

Социальные проблемы и стратегии их решения

DOI: 10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17

УДК 316.022.2

М. А. Козлова

Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей¹

Аннотация:

Проблемы включения представителей этнических меньшинств в принимающие общества в современных исследованиях зачастую связываются не столько с явной дискриминацией, сколько с вопросами о способах осмысления большинством культурного и этнического разнообразия. Институт образования, в частности школа, является одним из ключевых каналов инклюзии этнических и культурных групп. В связи с этим в статье предпринимается попытка эксплицировать дискурсивные практики школьных учителей в отношении инклюзивного образования детей, имеющих миграционный опыт. Мы стараемся ответить на вопрос о том, каким образом интерпретация педагогами культурных различий и целей образовательной инклюзии детей мигрантов отражается на подходе к учебному процессу и характере социально-культурной инклюзии в целом.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, дети, имеющие миграционный опыт, дифференциалистский расизм, дискурс, ассимиляция мигрантов

Об авторе: Козлова Мария Андреевна, кандидат исторических наук, НИУ ВШЭ, главный научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, академический руководитель магистерской программы «Социология публичной и деловой сферы»; эл. почта: makozlova@yandex.ru

¹ Статья подготовлена при поддержке РФФИ 20-011-00870 «Социальная инклюзия в системе оснований интеграции российского общества: сравнительный анализ ценностей и практик в институциональных и неформальных контекстах».

Актуальность проблемы обучения детей мигрантов в российских школах

Интенсивный рост миграционных потоков начался в России в 90-х гг. XX в. Если вначале это была репатриационная миграция русского и русскоязычного населения из государств бывшего СССР, то с 2000-х гг. миграция становится экономической, и в миграционных потоках начинают преобладать трудовые мигранты [3]. В числе иммигрантов около 95 % составляют выходцы из стран СНГ (Беларуси, Украины, Молдовы, стран Закавказья, Казахстана и Средней Азии), однако в последние годы численным преимуществом обладают выходцы из стран Средней Азии: Узбекистана и Таджикистана [3; 4]. Ресурс близких в этнокультурном отношении мигрантов из стран постсоветского пространства уже практически исчерпан [3; 7]. Поэтому на первый план должны выходить вопросы снижения выбываемости мигрантов и повышения «приживаемости» в стране в противовес культурной и социальной изоляции, которая может привести к нарастанию негативного отношения к мигрантам со стороны принимающего общества [7].

С большей вероятностью мигранты могут принять решение о том, чтобы остаться в принимающей стране, если миграция осуществляется как коллективное семейное действие. Дети мигрантов, обучающиеся в школах, могут стать не только перспективными участниками рынка труда, но и проводниками культуры как в своей семье, так и проводниками культуры страны, где они обучались, при переезде на историческую родину или в другую страну, если такое решение будет принято [5]. Кроме того, образование и профессиональная подготовка становятся ключевым фактором экономической и социальной интеграции иммигрантов и их потомков в принимающих странах [11; 16; 19]. Соответственно, образовательная инклюзия детей, имеющих культурный опыт, отличный от большинства, может быть инструментом конструирования гражданской и этнокультурной идентичностей, консолидации представителей различных культурных групп в общегосударственном контексте, конструктивной интеграции населения.

Как показывает опыт оценки школьной успеваемости по результатам масштабных мониторингов, таких как TIMSS/PIRLS и PISA, в большинстве стран, высоко привлекательных для мигрантов (ОЭСР), дети-иммигранты отстают в успеваемости от детей представителей большинства более чем на два года [16; 19]. Более того, в ряде стран дети-иммигранты второго поколения демонстрируют не лучшие показатели, чем дети-иммигранты первого поколения, поскольку семьи мигрантов, как правило, ориентированы на обучение детей в школах с более низкими показателями академической успешности и конкурентоспособности учащихся, часто характеризующиеся неблагоприятными

явлениями и условиями в классах. В подавляющем большинстве стран, включенных в исследование PISA, по меньшей мере 25 % детей-иммигрантов второго поколения посещали школы, в которых иммигранты составляли более 50 % от общего числа учащихся [16].

