

*Мария Козлова*

## **МОРАЛЬНЫЕ ОБОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ (ЭТНО)КУЛЬТУРНЫМ РАЗНООБРАЗИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Статья нацелена на анализ моральных ориентиров управления этнокультурным разнообразием в пространстве российской школы, для чего на основе анализа контента учебных книг сопоставляются практики управления разнообразием в зависимости от целевой группы, для которой предназначен учебник. В качестве теоретической рамки используется типология моральных мотивов социальной интеграции. Аналитический потенциал выбранной рамки демонстрируется на примере анализа контента учебников для начальной ступени образования, издававшихся для детей русскоязычного меньшинства в «лимитрофных государствах» (Латвии и Польше) в 1920-е гг. Выбранная рамка, основанная на разделении группоориентированных моральных мотивов на мотивацию социального порядка и социальной справедливости и сфокусированная на отношении к разнообразию, позволяет эксплицировать моральные оценки этнокультурного разнообразия, задействованные в учебных книгах, и способствующие формированию паттернов поддержки соответственно ориентированных программ социальной политики. Демонстрируется, что выбор стратегии управления разнообразием является практикой, укорененную в системе ценностных ориентаций и моральных норм. Доказывается, что оценка контекста сообществом, являющимся субъектом конструирования и трансляции новым поколениям стратегических ориентиров и повседневных практик, выступает в качестве основы морального регулирования разнообразия. Если внешняя по отношению к сообществу среда оценивается как дружелюбная, сообщество ориентируется на поддержание внутреннего разнообразия и открытость, предлагая для усвоения и тиражирования модель интеграции, основанную на морали социальной

---

Мария Андреевна Козлова – к.ист.н., доцент, Департамент социологии; гл. н.с., Международная лаборатория исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. Электронная почта: makozlova@hse.ru

справедливости. В условиях, которые оцениваются как враждебные, угрожающие целостности и жизнеспособности сообщества, транслируемые школой стратегии ориентированы на закрытие и гомогенизацию сообщества, что обеспечивает внутригрупповую сплоченность на основе морали социального порядка и ограничивает возможности интеграции в общество надгруппового уровня. Моральные мотивации регулирования разнообразия выступают в качестве «переходного звена» между государственной национальной политикой и образовательными практиками. На основе анализа контента учебников для начальной («Окружающий мир») и средней школы («Обществознание»), изданных до и после 2014 г., утверждается, что характерный для российской педагогики эссенциалистский подход к культуре и этничности, инспирированный ценностью безопасности, заложенной в документы государственной национальной политики, становится воплощением репрессивной морали социального порядка, ориентированной на гомогенизацию общества и ассимиляцию представителей этнокультурных меньшинств.

*Ключевые слова:* этнокультурное разнообразие, социальная интеграция, образование, мораль, ассимиляция

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606

Социальное и культурное разнообразие включено в социальные отношения различной природы, что актуализирует потребность в критическом анализе сложившихся форм управления им. Проследим, каким образом строится дискурс в отношении разнообразия в институционализированных формах культурного воспроизводства, в частности, в образовательном пространстве, поскольку закладываемые школой нормативные модели предопределяют характеристики общества будущего.

Функционально разнообразие определяется как возможность (со) общества интегрировать индивидов и группы с характеристиками, отличными от преобладающих, в такой степени, чтобы обеспечить им равные права и обязанности (Pyrkosz 2021). В статье эксплицируются моральные ориентиры дискурсов учебной литературы, нацеленных на управление этнокультурным разнообразием. В качестве аналитической рамки выступает типология моральных мотивов социальной интеграции.

### **Моральные мотивы социальной интеграции в контексте культурного воспроизводства**

Образование вносит вклад в построение общественного порядка, формируя общее понимание коллективной идентичности и целей. Закономерно, что исследования образования акцентируют значение идеологических факторов и, более сфокусировано – моральных интересов, которые, наряду с экономическими и политическими, понимаются как обладающие собственной

энергией и направленностью (Dill, Hunter 2010), так как фундаментальные представления о природе «скверного» и «благого» поддерживают широкий спектр мотивов индивидуальных и коллективных действий.

