



ИНОЭТНИЧНЫЕ ДЕТИ В ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЕ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

(по материалам социолингвистического исследования)

Е.А. Панова, К.С. Фёдорова

Статья посвящена проблемам обучения иноэтничных детей в школах Санкт-Петербурга и отношению к ним учителей. В результате волны миграции в Петербург из стран бывшего СССР за последние 10–15 лет в школах появилось значительное число детей, для которых русский язык не является родным. Отношение к мигрантам в обществе, как правило, резко отрицательное, и на первый взгляд кажется, что такое же отношение характерно и для школьных учителей. Однако, как показывает проведенное исследование, в реальности ситуация выглядит не столь однозначно. Настоящая статья представляет собой попытку исследования отношения учителей к иноэтничным детям при помощи методов социолингвистики.

Ключевые слова: иноэтничные дети, отношение к языку, этнические стереотипы, школьные учителя, социолингвистика

Мифы о нерусских: взгляд обывателя

В последние годы в публикациях СМИ, посвященных проблемам школьного образования и политике государства в этой сфере, наряду с привычными сетованиями на нехватку учителей и их низкую социальную защищенность, общее падение уровня образования, недостатки проводимой образовательной реформы, отчетливо зазвучала новая тема – появление в петербургских школах детей-мигрантов¹. Наличие в школах города этих

¹ Авторы статей не разделяют детей, приехавших в Петербург (мигрантов), и детей тех «нерусских», которые живут в городе давно. Нам представляется, что термин «дети-мигранты» не вполне корректен; вместо него в нашем исследовании используется термин «иноэтничные» дети. Приставка ино- отражает восприятие этих детей большинством (педагогами и учениками титульной национальности).

детей воспринимается обществом как проблема (и даже «катастрофа»), поскольку они плохо владеют русским языком и слабо интегрированы в школьное сообщество. Данные, приводимые в публикациях, посвященных детям-мигрантам, явно завышены. Так, например, в статье Ф. Мостоцкого, перепечатанной многими Интернет-изданиями, утверждается, что «по оценкам комитета по образованию правительства Петербурга, сегодня в Северной столице 50 % первоклассников – дети мигрантов» [Мостоцкий, 2005]. Эта статья спровоцировала бурное обсуждение вопроса о детях-мигрантах и о проблеме миграции в целом на Интернет-форумах, где, даже по сравнению с печатными СМИ, тема миграции предстает в максимально резкой форме. О. Карпенко предлагает выделять в теме миграции в современном российском обществе два конкурирующих дискурса – оборонительный и правозащитный [Карпенко, 2004. С. 69]. По-видимому, гораздо более распространенным оказывается оборонительный, а порой откровенно расистский дискурс: *«Нормальных иммигрантов нет»; «Если мы хотим, чтобы и через 20–30 лет Петербург был русским городом и одной из жемчужин русской культуры, а не превратился в азерско-таджикский горный нарко аул-базар, то нужно принимать меры уже сейчас»; «Дошли до абсурда, учат таджиков, может, из зоопарка будут брать детенышей и учить?»* [Интернет против телеэкрана, 2005]. Даже в высказываниях, которые, на первый взгляд, призывают к толерантному отношению к детям-мигрантам, присутствует пресуппозиция неполноценности или нежелательности мигрантов в обществе: *«Дети совершенно не виноваты ни в миграции их родителей, ни в незнании русского языка. Дети, просто дети. Любой национальности»* [Там же].

При этом как защитники, так и противники мигрантов апеллируют к европейскому опыту социальной политики, направленной на культурную и языковую адаптацию иммигрантов, по-разному оценивая ее результаты, а иммиграционная политика российского правительства подвергается критике с обеих сторон – и как чересчур лояльная, и как предельно репрессивная или же попросту игнорирующая проблемы приезжих.

В то же время приходится констатировать практически полное отсутствие научных публикаций о присутствии в российских школах иноэтнических учеников. Таким образом, несмотря на несомненную актуальность темы, она проблематизирована в основном в публицистическом и бытовом дискурсе, и здесь мы имеем дело не столько с фактами, сколько со стереотипными представлениями и расхожими клише («понаехали!», «чурки» и пр.). В связи с этим у настоящей статьи две задачи – представить попытку научного описания ситуации в современной петербургской школе и предложить подход к проблеме с точки зрения отношения к языку с применением методов, принятых в социолингвистике.

Анализ существующих публикаций позволил выделить несколько «мифов о нерусских в школе»:

1. «Нерусских» учеников в петербургских школах очень много.
 2. «Нерусские» ученики в петербургских школах – это напасть, бедствие; учителя не знают, как с этим бороться.
 3. Самый плохой «русский» ученик лучше самого хорошего «нерусского».
- Попробуем разобраться, как эти мифы связаны с реальной ситуацией.

Мифы о нерусских: взгляд учителя

В 2002–2003 годах в Петербурге было проведено специальное исследование, одна из целей которого заключалась в прояснении ситуации с обучением иноэтничных учеников в школах города. Для этого решено было взять серию интервью у наиболее компетентных носителей информации о школе – учителей. Все интервью были свободными, проблемно-ориентированными; исследователь определял тему разговора, которая формулировалась следующим образом: «Проблемы адаптации нерусских¹ детей в русской школе». В рамках этой темы можно было не просто задавать вопросы, а вести относительно свободную беседу об иноэтничных учениках, их личностных особенностях (если они есть) и особенностях их речи (также если они есть). Интервью были взяты у 35 человек (учителей и администраторов), причем из 35 опрошенных предыдущий опыт работы с иноэтничными детьми был только у девяти, что составляет примерно 1/4 информантов. Это говорит о том, что с необходимостью учить иноэтничных детей сталкивается не так много учителей, а значит, или процент «нерусских» детей в школах меньше, чем полагает общественное мнение, или эти дети сосредоточены в массе своей в определенных классах.

Миф 1 (*«их очень много»*)

В центр внимания естественным образом попали школы, в которых в данный момент могут быть смешанные классы с заметным количеством иноэтничных учеников (три и более). Как оказалось, такие классы есть в учебных заведениях любого типа: обыкновенная общеобразовательная школа, школа с каким-либо уклоном, частная школа, гимназия, лицей, причем строгой корреляции между процентом иноэтничных учеников и типом школы нет. Более значимыми параметрами в данном случае становятся расположение в городе² и «репутация» среди родителей и учащихся. По сведениям информантов, учебные заведения, в которых количество иноэтничных детей довольно велико, располагаются в основном недалеко от рынков

¹ Слово «нерусские» появилось в формулировке темы беседы, чтобы сразу сориентировать учителей. Не было ни одного учителя, который не понял бы, о чем идет речь, поскольку само слово взято из языка информантов.

² Школы рядом с рынками, по сведениям информантов, «переполнены» иноэтничными учениками; школы в спальных районах считаются «относительно благополучными» с этой точки зрения.