Однако данные, полученные российскими исследователями, демонстрируют противоречивую картину. В частности, проведенное в школах Санкт-Петербурга исследование академической успеваемости и образовательных планов позволило заключить, что «в то время как этнический статус не влияет на оценки школьников, он значимо связан с образовательными планами: иноэтнические ученики чаще намереваются поступать в вуз. Мигранты же более успешны в школе, чем не-мигранты, но не отличаются от детей, родившихся в Петербурге, своими образовательными планами» [6, с. 241]. Цитируемые авторы объясняют отличие российской ситуации от результатов исследований, проведенных в Европе и США, различием структурных условий. В частности, отсутствием пространственной сегрегации мигрантов в российских городах, соответственно, фактической инклюзивностью российских школ в отношении детей мигрантов и «видимых меньшинств». Однако опубликованная в 2018 г. статья основана на данных, собранных в 2011 г. [6]. С тех пор, как было продемонстрировано выше, изменилось «лицо» трудовой миграции в РФ (выросла доля «культурно-далеких» мигрантов, а также людей с низким уровнем образования, изначально ориентированных на низкоквалифицированный труд). Произошли также изменения в структуре расселения мигрантов на территории крупных российских городов и сегодня можно говорить, если не о геттизации, то, по крайней мере, о выраженности предпочтений в выборе мигрантами районов проживания, обусловленных низкой престижностью и, соответственно, более низкой стоимостью жилья. В результате такого рода изменений трансформируется и состав учащихся в российских школах. Так, основываясь на результатах нескольких исследований, проведенных в школах Подмосковья и Томска, Е. Деминцева показывает, что дети трудовых мигрантов попадают, как правило, в школы, которые еще в советские годы были ориентированы на обучение детей из низкостатусных семей и носили неформальный статус маргинальных учебных заведений. Так в российских городах появляются «мигрантские» школы [2]. Это позволяет предположить, что, воспроизводя ситуацию, ранее фиксировавшуюся в Европе и США, формирование «мигрантского сектора» в школьном образовании ведет к снижению академической успешности детей мигрантов, закрепляет образовательное неравенство и, соответственно, ограничивает шансы детей мигрантов на

восходящую социальную мобильность и, в конечном счете – на полноправную интеграцию в российское общество.

Учителя как акторы социальной инклюзии детей-мигрантов

Эмпирически фиксируемая ситуация требует не только существенной коррекции методологических ориентиров образовательной системы, но ее «идеологической» перенастройки. Перед современными образовательными учреждениями стоят сложные задачи приобщения всех вовлеченных в образовательный процесс акторов (родителей, педагогов, администрации, учащихся) к идее разнообразия. Решение этих задач требует поощрения всех участников процесса к определению общих проблем, обучения педагогического состава работе в сложных условиях разнообразия, управления конфликтами норм и ценностей, реагирования на потребности в адаптации, демонстрации гибкости и креативности в устранении и предупреждении любого риска дискриминации, поощрения сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса [8].

Учителя, разумеется, играют особую роль, поскольку они должны не только помогать учащимся с миграционным опытом адаптироваться в новом образовательном контексте, но и работать со всем классом, чтобы способствовать межкультурному обмену, взаимному уважению, поддержке образовательного климата социальной справедливости [13]. Отношение педагогического коллектива к образовательной инклюзии всех детей, имеющих особые учебные потребности, в том числе обусловленные культурным бэкграундом, отличным от большинства, может способствовать или препятствовать реализации соответствующей политики, определяя успешность сотрудничества всех участников образовательного процесса в ходе реализации инновационных учебных программ [9]. Это придает исследованию установок учителей по отношению к образовательной инклюзии особую значимость.

В представленной статье предпринята попытка взглянуть на повседневность образовательной инклюзии детей мигрантов глазами учителей, непосредственно включенных в работу с ними. На этой основе мы попытаемся эксплицировать ценностно-нормативные установки учителей в отношении учеников, имеющих миграционный опыт, а также рассмотреть комплекс вопросов, связанных с представлениями учителей об условиях, перспективах и барьерах их профессиональной деятельности в контекстах, нацеленных на адаптацию детей мигрантов к условиям российской школы и интеграции в российское общество.

