

Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде

О.Е. Хухлаев

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
huhlaev@mail.ru

М.Ю. Чибисова

кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
marina_jurievna@mail.ru

И.М. Кузнецов

кандидат социологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), ведущий научный сотрудник отдела этнической социологии Института социологии РАН, Москва, Россия
ingvar31@yandex.ru

Статья посвящена вопросам обеспечения трансляции культуры принимающего общества как основного механизма содействия интеграции инокультурных учеников. Авторами рассматривается «трансляция культуры» как социально-психологический феномен. Особенности процессов освоения культуры ребенком, приехавшим из другой страны (или культурно-отличающегося региона), проанализированы с помощью модели видов понимания, предложенных В.П. Зинченко. Показано, что одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей, которая возможна только как системная работа образовательного учреждения. Описан анализ культурных различий в образовательной среде с помощью модели «айсберга культуры». В статье продемонстрировано, что технология SWOT-анализа может быть эффективно использована для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении для обеспечения основы системного планирования работы с детьми-мигрантами в образовании.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, аккультурация, трансляция культуры, дети-мигранты, межкультурное образование.

Интеграция мигрантов — тема не новая для российского образования, однако не теряющая своей актуальности. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. как одна из тенденций ближайших

лет, которые окажут определяющее влияние на развитие образования, отмечено увеличение доли детей трудовых мигрантов. Данному вопросу посвящен целый ряд исследований [1; 6; 7; 10], однако практически отсутствуют операционализированные теорети-

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 95–103.

For references

Khukhlaev O.Ye., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 95–103.

ческие модели, как происходит освоение ребенком-мигрантом принимающей культуры. Одновременно присутствует следующее противоречие. Ряд достаточно авторитетных исследований утверждает, что интеграция мигрантов в школах России в целом идет достаточно успешно [1; 6]. В массовом сознании (как среди педагогов, так и в обществе в целом) данная тема однозначно связана с проблемным дискурсом. Нам кажется, что дело в отсутствии (или малом количестве) обсуждения самого процесса вхождения ребенка-мигранта в культуру, анализа, как устроен данный феномен и какая образовательная модель более успешно решает вопросы интеграции.

С точки зрения современной психологии, одно из ключевых направлений образования — это трансляция культуры. Как отмечает Е.Е. Сапогова, «трансляция и управление присвоением смыслов и ценностей своей культуры — специальная задача системы образования в любом обществе» [9, с. 65]. Автор имеет в виду образование в целом, однако к детям-мигрантам это безусловно имеет прямое отношение.

Ключевая составляющая интеграции — это аккультурация, традиционно определяемая как мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, то есть мера его вовлеченности в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности [12]. Таким образом, происходит усвоение «характерных для данной специфической культуры знаково-символических структур и ценностно-смысловых регуляторов» [5, с. 28] (один из результатов, в котором, по мнению Д.А. Леонтьева, проявляется формирующее влияние культуры).

Однако очевидно, что процессы освоения культуры ребенком, родившимся в данной культурной среде, и ребенком, приехавшим из другой страны (или культурно-отличающегося региона), идут по-разному. Это различие можно показать с помощью модели видов понимания, предложенных В.П. Зинченко (очевидно, что как условием, так и отчасти результатом изменения культурных паттернов в процессе аккультурации является понимание культуры). С его точки зрения, различаются естественное понимание, которое «предполагает извлечение смысла из ситуации... Этому виду понимания также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения» [3, с. 4]. Далее — «культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции» [там же, с. 5], а также творческое понимание, которое «предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла» [там же, с. 5]. Очевидно, данные виды понимания находятся в некоторой степени в иерархических отношениях — культурное понимание невозможно при отсутствии естественного. В случае инкультурации — освоения культуры ребенком, рожденным «внутри» нее, — естественное понимание происходит в «естественных условиях», вне (а иногда и вопреки) активным педагогическим действиям. Поэтому, наверное, не случайно, что, как отмечает В.П. Зинченко, «сущест-

вующие системы обучения ориентированы преимущественно на культурное понимание и достаточно робко, часто не вполне осознанно формируют у своих питомцев естественное и творческое понимание [там же]. Но если естественное (а отчасти и творческое) понимание формируются у «местного» ребенка вне школьного воздействия, то ребенок-мигрант находится в совершенно иной ситуации. Базовый институт аккультурации для него — это школа, которая обычно нацелена исключительно на культурное понимание.