(в Озерках, на проспекте Просвещения, у Сенной, у Троицкого и т. д.), а также в промышленных районах города, где много общежитий (Невский, Красногвардейский, Выборгский). По словам респондентов, в некоторых учебных заведениях доля «нерусских» учеников доходит до 30 % от общего числа учащихся, то есть в каждом классе учится примерно 1/3 (до десяти человек) иноэтничных детей. Цифры очень условны и никак не проверены статистически: вместо 30 % иноэтничных детей в школе вполне может оказаться 30 человек «нерусских» детей, что, конечно, даст совсем другую цифру. Создание статистической базы иноэтничных учеников в школах Санкт-Петербурга не входило в задачи проведенного исследования. Более того, представляется, что статистически достоверную картину получить трудно: даже результаты переписи учеников, где они должны указать свою национальность, будут расходиться с мнением учителей, так как определение этнической принадлежности происходит как «изнутри», так и «извне»¹. Репутация школы также влияет на количество иноэтничных учеников, поскольку часто к одному и тому же учителю, успешно работающему, например, с детьми-азербайджанцами, приходят новые ученики-азербайджанцы, живущие неподалеку:

Инф.: Опять азербайджанцы, новые, уже подходили ко мне мамы: видимо, они там общаются, у них там общение, несмотря на то, что, казалось бы, живут в разных местах, какое-то время, видимо, для общения находят; уже подходили вчера из Грузии представитель, он говорит: а мы хотим к вам, возьмите нас. Приходили из Азербайджана вот эти /нрзб/, говорит: мы тоже хотим к вам пойти. Видимо, они там общаются, общаются... (№ 18, л. 153) ².

В целом учителя не считают, что у них в школе много иноэтничных, хотя каждый третий ссылается на опыт своей коллеги, работающей в другом месте: вот у нее-то точно много «нерусских»! После общения с коллегой выясняется, что у нее тоже немного (от одного до трех) «нерусских», зато у ее знакомой!.. Отметим, что за все время работы нам ни разу не встретилось класса, в котором иноэтничных учеников было более пяти человек.

¹ Нам известен случай, когда в еврейском классе одной из школ Петербурга было проведено анкетирование. На вопрос о национальности 80 % учащихся ответили, что они русские. Администрация и учителя считали, что все ученики класса – евреи (устное сообщение Р. Акифьевой, социолога).

² Здесь и далее в оформлении цитат из интервью используются следующие обозначения: Соб. – собиратель (исследователь), Инф. – информант. В приводимых цитатах фразы собирателя, задающего вопрос с утвердительной интонацией, помечены в конце знаками «??». Внутри цитаты используется знак //, который обозначает одновременное произнесение слов собирателем и информантом; слова, произносимые одновременно, идут после этого знака. Слово, произносимое с особым ударением, подчеркивается. Слово /пауза/ появляется в цитате, если эта пауза превышает 2 секунды. Для обозначения коротких пауз, заминок используется многоточие. Знаком <...> обозначается пропуск в цитате. Каждая цитата сопровождается указанным в скобках номером интервью и номером листа с расшифровкой.

Миф 2 («это ужас»)

Как показали данные интервью, учителя относятся к сложившейся в городе этнической ситуации в основном негативно: количество «нерусских» их удручает и раздражает. Образ «нерусских» вообще непривлекателен: они излишне темпераментны, удручающе богаты, а также необразованны и невоспитанны. С ними трудно и не хочется иметь дело. Лексика, с помощью которой учителя описывают иноэтничных в целом, практически идентична существующей в публичном дискурсе [см., например: Сикевич, 1999; Карпенко, 2002; Колодиз, 2004] и отражает сложившиеся в обществе этнические стереотипы. При этом на прямой уточняющий вопрос исследователя информанты затрудняются ответить: сказывается профессиональная этика, включающая толерантное отношение к людям других национальностей.

На этом фоне тем более неожиданно, что иноэтничные ученики (конкретные дети, с которыми учителя изо дня в день сталкиваются в процессе работы), как правило, не вызывают отрицательных эмоций. В данном случае учитель смотрит на ребенка сквозь другую призму – не «национальную», а «школьную»: педагога интересует успеваемость ученика, его поведение и т. д. Национальность, «считанная» в первый момент, со временем нивелируется, забывается. После проведенного исследования можно уверенно говорить о том, что учителя работают с детьми, у которых как бы нет национальности – настолько она не играет роли в повседневной школьной жизни. Описания конкретных иноэтничных учеников во всех случаях достаточно корректны и лишены негативных коннотаций [подробнее об этом см.: Панова, 2004]; более того, именно иноэтничные ученики названы *нужными, обласканными, красивыми*, а также *умными* – вернее, *умненькими*.

По словам учителей, иноэтничные дети в массе своей не создают проблем учителям; информанты подчеркивают их воспитанность и заинтересованность в учебе, почтительное отношение к учителю, благодарность школе. Чаще всего иноэтничные – хорошие ученики (средний балл – 4–4,5), при этом приятные в общении и доброжелательные дети. Приведем примеры типичного описания «восточных» мальчиков из интервью:

Инф.: *Это мальчик очень такой умный, толковый, <...> веселый, неуравновешенный – видимо, в силу своего [армянского] темперамента... Я бы сказала даже – и неусидчивый... Но умный, да, умный мальчик, умный* (№ 18, л. 155–156).

Инф.: *У него вот... такие... к обучению позы-то очень... как бы... мотивированные очень поступки в учебе... это... в общем... совершенно добросовестный человек, то есть если он что-то не... он фактически не бывает, чтобы он не готов, а если что-то не сделал, то очень переживает. У него очень... такая... волевая натура, он очень спортивный, хотя чисто внешне вот он невысокого роста, у него косят глаза, вот... <...> Он пы-*

тается впитать не только вот то, что ему надо на будущее, но в общем все, что можно взять. <...> Он способен был на духовном уровне воспринять то, что детям не всем даже русским дано (№ 16, л. 126).

Примеры можно множить, везде будет примерно одно и то же описание – при условии, что речь идет об адаптированных детях, которые настроены жить и учиться дальше в России. Эти иноэтничные ученики воспринимаются многими учителями лучше, чем «русские» мальчики того же возраста и тех же способностей – не в последнюю очередь, вероятно, из-за того, что авторитет учителя для них непререкаем: ни в одном интервью не было сказано, что иноэтничные дети – в отличие от «наших» – подвергают сомнению, например, поставленные им оценки. Кроме того, «русские» – в отличие от иноэтничных – не стремятся взять от школы все, что она готова им дать.

Миф 3 («наши лучше»)

Как оказалось, учителя склонны описывать своих иноэтничных учеников более положительно, чем «русских», но лишь в одном случае – если те адаптированы. Если ребенок настроен на жизнь в России, он будет стремиться получить необходимые знания, которые позволят ему поступить в вуз (надо сказать, что учителя называют большой процент иноэтничных учеников, благополучно поступивших в вузы). Некоторые иноэтничные ученики не стремятся получить высшее образование, однако они знают, что будут работать в Петербурге – откроют свое дело или просто займутся торговлей на рынке. Этим детям тоже нужна школа: они получают здесь неоценимый опыт социализации. Настрой на дальнейшую жизнь в России характерен для семей адаптированных учеников, родители которых всячески поддерживают детей в их стремлении учиться, контролируют успеваемость и дисциплину, помогают классным руководителям.

В целом эти дети мало конфликтны и легко общаются с одноклассниками:

Инф.: *Он по натуре очень доброжелательный, отзывчивый, очень веселый, он любящий танцевать мальчик... То есть мальчик по своей натуре такой... жизнерадостный. Активный очень. Неусидчивый, на уроке ему усидеть трудно. Он самый маленький в классе по росту у нас, ребята его на голову выше, но он со всеми находит контакт, он всегда в центре внимания, он никогда не бывает один; у него очень хорошие взаимоотношения с ребятами* (№ 14, л. 113).