Организация и метод исследования

Эмпирическое исследование установок учителей общеобразовательных школ осуществлено с применением метода полуструктурированного интервью.

Гайд интервью включал следующие блоки:

1. Биографическая ситуация информанта (в данный блок включены вопросы о должности и стаже работы в образовании в целом и в конкретном учебном заведении, об общей оценке учебного заведения, условий работы, педагогического коллектива и учащихся).

2. Опыт работы с детьми мигрантов. В рамках этого блока информанту предлагалось рассказать об актуальной ситуации и опыте работы с детьми мигрантов, для которых государственный (русский) язык не является родным. Информант побуждался интервьюером к описанию как конкретных ситуаций взаимодействия с ребенком-инофоном и членами его семьи, так и к обобщенным оценкам хода и результатов образовательного процесса в классах, где присутствуют дети мигрантов. В заключении этого блока следовали вопросы об актуально реализуемых и желательных, по мнению информанта, формах и ресурсах педагогической деятельности, направленной на облегчение адаптации и интеграцию детей мигрантов.

3. Взаимоотношения с родителями (в этот блок объединены вопросы, побуждающие информантов к описанию форм работы, барьеров и достижений в работе с родителями-мигрантами, а также вопросы, направленные на получение информации об оценках учителями повседневных воспитательных практик родителей-мигрантов).

4. «Экспертная оценка ситуации» (этот блок предполагал ознакомление информантов с выдержками из ФЗ «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации» и Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.). Поскольку представляемые информанту выдержки включали абстрактные формулировки, они формировали своего рода проективную ситуацию, оценивая и комментируя которую информант высказывал собственные оценки миграционной ситуации и перспектив ее изменения, а также собственные представления о возможностях школы в содействии адаптации и интеграции детей мигрантов).

В ходе анализа транскриптов интервью осуществлялось вычленение набора категорий и кодов (открытое кодирование подходящих единиц анализа), характеризующих

интерпретации культурных различий педагогами, их видение процесса социально-культурной инклюзии в ходе обучения детей, имеющих миграционный опыт.

Интервью проводились с учителями, проживающими и работающими в школах Москвы и Московской области, поскольку именно этот регион на протяжении всего постсоветского периода представлял наибольшую привлекательность для мигрантов. Соответственно, учителя именно этого региона имеют наиболее продолжительный опыт работы с детьми мигрантов. Работа велась до «насыщения поля» – появления содержательно повторяющихся ответов. Собрано 16 интервью, из них 6 с учителями начальных классов (1-4 классы), 10 – с учителями-предметниками, ведущими занятия в средней и старшей школе (5-11 классы). Среди информантов 14 женщин, 2 мужчин, двое участников моложе 30 лет, остальные находятся в возрастном диапазоне от 30 до 45 лет. Таким образом, состав участников, в целом, отражает демографический состав учителей российских школ².

Полученные результаты и их обсуждение

Представим полученные результаты, уделив особое внимание установкам учителей по отношению к образовательной инклюзии детей мигрантов и культурном разнообразии в целом, а также предлагаемым ими мерам оптимизации процессов адаптации детей, имеющих миграционный опыт.

Наши информанты оценивают академическую успеваемость детей мигрантов, в целом, как более низкую по сравнению с успеваемостью детей представителей принимающего общества: *«(Насколько эффективно проходит обучение детей мигрантов? Есть ли примеры успеха?) На моей памяти, нет. В этом году будет выпускаться. Предварительно, не очень успехи, честно говоря»* (ж., учитель истории и обществознания).

