения индейских детей педагогами упоминались следующие факты:

1. Родственники детей часто плохо говорят по-испански и продолжают дома общаться на родном языке. Это приводит к тому, что сами дети часто имеют скудный словарный запас. «Вот приходит он учиться, языка он не знает. Конечно же, он потом постепенно обучается. Но его сверстники уже за это время получили большой словарный запас. Получается, что он, конечно, многому научился – но от одноклассников все равно продолжает отставать»⁴³⁸.
2. Родители детей часто неграмотны либо имеют невысокий уровень образования, поэтому они не могут помочь своим детям в школьном обучении тогда, когда это бывает необходимо⁴³⁹.
3. Индейские семьи часто поддерживают тесную связь с родной деревней, продолжая участвовать как в хозяйственном, так и ритуальном цикле. Во многом именно вследствие этой связи среди индейских переселенцев в Мехико довольно устойчиво сохраняется знание родного языка (даже во втором поколении). «Они живут все вместе, огромными семьями, с многочисленными родственниками, и дома все говорят на отоми. Это поразительно, но в общине отоми дети продолжают дома говорить на этом языке даже в третьем поколении мигрантов. Они сами здесь [в Мехико – А.С.] родились, и даже их родители, но связь с общиной столь велика,

⁴³⁶ ПМА-2013. Интервью с Росарио Мунч, Лурдес Сариньяга, Монтсеррат Гранадос. 09.08.2013.

⁴³⁷ ПМА-2013. Интервью с Альмой Олиндой. 21.08.2013.

⁴³⁸ ПМА-2013. Интервью с Альмой Олиндой. 21.08.2013.

⁴³⁹ ПМА-2013. Интервью с Альмой Олиндой. 21.08.2013.

что родным для них все равно остается отомы»⁴⁴⁰. Связь с общиной проявляется также в необходимости участия в сборе урожая, а также праздниках, посвященных святым покровителям их родной деревни или поселка (*fiestas patronales*). Это приводит к тому, что дети могут уезжать на родину в течение учебного года и пропускать уроки⁴⁴¹.

4. Молодые люди индейского происхождения часто сравнительно рано вступают в брак, что препятствует их дальнейшему обучению. «Это особенность их культуры, они заводят семьи и им уже не до учебы»⁴⁴².

5. Большая часть индейских детей не посещают дошкольные образовательные учреждения, хотя формально обязательное образование в Мексике начинается уже с трех лет. При этом дошкольное обучение довольно насыщено в содержательном плане, и дети после детского сада уже обладают первичными навыками чтения, счета и письма. В результате уже на этапе приема в первый класс начальной школы индейские дети знают и умеют гораздо меньше своих сверстников (в рамках школьной программы, разумеется).

6. Индейские дети гораздо чаще своих сверстников не заканчивают даже начальную ступень образования. До высшей ступени доходят единицы. Учителя и исследователи⁴⁴³ выделяют две основные причины этого. Одна из них уже упоминалась выше – большинство индейских детей работают, и они бросают учебу, чтобы посвящать заработку все свое время. Другая причина заключается в определенных дискриминационных практиках, которые существуют в отношении этих детей. По мнению Роберто Кабрера, давление со стороны сверстников, которое испытывают индейские дети в иноэтничном окружении, часто становится поводом для прекращения обучения в школе. «Наши дети учатся среди таких же, как они

⁴⁴⁰ ПМА-2013. Интервью с Росарио Мунч, Лурдес Сариньяна, Монтсеррат Гранадос. 09.08.2013.

⁴⁴¹ Galicia Limas, S. *Historias de niños indígenas en la ciudad: análisis de la experiencia educativa con niños indígenas en la escuela primaria "Lic. Ponciago Arriaga" en la Ciudad de México*. Tesis para obtener grado de Licenciatura en Sociología de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., mayo 2007. P. 119.

⁴⁴² ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴⁴³ См., например, Rebolledo N. *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. // X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 12. Multiculturalismo y Educación. Septiembre 2009, Veracruz.

сами. Потом они переходят в среднюю школу, где составляют меньшинство, где другая атмосфера, они испытывают постоянную дискриминацию и насмешки. Им очень тяжело. До старшей школы доходят единицы»⁴⁴⁴. Дискриминацию как повод к прекращению обучения в школе выделяет и Н. Ребольедо, проводивший исследования в таких округах Мехико, как, например, Сочимилко⁴⁴⁵.

При этом следует отметить, что в ходе интервью мне не удалось выявить осознанных стереотипов педагогов о познавательных способностях индейских детей. Никто из учителей или работников образования не высказывал мысли о том, что индейские дети, например, не способны к обучению, что есть какие-то особенности их темперамента, менталитета, культуры, препятствующие этому. Мои респонденты практически единодушно связывали трудности в обучении этих детей с условиями жизни индейских семей в мегаполисе. Действительно, если вспомнить упомянутые выше дискриминационные практики и представления в отношении этих детей, нетрудно заметить, что эксплицитно они связывались, например, с отсутствием у детей должной гигиены. Однако результаты исследований проблемы школьной дискриминации индейских детей, в том числе проводившихся моими респондентами (Н. Ребольедо, Л. Сариньяга и М. Гранадос, Г. Орнелас), не позволяют исключить наличие в педагогической среде имплицитного представления о «необучаемости» индейских детей. Достаточно еще раз вспомнить о компьютерном классе, куда их не пускали, так как они якобы не смогут правильно пользоваться компьютерами. Также необходимо вернуться к общественному контексту, который подразумевает определенные стереотипы в восприятии индейского населения страны. Учителя представляют собой срез общества, и логично предположить, что они не могут быть в полной мере свободны от этих стереотипов. Исходя из этого, я прихожу к заключению, что полное отсутствие в

⁴⁴⁴ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

⁴⁴⁵ Rebolledo N. Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. // X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 12. Multiculturalismo y Educación. Septiembre 2009, Veracruz. P. 5.

материалах моих интервью каких-либо утверждений о «необучаемости/низкой обучаемости» индейских детей может быть вызвано либо нежеланием педагогов высказывать эту мысль в разговоре со мной, либо неосознанным характером этих представлений.

Исходя из проведенного исследования, можно заключить, что большая часть образовательных проблем детей-индейцев в Мехико связана с социальными факторами, тем положением, которое часто занимают индейские семьи в обществе. Но при этом огромную роль в «порочном круге» нищеты индейских детей играют и дискриминационные практики, как в школе, так и в обществе в целом. Цитируя моего респондента, директора школы, «если сравнить обычного мексиканского ребенка из бедной семьи и ребенка-индейца – второй при прочих равных условиях всегда будет оказываться в менее выигрышной ситуации, это абсолютно точно»⁴⁴⁶.

Выводы к главе:

- 1.** Результаты изучения опыта Москвы и Мехико в области обучения детей 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.
- 2.** Пример Лондона демонстрирует успешное 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

⁴⁴⁶ ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера, директором вечерней смены школы Альберто Корреа. 21.08.2013. Мехико.

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.

3. И в Москве, и в Мехико характер стереотипизации педагогами их учеников демонстрирует отсутствие специальной подготовки для работы с полиэтничным школьным коллективом и недостатка знаний в области этнологии, в ходе профессиональной деятельности учителей восприятие детей этнических меньшинств идет через призму личного опыта и общепринятых стереотипов. На примере Лондона очевидно, что значительный успех в области обучения детей этнических меньшинств достигается за счет специальной подготовки педагогических кадров для работы в полиэтничном детском коллективе.

4. 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.

Заключение

В рамках данной работы автор ставил целью исследовать теорию и практику школьного обучения детей этнических меньшинств. Таким образом, в центре внимания автора исследования оказался как практический уровень образовательной политики (повседневные практики педагогов, связанные с обучением этих детей), так и концептуальный уровень образовательной политики, то есть постановка образовательных задач на государственном уровне.