Правда, не все дети в состоянии вынести темпераментность «нерусского» одноклассника, так что нередко его могут попросить «оставить в покое» остальных:

Инф.: *Он был достаточно очень добрым мальчиком и ко всем из своих этих добрых побуждений пытался липнуть, ко всем деткам, и все детки так это... ну, шугались, потому что они к этому не привыкли... У нас, у русских, как бы такого вот именно нет. Ну, он пытался со всеми играть,*

он был достаточно общительный и достаточно... у него было желание пообщаться с другими... Не все это воспринимали адекватно (№ 4, л. 13).

Неадаптированные ученики (которых, по словам учителей, явное меньшинство) характеризуются прямо противоположным образом: они не хотят, а зачастую и не могут учиться – несмотря на неплохое владение русским языком (многие неадаптированные дети, о которых рассказывали учителя, говорили достаточно правильно и с малозаметным акцентом). Основное отличие неадаптированных – в их нежелании адаптироваться. Их семьи находятся в Петербурге «на птичьих правах»: у них нет прописки, они живут в домах, предназначенных на слом или поставленных на капремонт. Родители в этих семьях не заходят в школу, не посещают собраний; они заняты выживанием. Дети, таким образом, оказываются предоставлены сами себе и, не имея ни стимула для обучения, ни интереса к нему, постепенно становятся аутсайдерами в своих классах, начинают прогуливать уроки и часто вообще исчезают из школы, не получив никаких документов о ее окончании. Та же ситуация – в детских садах.

Инф. 2: Если бы они были заинтересованы, чтобы ребенок потом пошел в школу, они бы, наверно, проявляли себя как-то более...

Инф. 1: Да. Поэтому чаще такие дети не очень склонны к обучению. Это, наверно, и-за родителей. Родители – пример. Если его считают так родители, значит, он тоже себя так, правильно... (ФГ студ., гр. 1, с. 3).

Неадаптированный иноэтничный ребенок – это выходец из неблагополучной семьи, он одинок, ему трудно найти общий язык с одноклассниками и учителем. Он (как и его родители) не настроен на жизнь в этой стране и лишен возможности жить там, где бы ему хотелось. Учителя могут относиться к таким детям сочувственно, однако помочь им не в состоянии:

Инф.: Замдиректора гимназии сейчас только посетовал: ты знаешь, вот сидел на уроке и первый раз очень удивился: вот сидит... и /пауза/ смотрит в стенку, ничего не пишет, соответственно, никаких нарушений дисциплинарных нет, он просто сидит, тупо смотрит в стенку, вот, и вот это ужасно. <...> И вот это самый трагический момент: когда чувствуешь, что вот он... может быть, получая образование у себя... в... стране, да, вот он мог бы достичь каких-то, а вот этот вот комплекс, который ложится на него, при его-то уме, вот уже, наверно... Проблема очень серьезная. На уровне даже трагедии (№ 15, л. 121–122).

Таким образом, у петербургского учителя ребенок, «чужой» по национальному признаку, вовсе не обязательно вызывает негативное отношение. Более того, в ряде случаев происходит обратное: иноэтничный ребенок в петербургской школе предпочтителен. Вероятно, происходит это потому, что среди тех, кто попадает в группу «своих» по национальности, происходит размежевание по другим основаниям (табл. 1).

Если следовать материалам интервью, в петербургских школах обучение иноэтничных учеников не превращается в проблему. Однако, как

Таблица 1

«Свой»	«Чужой»
1. Может относиться к разным социальным группам (деление в данном случае происходит не по уровню жизни, а по степени «окультуренности» семьи: так, ребенок интеллигента будет «хорошим», ребенок слесаря вполне может оказаться «плохим»; в данном случае речь идет о социальных стереотипах) 2. Может жить в неблагополучной семье (загадочный термин, может означать что угодно, однако обычно имеется в виду что-то асоциальное: алкоголизм родителей, криминальные семьи) 3. Может быть из обеспеченной семьи (такие семьи до сих пор обозначаются словом «новорусские» и вызывают неодобрение) 4. Может быть приезжим (не-питерцы, как правило, вызывают презрительное отношение, даже если они «насквозь» русские)	1. Единственное принципиальное деление, которое может существовать среди «чужих», относится к степени адаптированности ученика, к желанию этой адаптированности в дальнейшем 2. Ребенок может быть неадаптированным (учителя это слышат – наличие акцента – и видят: такой ребенок редко хочет учиться, он небрежен, как ученик он «никакой»)

показывает опыт социолингвистических исследований [см. об этом, например: Fedorova, 2006], полученных с помощью интервью данные можно рассматривать лишь как самопрезентацию: люди, отвечающие на вопросы исследователя, описывают ситуацию так, как они ее видят, а не так, как есть «на самом деле». Другими словами, скорее всего, учитель не в состоянии «честно» ответить на вопрос об отношении к иноэтничному ученику, поскольку ему предписано (профессиональной этикой, средой, общественным мнением) быть толерантным.

Здесь надо сказать несколько слов о профессиональной деформации людей, считающих себя учителями. Как справедливо пишет И. Чернокозов, «...у учителя можно заметить стремление распространять способы организации людей, приемлемые в отношении детей, и на взрослых, то есть распространять свои служебные отношения на тех людей, которые требуют от ношений просто человеческих» [Чернокозов, 1978. С. 39]. Принимая во внимание вышесказанное, заметим, что учитель не в состоянии – психологически! – признать, что он к какому-то ребенку относится плохо, особенно если этот ученик устраивает его с точки зрения профессиональной: хорошо учится, вежливо общается и т. п. Осознать существующие в собственном сознании стереотипы – задача, непосильная для учителя, нагруженного, повторим, «комплексом полноценности». Именно поэтому в исследовании было решено обратиться к специально разработанным социолингвистическим экспериментам, позволяющим выявить отношение учителей к иноэтничным ученикам на более глубинном, имплицитном уровне.

Смена оптики: взгляд через язык

Понятие «отношение к языку» (language attitudes) получило распространение в западной социолингвистике в конце 1960-х – начале 1970-х годов, когда были предприняты первые попытки применить к языковому материалу экспериментальные методы социальной психологии. При таком подходе речь идет не столько о представлениях человека о языке, его прагматической или эстетической ценности («английский язык очень полезен, чтобы сделать карьеру» или «итальянский язык – нежный и мелодичный»), сколько о том, как происходит восприятие говорящего человека другими носителями языка в зависимости от того, как он говорит. Подразумевается, что это восприятие находится в зависимости от существующей в данном обществе системы ценностных представлений о различных вариантах языка – территориальных и социальных диалектах, регистрах, акцентах. Иными словами: с одной стороны, восприятие каждого конкретного индивида и отношение к нему других членов коллектива во многом определяется особенностями его речи, причем зачастую это происходит бессознательно; с другой – наблюдение за подобными актами оценки по речи, изучение отношения к человеку через язык позволяет нам выявить систему языковых и культурных представлений, характерную для данного общества.