Объясняют отсутствие академических успехов учителя:

- различием школьных программ в целом и программ отдельных дисциплин: *«Учеба в их родных странах строится совершенно иначе, даже некоторых предметов нет. Вот, например, у казахов (у нас учится девочка), у них нет обществознания. А девочке для поступления в университет нужно сдавать этот предмет.*

² По данным TALIS [13] за 2018 г., доля учителей в российских школах в возрасте от 30 до 45 лет составляла 44-48 % от общего количества, учителей старше 60 лет - 9-13 %, младше 30 лет – 10-14 %; 86 % учителей – женщины, при этом в начальной школе встретить педагога-мужчину практически нереально, а в старшей и средней их число не превышает 12-14 % от общего педагогического штата.

Соответственно, конечно, очень большие проблемы <...> Ребенок пришел уже в старшую школу, и приходится осваивать новую для него программу, собственно, те предметы, которых у него не было в предыдущей школе. Из-за этого успехи не очень высокие» (ж., учитель истории и обществознания).

- недостаточным знанием непосредственно русского языка: «дети учатся на неродном языке, дети учатся многим предметам, базирясь на русском, который не является для них родным. И с этим связаны определенные сложности. То есть, ребенку мало того, что нужно усвоить новый материал, который преподается на неродном языке, ему надо, надо как-то (смеется) «сконnectить» все это в своей голове. Этот вот вечный перевод в голове с одного языка на другой, и уложить эти новые знания как-то. Конечно, проблема есть» (ж., учитель английского языка).
- совокупным действием факторов низкого уровня владения русским языком и культурных особенностей мигрантов: «многие из них в принципе не готовы к тому, как мы живем здесь <...>. Поэтому тем, кто нацелен на успех – хочет получить хорошее образование, соответственно, дальше – хорошую профессию, наверное, должны какие-то курсы проводиться, какое-то дополнительное обучение, во-первых, для взрослых, для родителей, чтобы они понимали вообще как устроена система обучения России, потому что там, наверняка, все отличается, и, кроме этого, вот, знаете, проходят ведь «школу для будущих мам», а здесь, знаете, «школа для будущих ... новых россиян!»), где они будут учиться взаимодействию, взрослые будут пополнять свой словарный запас, а потом помогать своим же детям получать это российское образование. Без этого, мне кажется, никак. Потому что очень сильно влияет менталитет, очень сильно влияет образование, которое они там получили, очень многие не готовы, в принципе, менять уклад жизни, особенно те, кто всю жизнь прожил по определенным там правилам и сюда приехали, а они не готовы, и многие, с горячей своей кровью, не готовы к тому, что учитель им какие-то замечания делает, особенно, когда с папами разговор происходит, очень часто сталкиваемся с тем, что у них болезненная реакция на замечания!» (ж., учитель начальных классов).

В частности, низкую учебную мотивацию детей мигрантов учителя интерпретируют как следствие культурных особенностей: «конечно, эти дети представляют собой совершенно иную культурную среду. Другие совершенно порядки в школе. Традиции часто не понятны детям, для них чужие» (ж., учитель истории и обществознания). Роль

родителей учителя видят, в первую очередь, в мотивировании ребенка к учебе и адаптации в новой для него культурной среде: *«Родители сами должны понимать, что они оказались в новой культурной среде, поэтому они всячески должны стимулировать ребенка к тому, чтобы он интересовался новой культурой, традициями, которые в этом обществе»* (ж., учитель истории и обществознания).

Однако поскольку, по мнению учителей, родители сами недостаточно осознают важность аккультурации, в них учителя и видят основную причину недостаточно высокой успеваемости и социально-психологической адаптированности детей-инофонов: *«Есть у меня две девочки, которые в школу приехали из Армении. Там они говорили на своем, сюда они приехали, очень плохо зная русский язык, и знаю, что одна девочка, ну там очень ревностное отношение к своему языку у родителей, и там они считают, что вот я армянин, и я говорю на своем языке. Из-за этого очень серьезный барьер языковой <...> Т.е. пока взрослый человек сам не увидит проблемы своего ребенка, мы помочь не сможем. <...> тут, наверное, большую роль играет менталитет, воспитание, которое они получили там, я сейчас говорю о взрослых людях, о родителях <...> я много знаю разных национальностей, у меня очень много знакомых, и я, по крайней мере не раз сталкивалась с тем, что у их детей, вот, куда ветер дунул, туда и пошел. Встречалась с такими ситуациями, когда родители считают, «как-нибудь, что-нибудь...»»* (ж., учитель начальных классов).