Тесная связь морали и мотивации акцентируется авторами Модели моральных мотивов (МММ) через утверждение двух группоориентированных моральных систем: морали социального порядка и морали социальной справедливости (Janoff-Bulman, Carnes 2013). Мораль социального порядка, базирующаяся на мотивации избегания неудач, и потому чувствительная преимущественно к наказаниям, направлена на защиту группы от опасностей. Мораль социальной справедливости, основанная на мотивации достижения успеха и чувствительная к положительным результатам, предполагает озабоченность благополучием группы с особым акцентом на справедливость в распределении благ. Заложенный в основу МММ целевой аспект мотивации связан с другими групповыми характеристиками, определяющими устойчивость и эффективность группы. Так, мораль социального порядка, нацеленная на укрепление безопасности группы, требует гомогенности группового состава, что обеспечивается приоритетом групповой идентичности (определяющей маркеры тождественности) в сочетании с высокой лояльностью к группе и конформностью. Напротив, мораль социальной справедливости основана на признании общности целей, фокусируется на равенстве доступа к ресурсам и равном распределении общественных благ. Ее поддержание требует взаимозависимости, обязательства индивидов перед группой поддерживаются не конформизмом и идентификацией с себе подобными, а общим чувством ответственности. Моральные системы связаны с разными акцентами на межгрупповых границах. Если мораль социальной справедливости основной упор делает на внутригрупповых различиях, межгрупповые границы оказываются более проницаемыми, а лояльности и преданности не уделяется повышенного внимания. Мораль социального порядка подчеркивает важность верности и требует однозначного определения тех, кто включен, и кто не включен в группу. Малопроницаемая межгрупповая граница призвана минимизировать внешние угрозы и опасности, однако большая верность группе связана с большей агрессией и насилием, направленными на аутгруппы (Cohen et al. 2006; Roccas et al. 2006; Leidner et al. 2010).

Таким образом, МММ позволяет сфокусировать внимание на разнообразии как системообразующем аспекте моральных систем, роль которого зависит от доминирующих целей сообщества: безопасность *vs.* развитие: разнообразие встраивается во внутригрупповые представления о сущности группы как таковой: принимается эссенциалистская или агентивная концепция группы; в зависимости от отношения к разнообразию дифференцируются механизмы поддержания целостности группы; принятие социального и культурного разнообразия ослабляет границы, внутригрупповой контроль ориентируется на вопросы распределения благ в соответствии

с процедурной справедливостью; во взаимодействии с аутгруппами и обществом более высокого уровня, при непринятии разнообразия реализуются стратегии сегрегации и ассимиляции, поддержка разнообразия актуализирует стратегии интеграции и инклюзии. Однако две системы моральных предписаний дополняют друг друга: образуя континуум, они позволяют (со)обществу варьировать степень гомогенности/гетерогенности в зависимости от оценки актуальной ситуации и соответствующего ей определения целей социальной (образовательной) политики.

Уяснить, каким образом сообщества используют работу моральных мотиваций в конструировании ориентиров социальной интеграции, позволит анализ содержания учебных книг.

### **Моральные основы социальной интеграции в учебных книгах: социально-политический контекст и «детский» контент**

На примере учебников для начальной ступени образования, издававшихся в 1920-е гг. для детей русскоязычного меньшинства в государствах, полностью или частично сформировавшихся после распада Российской империи (Латвии и Польше), представим различия моральных мотиваций, заложенных в инструменты межпоколенной культурной трансмиссии, реализуемой в разных социокультурных и политических контекстах. Источниковая база включала три букваря, изданных в Латвии, и два – изданных в Польше, что составило половину всех русскоязычных букварей, издававшихся в Латвии в рассматриваемый период, и все такого рода учебные книги, издававшиеся в Польше.

В латвийских учебниках почти полностью отсутствуют представители старшего поколения – родители, учителя. Ребенок совершенно самостоятелен («*Я встаю рано. Одеваюсь и обуваюсь. Кушаю, потом иду в школу. В школе я читаю, рисую, играю, пою. Весело в школе*» (Гудков 1929/1930: 36)), взрослые, если и появляются в тексте учебника, выступают, преимущественно, как объект заботы и культурной трансмиссии, а ребенок – как носитель и источник знания: «*Письмецо от внука получил Федот: // ... // Что-то пишет внучек, нужно деду знать; // Только не умеет сам он прочитать. // По дороге мальчик вдоль села идет. // Дед кричит: "Мишуха, на, прочти-ка вот!"*» («Письмо»). (Гудков 1929/1930: 46). При этом именно знание/образование представляется как основная и в общем-то единственная безусловная ценность: «*Читай много, гуляй мало*» (Гудков 1929/1930: 39), «*Грамоте учиться – всегда пригодится*» (Селунский 1927: 31). Набор и иерархия терминальных ценностей оставляются авторами букварей на усмотрение самого ребенка.