Формирование естественного и творческого понимания «упускается» системой образования (центрированной на формальных значениях) из виду, потому что оно формируется только в диалоге. Таким образом, мы можем сказать, что реальная трансляция культуры (т. е. обеспечивающая целостное ее понимание) — не совсем тривиальная задача для современной школы. Дело в том, что массовое образование как в России, так и во многих европейских странах [18], построено в основном по схеме фронтального взаимодействия, центрированного на учителе. На уроке собственная инициативная активность у ученика и тем более коммуникация учеников друг с другом сведены к минимуму. В области воспитательной работы чаще всего взаимодействие ребят друг с другом становится объектом педагогического воздействия только тогда, когда оно очевидно противоречит морально-этическим принципам, например, в случае буллинга. Но проблема заключается в том, что совместное бытие в одном классе, в одной школе совершенно не означает взаимодействия. Современное городское общество — это общество очень отчужденных друг от друга индивидов, а реально существующая детская коммуникация зачастую ускользает от педагогического внимания. Но именно там, в повседневной реальной коммуникации, и происходит трансляция культуры. Только в непосредственном взаимодействии детей-мигрантов и их ровесников — носителей «принимающей культуры», формируется целостное понимание, включающее в себя (по В.П. Зинченко) извлечение, означение и трансляцию смысла, а также порождение и оформление нового смысла.

Таким образом, мы можем предположить, что главная задача образования, связанная с интеграцией мигрантов, — это правильная организация повседневного межкультурного взаимодействия; построение образовательной деятельности таким образом, чтобы она обеспечила реальное позитивное взаимодействие между детьми из разных культур, между учащимися-мигрантами и представителями принимающего общества. Рассмотрим подробнее вопрос — что же такое «трансляция культуры» с точки зрения социальной психологии и как она может реально существовать в рамках образовательной системы?

«Трансляция культуры» как социально-психологический феномен

Идея трансляции школой культуры принимающего общества как способа содействия интеграции

детей-мигрантов кажется довольно логичной и не противоречивой.

Однако каким образом осуществляется эта трансляция? Во время преподавания отдельных школьных предметов, в ходе воспитательной работы, в процессе родительских собраний?

Для понимания специфики этого процесса обратимся к теоретическим концепциям, раскрывающим сущность трансляции культуры.

Базовым понятием, позволяющим анализировать процессы межкультурной коммуникации в школе, является понятие культуры. Как правило, при его употреблении принято указывать на огромное количество его дефиниций, предложенных в науке. Для нас же будет представлять интерес психологическое понимание культуры, причем мы будем говорить об этнических и национальных (государственных) культурах (в отличие от религиозных, региональных, возрастных, профессиональных и т. д.). Вслед за Н.М. Лебедевой мы будем рассматривать культуру как «совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены до такой степени, что люди не рассуждают о них» [4, с. 38]. Д. Мацумото рассматривает культуру как «динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени» [8, с. 31]. Чтобы понимать, что именно делает школа и чему она в принципе учит, важно рассмотреть культуру как очень сложное двухплановое явление. Воспользуемся традиционной для теории межкультурной коммуникации метафорой — сравним культуру с айсбергом (по одним источникам, эта модель впервые была предложена R. Selfridge и S. Sokolik в книге «A comprehensive view of organizational management» [19], и вслед за ними W.L. French, С.Н. Bell в статье «Organization Development» [13], по другим — Э. Холлом в 1976 году в работе «Beyond culture» [14]). «Надводная» часть айсберга — это явная (эксплицитная) культура, те ее элементы, которые легко заметить, осознаваемые, видимые. Именно о них говорят в первую очередь, когда речь заходит о культурных различиях. Сюда можно отнести язык, обычаи, фольклор, национальную кухню, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и т. д. Однако, как правило, причина трудностей межкультурного взаимодействия прежде всего в том, что на поведение человека влияет нижняя, «подводная» часть айсберга. Сюда относится так называемая неявная (имплицитная), скрытая культура — скрытые от непосредственного наблюдения феномены:

- неписанные правила поведения (как принято обращаться к старшим, как встречать гостей, как приветствовать друг друга и т. д.). Скажем, у русских принято к малознакомому человеку обращаться на «Вы», а испанцы практически сразу со всеми переходят на «ты»;

- социальные нормы (что считается приличным, а что — нет). Например, в Испании широко распространена такая форма неформального приветствия, как поцелуй. Она может использоваться практически сразу после знакомства. В России же так приветствуют только достаточно близких людей;

- ценности и их иерархия. Большинство ценностей универсальны и в той или иной степени представлены в каждой культуре. Однако их значимость и трактовка разнятся. Так, и для русской, и для азербайджанской семьи школьные успехи ребенка довольно важны, но именно для азербайджанских родителей плохая успеваемость может выглядеть как позор семьи. К вопросу ценностей, важных для той или иной культуры, мы вернемся позже;