Один из информантов «сократил» эту причинно-следственную цепь, обозначив в качестве основания низкой академической мотивированности детей мигрантов непосредственно этнокультурную идентичность: *«Они отлично себя чувствуют и вообще не переживают из-за того, что могут не сдать экзамен. И, ну ... даже, с какой-то агрессией воспринимают стремление учителя побудить к сдаче экзамена. Проявляют лень, и безответственность, не читают произведения, потому что часто считают, что культура той страны, в которой они живут сейчас, для них малоинтересна. Они гордятся тем, что они азербайджанцы и очень часто говорят, что я не сделал, потому что..., или плохо написал сочинение, потому что на выходные или на каникулы ездил в свою родную страну, и мы там не говорили по-русски, у меня не было времени. Ну, то есть, с сохранением чувства собственного достоинства, которое, на мой взгляд, является признаком бескультурья, и нежелания осваивать тот язык, который их окружает, и с которым им придется сталкиваться в процессе жизни в России...»* (ж., учитель русского языка и литературы).

В интерпретации успехов, напротив, велика роль индивидуальных – культурно-независимых – факторов, более того, преодоление культурных различий интерпретируется как ключевой фактор успеха: *«Многие из них <детей мигрантов> далеко не глупые и даже одаренные, и весьма одаренные, люди, которые так же стремятся, которые адекватно совершенно воспринимают действительность, не чувствуют себя «белыми воронами», то есть, наоборот, их определенная уникальность и заведомо непривилегированное положение, подстегивает их, я бы сказал. Конечно, есть. Но, опять-таки, есть и противоположные примеры. Не думаю, что в данном случае огромное значение имеет национальная принадлежность. Это все-таки обычные человеческие явления»* (м., учитель истории).

Ассимиляция «инокультурных элементов», заключающаяся в идеале в нивелировании культурных (в первую очередь, языковых и религиозных) особенностей, или, как минимум, в сглаживании межкультурных различий, представляется учителям желаемым, но нереалистичным результатом школьного обучения: *«То есть, может этнический русский хорошо, скажем так, быстро улавливает какие-то аспекты, потому что они привычны ему с детства. Иностранец, условный опять-таки, он эти вещи ввиду культурных различий, например, недопонимает. Ввиду каких-то своих религиозных, кстати, убеждений. И, опять-таки, установок из дома, которые родители, приверженцы не православия устанавливали ему. В таких случаях нужно, конечно, более детально прорабатывать какие-то моменты, и, таким образом, мы сможем избежать серьезного различия между культурами и добиться понимания и тех, и других, что, думаю, было бы положительным. Так, теоретически только»* (м., учитель истории).

Таким образом, ключевой паттерн школьных учителей, определяющий отношение к детям мигрантов, - склонность к эссенциализации этничности. *«Риски заключаются в том, что миграционный поток не контролируется, и очень часто приезжают люди, не отдающие себе отчет в действиях. То есть, они применяют в России приемы общения или поведение, которые для них были привычны в их среде. Это очень часто идет вразрез с национальными традициями. Когда человек необразованный, не знает, как должно себя вести в чуждой ему культурной среде, это неправильно. Это рискованно для русского человека»* (ж., учитель русского языка и литературы). В приведенной цитате ориентация мигрантов на культуру исхода интерпретируется как нечто, сходное с психическим расстройством (*«приезжают люди, не отдающие себе отчет в действиях. То есть они применяют в России приемы общения или поведение, которые для них были привычны в их*

среде»), следовательно, как сложнопреодолимый фактор, не только снижающий шансы мигрантов на достижение успеха в принимающем обществе, но и делающий их опасными для этого принимающего общества (*«рискованно для русского человека»*).