При этом сравнение политики обучения детей этнических меньшинств в нескольких городах проводилось прежде всего с целью получить более многогранное представление о ситуации в главном объекте исследования, Москве. Именно сравнительный характер работы позволил рассмотреть влияние на исследуемый предмет разных факторов, в том числе разного характера формирования общин мигрантов и этнических меньшинств в трех мегаполисах. Можно ли говорить о том, что существуют некие универсальные тенденции, в том числе обусловленные глобализацией, в формировании теории и практики обучения детей этнических меньшинств? Или же характер взаимодействия большинства и меньшинства, различный в трех городах, оказывает на образовательную политику решающее влияние?

На концептуальном уровне политики сравнение московской системы с лондонской и системой Мехико дает интересную картину. В Великобритании и Мексике в ретроспективе образовательная политика была связана с адаптацией «проблемного» инокультурного элемента (Другого). В лондонском случае появление Другого происходило одновременно в результате иммиграционной волны. В мексиканском случае речь идет не о появлении, а скорее о «**проявлении**» Другого — изменении восприятия вполне привычных Других, чья культура до этого момента не понималась как равноправная культуре большинства. Речь идет о пересмотре роли индейцев и индейских культур в мексиканском обществе, достигшем кульминации в 1990-е годы вместе с конституционной реформой и

признанием поликультурного характера мексиканской нации. Появление Другого в Великобритании и «проявление» Другого в Мексике в обоих случаях вносило изменения в понимание того, кто является частью британской и мексиканской наций. Концептуальные изменения образовательной политики становились частью более широкого общественного процесса, направленного на адаптацию и инкультурацию Другого, а также на трансформацию общественных норм с учетом этого. Это отражалось и на понимании основных целей и задач образования. В России, в свою очередь, ситуация складывалась несколько иначе. Здесь уже существовали сложившиеся в советскую эпоху традиции интернационализма и воспитания детей в духе «дружбы народов». Задачей было не столько осмыслить появление Другого, сколько переосмыслить подход к уже официально признанному, «привычному» факту этнического многообразия страны и отразить это в образовании.

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

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. Ликвидация языкового барьера и в Москве, и в Лондоне рассматривалась как панацея от любых проблем в обучении и коммуникации. В Москве именно языковое обучение на сегодняшний день стало наиболее разработанной сферой интеграции детей мигрантов — до недавнего времени с этой ролью успешно справлялись Школы русского языка, выполнявшие

также подчиненную функцию культурной интеграции. Однако в Лондоне на смену этому подходу пришло мультикультурное образование, ставшее своеобразным признанием провала ассимиляционной политики, в том числе в области образования. В свою очередь в Москве схожее, хотя и не тождественное по содержанию, поликультурное образование формировалось как часть работы с принимающим населением, профилактики ксенофобии. Пережив пик своей популярности в нулевых годах, поликультурное образование, судя по данным полевого наблюдения, не стало широко распространенной концепцией, понятной для педагогов с методической точки зрения. На сегодняшний день в педагогической практике чаще всего используется термин «толерантность» - причем толерантность понимается, судя по полевым данным, чаще всего именно как этническая. Среди целей какого-либо мероприятия или проекта может указываться «формирование толерантности», также в школах проводится отдельный День толерантности. Помимо этого, так как московские педагоги с начала 2010-х годов перешли на работу по новым федеральным образовательным стандартам, они знакомы с компетентностным подходом, и в их лексикон вошел термин «межкультурная компетенция» - способность успешно общаться с представителями других культур. Однако практическая реализация концепций поликультурного образования, толерантности, компетентностного подхода представляется условной. На уровне теории они реализуются в русле международных подходов, однако на низовом уровне у педагогов часто не наблюдается соответствующих компетенций, действительного владения перечисленными методиками — или желания их применять. В московской системе образования наблюдается в основном поверхностный, «карнавальный» подход к этнической тематике, который сводит этничность к набору образов, оставляя за скобками реальные жизненные ситуации. Так, в рамках школьных концертов и проектной деятельности можно наблюдать, чаще всего, «парад культур» с их народными танцами и костюмами, сказками и песнями. Очень схожий по содержанию этап лондонская школа также прошла в 1980-90-е, в эпоху увлечения

мультикультурным образованием. Сегодня же в Великобритании наблюдается уход от этнизации образовательной политики, однако скорее в сторону поощрения разнообразия в целом.

Лондонская школа действует в рамках жесткого этического кодекса в отношении конфликтов с этническим оттенком, обзывательств по расовому признаку и пр. В свою очередь, в Москве (как и в Мехико) на сегодняшний день нет оформленной системы предотвращения конфликтов, четких инструкций на случай возникновения конфликтных ситуаций. В рамках образовательной политики и практики доминирует примирительно-просветительская атмосфера. Проблема многонационального характера общества осознается на уровне культурно-просветительской деятельности государства. При этом материалы полевого наблюдения показывают, что именно такая позиция ближе всего самим педагогам. Тема межэтнического взаимодействия детей вызывает настороженность у педагогов, так как, в их представлении, имеет потенциально конфликтную сущность. Этот подход затрудняет обсуждение реальных усилий, направленных на адаптацию мигрантов на уровне школы. Меры по адаптации детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы, а также мероприятия по формированию толерантности, как правило, носят ситуативный характер. Воспитательная работа с детьми осуществляется на обывательском уровне, без привлечения современных методик работы в полиэтничном детском коллективе. Более прогрессивные методы, углубленный подход, направленный на действительное овладение соответствующими методиками и формирование у детей необходимых компетенций, остается уделом немногочисленных педагогов-энтузиастов.

Большое значение для осмысления результатов проведенного исследования имеет концепция ученических стратегий. Материалы Лондона и Мехико показывают, что результаты обучения детей этнических меньшинств и мигрантов в значительной степени обусловлены различиями в стратегиях этнических групп, к которым они принадлежат. В случае Лондона это подтверждается, в том числе, и статистически:

есть сведения о существенных различиях в доле высоких результатов выпускных экзаменов у британцев разного этнического происхождения. Пример британцев китайского происхождения — яркий пример влияния групповой стратегии на индивидуальный уровень успешности. В свою очередь, чернокожие мальчики оказываются стабильно неуспевающими не в последнюю очередь в результате охваченности «антишкольной культурой» - группового давления со стороны сверстников⁴⁴⁷. В случае Мексики это также верно: дети-индейцы значительно реже остальных оказываются охвачены средним и, еще реже — высшим образованием. Прежде всего это обусловлено их социально-экономическим положением и необходимостью работать с раннего возраста, однако в восприятии педагогов подобная образовательная стратегия воспринимается как этнически окрашенная (в их культуре принято рано заводить семью, а, значит, и учиться им становится некогда⁴⁴⁸).

Интересно, что московские педагоги так же, как и их мексиканские коллеги, могут приписывать этническим группам определенные образовательные стратегии (девочки с Кавказа не хотят учиться, так как их главная цель — выйти замуж⁴⁴⁹; «кавказцы» не хотят учиться, так как уверены, что все можно купить за деньги⁴⁵⁰). Но на московском материале особенности образовательных стратегий разных этнических групп невозможно проследить за отсутствием подобных статистических данных. Очевидно, что исследование ученических стратегий в корреляции с этнической принадлежностью весьма перспективно и требует дальнейшей разработки на московском материале. Например, в Лондоне изучение образовательных стратегий разных этнических групп сегодня позволяет диверсифицировать педагогические усилия по ликвидации неуспешности в

447

Deborah Youdell . Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities // British Journal of Sociology of Education. Vol. 24, Iss. 1, 2003.

448 ПМА-2013. Интервью с Роберто Крус Кабрера. 21.08.2013.

449 ПМА-2013. Интервью с респондентом А. 13.06.2013.

450 ПМА-2014. Полевой дневник, 12.11.2014.

зависимости от особенностей обучения и восприятия школьной системы детьми разного этнического происхождения (о чем подробнее говорилось в гл. 3).

Изучение установок и поведенческих стратегий педагогов в условиях включенного наблюдения позволило наблюдать процесс освоения официальной образовательной политики локальными акторами. В Москве этот процесс оказывается напрямую зависим от личностных установок педагога или администратора, в отличие, например, от Лондона, где педагог действует в рамках очень жесткой системы правил поведения с учащимися. Наибольший разрыв между концептуальным и практическим уровнями образовательной политики наблюдается в точке существенного расхождения между установкой актора и положением политики. Очевидно, что многие московские педагоги сознательно избегают активной работы в рамках тематики межэтнических отношений, низко оценивая уровень своей компетентности в данном вопросе.