В азбуках и букварях, выпущенных для русскоязычных детей в Польше, мы видим принципиально иную картину. Во-первых, родители

появляются на страницах учебных книг, когда ребенок знакомится с буквами и осваивает чтение по слогам. Мама становится ключевым героем целой темы, выступая в роли защитника и гаранта благополучия ребенка в опасном и враждебном мире:

Забегал Миша к соседу. У него в доме плохо. Дети немые, рубахи на них грязные, волосы нечесанные. Меньшие валяются по грязному полу, двое других дерутся, а старший лежит больной и некому за ним присмотреть. Вспомнил тут Миша, что у соседа недавно умерла жена, вспомнил и свою мать (Кириллов 1930: 38).

Второй аспект, определяющий суть контента книг, выпущенных в Польше – место и роль священного, божественного. Если в латвийских учебниках эти темы не затрагиваются вовсе, то в Азбуке, выпущенной в Польше, уже в букварной части мы видим «А» – Ангела и «Ц» – церковь, а слово «вера» встречаем в числе первых слов (Кириллов 1930: 26). Божественное начало присутствует во всем, что поддерживает человека: *«Бог и птичку в поле кормит, // И кропит росой цветок, // Бесприютного сиротку также не оставит Бог!»* (Кириллов 1930: 40).

Третий аспект – обилие пословиц, включенных в польские буквари, посредством которых детям транслируется не только инструментальная ценность образования, но и широкий спектр терминальных ценностей.

Инструментальный характер представленных моделей межпоколенной культурной трансмиссии становится очевиден при сравнении социально-политических условий, в которых оказалось русскоязычное население в странах, образовавшихся после распада Российской империи. В Латвии, после принятия Народным Советом в 1919 г. законов «О просветительных учреждениях Латвии» и «Об организации школ меньшинств в Латвии», русские пользовались правами культурной автономии, предусматривалось право получать образование на родном языке, включая высшее, причем финансирование деятельности Русских университетских курсов осуществлялось из бюджета государства.

Ситуация с русскоязычным образованием в Польше разительно отличалась. Начиная с 1918 г. правительство Польши начало проводить политику, направленную на ликвидацию русскоязычных школ и «окатоличивание» населения. Таким образом, культурная политика польского правительства формировала принципиально иной, по сравнению с латвийским, контекст существования русской школы.

В условиях дружелюбного окружения русскоязычное образование в Латвии ориентируется на открытость и поддержание разнообразия внутри сообщества, предлагая модель интеграции, основанную на морали социальной справедливости. Ребенок, с точки зрения взрослых не нуждающийся в защите и постоянной опеке, вполне эмансипирован, побуждается к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих

практик, с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств – знаний и образования. В более напряженном политическом контексте Польши русскоязычные учебники ориентированы на закрытие (границы определены кровнородственными связями) и гомогенизацию сообщества, регламентируя терминальные ценности и репрезентируя внешнюю по отношению к группе среду как враждебную, что обеспечивает внутригрупповую сплоченность на основе морали социального порядка, защищающую группу от культурной диффузии и ассимиляции.

Таким образом, обе системы моральной регуляции способны поддерживать единство группы (Rutchick et al. 2008). Однако они фокусируются на различных социальных вопросах: мораль социальной справедливости – на накоплении общественных благ, включая решение вопросов, связанных с экономическими ресурсами и возможностями, а мораль социального порядка – на регуляции образа жизни, предполагающей контроль над более «личными» вопросами, в том числе и вопросами религиозной веры и этнической самоидентификации (Janoff-Bulman et al. 2008). Это предполагает разные отношения к культурному и социальному разнообразию, что позволяет нам рассматривать заложенные в них моральные ориентиры как «переходное звено» между государственной национальной политикой и практиками управления культурным разнообразием в образовательном пространстве. Продемонстрировав на примере учебных книг, издававшихся в разных социокультурных контекстах, работу двух типов моральной мотивации социальной интеграции, обратимся к анализу современных российских учебников.

### **Государственная национальная политика (ГНП) в репрезентациях этничности в учебной книге**

Источниковую базу составили учебники для начальной («Окружающий мир») и средней школы («Обществознание»). Учебная литература, издававшаяся до 2014 г., представлена продукцией двух издательств: «Вентана-Граф» и «Просвещение», совокупно охватывающих 63 % всех выпускавшихся на тот период учебников, рекомендованных для включения в школьные учебные курсы. Литература, изданная после 2014 г., представлена продукцией «Просвещения», которое стало безусловным лидером в издании учебной литературы: в 2018 г. 42 % включенных в Федеральный перечень рекомендованных для общеобразовательных школ учебников составили книги, выпущенные издательством «Просвещение». Всего проанализировано три комплекта учебников, выпущенных с 2003 по 2014 гг., и два комплекта, выпущенных после 2014 г. («Окружающий мир» 1–4 класс, «Обществознание» 5–11 класс). Включение в анализ учебных книг, выпущенных до и после изменений Федерального государственного образовательного стандарта (2014), позволяет выявить преобладание или

разрывы транслируемых государством подрастающим поколениям моральных ориентиров отношения к культурному разнообразию.