Приписывание культуре фиксированного и неизменного набора свойств и оценка сущностей, обладающих разными свойствами как «несоединимых», закономерно проявляется в оценивании других культур посредством критериев собственной, что в некоторых случаях проявляется в неприкрытом этноцентризме: *«только в том случае, если они уважают мою культуру и мои традиции, они имеют право находиться в моей стране»* (ж., учитель русского языка и литературы) и ксенофобии: *«я считаю, что этот (миграционный) поток нужно немножечко остановить, потому что, если статистику слушать, у нас участились преступления именно с участием нерусских людей, они достаточно вальяжно и достаточно нагло начали вести себя здесь»* (заметим, что, поскольку упоминание национальности правонарушителя запрещено с 2012 г., упомянутая информантом «статистика» отражает исключительно его личную интерпретацию). Продолжение высказывания - *«недалеко от нашего сада было общежитие для мигрантов. И там эти огромные автобусы, которые их с утра увозили, вечером привозили, и несколько было случаев, когда даже такие народные дружины в нашем районе тогда образовывались, потому что, когда стоят толпы шумных, горячих, ничего не понимающих на нашем языке, кричат, говорят, страшно было пройти сквозь такие толпы»* (ж., учитель начальных классов) - демонстрирует выраженную воспринимаемую угрозу, источником которой, по сути, является непонятность языка и поведения мигрантов.

В случае, когда ожидания «не оправдываются», т.е. ребенок-инофон демонстрирует академические успехи, на помощь в «нормализации ситуации» приходит имплицитно концептуализируемый «этнокласс»³. Редкие, по оценкам учителей, случаи академической успешности детей мигрантов объясняются внеэтническими – социально-экономическими – факторами: уровнем образования родителей и принадлежностью семьи к «среднему классу»: *«Нет, есть, конечно, дети... дети успевающие. Но чаще всего у них родители более образованные, и в семье говорят не только на родном языке, но и на русском языке,*

³ Введенный в научный оборот в конце 1990-х гг. М. Гордоном термин «этнокласс» [12] стал своего рода компромиссом, примирившим позиции, настаивающие на приоритете «этничности» [10] или «классовости» [15] в формировании социальной идентичности индивида и, в конечном итоге, в выборе и реализации жизненных стратегий. Однако имплицитная концептуализация «упраздняет» «модерирующую» роль идентичности и предлагает интерпретацию поведения, исходя непосредственно из этнокультурной и/или стратификационной категории, к которой субъект интерпретации относит те или иные социальные объекты.

причем успешно. Конечно, дети целеустремленные, и допустим, в других дисциплинах показывают лучшие результаты. Там в биологии, в физике, допустим» (ж., учитель русского языка и литературы)

Оформившаяся в повседневном опыте учителей интерпретация причин академической успешности/неуспешности детей мигрантов предполагает видение этнокультурных факторов, как мешающих получению образованию, случаи же академической (у детей) и профессиональной/карьерной (у их родителей) успешности объясняются «освобождением» индивида от влияния культуры исхода. Таким образом, образование как «идеальный тип», видится педагогам как «свободное от культуры» получение знаний. С одной оговоркой – все это не относится к русской культуре. «Освободиться» ребенок должен от нерусской культуры, а освоение русской культуры, напротив, рассматривается как надежный базис успеха. Причем только в случае, если она интериоризована, усвоена с «молоком матери»: *«Конечно, дети целеустремленные и в других дисциплинах показывают лучшие результаты <...> Но русский язык на уровне носителя языка, человека, который думает на этом языке, на котором ему с детства читали сказки, <освоить> конечно же, он не может» (ж., учитель русского языка и литературы).*