Для изучения отношения к языку социолингвистами были разработаны экспериментальные методики, позволяющие минимизировать влияние других параметров (внешность, одежда, невербальное поведение, тема беседы). Как правило, в ходе эксперимента информантам предлагается оценить образцы речи, точнее, произносящих их людей, по нескольким шкалам («уверенный в себе / неуверенный», «образованный / необразованный», «симпатичный / несимпатичный» и т. п.). При этом разные варианты речи на самом деле могут быть записаны от одного и того же человека, но информанты считают, что имеют дело с разными людьми, и выставляют им различные оценки в зависимости от коннотаций, связанных у них с определенным типом речевого поведения. В этом случае мы имеем дело с классическим вариантом методики, получившей название *matched guise* («парной маски») [подробнее об экспериментальных методах изучения отношения к языку см.: Fasold, 1995; Вахтин, Головкин, 2004].

Интересное применение подобных методов изучения отношения к языку в области школьного образования было предложено в работах Ф. Вильямса [Williams, 1970; 1974; 1976], занимавшегося исследованием отношения американских учителей к «белым», «черным» и «мексиканским» детям и особенностям их речи. Сначала исследователь, предъявляя информантам записи детских голосов, просил описать говорящих при помощи ряда прилагательных. Затем на основе этих списков слов составлялись шкалы семантического дифференциала, проверявшиеся на других информантах, которым уже нужно было оценивать говорящих детей по семибалльной системе

по каждому из параметров. Затем при помощи факторного анализа выделялись основные параметры, по которым различаются дети – у Вильямса это были шкалы уверенности / неуверенности и этничности / стандартности. Кроме того, в ряде экспериментов группе информантов предъявлялись различные комбинации видеозаписей и речевых образцов, причем оказалось, что учителя в большей степени реагируют не на речь ученика, а на визуальный образ. Иными словами, видя перед собой черного ребенка, учитель был склонен слышать в его речи «неправильности», характерные для «черного английского», даже если на самом деле ему предъявлялась запись речи на стандартном английском.

Безусловно, описанные методики не свободны от недостатков, присущих экспериментальным методикам в целом, – создание искусственной лабораторной ситуации, невозможность исключить воздействие всех параметров и т. д. Однако у них есть и несомненные достоинства – они, являясь непрямым методом сбора информации, позволяют получить данные об отношении к языку, неотрефлексированные информантом, представляющие его непосредственную реакцию на то или иное речевое поведение. Именно поэтому они могут быть использованы для уточнения и прояснения данных, полученных в ходе наблюдения и интервьюирования.

«Нерусские» сквозь призму языка

Чтобы понять, как относятся учителя к необходимости работать с «нерусскими» учениками, были проведены две серии экспериментов; в них участвовало 156 учителей. В первой серии экспериментов испытуемым была предъявлена аудиопленка с реальными голосами детей, учащихся в настоящий момент в школах Петербурга. Часть детей говорила с «восточным» акцентом (сильным и слабым), часть – без акцента. Речевое поведение без акцента было двух типов: «нормальное» и «положительное». Названия типов речевого поведения носят условный характер и нужны для того, чтобы обозначить некоторую шкалу, существующую, по-видимому, в сознании учителей: есть «норма», которая никак не определяется и практически не поддается описанию (в этой ситуации учитель отмечает, что ученик говорит «нормально»); есть речь, выделяющаяся на общем фоне своей правильностью, некоторым несоответствием возрастной норме, наличием более «взрослых» слов – это «положительный» вариант речевого поведения. Речь с акцентом – это отклонение от нормы, к которому относятся отрицательно, видят проблему в том, что ученик говорит именно так (прежде всего это любой слышный акцент или физиологические особенности, например, заикание, а также наличие просторечных особенностей). Каждый ребенок – без подготовки, спонтанно – поздравлял Петербург с юбилеем. Тексты строились по одной схеме и были достаточно однородны по содержанию; по продолжительности каждый текст был не более одной минуты. На пленке, предъявленной учителям, было три группы

записей. На пленку не попали образцы речевого поведения девочек-подростков – прежде всего потому, что в этой группе учителя не выделяют «отрицательного» речевого поведения.

Учителям предлагалось – на основании одного только услышанного текста – описать говорящего и ответить на вопрос: «Хотите ли Вы учить этого ребенка?». В ходе эксперимента был получен материал, позволяющий сделать однозначный вывод о несомненной значимости речи для первичной оценки ребенка учителем. Не все учителя отмечали наличие акцента в соответствующих образцах речи, но все на него реагировали.

Речь с акцентом практически не вызывает положительной реакции; ребенок, имеющий этот тип речевого поведения (с сильным или слабым акцентом), воспринимается как неразвитый, заторможенный, отчасти даже выключенный из ситуации общения. Характерно, что учителя, указывая на низкий уровень развития его речи, не дают положительных прогнозов, более того, считается, что у ребенка с речью «проблемы». Такая речь вызывает раздражение, прорывающееся в эмоциональных оценках: «бред!», «убогая» и т. п. Основное внимание учителей приковано к фонетической составляющей речи с акцентом, причем в первую очередь их волнует дикция, которая делает невозможным адекватное восприятие содержания высказывания. Впрочем, дело не только в дикции: по мнению учителей, ребенок с такой речью в принципе плохо мыслит, он не способен понять задание и построить несколько предложений на заданную тему; учителя считают, что он не в состоянии даже воспроизвести или пересказать написанный для него текст.

Дети, говорящие с акцентом, имеют, по мнению учителей, серьезные проблемы с развитием (вплоть до диагноза ЗПР – задержка психического развития) и ряд проблем менее тяжелых: запущенный насморк, аденоиды, что, впрочем, тоже *«не могло не сказаться на умственном развитии»*.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что учителя (от 37 % до 52 % испытуемых) не готовы видеть в числе своих учеников детей, говорящих с акцентом – как сильным, так и слабым. В данном случае акцент служит маркером «чужой» речи и дает толчок существующим в сознании учителей этническим стереотипам, о которых говорилось выше и суть которых сводится к простому: «не хочу общаться с чужаком».

Кроме того, в результате экспериментов первой серии был получен еще один неожиданный и важный результат: учителя не могут по речи определить пол ученика и считают, что плохо говорящие дети – мальчики, а хорошо говорящие – девочки. Так как, по мнению учителей, «плохая» речь – это речь с акцентом, «нерусскими» считаются только мальчики. В результате трудно сказать, кого же не хотят учить: иноэтничных или мальчиков, или для учителей это одно и то же. При описании говорящих актуализировались стереотипы – как этнические (если акцент был распознан), так и гендерные (если учителя не слышали акцента и были уверены, что имеют дело просто с «плохой» речью).

Как легко заметить, результаты интервью и первой серии экспериментов прямо противоположны: если в интервью учителя в основном говорят о работе с иноэтничными учениками спокойно и без отрицательных эмоций, то в эксперименте демонстрируется нежелание иметь дело с детьми, говорящими с акцентом. Таким образом, мы оказались перед необходимостью усложнить методику, чтобы приблизить экспериментальную ситуацию к жизненной и получить картину, максимально отражающую реальность.

Для второй серии экспериментов были оставлены всего три образца¹: с сильным и слабым акцентом (голоса девочек) и без акцента (голос мальчика). Тексты поздравлений в данном случае достаточно однородны и законченны, хотя и отражают особенности каждого ребенка; пауз в речи или нет, или они относительно короткие; с точки зрения паралингвистических особенностей образцы практически не отличаются друг от друга. В качестве речи без акцента было решено выбрать запись речи мальчика, так как, во-первых, почти все информанты были уверены, что слышат «девочку», а во-вторых, этот ребенок приятен всем (не хочет учить его только один учитель из 53).