Московский разрыв между теоретической стороной образовательной политики и ее практической реализацией говорит и о плохо налаженной обратной связи между разработчиками программ и практикующими педагогами. Иллюстрацией этому может косвенно служить фраза, произнесенная членом-корреспондентом РАО Н. Виноградовой на лекции, посвященной нашумевшему тогда новому предмету «Основы религиозной культуры и светской этики»: «У нас [в системе образования] любой эксперимент всегда заканчивается триумфально»⁴⁵¹. Подобная ситуация наблюдается и в Мехико, где концепция межкультурного двуязычного образования для индейских детей не подвергается корректировке с учетом реального педагогического опыта.

Важно отметить, что задачи формирования у учащихся навыков межкультурного диалога и адаптации детей мигрантов воспринимаются педагогами как

⁴⁵¹ ПМА-2012. Полевой дневник, 03.04.2012. Посещение Дня учителя и общественности в рамках Всероссийского педагогического марафона учебных предметов. Лекция Н. Виноградовой, чл.-корр. РАО. «Основы духовно-нравственной культуры России – новая предметная область основной школы»

подчиненные относительно учебных задач. В свою очередь, содержание учебных программ по общественным наукам не предусматривает подробного освоения тем, связанных с народами России, их историей и культурой, а также формирования терминологического аппарата, связанного с этнологией. Так, анализ содержания учебных пособий по истории и обществознанию показал, с одной стороны, отсутствие системного подхода к формированию у учащихся знаний о полиэтническом характере российского общества, с другой — устаревший подход к этнологической терминологии. Сходная ситуация наблюдается в Лондоне, где этнологическая тематика в учебном плане также представлена достаточно скудно. В результате у московских педагогов не всегда присутствует осознание необходимости уделять особое внимание теме межэтнических отношений или истории и культуре народов Российской Федерации — ведь в ЕГЭ и других формах аттестации у детей не будут проверять знания на эту тему.

Гипотеза исследования заключалась в том, что повышенное внимание к этнологическим сюжетам в содержательной части образования может служить фактором успешной интеграции детей мигрантов и профилактики ксенофобии. Можно утверждать, что гипотеза в таком виде 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. Например, если рассматривать упоминавшихся в третьей главе педагогов-«ксенофобов», нетрудно представить, насколько контрпродуктивным окажется под их руководством изучение этнологических сюжетов учебных программ. 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, успешность 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.

Данные выводы основаны во многом на лондонском опыте. Это не означает, однако, что именно лондонский опыт можно считать успешным, так как говорить о критериях успешности интеграции мигрантов или профилактики ксенофобии очень сложно. Не стоит и упускать из виду серьезные проблемы, связанные с образовательной сегрегацией, которые существуют в британской столице. Однако

лондонская школа, во-первых, прошла в формировании системы интеграции мигрантов и профилактики ксенофобии длительным путем проб и ошибок на протяжении второй половины XX века. Во-вторых, лондонская система сегодня представляется наиболее упорядоченной и формализованной, в результате чего действия акторов образовательной политики в ее рамках можно считать более предсказуемыми и однородными.

Таким образом, ключевым фактором должно стать формирование у самих педагогов компетенций для работы в многоэтничном школьном коллективе. Это должно быть основано как на этнографическом «ликбезе», так и на инструментальном овладении соответствующими педагогическими методиками (в том числе формирования толерантности — в подлинном, психологическом смысле этого термина). При выполнении второго условия, на уровне конкретной школы формируется мотивация для позитивного действия в отношении детей этнических меньшинств - и простор для творчества, ведь педагоги имеют возможность самостоятельно разрабатывать тот комплекс мер, который позволил бы им добиваться высоких результатов обучения этих детей, в том числе детей мигрантов. При этом важно отметить, что поощрение должно иметь место в случае успешного обучения детей мигрантов, а не служить своеобразной «компенсацией» школе за сам факт обучения в ней этих детей. Наконец, осознание неотвратимости санкций в случае проявления ксенофобии со стороны учителей (или учеников) может служить серьезным стимулом для педагогического коллектива упорядочить свою политику в отношении формирования навыков межкультурного диалога и профилактики конфликтов.

При отсутствии указанных факторов введение в содержание образования этнологических сюжетов (или преподавание отдельного предмета) в лучшем случае не даст желаемого эффекта, а в худшем случае — приведет к негативным последствиям.

Тема, рассматриваемая в диссертации, безусловно, нуждается в дальнейшем изучении. При этом, на мой взгляд, ключевым моментом в перспективе должно стать расширение исследовательского арсенала за счет методик и концепций, не применявшихся в отечественной науке для рассмотрения школьного обучения детей разного этнического происхождения. Также требует дальнейшей разработки тема адаптации детей мигрантов в коллективе сверстников, их учебных и жизненных стратегий. Привлечение статистических данных весьма существенно обогатило бы исследование гомо- или гетерогенности этнического состава московских школ, особенностей взаимоотношений детей разного этнического происхождения в первом и втором случаях. Интересна перспектива изучения не только тематики, связанной с мигрантами из зарубежных стран и национальных республик РФ, но и внутренними мигрантами, не принадлежащими к визуальным меньшинствам и в большом количестве обучающимися в Москве.

Затронутая в работе тема очень актуальна, но именно с этим связаны сложности в ее рассмотрении. Это объясняется остротой многих вопросов, косвенно связанных с изучаемой тематикой. Так, известно, что многие дети мигрантов могут сталкиваться с проблемой неравенства возможностей в получении образования. Учитывая это, важно, чтобы школьное образование не становилось фактором маргинализации детей, например, путем образовательной сегрегации а, напротив, выполняло интегрирующую функцию.

Тема межэтнических отношений в школе нередко фигурирует в СМИ и (что естественно для журналистики) чаще всего рассматривается с точки зрения проблемных, «острых» моментов. Интерес СМИ к этой теме обнажает, в том числе, некоторые тревожные тенденции и иллюстрирует описанные в диссертации особенности взаимоотношений учителей и их иноэтничных учеников.

В заключение хотелось бы привести в пример случай, описанный в статье «Мигранты увольняют московских учителей»⁴⁵². В 2013 году на севере Москвы был убит ученик школы №847, азербайджанец. Учительница литературы сочла нужным обсудить с учащимися их инициативу о трауре в память об убитом мальчике. Обсуждение вылилось в эмоциональный диалог. Одна из учениц записала высказывания учителя на диктофон: «Я считаю, что эта земля, которая отвоєвана моими родственниками и тысячами таких же простых русских солдат... И я имею право диктовать здесь свои условия! И вам не дано здесь устанавливать свои правила!» [...] «Когда едешь в транспорте... И каждый на своем языке - тэтэтэтэтэ. Ты в государстве, где государственный язык русский, ты обязан разговаривать на русском языке. Это тоже ущемление наших прав. Почему вы считаете, что ущемление русских - это абсолютно нормальное явление? Почему вы считаете, что вы здесь можете себя вести так, как вы бы себя в своих аулах не повели?»⁴⁵³ В результате учитель и поддержавшая ее коллега были уволены с формулировкой «за аморальное поведение»; впоследствии суд признал это решение незаконным.

Эта история — ярчайший пример того, о чем говорилось в диссертации. Во-первых, увольнение и последующее восстановление педагогов в должности иллюстрирует упоминавшийся факт отсутствия в российской и московской образовательной системе четкого алгоритма реагирования на конфликты с этническим оттенком. Во-вторых, можно по-разному расценивать содержание «пламенной речи» педагога, но очевидно одно - в этой эмоционально заряженной ситуации учитель проявил свою некомпетентность.