Обозначенные интерпретации воспроизводят логику дифференциалистского расизма [1], который – часто декларируя «благородные» цели (сохранения многообразия традиционных культур, государственной безопасности и т.п.) – укрепляет межгрупповые границы и, соответственно, идейно исключает саму возможность инклюзии в образовательном пространстве и поликультурализм в разных контекстах межгруппового взаимодействия: *«Каких-то определенных условий для них я не создаю, и, насколько я знаю, другие учителя тоже практически не создают таких условий. Потому что все-таки их обучение сейчас происходит в России. И это было как бы их право переехать, т.е. родителей – перевезти своего ребенка в Россию, это значит, они должны быть готовы» (ж., учитель начальных классов).* Во многих ситуациях интервью установка на сегрегацию детей мигрантов рационализируется и оправдывается учетом интересов самого ребенка: *«Я очень хорошо отношусь к мигрантам, вообще к людям, но я хочу сказать, что дети, для которых русский неродной, должны обучаться отдельно от детей, для которых русский – родной. Потому что, когда они обучаются в русской школе, для них это страшное испытание и стресс, потому что они не могут показать себя с лучшей стороны, не находятся в состоянии успеха. Это прививает комплексы, для них это тяжело, это*

требует очень больших интеллектуальных затрат, и не всегда ребенок может хорошо учиться. Это вызывает раздражение и ненависть к учителям и среде, в которую они попали. Я считаю, что должны быть отдельные классы сформированы, если школа принимает на себя обязательство обучать таких детей» (ж., учитель русского языка и литературы).

Апофеоза логика дифференциалистского расизма в дискурсивных практиках учителей достигает в ситуации интервью, где информанту предлагается выйти за пределы непосредственного педагогического опыта и со своих позиций проанализировать актуальную образовательную и национальную политику:

«- Какие риски для российского общества несут миграционные потоки, на Ваш взгляд?»

- Риски только в плане смешения кровей, в этом плане, а так никаких рисков особо нет. Ну, может быть еще культурные тоже... Часто возникает межрасовое недопонимание...» (ж., 27 л.)

Здесь расизм, уже не прикрываясь «дифференциалистским», т.е. декларирующим право на сохранность культурной целостности и аутентичности, аспектом, приобретает характер традиционного, основанного на страхе генетического смешения, расизма. Как следствие – установки на сегрегацию детей мигрантов: *«(Как, на Ваш взгляд, родители-мигранты могут помочь своим детям?) Главное, что могут сделать родители – это отправить ребенка, для которого русский язык не родной, в ту школу, где его определяют в класс, где преподавать ему будут по отдельным программам, где русский – не родной <...> (но) они уверены, что ребенок сможет «потянуть». Амбиции и невежество! Они не понимают, что от ребенка будет требоваться на экзамене, и поэтому уверены, что он со всем справится»* (ж., учитель русского языка и литературы).

Заключение

Таким образом, полученные результаты позволяют выявить противоречивость ценностно-нормативных установок учителей в отношении паттернов поведения, которые оцениваются учителями в качестве «типичных» для детей, имеющих миграционный опыт, что оказывается непреодолимым препятствием на пути реализации идеи групповой интеграции. Дискурсивные и поведенческие практики «перевоспитания», «корректировки», направленные на культурно-опосредованные типизации жизненных миров детей мигрантов, происходят в связи с убежденностью некоторых педагогов в

необходимости реализации жесткой ассимиляционной модели. За такой моделью они видят эффективный способ преодоления противоречивых культурных коррелятов. Однако без осознанного отказа от стратегии ассимиляции меньшинств вряд ли возможно разрешение вопросов защиты индивидуальной свободы, выравнивания групповых статусов и выстраивание «агонального диалога» [18], в ходе которого принимающее общество и сообщества мигрантов включаются в непосредственную дискуссию друг с другом.

Ориентиры этого направления должна задавать комплексная система (пере)подготовки педагогов, способная связать теоретические и правовые измерения межкультурного образования с передовыми практиками, а также многомерная система мониторинга инклюзивности образовательной среды, всесторонне учитывающая сложности преподавания и обучения в поликультурном контексте, принимающая во внимание голоса всех участников образовательного процесса [14]. Иными словами, реализуемая в школах работа по обеспечению инклюзии и интеграции должна перестать выступать функцией доброй воли администрации учебного заведения и интуиции учителей, и начать основываться на конкретных идеях и ценностях интеркультурализма и реализовываться на основе конкретных программ с учетом и использованием конкретных (предсказуемых для всех участников образовательного процесса) профессиональных навыков и компетенций педагогов.