К описанию речи было добавлено описание внешности – предполагалось, что таким образом учителя получат цельный образ будущего ученика и смогут реагировать на него более адекватно. Кроме того, важно было проверить, влияет ли пол ребенка на оценку его учителем, поэтому каждый тип речевого поведения давался с лицом как мальчика, так и девочки. Как показали эксперименты первой серии, каждому из трех типов речевого поведения («нормальному», «отрицательному» и «положительному») в сознании учителей соответствует определенный образ, характеризующийся цветом волос и глаз, длиной волос, телосложением и даже манерой одеваться. Так, ребенок, говорящий правильно, чисто, звонко, внятно и по делу, будет считаться блондином или русым (в крайнем случае – рыжим, но не темнее), у него будут светлые (голубые, серые, зеленые) глаза. Если это «девочка», у нее длинные волосы, заплетенные в косу, украшенную бантом. Если «мальчик» – у него аккуратная стрижка. Это скорее хрупкий, чем крепкий ребенок, он худенький, а не полный. Одет чисто, опрятно, нарядно. Обязательно улыбается. Многие учителя использовали при описании слова «милый», «приятный», «симпатичный». Конечно, он хорошо учится.

Ребенок, говорящий со слабым акцентом, с меньшей охотой описывался с точки зрения внешности, однако некоторые особенности все же удалось установить. Если это «мальчик», он, скорее всего, будет иметь болезненный вид и растрепанные волосы – он вынужден много сидеть за книгами, хотя на самом деле использует каждую свободную минуту для того, чтобы просто побегать. У него, скорее всего, светлые волосы, он худощав и несколько запуган. Не очень располагает к себе. Если это «девочка», она не особенно

¹ Голоса принадлежат ученикам начальной школы, поскольку у детей именно этого возраста учителя путали пол.

симпатична, волосы чаще короткие и темные, лицо болезненное. Надо заметить, что ничего неприятного в таком ребенке нет, в нем просто немного приятного. Одет небогато, но опрятно.

Ребенок, говорящий с заметным акцентом, имеет, конечно, темные волосы и глаза, часто кудряв. Если это «девочка», у нее, скорее всего, будут длинные волосы. Одет такой ребенок нарядно, даже с некоторым шиком. Часто смугл. «Мальчик» может быть коренастым, чаще невысокий или даже маленький. «Девочка», скорее, высокая и худощавая. Такой ребенок иногда описывался с помощью слова «красивый». Это ребенок подвижный, живой, с выразительным лицом.

Для того чтобы найти воплощения полученных стереотипов, было собрано некоторое количество классных фотографий 3–5 классов максимум двухлетней давности и из них были выбраны соответствующие описаниям лица. При выборе фотографий учитывалась «симпатичность» лица (ср.: «Положительное отношение к объекту восприятия реализуется педагогами в выборе “более симпатичного ребенка” и, как правило, это отношение переносится на оценку ребенка как ученика» [Вязникова, 1997. С. 7]), поэтому выбирались улыбающиеся и не напряженные дети ¹. Получились лица ребенка-«отличника» (маска 1), ребенка «обыкновенного» (маска 2) и ребенка «нерусского» (маска 3). Фотографии были отпечатаны в количестве 20 штук каждая ².

Учителям было предложено следующее задание: нужно было оценить каждого ребенка по голосу и фотографии по тем параметрам, которые были отпечатаны на листе в виде шкал семантического дифференциала. Качества, сформировавшие шкалы, были выбраны из ответов, полученных при предыдущей серии экспериментов (все предложенные слова – из лексикона учителей, поэтому предполагалось, что они должны быть им понятны и не вызовут затруднений при выполнении задания). Этих параметров семь: *уверенность в себе, здоровье, воспитанность, активность, старательность, общительность* и *ум*. Выбор слов для называния шкал объясняется частотой их употребления. При оценивании обводилась одна из цифр – от семи (максимальная оценка) до одного (минимальная оценка).

Для удобства анализа и интерпретации были построены диаграммы по каждой комбинации (голос + маска) и по каждому голосу и каждой маске отдельно. Внизу под каждой диаграммой приведена таблица с числовыми значениями: это средние оценки по каждому параметру. При анализе

¹ В этом случае картинка будет немного ближе к реальному ученику, к тому же настроенному на коммуникацию, как показано в специальном исследовании об улыбке [Крейдлин, Чувилина, 2001. С. 77 и далее].

² Реальность лиц привела к курьезу во время одного из экспериментов: в одной из школ раздается задание, объясняется, что нужно сделать... И вдруг одна учительница говорит: «А зачем мне его голос? Я и так все про него знаю! Это же такой-то из моего класса!» Она согласилась все-таки оценить предложенный образец только после заверения, что все дети не из этой школы (это действительно было так).

используются следующие обозначения: голос А – «хороший», голос В – со слабым акцентом, голос С – с сильным акцентом. Маска 1 – ребенок «отличник», маска 2 – ребенок «обычный» («обыкновенный»), маска 3 – ребенок «нерусский». «М» – мальчик, «Д» – девочка. Таким образом, например, аббревиатура М1С означает: «мальчик с внешностью отличника, говорящий с сильным акцентом».

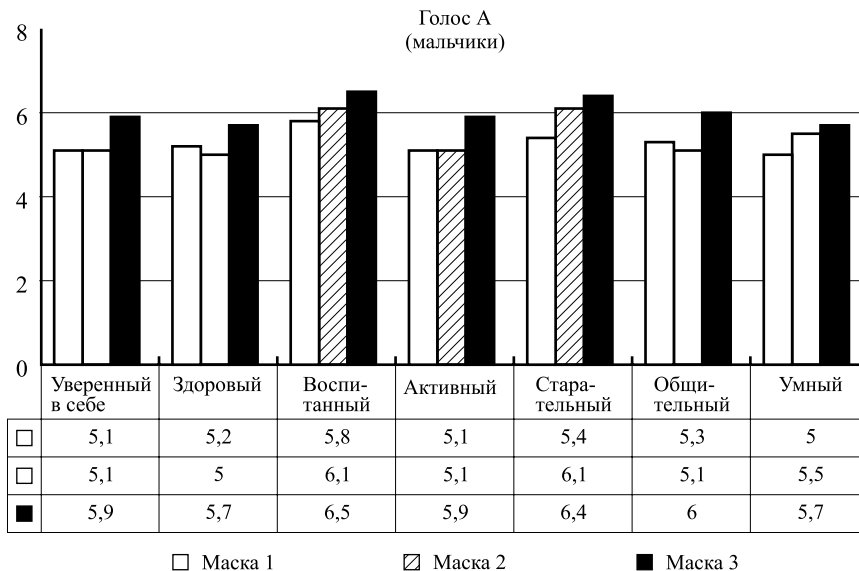


Диаграмма 1.

С точки зрения тематики настоящей статьи наиболее интересны комбинации, в которых хотя бы один параметр маркирован – то есть позволяет учителю сделать вывод о «нерусскости» ребенка. Поэтому значимы в данном случае мальчики и девочки в маске 3 и с голосом С.

