
КУЛЬТУРНОЕ ГРАЖДАНСТВО ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ: ПОТЕНЦИАЛ И ОГРАНИЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Инна Бабаян, Валентина Ярская

В статье на материалах кейс-стади выявляются проблемы и противоречия усилий педагогов по интеграции детей мигрантов в сельскую школу. Авторы рассматривают ценностные и структурные аспекты интеграции, обсуждают примеры тактик интервенции и сопротивления, показывают, как в результате достижения культурных соглашений формируется культурное гражданство мигрантов.

Ключевые слова: мигранты, дети, школа, инклюзия, интеграция, культурное гражданство

CULTURAL CITIZENSHIP OF CHILDREN FROM THE MIGRANTS' FAMILIES: POTENTIAL AND LIMITATIONS OF THE SCHOOL INTEGRATION

Inna Babayan, Valentina Yarskaya

The authors consider issues and contradictions of the efforts of the teachers towards integration of children from the migrants' families into the school in a rural settlement. The symbolic and structural aspects of integration, tactics of intervention and resistance are considered in the article. The analysis shows how the cultural negotiations the cultural citizenship of the migrants is formed.

Keywords: migrants, children, school, inclusion, integration, cultural citizenship

Инклюзивная культура в пространстве этнокультурного взаимодействия

Возможность интеграции в социум является фундаментальным правом гражданина демократического общества, в связи с этим инклюзивная культура включает в себя и предпосылку гражданства. Дж. Урри под культурным гражданством подразумевает право социальных групп (этнических, гендерных, сексуальных, возрастных) на полноправное участие в культурной жизни обществ [Урри, 2012]. Концепция культурного гражданства реагирует на поликультурный контекст современного общества,

в котором озабоченность в связи с равенством дополняется теперь еще и озабоченностью различий.

Внимание ученых и практиков обращено на проблему адаптации детей мигрантов к образовательной среде [Тюрюканова, Леденева, 2005; Омельченко и др., 2010; Положение детей... 2012]. Доступ к образовательному ресурсу – один из показателей успешного процесса социальной инклюзии, рассматриваемой в широком смысле как включение индивида или группы в более широкое сообщество с целью более полного участия в социальных и культурных процессах. Образование детей мигрантов выступает маркером благополучия, конструируя их жизненный и профессиональный путь. Одновременно через институт образования происходит и интеграция родителей. Процессы интеграции и инклюзии протекают противоречиво, что выражается в различных формах культурного гражданства поколений.

Необходимость интеграции мигрантов делает актуальным развитие инклюзивной культуры как среди принимающего населения в целом, так и в социальных сервисах – в школах, социальных службах, учреждениях здравоохранения. Поскольку категория культуры включает в себя, по крайней мере, два необходимых семантических комплекса – ценностный и технологический, то и понятие инклюзивной культуры двойственно по своему содержанию. В данной статье представлены результаты небольшого исследования, проведенного в стратегии кейс-стади в одной из сельских школ Саратовской области. Мы рассмотрим ценностные и структурные характеристики процесса интеграции мигрантов, выявленные на примере данного кейса.

Практики инклюзии детей-мигрантов в сельской школе

В рамках кейс-стади в 2011 г. были проведены семь интервью с учителями школы и администрацией, а также с родителями детей-мигрантов. Выбор кейса продиктован социальными и историческими предпосылками. Особенностью данного села является полиэтничность, сформированная в результате иммиграции, в частности из Чеченской Республики, некоторых районов Казахстана, Азербайджана и Армении. Ключевые вопросы исследования были сформулированы следующим образом: какова роль школы в инклюзии детей-мигрантов в социальное, культурное сельское пространство и в становлении культурного гражданства? Какие практики позволяют школе воспроизводиться как системе, поддерживая порядок и условия функционирования различных этнокультур? Мы предположили, что выполнение учеником из семьи мигрантов официальных норм позволяет школе воспроизводиться как системе. В этом случае мы говорим о школе как механизме вторичной социализации, отмечаем трансформацию этнической идентичности. Если же индивид сопротивляется системе, делая заметным этническое своеобразие своей культурной группы, то тем самым происходит изменение и самой системы.

Переселение было связано в первую очередь с военными действиями, одним из последствий которых стала миграция татар из мест компактного проживания на территории Чечни в 1998 г. Характерно, что приезжие спустя некоторое время благодаря действенности социальных сетей, связей с земляками смогли аккумулировать больше материальных ресурсов, чем у многих местных жителей. В первое время они организовали предпринимательскую деятельность совместно с татарами, проживающими в Саратове, в том числе с успешными предпринимателями, оказавшими первоначальную поддержку мигрантам. Благодаря родственным связям удалось решить жилищные и другие вопросы. Взаимодействие с принимающим сообществом началось с приездом в село женщин и детей, которые прибыли позже своих, уже обосновавшихся мужчин. Возникла необходимость обучения детей в местной школе, и основным препятствием стало плохое знание русского языка. Для интеграции детей-мигрантов в школьную среду учителя организовали кружок по изучению русского языка и стали проводить мероприятия, направленные на знакомство с культурами, представленными жителями села:

Для того чтобы они познали нашу культуру, мы организовали в школе фольклорный детский ансамбль, куда входили ребята всех национальностей. Мы там пели чисто русские народные песни, оставляли немножечко белорусские и украинские, но именно нашей национальности (педагог, жен., 50 лет).