- нормы невербальной коммуникации: специфические жесты и их значение, величина личного пространства и пр. Например, русские, когда считают, загибают пальцы руки, а англичане, наоборот, перед тем как начать считать, загибают пальцы в кулак и при счете разгибают;

- представления о «правильной» модели семейных отношений и способах воспитания детей и пр. Скажем, в России бабушки принимают очень активное участие в воспитании внуков (сидят с ними, пока родители работают, водят в школу или на кружки и т. п.), а в ряде европейских культур (в той же Германии, например) от бабушек и дедушек этого не ожидается.

Необходимо подчеркнуть, что все эти особенности воспринимаются представителями культуры как совершенно естественные, и отклонение от них вызывает удивление или раздражение. Именно столкновение различных систем норм и правил лежит в основе межкультурных конфликтов. Например, у русских педагогов принято называть по имени и отчеству, у немцев — по фамилии, добавляя при этом «Frau» или «Herr», а таджики выразят свое уважение, обратившись к нему «учитель». Однако русскую учительницу, которая привыкла, что ее называют Анной Петровной, такое обращение ученика-таджика может обидеть: неужели он не помнит, как ее зовут?

Конечно, может возникнуть вопрос: насколько правомерно говорить о культуре как о системе правил, если далеко не все этих правил придерживаются? Например, в русской культуре принято проявлять уважение к пожилым людям и, в частности, уступать им место в транспорте, однако так поступают далеко не все. Необходимо понимать, что носителями культуры людей делает не столько соблюдение правил, сколько знание о них и понимание последствий их нарушения. Например, мы можем не уступить место бабушке в трамвае, но мы знаем, что правильно было бы поступить именно так.

Ценности культуры находят отражение и в особенностях семейного воспитания, и в специфике системы образования.

Приведем такой пример. В немецкой культуре одной из очень важных ценностей является самостоятельность. Поэтому с самого раннего детства ребенка приучают справляться самостоятельно, а если ему

нужна помощь, он может попросить взрослого. Для русской культуры высокой значимостью обладает ценность взаимной поддержки. В итоге русские мамы гораздо больше помогают своим детям, чем немецкие, причем не дожидаются, пока ребенок их об этом попросит. И это совершенно не значит, что одна модель воспитания лучше другой, просто они направлены на достижение разных целей. Данная специфика ценностных ориентаций находит отражение и в системе немецкого образования. Выпускник немецкой школы будет, на первый взгляд, меньше знать, чем выпускник русской школы (скажем, не каждый немецкий студент сможет прочитать наизусть стихотворение немецкого поэта), но он будет более самостоятельным, сможет сам найти нужную ему информацию.

Какое отношение ценности этнической и национальной культур имеют к образованию?

«Трансляция культуры» в образовании

Одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей. Понятие «культурной трансмиссии» изначально появилось в контексте сравнительной биологии и генетики (оно было предложено Л. Кавалли-Сфорца и М. Фельдманом) и активно используется в антропологии. Дж. Берри и Л. Кавалли-Сфорца выделяют три вида культурной трансмиссии: вертикальная (от родителей к детям, а также специфическая социализация со стороны сверстников), горизонтальная (со стороны сверстников) и непрямая («При непрямой культурной трансмиссии нас обучают другие взрослые и общественные институты (например, школа), либо же наша собственная культура или же другие культуры») [2, с. 31–32]. Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую он называет аккультурационной: она «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» [2, с. 32].

Подчеркнем, что в школе транслируется одновременно и верхний, «надводный» уровень культуры, и «подводный», не такой явный. «Надводный» уровень зачастую передается именно посредством каких-то мероприятий: мы празднуем праздники, изучаем язык и так далее. Однако помимо этого в школе мы сообщаем детям определенные правила, нормы и ценности поведения, причем происходит это постоянно в нашем повседневном взаимодействии. Дети совершают определенные поступки, учитель на них тем или иным образом реагирует, и дети получают представления, что хорошо и что плохо, выносят определенные выводы. Так, П. Гринфилд с коллегами приводит наглядный пример, как в образовательной системе транслируются ценности индивидуализма или коллективизма [17]. Например, один ребенок просит другого о помощи, второй ребенок говорит: «Я не могу тебе помочь».

Учитель может сказать: «Надо помогать друг другу» и тем самым говорит о приоритетности взаимной поддержки. Или же учитель говорит: «Видишь, он занят и не может тебе помочь. Давай попросим кого-нибудь другого», и такая реакция подчеркивает значимость индивидуальных приоритетов над групповыми.