Библиографический список:

1. Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности. Москва: Издательство «Логос», 2004. 72 с.
2. Деминцева Е.Б. От «заводской» до «мигрантской» школы: (пост)советская школьная сегрегация в городском пространстве // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. 2020. Т. 1. № 12. С. 152-182.
3. Деминцева Е.Б., Мкртчян Н.В., Флоринская Ю.Ф. Миграционная политика: диагностика, вызовы, предложения. М.: Центр стратегических разработок, 2018. 59 с.
4. Мкртчян Н.В., Флоринская Ю.Ф. Трудовая миграция в России: международный и внутренний аспекты // *Журнал Новой экономической ассоциации*. 2018. № 1 (37). С. 186-193.
5. Мукомель В. Мигранты, мигрантофобии и миграционная политика / Отв. ред. В.И. Мукомель. М.: Московское бюро по правам человека, "Academia", 2014. 245 с.
6. Тенишева К.А., Александров Д.А. Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса // *Образование и социальная дифференциация: коллективная монография* / Отв. ред.: М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2017. Гл. 3.2. С. 226-247.
7. Трубин В., Николаева Н., Мякишева С., Хусаинова А. Миграция населения в России: тенденции, проблемы, пути решения [Электронный ресурс] // Аналитический центр при

- Правительстве Российской Федерации. Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/16766.pdf> (дата обращения: 01.11.2020).
8. Формирование инклюзивной организационной культуры. Методическое руководство Совета Европы. М., 2016. 142 с.
 9. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school // *Teaching and Teacher Education*. 2000. Vol. 16 (3). P. 277-293.
 10. Bell D. Ethnicity and Social Change // *Ethnicity: Theory and Experience* / In N. Glazer, D.P. Moynihan (eds.). Cambridge, 1975. P. 1-26.
 11. Berry J.W., Vedder P. Adaptation of Immigrant Children, Adolescents, and Their Families // *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications* / In U. Gielen, J. Roopnarine (eds.). New York: Praeger, 2015. P. 321–346.
 12. Gordon M.M. Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins / цит по: Sollors W. Foreword: Theories of American Ethnicity // *Theories of Ethnicity: a Classical reader*. N.Y., 1996. P. 10–35.
 13. Jokikokko K., Uitto M. The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories about Their Intercultural Learning // *Pedagogy, Culture & Society*. 2017. Vol. 25 (1). P. 15–29.
 14. Kiel E., Syring M., Weiss S. How Can Intercultural School Development Succeed? The Perspective of Teachers and Teacher Educators // *Pedagogy, Culture & Society*. 2017. Vol. 25 (2). P. 243–261.
 15. Sollors W. Foreword: Theories of American Ethnicity. N.Y.: New York University Press, 1996.
 16. Stanat P., Christensen G. Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD, 2006.
 17. Teaching and Learning International Survey [Electronic resource]. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/> (access: 20.11.2020).
 18. Tully J. Public Philosophy in a New Key. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
 19. Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003 [Electronic resource]. Release date: 15 May 2006. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/oecdeducationssystemleavemanyimmigrantchildrenflounderingreportshows.htm> (access: 20.11.2020) (access: 20.11.2020).

Kozlova M. Educational inclusion of migrant children in the ideological attitudes of school teachers

The problems of inclusion of representatives of ethnic minorities in host societies in modern studies are often associated not so much with explicit discrimination, but with questions about the ways in which the majority understands cultural and ethnic diversity. The education, in particular the school, is one of the key channels for the inclusion of ethnic and cultural groups. In this regard, the article attempts to explicate the discursive practices of school teachers in relation to inclusive education of children with migration experience. We try to answer the question of how teachers' interpretation of cultural differences and of the goals of educational inclusion of migrant

children affects the approach to the educational process and the nature of socio-cultural inclusion in general.

Keywords: educational inclusion, children with migration experience, differentialist racism, discourse, assimilation of migrants