Прежде всего представим ключевые этапы трансформации государственной национальной политики (ГНП РФ). С конца 1990-х гг. до 2012 г. основополагающим документом в этой сфере являлась Концепция ГНП РФ (Указ Президента 1996), во многом противоречивая, утверждающая одновременно и право народов на обретение суверенитета, и необходимость интеграции российского общества. Однако в последующем документе – Стратегии ГНП, один из заложенных в Концепции векторов существенно усиливается, и в качестве ключевой цели ГНП РФ признается «упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (русской нации)» (Указ Президента 2012). При этом остается непроясненным ряд имеющих принципиальное значение понятий, в частности: «национальное», «межэтнические отношения», «национальный и межнациональный мир и согласие», «этнокультурное многообразие народов России», «национально-культурное развитие» и др. (Алфимцев 2013). В Стратегии не ведется речь и о состоянии и проблемах этнокультурного развития, а, в соответствии с ключевым ценностно-целевым ориентиром концепции – государственной безопасностью – лишь о создании государственной и муниципальной систем мониторинга состояния межнациональных отношений и раннего предупреждения конфликтных ситуаций.

В новой редакции Стратегии (Указ Президента 2012–18) акцент сделан на вызовах и угрозах в сфере ГНП РФ: международном терроризме и экстремизме, возникновении очагов напряженности, незаконной миграции, несовершенстве системы социально-культурной адаптации иностранных граждан, формировании замкнутых этнических анклавов, оттоке русского и русскоязычного населения из регионов Северного Кавказа, Сибири и Дальнего Востока, неопределенных последствиях межэтнических или этнотерриториальных конфликтов и противоречий в отдельных субъектах РФ (Андросов 2020). Таким образом, трансформации на протяжении двух десятилетий нормативных документов, регламентирующих ГНП РФ, свидетельствуют о том, что политика РФ в области национальных отношений стала более системной и сфокусированной прежде всего на обеспечении безопасности и территориальной целостности страны, снижении рисков обострения межнациональных противоречий и связанных с ними проявлений национализма, экстремизма, терроризма.

Обратимся к анализу учебников. В них компенсируется понятийный дефицит, отмечаемый экспертами в содержании государственных нормативных документов, предлагая определения «народа» в значении «этничность»: *«В одной только России 160 народов. У каждого народа свой язык, свои национальные костюмы, свои сказки, песни, танцы; представители многих народов различаются цветом кожи, чертами лица»* (Плешаков 2005: 17).

Такого рода определения, соответствуя примордиалистскому определению этноса (Бромлей 2008: 7), указывают на определенность этнической принадлежности индивида и необходимость этнической идентификации в соответствии с критериями языка, фольклора, расово-антропологических признаков.

В аналогичной статье учебника издательства Вентана-Граф идея необходимости однозначной этнической идентификации и самоидентификации (соответственно, однозначность и непроницаемость этнических границ) усиливается: *«В России живет более 100 народов. Каждый человек принадлежит какому-нибудь народу, имеет одну национальность. Один – русский, другой – татарин, третий – эвек, четвертый – башкир. Больше всех в нашей стране русских»* (Виноградова, Калинова 2004: 81). Таким образом, учебник предлагает ограниченный набор признаков, по которым можно (а) определить групповые границы; б) однозначно категоризировать индивидов; в) оценить степень гомогенности группы, что отсылает нас к ключевым постулатам морали социального порядка.

Глава учебника для третьего класса («Вентана-Граф») «Какими людьми были наши предки славяне» разделена на параграфы: «Славяне были трудолюбивыми», «Славяне были смелыми и умели защищать свою родину», «Славяне были гостеприимными» (Виноградова, Калинова 2004: 104–109). Основные идеи этого исторического пассажа: славяне как этноязыковая общность позиционируются в качестве носителей ряда безусловных достоинств, к сформированному ранее набору критериев оценки гомогенности группы добавляется психический склад, современные россияне представляются непосредственными потомками древних славян. Таким образом, учебник приходит к утверждению гомогенности нации, что неудивительно в случае, если нация, в соответствии с примордиалистской теорией, мыслится как политически зрелая форма этноса.