Диалог, который произошел у нее с детьми — это не диалог учителя и учеников, это межличностный конфликт, ведь женщина здесь рассуждает исключительно с точки зрения своих личных взглядов и пристрастий. Ситуация типична для московской (и российской)

⁴⁵² Найман С. Мигранты увольняют московских учителей // Президент. Общественно-политическая газета. Электронный ресурс. URL: <http://www.prezidentpress.ru/news/prezident/2383-migranty-uvolnyayut-moskovskih-uchiteley.html>

⁴⁵³ Скандал в московской школе: двух учительниц уволили за «разжигание межнациональной розни» // Комсомольская Правда. Электронный ресурс. URL: <http://msk.kp.ru/daily/26095/2995038/>. Дата обращения 07.02.2015.

школы, где личность педагога является определяющей в его деятельности. Но очевидно, что в том, что касается темы межэтнических отношений, личные взгляды и убеждения — недостаточная база для успешного педагогического процесса. Именно вопросы, затронутые учителем, для многих оказываются особенно эмоционально заряжены, и с этим связан тот факт, что опытный учитель не нашел в себе сил обратиться к привычным для нее педагогическим приемам.

В данной ситуации в руках учителя не оказалось специальных инструментов, которые могли бы помочь ей наладить диалог со своими учениками. Уметь пользоваться этими инструментами — прямая обязанность педагога. Научить его ими пользоваться — задача образовательной системы, начиная с высшего профессионального образования педагогов и заканчивая повышением квалификации.

Список источников и литературы

Статистические источники

1. Ethnicity and National Identity in England and Wales 2011. In 2011 Census, Key Statistics for Local Authorities in England and Wales // Office for National Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-local-authorities-in-england-and-wales/rpt-ethnicity.html> Дата обращения 11.04.2013
2. Harrow. People and Society. Ethnic Group, 2011 // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?a=7&b=6275122&c=Harrow&d=13&e=13&g=6327640&i=1001x1003x1004&m=0&r=1&s=1366894939132&enc=1&dsFamilyId=2477> Дата обращения 25.04.2013
3. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda 2010 // INEGI. Электронный ресурс. URL:
<http://www2.inegi.org.mx/sistemas/mapatematicomexicocifras3d/default.aspx?e=9&mun=0&sec=M&ind=1002000001&ani=2010&src=0&i=> Дата обращения 06.06.2013.
4. México en Cifras. Información Nacional por Entidad Federativa y Municipios // INEGI. Электронный ресурс. URL:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>. Дата обращения 06.06.2013.
5. Newham. People and Society. Ethnic Group, 2011 // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?a=7&b=6275177&c=Newham&d=13&e=13&g=6334753&i=1001x1003x1004&m=>

0&r=1&s=1366894259601&enc=1&dsFamilyId=2477 Дата обращения
25.04.2013

6. Office for National Statistics. Focus on Ethnicity and Identity, Summary Report // Office for National Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://www.ons.gov.uk/ons/publications/re-reference-tables.html?edition=tcm%3A77-50846> Дата обращения 04.04.2013
7. Resident Population Estimates by Ethnic Group, All Persons // Office for National Statistics. Neighborhood Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do?adminCompAndTimeId=23808%3A254&a=7&b=276743&c=London&d=13&r=1&e=13&f=21810&o=198&g=325264&i=1001x1003x1004x1005&l=1809&m=0&s=1370263460118&enc=1&nsjs=true&nsck=false&nssvg=false&nswid=1024>. Дата обращения 03.06.2013
8. Social Focus in Brief: Ethnicity 2002. Ed. by A. White. London, Office for National Statistics, 2002.
9. Tower Hamlets. People and Society. Ethnic Group, 2011 // Office for National Statistics. Neighbourhood Statistics. Электронный ресурс. URL:
<http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/LeadTableView.do;jsessionid=MhLTR5XTnZtd9zzgxvFSwzf3fpGR3XVsPKrmfS6QC1CJj4KzhHBw!1275997735!1366890382900?a=7&b=6103115&c=Whitechapel&d=14&e=13&g=346984&i=1001x1003x1004&m=0&r=1&s=1366890382900&enc=1&dsFamilyId=47&nsjs=true&nsck=true&nssvg=false&nswid=1280>. Дата обращения 25.04.2013
10. Всероссийская перепись населения 2002 года // Портал «Всероссийская перепись населения 2002 года». Электронный ресурс. URL:
www.perepis2002.ru

- 11.** Окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года // Всероссийская перепись населения 2010 года. Электронный ресурс. URL: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php. Дата обращения 19.07.2013.

Нормативно-правовые акты

- 12.** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos // Cámara de Diputados. Электронный ресурс. URL: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf
- 13.** Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas // Cámara de Diputados. Электронный ресурс. URL: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf
- 14.** Race Relations (Amendment) Act 2000 // The Official Home of UK Legislation. Электронный ресурс. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/contents>. Дата обращения 01.11.2014.
- 15.** The British Nationality Act. // The Official Home of UK Legislation. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/11-12/56/contents>. Дата обращения 02.04.2013
- 16.** Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 1992 года // Организация Объединенных наций. Эл. ресурс. URL: <http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm>. Дата обращения 24.12.2013.

17. Декларация ООН о правах коренных народов. Принята резолюцией 61/295 Генеральной Ассамблеи от 13 сентября 2007 года. Ст. 14.
18. Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. Принята резолюцией 47/135 Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1992 года. Ст. 4.
19. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-1 "Об образовании" // Документы и материалы Федерального агентства по образованию за период 2004-2010. Электронный ресурс. URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/ Дата обращения 09.02.2013
20. Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей // Организация Объединенных Наций. Электронный ресурс. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/migrant4.shtml. Дата обращения 06.02.2015.
21. Постановление Правительства Москвы от 20 мая 1997 года N 377 "О ходе подготовки системы образования г.Москвы к новому 1997-1998 учебному году (утратило силу на основании постановления Правительства Москвы от 05.06.2012 N 262-ПП)" // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. Электронный ресурс. URL: <http://docs.cntd.ru/document/3612919>. Дата обращения 17.12.2012.
22. Приказ № 875 Московского комитета образования от 22.11.2000 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся образовательных учреждений города Москвы» // Сайт Департамента образования города Москвы. Электронный ресурс. URL: http://www.educom.ru/_ekis/static/normdocs/html/nd002331.html. Дата обращения 16.02.2013

23. Приказ Департамента образования города Москвы от 16.03.2010 N 681 «О правилах приема детей в первый класс государственных образовательных учреждений системы Департамента образования города Москвы, реализующих основные общеобразовательные программы» // Официальный сайт компании Консультант Плюс. Электронный ресурс.
URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=11378>
3. Дата обращения 06.02.2015.
24. Приложение к постановлению Правительства Москвы от 25 августа 1998г. № 646-ПП «Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998-2000 годы» // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. Электронный ресурс. URL:
http://www.mos.ru/documents/index.php?id_4=98374. Дата обращения 17.12.2012.
25. Федеральная программа развития образования (утверждена 10 апреля 2000 г., N 51-ФЗ)
26. Федеральный закон от 17 июня 1996 г. N 74-ФЗ "О национально-культурной автономии" // Информационно-правовой портал «Гарант». Электронный ресурс. URL: http://base.garant.ru/135765/1/#block_100.
27. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// Российская Газета, № 5976 от 31 декабря 2012 года.

Учебники, методические пособия и разработки

28. Managing the Ethnic Minority Achievement Grant. Good practice in secondary schools. DfES Publications, 2004 // The National Archives. Department for Education. Электронный ресурс. URL :
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130903145512/http://media.educatio>

n.gov.uk/assets/files/pdf/m/managing%20the%20ethnic%20minority%20achievementgrant%20good%20practice%20in%20secondary%20schools.pdf Дата обращения 13.04.2014.

29. Moving to Britain from Poland. London, 2008.
30. The History of the African and Carribean Communities in Britain. London, Hachette Children's Books, 2007.
31. Your World, My World. Oxford, 2001.
32. Акопов А.В. Классный час по теме «Межэтническая толерантность – путь к миру и согласию» // Портал «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/500428/>
33. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России с древнейших времен до конца XVI века. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд. М., Просвещение, 2013.
34. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России XX – начало XXI века. Учебник для 9 кл. общеобразовательных учреждений. 5-е издание. М., Просвещение, 2008.
35. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, XIX век. Учебник для 8 кл. общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., Просвещение, 2009.
36. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: конец XVI-XVIII в. Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. 7-е изд. М., Просвещение, 2009.
37. Издательство «Просвещение». Федеральный перечень учебников на 2014-2015 учебный год. Электронный ресурс. URL: http://www.prosv.ru/umk/5-9/info.aspx?ob_no=36973. Дата обращения 27.09.2014.