Мальчики. Выше всего по всем параметрам оценивается говорящий без акцента мальчик с «восточной» внешностью (комбинация М3А, на диаграмме – черный столбик). Вероятно, такой результат продиктован следующими соображениями: ребенок с «восточной» внешностью, говорящий по-русски как «русский», имеет целый ряд преимуществ как ученик: восточные дети, несмотря на неоднократно упоминавшийся в ходе интервью темперамент, более управляемы, более старательны, более настроены на учебу. С ними в целом легче и приятнее работать; главную проблему для себя при работе с иноэтничным ребенком учителя видят именно в том, что для такого ребенка русский язык – неродной (*«учебные проблемы, связанные с освоением языка обучения (русского), который является чужим»*). Если же проблемы с языком нет, то такой ребенок не будет вызывать ни настороженности, ни отторжения, напротив, это – желанный ученик:

Инф.: *И вот это мне больше в них нравится, вот это еще как-то, знаете, не опускаешь руки, когда видишь, что они хотят сами, и им это небезразлично, и они – вот какие есть дополнительные занятия, они на все остаются* (№ 5, л. 20).

Отношение к «нерусским» адаптированным (говорящим «хорошо») мальчикам и девочкам у учителей отличается: мальчик в этом случае (несмотря на «южный» темперамент) считается предпочтительным учеником. «Восточный» мальчик, говорящий без акцента, всегда безупречно вежлив и отлично воспитан:

Инф.: *Он такой мягкий, он такой воспитанный очень, он такой последовательный ребенок, он такой не... не завывающий... ну... не тщеславный, вот, не выпячивает себя* (№ 5, л. 22).

Такой мальчик обладает чувством собственного достоинства, уверен в себе и производит в целом приятное впечатление. Он легко общается и с одноклассниками, и с учителем и чувствует себя в школе, как правило, свободно: уровень успеваемости у него хороший, он со всеми находит общий язык, его мнение уважают; к представительницам противоположного пола этот мальчик может относиться немного покровительственно, что им обычно приятно. Женщины-учительницы видят в таком мальчике «настоящего мужчину», начиная с начальных классов:

Инф.: *То есть вот в них есть какое-то / вот уже / несмотря / на... с начального возраста у них есть какое-то мужское начало и достоинство (слово произносит с придыханием). Вот они, знаете, вот / они знают / нрзб/ и... да, они могут поставить себя так, как следует* (№ 20, л. 174).

По мнению учителей, иноэтничная девочка, говорящая без акцента, темпераментна, но обычно не очень умна и менее способна к обучению, чем иноэтничный мальчик. На первый план здесь выходят особенности поведения. Типичный пример описания иноэтничных учениц:

Инф.: *Очень энергичная, активная, заводная, малоуправляемая... азартная /пауза/ способная. Способная на самом деле. Много чего схватывает. <...> Единственное, что ее заносит, но это в силу неуправляемости характера.*

Соб.: *Что значит «заносит»?*

Инф.: *Ну, вот ситуация, например: я сижу у них в классе на уроке истории, проверяю дневники на последней парте. Головы не поднимаю. Вдруг учительница истории, значит, с возмущением: безобразие, плевать из трубочки!.. Я голову поднимаю и ожидаю, что это кто-то из наших мальчиков лихих плюет из трубочки. Г. [имя девочки] плюет. Вот... Ну, захотелось поплевать из трубочки, было очень хорошее настроение. <...>*

Соб.: *Вас как ученица она устраивает?*

Инф.: *Не-а. Не устраивает. Обидно, когда способности есть, а расходуются... в третью часть* (№ 10, л. 86, вставка).

Администраторы в одной из школ говорили, что они предпочитают, если есть возможность выбора, при прочих равных (и отсутствии акцента) брать в школу иноэтничных мальчиков, а не девочек. По-видимому, можно говорить о том, что существующие на данный момент российские исследования стереотипных представлений учителей о гендерных различиях между учениками [см., например: Бреслав, 1984; Попова, 1989; Хасан, Тюменева, 1997; Попова, 2000; Бужигеева, 2002; Рябов, 2002] нуждаются в серьезной доработке с учетом современной этнической ситуации в российских школах.

Если мальчик говорит *с заметным акцентом*, картина получается другая. В этом случае самую высокую оценку с заметным разрывом почти по всем параметрам получил, как ни странно, ребенок с сильным акцентом и внешностью «отличника» (комбинация M1C, на диаграмме – белый столбик): он наиболее уверен в себе, здоров, воспитан и умен, что вполне согласуется с имеющимися данными интервью:

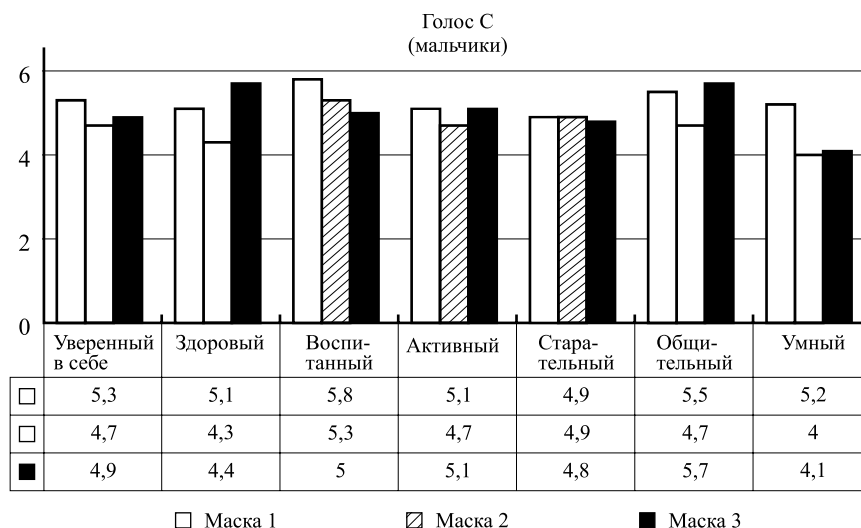


Диаграмма 2.

Инф.: *Очень коммуникабельный, при этом я... мне... никто, по крайней мере, из детей не приходил и не... жаловался на него как вот... на того, кто, там, обижает, какой-то злой, в общем... То есть он не агрессивный, совершенно, очень такой вот, очень хороший, жизнерадостный мальчик* (№ 20, л. 165).

Мальчик с внешностью «отличника» будет считаться умным и воспитанным, несмотря на акцент. Такой ребенок может интриговать учителя, не вызывая негативного отношения: скорее всего, его оценят как «своего», долго жившего в другом месте (о приезжих из ближнего зарубежья, так на-

зываемых «других русских»), учителя знают и говорят в интервью). От него будут ожидать «тамошнего» воспитания и отношения к учителям при «здешней» сообразительности. Все сказанное относится как к мальчику, так и к девочке, хотя от мальчика могут ждать бóльших учебных успехов: недаром параметр ума у него оценивается заметно выше, чем у девочки.

Девочки. При оценивании ученицы маркеры «нерусскости» также оказываются релевантными. Выше всех среди девочек, имеющих хотя бы один из этих маркеров, оценивается ребенок, обладающий и тем, и другим, то есть «нерусскими» внешностью и речью (комбинация ДЗС).