С точки зрения кросскультурной психологии, образование можно рассматривать как важнейший институт непрямой культурной трансмиссии. Данный вывод не претендует на научную новизну, более того, подобные идеи неоднократно высказывались учеными [16]. Так, К.Ф. Коттак утверждает, что образование — это процесс, когда культура обучает индивида нормам и ценностям, принятым в обществе, в котором этот индивид живет [15]. Во введении к книге «Антропология и образование» Дж. Куиллен (J. Quillen) пишет: «Образование — это инструмент, с помощью которого культура увековечивает себя» [20, с. 1].

В различных культурах, этнических или национальных (государственных), система образования имеет специфические особенности, отражающие различные ценностные предпочтения. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя, принадлежащих к различным культурам, может осложняться их расхождениями в понимании целей образования, в имеющихся ожиданиях друг от друга и от школы вообще. В ситуации, когда состав учащихся и их семей полиэтничен, функции образования становятся двойными: с одной стороны, оно сохраняет задачи непрямой культурной трансмиссии, а с другой — приобретает функции аккультурационной трансмиссии.

Необходимо понимать, что в каждой культуре в школе ребенка учат не только читать, писать и считать, но еще и вести себя определенным образом. Поэтому когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это прежде всего означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность данной ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе.

Ребенок-мигрант точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие с взрослыми. Только для ребенка, являющегося носителем этой культуры, это его собственные ценности, они в ряде случаев могут в большей или меньшей степени совпадать с тем, что транслируется в семье; для ребенка-мигранта эта ситуация более неоднозначная. Инокультурному ребенку приходится осваивать огромное количество новых правил. С какими-то из них он согласится, какие-то нормы будут совпадать с правилами, выученными им в родной семье, однако, возможно, некоторые нормы ему так и не удастся освоить. Отметим, что этот процесс предполагает не столько единое понимание, сколько растянутое во времени обучение: взаимодействие с взрослыми и

сверстниками, участие в их повседневной жизни, получение обратной связи по поводу своего поведения.

Осознание сложности и многоплановости процесса взаимодействия между ребенком-мигрантом и школой как институтом, представляющим собой культуру принимающего общества, позволяет нам сформулировать важный вывод: трансляция культуры как способ содействия интеграции инокультурных учеников возможна только как системная работа образовательного учреждения. Необходимо понимать, что невозможно транслировать культуру принимающего общества через мероприятия, поскольку принятие ценностей новой культуры означает не просто знакомство с её некоторыми внешними маркерами, то есть языком, традициями и так далее, но и понимание некоторых правил и ценностей, по которым в этой культуре живут.

«Трансляция культуры» как формирование образовательной среды

Одна из серьезных исследовательских проблем, связанных с психологией миграции, состоит в том, что практически не изучено, по каким каналам происходит реальная трансляция культуры принимающего общества и на каких «носителях» передаются мигрантам поведенческие образцы и смысловые решетки восприятия жизненных ситуаций, характерные для данной культуры или субкультуры.

Происходит ли это через какие-то вербальные формулы, нерелексированные поведенческие привычки и даже целые поведенческие сценарии, в которые «впечатан» культурный текст, — это мы себе пока плохо представляем. Мы даже не всегда знаем, как происходит разворачивающаяся у нас на глазах трансляция неформальных образцов и смыслов школьной жизни и «правильного» поведения в школе от одного поколения учеников последующему.

Вторая проблема, пожалуй, чисто московская или шире — проблема мегаполисов. Состоит эта проблема в том, что при всем понимании значимости интеграции мигрантов в среду мегаполиса, предполагающую определенную степень идентификации с этой средой, весьма затруднительно сформулировать основные характеристики мегаполисной идентичности или, несколько шире, страновой идентичности, особенно это касается не политических, а именно культурных аспектов такой идентичности. В России ответ на этот вопрос сложен ввиду контекстного характера ее культурных сред, особенно в крупных городах. А это, по сути, проблема интеграции в российскую культуру самих российских школьников. Традиционно считалось, что интеграция молодежи и подростков в общество происходит сама собой, по мере перехода их от одной социализационной среды к другой. Но в наше время обнаружилось, что интеграция в преемственную (в межпоколенном плане) среду, в которой дети родились и живут, — это отнюдь не данность, поскольку единое культурное про-

странство оказалось раздробленным на ряд «субкультур», практически ничем между собой не связанных, кроме единых юридических норм. Таким образом, задача формирования образовательной среды как среды трансляции культуры принимающего общества — это одновременно и задача функционирования ее как среды трансляции единой (как в пространственном, так и во временном плане) культуры страны проживания и для представителей новых поколений принимающего населения.