Учителя поставили акцент на значимости культуры принимающего сообщества для детей-мигрантов, выстраивая их интеграцию через общение к «*чисто русским народным песням*». Но интеграция была организована школой не только в формате ассимиляции. На уроках литературы происходило знакомство с культурой как принимающего сообщества, так и мигрантов через пословицы, литературные произведения. Важным шагом в установлении диалога культур этнических групп стало сотрудничество с благотворительными организациями и участие в программе по формированию толерантности. В частности, проводились индивидуальные занятия и беседы, творческие конкурсы и концерты. Просветительская деятельность в игровой форме позволяла буквально «примерить» на себя этнокультурное разнообразие:

С «Каритасом» мини-проект был: девочки выбирали различные костюмы и создавали индивидуальные проекты, представляя себя к какой-то отдельной культуре, т.е. какую нацию они хотели из себя представить, потом они вставляли фотографии (педагог, жен., 55 лет).

Создавая условия интеграции, администрация школы и педагоги стремились сделать возможным становление культурного гражданства. Культурное гражданство, однако, довольно сложно реализовать. Сосуществование представителей различных этничностей в социальном пространстве

села привело и к столкновениям норм и ценностей, формируемых в том числе на уровне школы. С одной стороны, транслируются установки к социальному равенству: *«Давайте будем относиться к ним не так, как к беженцам, а как к равным, мы покажем им, что они нам интересны, как люди, такие же, как и мы»* (педагог, жен., 48 лет). С другой стороны, в дискурсе сохраняются элементы этноцентрической модели восприятия «другого». Школа, функционирующая как система, поддерживает себя через установленный порядок. Ученикам из числа мигрантов позволяют проявлять свою этническую идентичность в специально отведенных для этого рамках «культурных мероприятий»: *«Мы им разрешали пока исполнять на наших праздниках их национальные танцы в виде лезгинки. Это стало их брендом в участии любого праздника»* (педагог, жен., 50 лет).

Интеграция как ассимиляция происходит, как представляется, по большей части в формальных рамках образовательной программы:

Ну возьму чисто татарскую семью. Девочка, которая достаточно неплохо читала, т.е. ее художественное слово на сцене было представлено всегда русской чисто культурой, поэзией чисто русской национальной, но когда мы читали Высоцкого, на конкурсе Высоцкого она читала «Иван-да-Марью», т.е. Есенина, мы опять брали поэмы, которые отражали духовное нравственное христианство, ну там понятно, что дети – мусульмане, но они не чувствовали, что это им нельзя (педагог, жен., 55 лет).

Педагоги и администрация школы полагали, что интеграция проходит безболезненно, однако для самих семей мигрантов такие усилия были связаны с переживаниями и вызывали сопротивление:

И, когда девочка выезжала в район, она заняла первое место по чтению, и когда ее попросили выступать в клубе, папа сказал, что «я не пушу ее выступать в этом костюме с этим чтением, туда – пожалуйста», а здесь он постеснялся среди своих показать ее (педагог, жен., 55 лет).

Если для ребенка облачение в традиционный костюм другой этнокультурной группы и декламация текстов, имеющих эксплицитные символы другой религии, может восприниматься как игра, то родители такие действия воспринимали как нарушение границ групповой и семейной культурной идентичности. В попытке социализировать детей-мигрантов в образовательной среде учителя вышли на проблему более широкого плана, столкнулись с неожиданными сигналами нарушения заведенного порядка:

Они, конечно, осознают попозже, что запрет на учебу, который идет из культуры, он неправильный, и это со временем пройдет, я думаю, или вот у нас в шестом классе есть девочка из чисто татарской семьи, она уже не снимает платочка, мы пытались вмешаться в эту семью (педагог, жен., 55 лет).

Реагирование на такие сигналы на бытовом уровне нередко становилось прерогативой учителя, директора школы, что приводило порой к выстраиванию барьеров для детей-мигрантов. К примеру, школа через уроки труда пыталась оказать влияние на трансформацию гендерных ролей ученика-мигранта, привлекая его к выполнению «женских» – с позиции его культуры – обязанностей, например к дежурству в классе во внеурочное время, предполагающее уборку учебной аудитории. Спротивление усиливалось через дискурсивное позиционирование школы как современного светского института в сравнении с традиционными культурными практиками мигрантов, через акты интервенции в установки и практики этнического меньшинства.