В учебниках, выпущенных в самое последнее время, репрезентация этнокультурных меньшинств корректируется. Так, в учебниках «Обществознания», выпущенных после 2014 г., можно отметить уход от примордиалистской концепции этничности. В учебник для восьмого класса включена цитата из работы В. А. Тишкова:

«Российскость» как идентичность и российский народ-нация не результат внутренней унификации, а естественное наложение более широкой историко-культурной и социально-политической идентичности на множество внутренних этнокультурных различий, которые существуют среди населения страны (Обществознание 2019: 125).

В приведенной цитате мы встречаем конструктивистскую трактовку этничности и производное от нее разведение этнической и гражданской идентичностей. Это представляется заметным, но недостаточным шагом к преодолению паттерна дифференциалистского расизма (Orum et al. 1993), формируемого всем прочим учебным контентом, который, декларируя



«благородные» цели (сохранения разнообразия традиционных культур, государственной безопасности), укрепляет межгрупповые границы и, таким образом, предлагает две стратегии межгруппового взаимодействия – сегрегацию и ассимиляцию, обе из которых, впрочем, ориентированы на элиминацию разнообразия.

В качестве императива, определяющего характер социального взаимодействия в учебниках по обществознанию, указывается «золотое правило морали», которое встречается в каждом (!) учебнике комплекта, выпущенного издательством «Просвещение» – с пятого по одиннадцатый класс. Такая настойчивая пропаганда нормы, родившейся в Древнем мире, монокультурной по своей сути, исключаяющей разнообразие, нивелирует смысл включенных в параграфы, посвященные полиэтничности российского государства (7, 8, 10 класс), призывов к взаимному уважению представителей разных культур.

Таким образом, анализ контента российских учебников демонстрирует «привязку» этнической группы к территории и климатическим условиям, приписывание культурам фиксированного и неизменного набора свойств, незыблемость «объективных» этнокультурных границ. Эффекты подобной репрезентации прослеживаются на всех уровнях управления разнообразием: как в масштабе классной комнаты, так и в масштабе общества в целом. Если культура представляется объективным явлением, непосредственно детерминирующим восприятие и поведение индивида, то она становится удобным инструментом манипулирования, придавая смыслы противопоставлению «нас» и «их» и обеспечивая простые объяснения индивидуального и коллективного поведения (Piller 2011).

Но указанная объективация культурных признаков неизбежно «уводит дальше», к выстраиванию групп в определенную иерархию. При этом «недоминирующие» группы оказываются в постоянно воспроизводимом состоянии страха ассимиляции доминирующими группами – субъектами и творцами истории. Этот страх/угроза порождает потребность защищаться через отстаивание собственной уникальности, что побуждает и меньшинства принять тот эссенциалистский взгляд на этничность, который навязывается элитами (Шнирельман 2013). В результате и представители доминирующих групп, и представители «меньшинств» оказываются убеждены в объективности, следовательно – в неустрашимости различий между ними и в справедливости сложившегося иерархического социального порядка. Таким образом объективация культурных признаков создает в российских учебниках почву для утверждения дискриминационного дискурса, а посредством него – и дискриминационных практик.

### **Паттерны интеграции в учебниках для детей мигрантов**

Примеры таких практик мы находим в учебниках, предназначенных для другой «целевой группы» – для обучения детей из семей, имеющих

миграционный опыт, для которых русский язык является неродным или вторым (третьим) языком.

Если сфокусировать внимание на «Азбуке для детей мигрантов и переселенцев» – как первой учебной книге, попадающей в руки школьника, можно отметить, что дети во всех контекстах репрезентированы как равные субъекты. Однако репрезентация взрослых людей, имеющих миграционный опыт, принципиально отличается: они исключены из коммуникации с принимающим населением. Ни одного случая коммуникации со взрослыми представителями принимающего общества при репрезентации взрослых мигрантов не представлено. Даже репрезентация, например, женщин-мигранток, выполняющих профессиональные обязанности, предполагающие коммуникацию с людьми (продавец, кассир, официант), осуществляется с использованием иллюстраций, где героиня облечена в форму и окружена предметами, указывающими на ее профессиональную роль, но не взаимодействует с непосредственными потребителями предлагаемых услуг. Мужчины-мигранты также трудятся в одиночестве или в компании с другими мигрантами на стройке, в качестве водителей или дворников. Сферы профессиональной деятельности включают только низкоквалифицированный обслуживающий труд, тогда как все профессии, предполагающие квалификацию и/или реализацию властных функций (полицейский, директор, врач, учитель) отданы представителям принимающего населения.