38. Информационно-поисковый проект «Этническая мозаика нашего класса» // Фестиваль проектов школьников «Ярмарка идей на Юго-Западе». Электронный ресурс. URL: www.idea.mosuzedu.ru/2011/projects/project.html?id=367
39. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. М., МАКС Пресс, 2012.
40. Народное образование в СССР. Под ред. Прокофьева М.А. М., Просвещение, 1967.
41. Обществознание. Учебник для пятых классов. Под ред. Л.Н. Боголюбова. М., Просвещение, 2012.
42. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. институтов. Под ред. Бабанского Ю.К. М., 1983.
43. Солдатова Г.У., Макаручук А.В. Я, мы и другие. Тренинг по профилактике ксенофобии. М., 2006.
44. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и допол. М., Аспект-Пресс, 2013.
45. Тренинги толерантности. Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2006.
46. Шилова О.Н. Классный час на тему «Москва – многонациональный город». Портал «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/523428>

Официальные документы

47. Documento informativo sobre la discriminación racial en México // Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Электронный ресурс. URL:

http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf

Дата обращения 19.10.2013

- 48.** Education in Schools: A Consultative Document. London, Department for Education and Science, 1977. Paras 10-11 // Education in England. Электронный ресурс. URL:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/des1977/index.html> Дата обращения 04.11.2012
- 49.** Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5–16. Department for Education and Skills, 2006. Электронный ресурс. URL
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-0208-2006.pdf> Дата обращения 29.04.2013
- 50.** Hansard Vol. 685 Cols 433-4. 27 November 1963.
- 51.** Kogan M. ‘Dispersal in the Ealing School System’ Report to the Race Relations Board, July. London, RRB, 1975.
- 52.** Lara Torres J.F. et al. Programa de Educación Intercultural Bilingue en el Distrito Federal // ПМА-2011. Получена от д-ра Франсиско Лара Торреса, работника CGEIB. 16.11.2011.
- 53.** Mr. Andrew Turner (Isle of Wight). Westminster Hall sitting, 19.03.2003 // Commons and Lords Hansard, the Official Report of debates in Parliament. Электронный ресурс. URL:
http://hansard.millbanksystems.com/westminster_hall/2003/mar/19/immigration#S6CV0401P0_20030319_WH_34 Дата обращения 02.04.2013
- 54.** Multi-Ethnic Education: Joint Report on the Schools Subcommittee and the Further and Higher Education Subcommittee. London, Inner London Education Authority, 1977.

55. Practice Guidance for safeguarding children in minority ethnic culture and faith (often socially excluded) communities, groups and families. London Safeguarding Children Board, 2001.
56. Programa Nacional de Educación 2001-2006. P. 72 // Universidad de Michoacán. Электронный ресурс. URL: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106> Дата обращения 19.10.2011.
57. Second Report by The Commonwealth Immigrants Advisory Council. Cmnd 2266. HMSO. February 1964 // Цит. по The Swann Report. Part 2, ch. 4, p. 192.
58. The Education of Immigrant Pupils in Special Schools. London: Inner London Education Authority Paper # 657 // Цит. по Tomlinson S. Race and Education. Policy and Politics in Britain. Glasgow, Open University Press, 2008. P. 36.
59. The Education of Immigrants (Circular 7/65). London, HMSO, 1965.
60. The Education of Immigrants. Education Survey 13. Department for Education and Skills, 1971.
61. The Rampton Report. West Indian Children in our Schools. London, HMSO, 1981 // Education in England. Электронный ресурс. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/rampton/index.html> Дата обращения 04.11.2012
62. The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir Macpherson of Cluny. February 1999 // Official Home of UK Legislation. Электронный ресурс. URL: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>. Дата обращения 10.11.2012.
63. The Swann Report. Education for All. London, HMSO, 1985 // Education in England. Электронный ресурс. URL:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/> Дата обращения 04.11.2012

64. Концепция дальнейшего развития этнокультурного образования в Москве (проект) // Альманах «Этнодиалоги», 2007, № 2.
65. Права меньшинств: международные стандарты и руководство по их соблюдению. ООН, Нью-Йорк, Женева, 2010.
66. Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса // Сайт Департамента образования города Москвы. Электронный ресурс. URL: http://www.educom.ru/_ekis/static/normdocs/html/nd007903.html. Дата обращения 16.02.2013
67. Рейтинг Московских школ, показавших высокие образовательные достижения // Официальный сайт Департамента образования города Москвы. Электронный ресурс. URL: <http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/> Дата обращения 11.11.2013.
68. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. История // Портал «Федеральный государственный образовательный стандарт». Электронный ресурс. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2658>. Дата обращения 11.02.2014.

Литература

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

2. Арефьев А.Л. Дети из семей иностранных мигрантов как новое явление в российских школах: социо-лингвистические и экономические аспекты // Демоскоп. Электронный ресурс. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit01.php> Дата обращения 21.10.2013
3. Бурдина Е. Национальная образовательная политика России: исторический опыт // Альманах «Этнодиалоги», 2007, № 1. С. 173.
4. 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.
5. Бутовская М.Л. и др. Взаимопонимание и толерантность в поведении детей и подростков в условиях многоэтничных школьных коллективов // Молодежь Москвы: адаптация к многокультурности. П.ред. М.Ю.Мартыновой. Н.М. Лебедевой. М., РУДН, 2007.
6. В России работают не менее 40-60 тысяч детей мигрантов // Российская газета, 17.04.2013. Электронный ресурс. URL: <http://www.rg.ru/2013/04/17/tebenok.html>. Дата обращения 12.04.2014.
7. Вендина О.И. Культурное разнообразие и “побочные” эффекты этнокультурной политики // Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009
8. Вендина О.И. Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация? // Миграционная ситуация в регионах России. Вып. 3. М., 2005.

9. Вишневецкая 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.
10. Горячев Ю. Миграция и образование: практика московской школы и международный опыт // Этнодиалоги, № 2, 2010.
11. Горячев Ю.А. Образование детей мигрантов в городе Москве // Этнодиалоги, №1, 2005.
12. Горячев Ю.А.и др. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008.
13. Градскова Ю. Интернациональное воспитание и позднесоветская солидарность с Чили и Латинской Америкой — между геополитикой, протестом и самореализацией? // Laboratorium, №3, 2011.
14. Григоренко Т.Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности в школьном курсе обществознания // Преподавание истории в школе. Август, 2013. Электронный ресурс. URL: <http://pish.ru/blog/category/articles/articles2013>. Дата обращения 12.10.2013
15. Грязнова О.С., Магун В.С. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологический журнал, 2011, №1.
16. Диденко Д.В. Образование как товар// Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008.
17. Женщины-мигранты из стран СНГ в России. Ред. Тюрюканова Е.В. М., МАКС Пресс, 2011.

18. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М., изд-во МГСУ «Союз», 2001.
19. Иммигранты в Москве. Под ред. Ж.А. Зайончковской. М., “Три квадрата”, 2009.
20. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М., изд. дом «Этносфера», 2008.
21. Исаак Калина: «У нас хорошие дети» // Здоровье школьника, №2, 2012.
22. История Латинской Америки в мировой исторической и общественной мысли XVI – XIX веков. Отв. ред. Ларин Е.А. М., Наука, 2010.
23. Каландаров Т. Единство мегаполиса – в его разнообразии // Альманах «Этнодиалоги», № 2, 2008.
24. Каленкова О.Н. Как учить детей мигрантов русскому языку // Этнодиалоги, №1, 2006.
25. Каленкова О.Н., Савченко Т.В. Московские этношколы и культурно-языковая адаптация детей мигрантов // Газета «Русский язык», ИД «Первое сентября», № 13, 2001. Электронный ресурс. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200101301>. Дата обращения 16.02.2013
26. Ключарев Г.А., Мукомель В.И. Миграционная политика в контексте образования // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008.
27. Козлов В.И. Иммигранты и этнорасовые проблемы в Великобритании. М., 1987.