В качестве более успешных примеров соблюдения культурных норм принимающего сообщества информанты говорят о детях, рожденных в смешанных браках. В собранных интервью отражены случаи, когда женщина из принимающего сообщества входила в семью мигрантов. Информанты отмечают достоинства этих женщин и положительные «плоды» таких союзов:

У нас из учительских семей дети тоже вышли замуж. Татьяны¹ дочка вышла замуж, она сейчас пришла в школу, работает библиотекарем. Она платочек не носит, а вот вторая, Ира, она работает воспитателем в группе продленного дня, она одевает платок всегда фактически, т.е. культура домашняя для них сменилась... Татары не выбрали какую-то отрицательную девушку, они выбрали самых лучших наших девушек из благополучных семей, во всяком случае культурных семей, образованных девочек... Дети, рожденные в этих смешанных браках, социально выше по нравственным качествам, так как собрали все самое лучшее, ну и задатки дают хороших, умных и культурных детей (педагог начальных классов, жен., 60 лет).

В этом отрывке этнокультурная интеграция символически легитимирована через метафоры рода, семьи и потомства. С позиции педагога, именно образованность и «культурность» женщин из принимающей культуры была высоко оценена семьями мигрантов. Как видим, школа, помимо выполнения прямых образовательных функций, вовлечена в процессы социализации мигрантов в культурное пространство села. Трансляция установленных норм, ценностей школы и попытки оказывать воздействие на учеников-мигрантов через повседневность образовательного процесса направлены на закрепление статусных позиций и ролей представителей принимающего сообщества. Если эта культурная ситуация принципиально не противоречит нормам, правам, ценностям иноэтнической группы, то происходит процесс интеграции, в определенной степени – инклюзии. Данный кейс проиллюстрировал, что школа, осуществляя усилия на пути к межэтнической интеграции, стремится включаться в жизнь ученика из семьи мигрантов, стараясь воздействовать на установки семьи, тем самым

¹ Имена информантов изменены.

вызывая к жизни вариативные формы культурных соглашений. Неформальные родовые связи гарантируют структурную социальную интеграцию без нарушения культурной целостности группы. Семьи идут на компромиссы с формальными институтами, определяя для себя приемлемую степень и формы интеграции. В этом можно усмотреть аспект гибкого, мобильного культурного гражданства мигрантов.

Список источников

- Омельченко Е. Л., Андреева Ю. В., Лукьянова Е. Л., Сабирова Г. А., Крупец Я. Н.* Адаптация детей мигрантов в школе. Рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразов. уч. заведениях РФ. Ульяновск: УлГУ, 2010.
- Положение детей-мигрантов в Санкт-Петербурге.* М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012.
- Тюрюканова Е. В., Леденева Л. И.* Ориентация детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 94–100.
- Урри Дж.* Социологи за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012.

References (Cyrillic letters are transliterated)

- Omelchenko E. L., Andreeva Yu. V., Lukianova E. L., Sabirova G. A., Krupets Ya. N.* Adaptatsiia detei migrantov v shkole. Rekomendatsii po provedeniiu kompleksa adaptatsionnykh meropriiatii v obshcheobrazov. uch. zavedeniiakh RF. Ulianovsk: UlGU, 2010
- Polozhenie detei-migrantov v Sankt-Peterburge.* M.: Detskii fond OON (IuNISEF), 2012.– 168 s
- Tiuriukanova E. V., Ledeneva L. I.* Orientatsiia detei migrantov na poluchenie vysshego obrazovaniia // Sotciologicheskie issledovaniia. 2005. № 4. S. 94–100
- Urri Dzh.* Sotciologi za predelami obshchestv: vidy mobilnosti dlia XXI stoletii. M.: Izd. Dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2012. 336 s.

Бабаян Инна Вячеславовна – кандидат социологических наук,
директор социологического центра, ассистент кафедры социологии,
социальной антропологии и социальной работы,
Саратовский государственный технический университет,
электронная почта: inna.babayan6@gmail.com

Ярская Валентина Николаевна – доктор философских наук,
профессор кафедры социологии, социальной антропологии и социальной работы,
Саратовский государственный технический университет.
электронная почта: jarskaja@mail.ru

Inna V. Babayan – Candidate of Sociology, Director of Sociological Centre,
teacher at the Department of Sociology, Saratov State Technical Universit,
e-mail: inna.babayan6@gmail.com

Valentina N. Yarskaya – Doctor of Philosophy,
professor at the Department of Sociology, Social Anthropology and Social Work,
Saratov State Technical Universit,
e-mail: jarskaja@mail.ru