Принимающее общество репрезентировано как открытое и дружелюбное по отношению к новым членам, но лишь к тем, кто в достаточной мере готов к включению в типичные для принимающего населения формы деятельности. Освоение языка принимающей группы, безусловно, важный аспект реализации разных аккультурационных стратегий – и ассимиляции, и интеграции. Однако в сочетании с явно артикулированной в учебниках тенденцией к исключению из коммуникации взрослых представителей этнокультурных меньшинств требование освоения языка и культуры принимающего населения свидетельствует о преобладании ассимиляционистской идеологии в интерпретации принимающим населением культурных различий и оценках процесса и результатов межкультурной коммуникации. Так, в Азбуку включена, например, такая загадка: *«Вытучив глаза сидит / Не по-русски говорит, / Родилась в воде, / А живет на земле»* (Азнабаева и др. 2019: 130).

В качестве ключевого теоретико-методологического основания создания линейки учебников по русскому языку и литературному чтению для детей мигрантов и переселенцев руководитель авторского коллектива Г. С. Скорospelкина выделяет концепцию «вторичной языковой личности» (Просвещение 2016). Заложённая в российской литературе трактовка этого понятия отсылает к концептам «базовой личности» и «национального характера» (там же) – примордиальным концепциям, репрезентирующим феномены, которые мыслятся в их рамках как изначально заданные, имманентные культуре психологические корреляты. Если педагогическое

(властное) сообщество в скрытый учебный план закладывает инструменты формирования «менталитета», «национального характера», «национальной картины мира», становится понятным, почему из репрезентированного в учебной книге жизненного пространства взрослые – родители обучаемых детей, проводники культуры исхода, или исключаются вовсе, или помещаются на маргинализованные позиции, т.е. исключаются символически.

### **Морально-фундированный дискурс учебной книги как инструмент социальной интеграции**

Образование не просто устанавливает социальную иерархию и таким образом закрепляет отношения господства, но и предлагает моральное обоснование сформировавшемуся социальному порядку, регламентируя отношения и к «своим», и к «чужакам». В соответствии с разделением систем моральных мотивов по отношению к культурному разнообразию, эссенциалистскому подходу соответствует система, ориентированная на социальный порядок и выносящая на свои знамена ценность безопасности. Репрезентация культуры в качестве объективированного атрибута, необходимого и достаточного для определения повседневных практик, стилей жизни и индивидуального потенциала, в свою очередь, подпитывает паттерн шовинизма благосостояния для большинства и стратегий ассимиляции и сегрегации для представителей меньшинств. Встраиваясь в сложившиеся системы социальной категоризации, шовинизм благосостояния вносит в них дополнительные морально окрашенные смыслы, поддерживая национальную солидарность за счет эксклюзии меньшинств (Mewes, Mau 2013; Reeskens, Van Orschoot 2012).

Установки в интерпретации «этнического», поддерживаемые репрессивной моралью социального порядка, вливаются в формируемую картину мира, где границы обозначены, различия непреодолимы, иерархический порядок незыблем. Это сплачивает группу «своих» во имя противостояния «чужим». Мораль, основанная на социальном порядке, нивелирует, в том числе, и те различия, которые важны для индивидов и групп, и, таким образом, реализует ассимиляционистскую или сегрегационную стратегию в отношении этнокультурных меньшинств. Таким образом, монокультурная идеология, задающая рамку представления учебного материала в учебнике, исключение взрослых представителей этнокультурных меньшинств из коммуникации, лишение их голоса, как возможности отстаивать свои интересы, в частности, в вопросах воспитания детей, минимизирует вероятность распространения интеркультурной идеологии, обесценивает биографический, культурный (лингвистический) опыт, отличный от большинства, и создает символическое противодействие интеграции иностранных граждан со стороны школ.

Используемые в учебной литературе понятия и их ценностное наполнение превращаются в «учебные модули» – блоки, из которых выстраивается

целостное мировоззрение школьника, и на основе которых генерируются более конкретные системы оценивания и поведенческие модели, позволяющие детям автоматически распознавать примеры ценных добродетелей и осуждаемых пороков и, соответственно, поддерживать или отвергать те или иные практики или меры социальной политики.

### **Выражение признательности**

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### **Материалы для анализа**

Азнабаева Ф. Ф., Артеменко О. И., Скороспелкина Г. С., Орлова Т. Н. (2019) *Азбука. 1 класс. Учебник для детей мигрантов и переселенцев*. М.: Просвещение.

Боголюбов Л. Н. (ред.) (2019) *Обществознание. 8 класс*. М.: Просвещение.

Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. (2004) *Окружающий мир: Учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений*. М.: Вентана-Граф.