28. Козлов В.Ф. Из истории «Москвы многонациональной» // Москва многонациональная. Сборник. Сост. В.Ф. Козлов. М., АНО ИЦ «Москвоведение», 2006.
29. Котин И.Ю. Тюрбан и «Юнион Джек». Выходцы из Южной Азии в Великобритании. СПб, 2009.
30. Ларин Е.И. Латиноамериканская цивилизация. М., «Высшая школа», 2007.
31. Леденева Л.И., Е.В. Тюрюканова. Молодые мигранты на рынке образовательных услуг // Свободная мысль, №4, 2005.
32. Лярская Е. «У них же все не как у людей...»: некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого автономного округа о тундровиках // Антропологический форум, 2006, №5.
33. Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнодиалоги, 2004, №1.
34. Мишина И. Педагогический менталитет как проблема поликультурного образования // Этнодиалоги, 2007, №1.
35. Молодежь Москвы – адаптация к многокультурности. М., 2004.
36. Молодые москвичи: кросскультурное исследование. М., 2008.
37. Нас всех учили по налогам. Мигранты должны будут доказать, что являются налоговыми резидентами России, чтобы их дети смогли ходить в детские сады и школы // Газета. Ру. Электронный ресурс. URL : <http://www.gazeta.ru/social/2013/10/04/5692553.shtml>. Дата обращения 12.04.2014.
38. Омельченко Е. А. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации // Этнодиалоги, № 1, 2010.

39. Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов // Этнодиалоги, №2, 2011.
40. Омельченко Е.А. Интеграция детей мигрантов в «школах русского языка»: первый опыт // Этнодиалоги, № 1, 2007.
41. Омельченко Е.А. Социально-культурная адаптация мигрантов в Москве: в поисках эффективных решений проблемы // Миграция в современной России: состояние, проблемы, тенденции. М., ФМС России, 2009.
42. Омельченко Е.А. Трудовые мигранты в российской столице: опыт социально-культурной адаптации // Этнодиалоги, № 1, 2010.
43. Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – нач. XXI в. М., ИНФРА-М, 2012.
44. Остапенко Л.В., Субботина И.А. Москва многонациональная. Старожилы и мигранты: вместе или рядом? М., РУДН, 2007.
45. Первый Общеземский съезд по народному образованию 1911 г. Журнал общих заседаний съезда. Стенографическая запись. М., 1912. // Цит. По Бурдина Е. Национальная образовательная политика России: исторический опыт. Этнодиалоги, 2007, № 1. С. 178.
46. Покшишевский В.В. Методы изучения этнической смешанности городского населения // Советская этнография, 1983, №1.
47. Проблемы коррекции и профилактики агрессивного поведения детей и подростков в системе образования. Сборник материалов научно-практической конференции. М., АСОУ, 2007.
48. Рабинович М.Г. Очерки этнографии русского феодального города. М., 1978.

49. Семенова Л.А. О некоторых проблемах учительской страты в современной России // Профессиональные группы интеллигенции / Отв. ред. В.А. Мансуров. М., Изд-во Института социологии РАН, 2003
50. Семенова Л.А. Российские учителя, проблемы образования и формирование профессионального потенциала страны в условиях трансформирующегося общества // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ. Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Вережкин. М., ЦСП, 2003
51. Скандал в московской школе: двух учительниц уволили за «разжигание межнациональной розни» // Комсомольская Правда. Электронный ресурс. URL: <http://msk.kp.ru/daily/26095/2995038/>. Дата обращения 07.02.2015.
52. Соколовский С.В. Перепись 2002 г.: игры по Витгенштейну // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. Вып. № 132. М., 2000.
53. Солдатова Г.У. и др. Психологическая помощь мигрантам. М., 2002.
54. Степанов Е.И., Банькина С.В. Конфликты в современной школе. Изучение и управление: Серия «Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения». М., КомКнига, 2006.
55. Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе. Педагогика, № 4, 2011.
56. Тюрюканова Е.В. и др. 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.

57. Филиппов В. О методологической и методической ущербности фиксации «этничности» во Всероссийской переписи населения 2002 года // Москва наций. Форум-диалог о межнациональной политике. Электронный ресурс. URL: <http://monitor.msk.ru/2013/08/24/o-metodologicheskoy-i-metodicheskoy-ushherbности-fiksatsii-etnichnosti-vo-vserossiyskoy-perepisi-naseleniya-2002-goda/>. Дата обращения 22.02.2014
58. Флоринская Ю. Ф. Миграция семей с детьми в Россию: проблемы интеграции (по материалам социологических опросов Центра миграционных исследований) // Проблемы прогнозирования, 2012, № 4.
59. Фоминых А. Бесконфликтная среда в многонациональной школе // Этнодиалоги, № 1, 2010.
60. Чередниченко Г.А. Механизм социокультурного воспроизводства на примере средних школ с углубленным изучением иностранного языка // Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты: Сборник. М., Институт социологии РАН, 1994.
61. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М, 2014.
62. Чернышев А.Л. Есть ли душа у современных индейцев? Коренное население Мексики как объект и субъект политики на рубеже 20-21 вв // Латинская Америка, 2010, №9.
63. Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий. Сб. ст. Под ред. Ф. Барта. М.: Новое изд-во, 2006.
64. Achievement of Black Caribbean Pupils: Good Practice in Secondary Schools. London, Ofsted, 2002.

65. The Achievement of British Pakistani Learners. Compiled by R. Richardson and A. Woods. London, Trentham Books, 2004.
66. Anderson-Levitt K.M. World Anthropologies of Education // A Companion to the Anthropology of Education. Ed. by Bradley A.U. Levinson, Mica Pollock. Blackwell Publishing, 2011.
67. Arora R. Towards a multicultural curriculum – primary // Multicultural Education. Towards good practice. Ed. by R.K. Arora and C.G. Duncan. London, Routledge, 1986.
68. Bad attitudes. A misguided debate over black underachievement at school // The Economist. 10.03.2005. Электронный ресурс. URL: <http://www.economist.com/node/3749521> Дата обращения 29.04.2013
69. Barnhardt Ray and Kawagley Angayuqaq Oscar. Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing // Anthropology & Education Quarterly, Vol. 36, No. 1, 2005.
70. Bhattacharyya G., Ison L., Blair M. Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence. DES, University of Birmingham, 2003.
71. Bonfil Batalla G. Mexico profundo. Mexico, D.F., 1988.
72. British children from poorest homes 'being failed at school' // The Telegraph, 09.02.12. Электронный ресурс. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9071991/British-children-from-poorest-homes-being-failed-at-school.html> Дата обращения 22.10.2013
73. British Culture and the End of Empire. Ed. by S. Ward. Manchester University Press, 2002

74. Brooke P. India, Post-Imperialism and the Origins of Enoch Powell's "Rivers of Blood" Speech // *The Historical Journal*, 2007, №3.
75. Burgess S., Wilson D. Ethnic Segregation in England's Schools // *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 30, No 1, Mar., 2005.
76. C. Dustmann, N, Theodoropoulos. Ethnic Minority Immigrants and Their Children in Britain. *Oxford Economic Papers*, 62, 2010.
77. Cammarota J. A Sociohistorical Perspective for Participatory Action Research and Youth Ethnography for Social Justice // *A Companion to the Anthropology of Education*. Ed. by Bradley A.U. Levinson, Mica Pollock. Blackwell Publishing, 2011.
78. Cammarota J. The Gendered and Racialized Pathways of Latina and Latino Youth: Different Struggles, Different Resistances in the Urban Context // *Anthropology & Education Quarterly*, 2004, Vol. 35, No. 1.
79. Cammarota J., Fine M. *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York, Routledge, 2008.
80. Chinese New Year 2013 // Сайт Chinatown, London. Электронный ресурс. URL: <http://www.chinatownlondon.org/page/chinese-new-year-2013/378>. Дата обращения 28.05.2013
81. Ciesas Busquets M. Panorama historico de la educacion para los indigenas en Mexico // Сайт Universidad Nacional Autónoma de México. Электронный ресурс. URL: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm. Дата обращения 23.05.2012.
82. Coard B. *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in The British School System*. London, New Beacon Books, 1971.