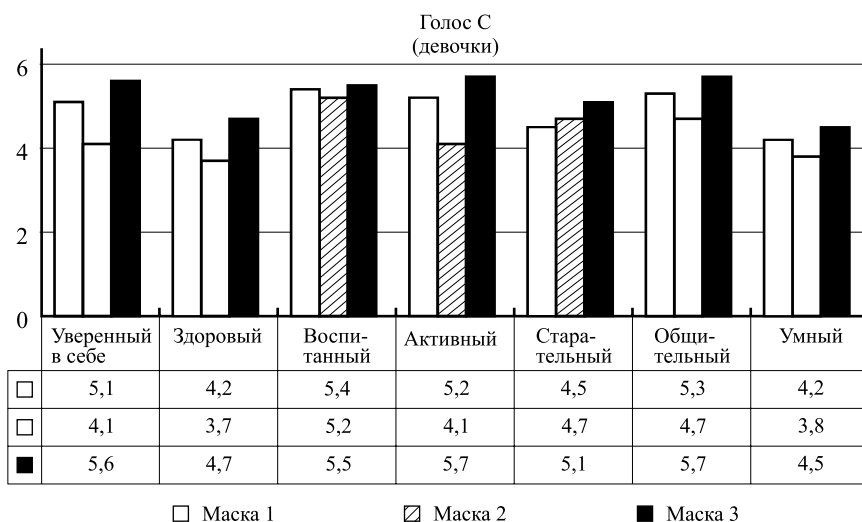


Диаграмма 3.

Такая ученица получила самые высокие оценки по параметрам *уверенности в себе, здоровья, активности, старательности, общительности и ума*. Другими словами: если учитель видит перед собой девочку с «нерусской» внешностью, говорящую с заметным акцентом, он склонен видеть в ней такого ребенка, которого легко учить, несмотря на возможные трудности с поведением (высокий балл по параметрам *общительности* и *активности*). Интересно, что при голосе С девочки с любым типом внешности имеют высокие оценки по параметру *воспитанности* – получается, что акцент в данном случае как бы сигнализирует о готовности подчиняться авторитету учителя.

От «нерусской» (по обоим маркерам) девочки учителя не ждут проблем ни с дисциплиной, ни с успеваемостью, напротив: иноэтничная девочка, как считают учителя, гораздо быстрее адаптируется к новым условиям, к языку; с ней, если она умна (а это часто именно так), просто и интересно работать – проще, чем с таким же мальчиком – вероятно, потому, что темперамент меньше мешает ей приспособиться к требованиям окружающих. В одной

и той же школе (а часто и у одного и того же учителя) обычно обучаются разнополые дети из одной иноэтничной семьи; учителя подчеркивают, что в этом случае именно девочка является социально более успешной – не в последнюю очередь за счет более быстрой языковой адаптации. Можно предполагать, что учителя рассуждают примерно следующим образом: «нерусская» девочка с сильным акцентом избавится от него гораздо быстрее, чем такой же мальчик, а значит, учить ее будет гораздо легче. Прогресс «нерусских» детей в области изучения языка учителя склонны связывать с высокими учебными способностями в целом:

Инф.: Вот это /показывает глазами за спину, там девочка вытирает доску/ девочка умненькая, она быстро все схватывает, эта девочка быстро схватывает, вот она у нас с прошлого года, она по-русски вообще почти не говорила, и с ней можно было в прошлом году заниматься только математикой и решением примеров. <...> И вот она пришла в сентябре, и я, ну просто... Вначале еще какие-то трудности были, а сейчас уже совершенно с ней спокойно общаюсь, она и примеры, и задачи, я ей могу... вот по русскому мы чуть отстаем. Поэтому мы вот занимаемся, бывает, после уроков, там, сидим, чтобы нам нагнать (№ 18, л. 154–155).

Итак, эксперименты второй серии показали, что, если ребенок говорит с заметным акцентом или имеет «нерусскую» внешность, он не обязательно будет оцениваться учителями низко и вызывать неприятие. При «нерусской» внешности самую высокую оценку получит комбинация МЗА, а при заметном акценте – ДЗС: полностью адаптированный иноэтничный мальчик и настроенная на адаптацию иноэтничная девочка.

Полученные в ходе экспериментов второй серии данные согласуются с данными интервью, где иноэтничные дети (если они адаптированы) описаны как «хорошие» ученики, отвечающие всем требованиям обычного учителя. Перечислим их характерные черты:

- желание учиться;
- целеустремленность;
- отношение к учителю как к несомненному авторитету;
- старательность.

Кроме вышеназванных качеств «хорошего ученика» надо отметить еще одно – *общительность*. Лексика, характеризующая ребенка с точки зрения умения общаться, занимает большую часть в интервью и анкетах; данные эксперимента также позволяют заключить, что это качество является исключительно важным для учителя и позволяет увидеть в ребенке не только ученика, но человека. Ребенок, с которым трудно или не о чем разговаривать, вызывает раздражение.

С иноэтничным учеником, как представителем чужой культуры, учителям не всегда легко общаться. Однако именно этот параметр получил самые высокие оценки у детей с заметным акцентом: учителя отмечают их стремление идти на контакт, что заслуживает уважения. Общительность ино-

этнических детей отмечается и в интервью, причем как по отношению к одноклассникам, так и по отношению к учителю (в этом случае обычно подчеркивается непринужденность общения):

Соб.: *Ему нравится с Вами общаться?*

Инф.: *А ему нравится, да. А мы с ним общаемся очень хорошо. <...> Вот сегодня он входит – у него футболка задом наперед. Я посмотрела /нрзб/, говорю: слушай, а чего ты ходишь, у тебя футболка задом наперед? – Да? /пауза/ Раз, туда че-то /показывает, как он оглядывает себя со спины/ – точно! Точно, говорит, правда – все, рот от уха до уха, пошел, переоделся, все, без всяких вот... Без всяких эксцессов, ничего /улыбается/ там... (№ 20, л. 169; 174).*

Таким образом, иноэтничные дети в массе своей устраивают учителей, их будущее достаточно ясно: информанты сообщают, что их бывшие ученики теперь учатся в престижных вузах. Но в старшей школе, по словам учителей, иноэтничных практически нет:

Инф.: *Ну, вот у меня в классе, в десятом, таких нет. У нас в десятый идут дети, которые хорошо учились, отобранные (№ 15, л. 122).*

Кажущийся парадокс легко объясняется: к старшей школе большинство иноэтничных учеников теряют свое «национальное» своеобразие и перестают отличаться от основной массы школьников. Однако приведенное выше замечание может свидетельствовать и о негласной установке по возможности не брать в старшие классы «чужих» детей – что и происходит, если ребенок не избавится от своих особенностей и не зарекомендует себя «хорошим учеником» [см. об этом подробнее: Панова, 2006].