Кириллов К. М. (1930) *Русская азбука в картинках*. Варшава: кн.маг. Л. Индицкого.

Плешаков А. А. (2005) *Мир вокруг нас. 3 класс. В 2 ч*. Москва: Просвещение. Ч. 1.

Просвещение. Официальный сайт. О группе компаний. Доступно по ссылке: <https://prosv.ru/pages/about.html> (дата обращения: 03 апреля 2022).

Просвещение (2016) *Как организовать обучение мигрантов русскому языку. О линиях учебников по русскому языку и литературному чтению, предназначенных для обучения детей мигрантов и переселенцев в 1–4 классах*. Доступно по ссылке: <https://prosv.ru/articles/show/13.html> (дата обращения: 04 апреля 2022).

Указ Президента РФ (1996). *Об утверждении Концепции государственной национальной политики Российской Федерации* № 909 от 15.06.1996.

Указ Президента РФ (2012) *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года* № 1666 от 19.12.2012.

Указ Президента Российской Федерации (2018) *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года* (с изменениями на 6 декабря 2018 года) № 1666 от 19.12.2012.

### **Список источников**

Алфимцев В. В. (2013) Стратегия государственной национальной политики РФ до 2025 года: правовой анализ. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, 5(31): 9–18.

Андросов М. В. (2020). Государственная национальная политика Российской Федерации: от Концепции к Стратегии. *Государственно-правовые исследования*, (3): 197–203.

- Бромлей Ю. В. (2008) *Очерки теории этноса*. М.: Изд-во ЛКИ.
- Шнирельман В. (2013) Советский парадокс: расизм в стране «дружбы народов»? Е. Деминцева (ред.) *Расизм, ксенофобия, дискриминация. Какими мы их увидели*. М.: НЛЮ: 97–115.
- Cohen T. R., Montoya R. M., Insko C. A. (2006) Group Morality and Intergroup Relations: Cross-Cultural and Experimental Evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (32): 1559–1572.
- Dill J. S., Hunter J. D. (2010) Education and the Culture Wars. Morality and Conflict in American Schools. In: S. Hitlin, S. Vaisey (eds.), *Handbook of the Sociology of Morality*. Handbooks of Sociology and Social Research, Springe Science+Business Media, LLC.
- Janoff-Bulman R., Carnes N. C. (2013) Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities. *Personality and Social Psychology Review*, 17 (3): 219–236.
- Janoff-Bulman R., Sheikh S., Baldacci K. G. (2008) Mapping Moral Motives: Approach Avoidance, and Political Orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, (44): 1091–1099.
- Kitschelt H. (1997) *The Radical Right in Western Europe*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leidner B., Castano E., Zaiser E., Giner-Sorolla R. (2010) Ingroup Glorification, Moral Disengagement, and Justice in the Context of Collective Violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (36): 1115–1129.
- Mewes J., Mau S. (2013) Globalization, Socio-economic Status and Welfare Chauvinism: European Perspectives on Attitudes Toward the Exclusion of Immigrants. *International Journal of Comparative Sociology*, 54 (3): 228–245.
- Orum A. M., Balibar É., Wallerstein I. M. (1993) Race, Nation, Class: Ambiguous Identities. *Social Forces*, (72): 578.
- Piller I. (2011) *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pyrkosz D. S. (2021) Cultural and Social Diversity as an Economic Resource. *Kultura I Społeczeństwo*, 65 (2): 141–155.
- Reeskens T., Van Orschoot W. (2012) Disentangling the 'New Liberal Dilemma': On the Relation between General Welfare Redistribution Preferences and Welfare Chauvinism. *International Journal of Comparative Sociology*, 53 (2): 120–139.
- Roccas S., Klar Y., Liviatan I. (2006) The Paradox of Group-based Guilt: Modes of National Identification, Conflict Vehemence, and Reactions to the In-group's Moral Violations. *Journal of Personality and Social Psychology*, (91): 698–711.
- Rutchick A. M., Hamilton D. L., Sack J. D. (2008) Antecedents of Entitativity in Categorically and Dynamically Construed Groups. *European Journal of Social Psychology*, (38): 905–921.