83. Craft M. Teacher Education in a Multicultural Society. Nottingham, National Programme for Training the Trainers, 1986.
84. 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.
85. Day A. The Library in the Multi- racial Secondary School: A Caribbean Book List. The School Librarian, 19,3, Sept. 1971.
86. Davis R. Perspectives on the End of the British Empire. The Historiographical Debate // Cercles, 28, 2013.
87. Deborah Youdell . Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities // British Journal of Sociology of Education, 2003, Vol. 24, Iss. 1.
88. Derrick J. English for the Children of Immigrants. London: Schools Council, 1967.
89. DGEI. Breve historia // Сайт DGEI. Электронный ресурс. URL: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>. Дата обращения 15.02.2012.
90. Emihovich, C. Fire and Ice: Activist Ethnography in the Culture of Power. Anthropology & Education Quarterly, 2005, №36.
91. Enoch Powell's 'Rivers of Blood' speech. // The Telegraph. <http://www.telegraph.co.uk/comment/3643823/Enoch-Powells-Rivers-of-Blood-speech.html>. Дата обращения 04.04.2013
92. Evans G. Educational Failure and White Working'Class Children in Britain. Palgrave Macmillan, 2006.
93. Foley D. Reflections on the Symposium. In Anthropology Put to Work. Les Field and Richard G. Fox, eds. New York, Berg, 2007.

94. Galicia Limas, S. Historias de niños indígenas en la ciudad: análisis de la experiencia educativa con niños indígenas en la escuela primaria “Lic. Ponciago Arriaga” en la Ciudad de México. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Sociología de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. D.F., mayo 2007.
95. Gillborn, D. & Mirza, H.S. Educational Inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000.
96. Granados Cervantes T.M. et al. Devenires del campo a la ciudad // Rayuela, 2012, №5.
97. Grugeon, E., Woods, P. Educating All: multicultural perspectives in the primary school. London, Routledge, 1990.
98. Hill J.(ed.), Books for Children: The Homelands of Immigrants in Britain (London: Institute of Race Relations, 1971). Цит. по Rogers M. The Education of Children of Immigrants in Britain. // The Journal of Negro Education. Vol. 41, # 3, Summer, 1972. P. 262.
99. Hills, J., et al. An Anatomy of Economic Inequality in the UK: Report of the National Equality Panel. London: Government Equalities Office/Centre for Analysis of Social Exclusion, 2010.
100. Hopenhayn M., Bello A. Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2001.
101. Jasper L. Brickbats for Oldham // The Guardian, 29.05.2001.
102. Kao G. et al. Education and Immigration. Cambridge, Polity Press, 2013.
103. Krischkautzky C., Victoria G. Pasar por la escuela : indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México // México, UPN, 2008.

104. Lei Joy L. (Un)Necessary Toughness?: Those "Loud Black Girls" and Those "Quiet Asian Boys" // *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 34, No. 2, 2003.
105. 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.
106. Lipka J. et al. Math in a Cultural Context: Two Case Studies of a Successful Culturally Based Math Project // *Anthropology & Education Quarterly*, 2005, Vol. 36, No. 4.
107. Little A. The Performance of Children from Ethnic Minority Backgrounds in Primary Schools. *Oxford Review of Education*, 1975.
108. McKenley J. Ethnic diversity in London schools // *Education in a Global City. Essays from London*. Ed. by T. Brighouse, L. Fullick. London, IOE, 2007.
109. Medina Hernández A. Las fronteras simbólicas de un "pueblo originario": una mirada etnográfica a las comunidades de Tláhuac, Distrito Federal. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 2006, vol. IV, núm. 1, junio.
110. Mendoza Ponce V. Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa. Ensayo para obtener el grado de Maestra en derechos humanos y democracia. Febrero de 2009 // Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Электронный ресурс. URL: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/mendoza_vl.pdf. Дата обращения 19.10.2013.
111. Menken K., García O., eds. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, Routledge, 2010.

112. Molina V., Hernandez J.J. Perfil Sociodemográfico de la Población Indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los Retos para la Política Pública // El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural. México, D.F., 2006.
113. Mullard C. Multi-racial Education in Britain: from Assimilation to Cultural Pluralism // J. Tierney (ed.) Race, Migration and Schooling. Eastbourne, 1982.
114. Multiculturalism has failed in Britain – Cameron // Reuters UK. 5.02.2011. Электронный ресурс. URL: <http://uk.reuters.com/article/2011/02/05/uk-britain-radicalisation-idUKTRE71401G20110205>. Дата обращения 25.04.2013
115. Mulvaney M. The Impact of an Anti-Racist Policy in the School Community // Education for a Multicultural Society. Case Studies in ILEA Schools. Ed. by M. Straker-Welds. London, 1984.
116. Museum of London – Indian London. Электронный ресурс. URL : <http://www.museumoflondon.org.uk/Collections-Research/Research/Your-Research/X20L/Themes/1364/1149> Дата обращения 03.09.2013
117. Museum of London – Pakistani London. Электронный ресурс. URL : <http://www.museumoflondon.org.uk/Collections-Research/Research/Your-Research/X20L/Themes/1364/1193/> Дата обращения 03.09.2013
118. Nahmad S. Educacion bilingue bicultural para las regiones interculturales de México //América Indígena. INI 30 años después, 1978.
119. Odih P. Mentors and Role Models: Masculinity and the educational 'underachievement' of young Afro-Caribbean males //Race Ethnicity and Education. Vol. 5, Iss. 1, 2002.
120. Oehmichen C. La multiculturalidad de la Ciudad de México y los derechos indígenas // Urbi Indiano. México, D.F., UACM, 2005.

121. Olivares M., Manuel H. Los migrantes hñahñu en la Ciudad de México y en la escuela primaria // Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
122. Olivo Warren. "Quit Talking and Learn English!": Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom // *Anthropology & Education Quarterly*, 2003, Vol. 34, No. 1.
123. Olmedo Irma M. Accommodation and Resistance: Latinas Struggle for Their Children's Education // *Anthropology & Education Quarterly*, 2003, Vol. 34, No. 4.
124. Osler A. *The Education and Careers of Black Teachers*. Buckingham, Open University Press, 1997.
125. Pearce S. *You Wouldn't Understand: White Teachers in Multiethnic Classrooms*. Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2005.
126. Pérez López, Ruth. *Vivir y sobrevivir en la Ciudad de México*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2012.
127. Phillips-Bell M. Multicultural Education: What is it? // *Multiracial Education*, 1981, 10 (1).
128. Poor white children fall further behind: Benefits culture is blamed for failures at school. // *The Daily Mail*. 02.09.2013. Электронный ресурс. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2409433/Poor-white-children-fall-Benefits-culture-blamed-failures-school.html> Дата обращения 21.10.2013
129. Presentación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F. Viernes, 7 de Marzo de 2003 // Портал Presidencia de la República. URL: <http://fox.presidencia.gob.mx/multimedia/videos/?contenido=4705&pagina=93&palabras=tratado+mexico+japon> Дата обращения: 19.02.2012

130. Rebolledo N. Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal // X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 12. Multiculturalismo y Educación. Septiembre 2009, Veracruz.
131. Rebolledo N. Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la Ciudad de México. México, UPN, 2007.
132. Ricento T., Hornberger N. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. TESOL Quarterly, 1996, №3.
133. Roberts Review of Troyna and Richard, Racism in Children's Lives // British Journal of Sociology of Education, 1992, Vol. 13, No. 3.
134. Rodríguez, L. F., Conchas, G. Q. Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth: Understanding Community-Based Action From the Student's Perspective // Education and Urban Society, 2009, №41.
135. Rogers M. The Education of Children of Immigrants in Britain // The Journal of Negro Education, 1972, Vol. 41, # 3, Summer. Электронный ресурс. URL: <http://www.jstor.org/stable/2967001> Дата обращения 09.11.2011.
136. Romero T. Los Pueblos Originarios de la Ciudad de México // Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Электронный ресурс. URL: http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_teresa_romero.pdf. Дата обращения 06.06.2013.
137. Saldívar E. Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. // Urbi Indiano. México, D.F., UACM, 2005.
138. Salmerón Castro F.I., Porras Delgado R. 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.