Итак, иноэтничные ученики воспринимаются как «хорошие» ученики при следующих условиях:

1) Они должны быть адаптированными, то есть настроенными на учебу для дальнейшего закрепления в России, даже если их целью является не учеба в вузе, а работа:

Инф.: *Он говорит: я, / когда вырасту, / я пойду / на рынок / торговать. Зеленью. Я говорю: так ты будешь сам торговать или ты будешь только поставлять зелень? – Торговать – у меня это знаете как хорошо получается! <...> Вот я ему говорю: а как же дальше: учиться, там, пойдешь? Он говорит: а зачем? Я школу закончу – мне хватит (№ 20, л. 170).*

В редких случаях иноэтничные дети настроены получить высшее образование и уехать из России, но это только усиливает их желание учиться, чтобы в ограниченное время взять от принявшей их страны как можно больше:

Инф.: *Вообще главная его цель – это удивительное чувство патриотизма вот... в чувстве того, что он родился в Афганистане, и когда он закончит у нас вуз, в России, то он поедет восстанавливать Афганистан.*

Соб.: *А какой вуз он собирается заканчивать?*

Инф.: *Пока он, видимо, не решил, но я..., похоже, что где-то между юридическим и медицинским (№ 16, л. 126).*

2) Это должны быть свои ученики, которых учитель хорошо знает и учит не один год, то есть наблюдает «с близкого расстояния».

При указанных условиях существующие в учительском сознании отрицательные этнические стереотипы, как правило, «не работают». Однако прежде чем учитель (при отсутствии положительного опыта общения и обучения «нерусских») узнает иноэтничного ученика близко, пройдет достаточно длительный промежуток времени, а отношение к ребенку формируется быстро, в течение первых двух-трех встреч. И зависит это отношение от силы и сформированности этнических стереотипов, имеющихся у каждого человека.

Вместо заключения: реальность и перспективы

Изучая *language attitudes*, мы неизбежно сталкиваемся с анализом стереотипов: гендерных, этнических и социальных, существующих у каждого человека в различных комбинациях: для одних более значим пол человека, для других – национальность, для третьих – социальный статус и т. п. Стереотипизирование (то есть помещение в группу «своих» или «чужих») нового знакомого происходит в момент первой встречи на основании ряда внешних признаков (внешность, имя, речь и т. д.). Роль речевого поведения при формировании первого впечатления о человеке до сих пор не оказывалась в фокусе внимания отечественных исследователей, его значимость не учитывалась.

Рассмотрев проблему обучения иноэтничных учеников в школах Петербурга сквозь призму языка, мы показали, что ситуация далеко не так однозначна, как это представляется авторам «истерических» публикаций в СМИ. Материалы исследования позволяют утверждать, что учителя в целом относятся к необходимости учить «нерусских» детей скорее положительно, причем следует отметить, что подобный вывод был сделан в результате анализа как интервью (осознаваемые реакции информантов), так и экспериментов (подсознательные реакции). Однако нельзя забывать о важном условии принятия иноэтничных учеников: они должны быть адаптированы. Напомним, что адаптированность напрямую связана не столько с уровнем владения русским языком, сколько с настроением: если ребенок (и его семья) связывают свои будущие интересы с Россией, если эта страна – не просто временное укрытие, можно говорить о возможности адаптации. И, добавим, о ее реальности, поскольку, как отмечают наши информанты, иноэтничные ученики готовы много и серьезно работать для достижения поставленной цели.

В связи с этим перед обществом стоят две следующие задачи: во-первых, необходимо научное изучение современной миграционной ситуации, в том числе и «изнутри»; во-вторых, важна взвешенная государственная социальная политика по отношению к иноэтничным (например, формирование мотивации для адаптации, организация дополнительных языковых заня-

тий). Первое необходимо для грамотной разработки всевозможных программ, направленных на снижение этнической напряженности в обществе; второе должно стать, на наш взгляд, приоритетным направлением государственной образовательной политики – во избежание роста национализма и для скорейшей адаптации тех иноэтничных, которые готовы жить и работать в России. При этом важно подчеркнуть, что социальная политика в образовательной сфере не может полноценно осуществляться без опоры на научные изыскания.

Список литературы

- Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95.
- Бужигеева М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–35.
- Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. СПб.: Гуманитарная Академия: Европейский Университет в Санкт-Петербурге, 2004. С. 86–110.
- Вязникова О. Л. Первое впечатление как установка в восприятии человека (на примере взаимоотношений учителя и ученика) // Бюллетень клуба конфликтологов. № 6. Красноярск, 1997 // http://ipd.univers.krasu.ru/bibl/bkk/b6_p003.doc.
- Интернет против телеэкрана: Форум // <http://www.contr-tv.ru/forum/read.php?1,54255>.
- Карпенко О. Как и чему угрожают мигранты? Языковые игры в «гостях с юга» и их последствия // Миграция и национальное государство. СПб.: ЦНСИ, 2004. С. 62–84.
- Карпенко О. Языковые игры с «гостями с юга»: «кавказцы» в русской демократической прессе 1997–1999 гг. // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М.: ИЭА, 2002. С. 162–191.
- Колодиж Б. Н. О роли СМИ в диалоге этнокультур и формировании межэтнической толерантности в современном российском обществе. Ярославль: Концерн «Подати», 2004.
- Крейдлин Г. Е., Чувилина Е. А. Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов) // Вопросы языкознания. 2001. № 4. С. 66–93.
- Мостоцкий Ф. Коррекционное поколение // <http://www.rosbalt.ru/2005/10/20/230944.html>.
- Панова Е. А. «Чужой» за школьной партой: представления петербургских учителей // Расизм в языке образования. СПб.: ЦНСИ, 2006. (В печати.)
- Панова Е. А. Иноэтничный ребенок в петербургской школе: языковой аспект // Научные чтения-2003: Материалы конференции. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 113–122.
- Попова Л. В. Одаренные мальчики и девочки // Начальная школа: плюс-минус. 2000. № 3. С. 58–65.
- Попова Л. В. Особенности общения с учениками учителей разного пола // Психология учителя: Материалы VII съезда Общества психологов СССР. М.: Б. и., 1989. С. 73–74.
- Рябов А. Учитель – глазами учеников и ученик – глазами учителя // Директор школы. 2002. № 1. С. 50–63; № 2. С. 51–54.

Сикевиц З. Этническая неприязнь в массовом сознании россиян // Нетерпимость в России: старые и новые фобии. М.: Московский центр Карнеги, 1999. С. 99–112.

Хасан Б. И., Тюменева Ю. А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32–40.

Чернокозов И. И. Преодоление противоречий в общении учителя с учеником // Психология педагогического общения. Ростов н/Д: Б. и., 1978. С. 36–40.

Fasold R. The Sociolinguistics of Society. Malden: Blackwell Publishers, 1995. P. 147–179.

Fedorova K. Russian foreigner talk: stereotype and reality // Marginal Linguistic Identities: Studies in Slavic contact and borderland varieties / Ed. by D. Stern and Ch. Voss. Wiesbaden: Harrassowitz Publ., 2006. P. 177–190.

Williams F. and associates. Explorations of the linguistic attitudes of teachers. Rowley, MA: Newbury House, 1976.

Williams F. Psychological correlates of speech characteristics: On sounding «disadvantaged» // Journal of Speech and Hearing Research. Vol. 13(3). 1970. P. 472–488.

Williams F. The identification of linguistic attitudes // International Journal of the Sociology of Language. Vol. 3. 1974. P. 21–32.

Екатерина Александровна Панова
ассоциированный сотрудник Европейского университета
в Санкт-Петербурге,
электронная почта: pan3@eu.spb.ru

Капитолина Сергеевна Фёдорова
к. ф. н., преподаватель
Европейского университета в Санкт-Петербурге,
электронная почта: fedorova@eu.spb.ru