## **MORAL JUSTIFICATIONS FOR (ETHNO)CULTURAL DIVERSITY MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE**

This article is aimed to analyze the moral guidelines of ethnocultural diversity management in the space of the Russian school. For this purpose, based on the analysis of the content of educational books, diversity management practices are compared depending on the target group of the textbook (the dominant population – children from families of representatives of ethnic and cultural minorities). As an analytical framework, the typology of the moral motives of social integration is used. The analytical potential of the chosen framework is demonstrated by analyzing the content of textbooks for the initial stage of education published for children of the Russian-speaking minority in the so-called limitrophe states (Latvia and Poland) in the 1920s. The chosen framework is based on the division of group-oriented moral motives into the motivation of social order and social justice and focused on the attitude to diversity. The framework allows for explicating moral assessments of ethno-cultural diversity involved in textbooks that contribute to the formation of patterns of support for appropriately oriented social policy programs. It is demonstrated that the choice of a diversity management strategy is a practice rooted in a system of value orientations and moral norms. It is proved that the assessment of the context by the community, which is the subject of constructing and broadcasting strategic guidelines and everyday practices to new generations, acts as the basis for the moral regulation of diversity. Based on the analysis of the content of textbooks for elementary (The World Around) and secondary school (Social Studies), published before and after 2014, it is argued that the essentialist approach to culture and ethnicity characteristic of Russian pedagogy, inspired by security values, becomes the embodiment of the repressive morality of the social order, focused on the homogenization of community and the assimilation of representatives of ethnic and cultural minorities.

*Keywords:* ethnocultural diversity, social integration, education, morality, assimilation

DOI: 10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606

## References

- Alfimcev V. (2013) Strategiya gosudarstvennoj nacional'noj politiki RF do 2025 goda: pravovoj analiz [Strategy of the state National Policy of the Russian Federation until 2025: Legal Analysis]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art Criticism. Questions of Theory and Practice], 5 (31): 9–18.
- Androsov M. (2020) Gosudarstvennaya nacional'naya politika Rossijskoj Federacii: ot Konceptii k Strategii [The State National Policy of the Russian Federation: from Concept to Strategy]. *Gosudarstvenno-pravovye issledovaniya* [State-legal Research], (3): 197–203.
- Bromlej Yu. (2008) *Očerki teorii etnosa* [Essays on the Theory of Ethnos]. Moscow: LKI.
- Cohen T. R., Montoya R. M., Insko C. A. (2006) Group Morality and Intergroup Relations: Cross-Cultural and Experimental Evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (32): 1559–1572.
- Dill J. S., Hunter J. D. (2010) Education and the Culture Wars. Morality and Conflict in American Schools. In: S. Hitlin, S. Vaisey (eds.). *Handbook of the Sociology of Morality*. Handbooks of Sociology and Social Research, Springer Science+Business Media, LLC.
- Janoff-Bulman R., Carnes N. C. (2013) Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities. *Personality and Social Psychology Review*, 17 (3): 219–236.
- Janoff-Bulman R., Sheikh S., Baldacci K. G. (2008) Mapping Moral Motives: Approach Avoidance, and Political Orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, (44): 1091–1099.
- Kitschelt H. (1997) *The Radical Right in Western Europe*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leidner B., Castano E., Zaiser E., Giner-Sorolla R. (2010) Ingroup Glorification, Moral Disengagement, and Justice in the Context of Collective Violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (36): 1115–1129.
- Mewes J., Mau S. (2013) Globalization, Socio-economic Status and Welfare Chauvinism: European Perspectives on Attitudes Toward the Exclusion of Immigrants. *International Journal of Comparative Sociology*, 54 (3): 228–245.
- Orum A. M., Balibar É., Wallerstein I. M. (1993) Race, Nation, Class: Ambiguous Identities. *Social Forces*, (72): 578.
- Piller I. (2011) *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pyrkosz D. S. (2021) Cultural and Social Diversity as an Economic Resource. *Kultura I Społeczeństwo*, 65 (2): 141–155.
- Reeskens T., Van Orschoot W. (2012) Disentangling the 'New Liberal Dilemma': On the Relation between General Welfare Redistribution Preferences and Welfare Chauvinism. *International Journal of Comparative Sociology*, 53 (2): 120–139.
- Roccas S., Klar Y., Liviatan I. (2006) The paradox of group-based guilt: Modes of national identification, conflict vehemence, and reactions to the in-group's moral violations. *Journal of Personality and Social Psychology*, (91): 698–711.

Rutchick A. M., Hamilton D. L., Sack J. D. (2008) Antecedents of Entitativity in Categorically and Dynamically Construed Groups. *European Journal of Social Psychology*, (38): 905–921.

Shnirelman V. (2013) Sovetskij paradoks: rasizm v strane 'druzby narodov'? [The Soviet Paradox: Racism in the Country of 'the Friendship of Peoples'?]. In: E. Demintseva (ed.) *Rasizm, ksenofobiya, diskriminaciya. Kakimi my ih uvideli* [Racism, Xenophobia, Discrimination. How We Saw Them] Moscow: New Literary Review: 97–115.