139. School's Race Equality Policies – From Issues to Outcomes // Digital Education Resource Archive. Электронный ресурс. URL:
http://dera.ioe.ac.uk/11102/2/Issues_to_Outcomes_Dec04.pdf. Дата обращения 01.11.2014.
140. Silva Badillo C., Muñoz de Alba M. La educación de los indígenas en el proyecto del estado liberal mexicano // Электронный ресурс. URL:
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/4/est/est14.pdf> Дата обращения 13.04.2013.
141. Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998.
142. Sørensen Birgitte Refslund. The Politics of Citizenship and Difference in Sri Lankan Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 2009, Vol. 39, No. 4.
143. Spindler G., ed. *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press, 1955.
144. Stephen Lawrence murder: Dobson and Norris found guilty //BBC News UK. 3 January 2012. Электронный ресурс. URL: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-16284890>. Дата обращения 10.11.2012.
145. Street S. 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.

146. Timmerman Christiane. Secular and Religious Nationalism among Young Turkish Women in Belgium: Education May Make the Difference // *Anthropology & Education Quarterly*, 2000, Vol. 31, No. 3.
147. Tomlinson S. *Educational Subnormality: A Study in Decision Making*. London, Routledge and Kegan Paul, 1981.
148. Tomlinson S. *Race and Education. Policy and politics in Britain*. Glasgow, Open University Press, 2008.
149. Troyna B., Williams J. *Racism, Education and the State*. London, Croom-Helm, 1986.
150. Troyna, B. & Hatcher, R. *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*. London: NCB/Routledge, 1992. Цит. по Siraj-Blatchford I., Siraj-Blatchford J. 'Race', Reform and Research: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the U.K. Paper presented at the Symposium on Racism and Reform in the UK at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, April 13-17, 1998.
151. Virani-Roper Z. *Bilingual learners and numeracy // Planning for Bilingual Leaders: An Inclusive Curriculum*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2000.
152. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, 1978.
153. West E. Black pupils and bad behaviour – only a black academic can state the obvious // *The Telegraph*. 23.09.2010. Электронный ресурс. URL <http://blogs.telegraph.co.uk/news/edwest/100055001/black-pupils-and-bad-behaviour-only-a-black-academic-can-state-the-obvious/> Дата обращения 29.04.2013

154. Whitehead, T. Black children do badly in class because of lack of attention, not racism, says expert // The Telegraph. 23.09.2010. Электронный ресурс. URL : <http://www.telegraph.co.uk/news/8018329/Black-children-do-badly-in-class-because-of-lack-of-attention-not-racism-says-expert.html> Дата обращения 29.04.2013
155. Zhou M. How Neighborhoods Matter for Immigrant Children: The Formation of Educational Resources in Chinatown, Koreatown, and Pico Union, Los Angeles // Journal of Ethnic and Migration Studies, 2009, №7.
156. Zhou M. Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants // Annual Review of Sociology, 1997, №23.

Электронные ресурсы

1. Department for Education (Министерство образования). Электронный ресурс. URL: <http://www.education.gov.uk/> Дата обращения 11.11.2013.
2. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (Национальный институт статистики и географии). URL: <http://www.inegi.org.mx/> Дата обращения 11.11. 2013
3. Office for National Statistics (Управление национальной статистики). URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/index.html> Дата обращения 11.11.2013.
4. Secretaría de Educación Pública. (Министерство народного образования). URL: <http://www.sep.gob.mx/> Дата обращения 11.11. 2013.
5. Secretaría de la Educación Pública en el Distrito Federal. Электронный ресурс. URL:http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/talleres_primaria.jsp. Дата обращения 23.02.2013.
6. The Telegraph. Электронный ресурс. URL : <http://www.telegraph.co.uk> Дата обращения 05.04.2015.

7. ГБОУ СОШ №1280. Электронный ресурс. URL:
<http://www.s1280.ru/wp/index.php>. Дата обращения 23.08.2014.
8. ГБОУ СОШ с этнокультурным (греческим) компонентом образования.
Электронный ресурс. URL: <http://www.sch551.edusite.ru/>. Дата обращения
12.02.2013
9. ГОУ СОШ № 747. Раздел «Дополнительное образование». Электронный
ресурс. URL: <http://www.school-747.ru/dop-obras.html>. Дата обращения
12.02.2013.
10. Департамент образования города Москвы. Электронный ресурс. URL:
<http://www.educom.ru/> Дата обращения 11.11. 2013.
11. Комитет «Гражданское содействие». Электронный ресурс. URL:
<http://refugee.ru/>. Дата обращения 10.10.2014.
12. Комсомольская Правда. Электронный ресурс. URL:
<http://msk.kp.ru/daily/26095/2995038/>. Дата обращения 07.02.2015.
13. Портал «Демоскоп Weekly». Электронный ресурс. URL: <http://demoscope.ru/>
14. РОО «Нур». Электронный ресурс. URL: <http://www.pamirian.ru/about.html>.
Дата обращения 02.03.2013
15. ЦО №218. Электронный ресурс. URL: http://school218.ru/list_all_t. Дата
обращения 23.08.2014.

Приложение 1. Список респондентов и экспертов

Список респондентов

Москва

А, учитель, 30 лет.

В, учитель, 55 лет.

С, учитель, 55 лет.

Д, учитель, 24 года.

Е, учитель, 23 года.

Ф, учитель, 30 лет.

Г, педагог-психолог, 30 лет.

Н, директор школы, 55 лет.

И, директор школы, 48 лет.

Ж, директор школы, 52 года.

К, учитель, 53 года.

Л, учитель, 26 лет.

М, библиотекарь, 58 лет.

Н, учитель, 47 лет.

О, учитель, 58 лет.

Р, учитель, 53 года.

Q, учитель, 38 лет.

R, учитель, 43 года.

Мехико

Роберто Крус Кабрера - директор вечерней смены школы «Альберто Корреа»

Мария дель Кармен Фриас – заведующая детским садом «Карлос Алькальде»

Альма Олинда – учитель, около 50 лет

Ирма – учитель, 49 лет

Деметрио – учитель, 30 лет

Мануэль – учитель, 34 года

Сильвия – учитель, 41 год

Список экспертов

Москва

Т.В. Криворучко – сотрудник Московского института открытого образования

С.О. Арутюнян – сотрудник Московского института открытого образования

А.А. Шевцова – сотрудник Московского института открытого образования

Лондон

Ричард Рейс – профессор университета Рохэмптон

Одри Ослер – профессор университета Лидс

Дэвид Гиллборн – профессор Лондонского института образования

Мехико

Монтсеррат Гранадос - социолог, выпускница Национального автономного университета Мексики

Андрес Медина - профессор Национального автономного университета Мексики

Глория Орнелас – профессор Национального педагогического университета

Гильермо Мунч – профессор Национального автономного университета Мексики

Росарио Мунч – социолог, доцент Национального автономного университета Мексики

Рафаэль Перес-Тайлор – профессор Национального автономного университета Мексики

Тереса Ромеро – доцент Национального автономного университета Мехико

Лурдес Сариньяна – социолог, выпускница Национального автономного университета Мексики

Приложение 2. Практические рекомендации

Исходя из проведенного исследования, можно наметить основные задачи в сфере школьного обучения детей этнических меньшинств в Москве:

1. Преодоление этнологической «неграмотности» части учителей и повышение профессиональной компетентности педагогов для работы в полиэтничном коллективе, в частности на этапе получения будущим педагогом высшего образования;
2. Противодействие образовательной сегрегации детей, в частности, инициативам по организации отдельных «национальных» школ;
3. Разработка комплексной единой политики в области борьбы с дискриминацией и по вопросам межэтнических отношений в начальных и средних учебных заведениях;
4. Совершенствование учебно-методической базы по профильной тематике;
5. Разработка системы поощрения школ с высокими образовательными результатами среди детей мигрантов.