Как школе стать «транслятором культуры принимающего общества»?

Возможно ли реализовать обозначенные выше идеи в реальной образовательной практике? Можем ли мы столкнуться на пути построения школы, интегрирующей детей-мигрантов, с существенными затруднениями? Абсолютно верно. Для того чтобы более технологично подойти к решению данного вопроса, мы выделили основные риски — затруднения на этом пути, а также обозначили базовые ресурсы, которые можно использовать. Данный аналитический материал является результатом проведения SWOT-анализа с участниками *городского семинара «Интеграция мигрантов в образовательной среде: психолого-педагогические модели»* (МГППУ, 28.08.2012), в котором принимали участие педагоги и психологи образовательных учреждений Москвы, ведущих активную работу в области интеграции мигрантов и имеющих некоторый практический опыт в этом направлении¹.

Технология SWOT-анализа изначально была разработана в бизнес-среде, однако постепенно ее начали использовать в социальном проектировании и управлении образованием. Аббревиатура SWOT происходит от четырех английских слов: Strengths — сильные стороны, Weakness — слабые стороны, Opportunities — возможности, Threats — угрозы. Она применяется в основном для стратегического планирования деятельности (образовательного учреждения в целом, отдельных структурных подразделений или содержательных направлений работы), поскольку позволяет со всех сторон рассмотреть риски и ресурсы, учитывая как внешние, так и внутренние факторы, оказывающие влияние на данную деятельность.

Представленную модель можно использовать как шаблон для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении.

1. Возможности внутренней среды образовательного учреждения в области интеграции мигрантов

1.1. Общешкольные характеристики

- Коллектив единомышленников.
- «Живые» традиции школы («школа со своими богатыми традициями легче даёт возможность включиться ребенку в эту среду»).

¹ В работе принимали участие педагоги школ № 499, 572, 919, 1148, 1457, 1458, 2012, 2028 ЮОВОУ Москвы.

- Активно работающая воспитательная система (*«если уже есть воспитательная система, то работать становится намного результативнее»*).

- Инклюзивная («включающая») образовательная среда (*«в любом учебном учреждении должна быть создана среда, которая позволяет адаптировать детей, которых мы называем мигрантами»*).

- Реальное вовлечение всех детей во внеучебную деятельность (а не только «актива» школы).

- Акцент на организацию совместного взаимодействия, включение детей-мигрантов в общешкольную деятельность (в противовес подчеркиванию «особости» и «инаковости»), на создание культурно-смешанных команд.

1.2. Организационно-управленческие ресурсы

- Школа полного дня и школа семейного типа (*«когда очень много дополнительного образования, традиций и дети очень большое количество времени находятся в школе»*) — это способствует интеграции).

- Системная организация деятельности по интеграции детей-мигрантов.

- Наличие четкого внутришкольного приоритета. (*«Если тема — ... воспитание межэтнической толерантности, то хочешь не хочешь — все будут работать в этом направлении»*).

- Наличие программ для работы с детьми-мигрантами внутри школы.

- Школа может выступать как ресурс для государственных и муниципальных организаций, в области помощи в решении различных национальных и этнических разногласий.

- Использование учителей-мигрантов.

1.3. Конкретные образовательные технологии, модели

- Организация групп обучения детей русскому языку («как иностранному», «как неродному»).

- Технологии разноуровневого обучения.

- Внутришкольная научно-исследовательская деятельность учащихся (не ориентированная на обязательные участие и победу в конкурсах!).

- Традиционные внеучебные мероприятия: праздники и фестивали и иные мероприятия, которые представляют традиции, культурные различия и т. п.

- Летние лагеря тематической направленности.

- Музейная педагогика как «живая» образовательная технология.

- Организация групповой проектной деятельности (как связанной с темами миграции, межкультурного взаимодействия, так и направленной на иные темы, главное — совместная неформальная работа в межкультурных группах).

- Технологии военно-патриотического воспитания (связанные с реальными действиями, в которых участвуют школьники, а не с «пафосными» акциями).

- Туристическая и экспедиционная работа.

- Школьное самоуправление («Движение детского самоуправления», детские общественные волонтерские объединения («детское общественное движение»)).

- Школьные службы примирения (см.: <http://www.centropsych.ru/shsp.htm>)

1.4. Работа с родителями

- «Классические» возможности работы с родителями, например клуб родительской общности, конференции для родителей (*«когда в рамках родительских собраний создается несколько групп родителей по интересам»*).

- Активизация участия родителей-мигрантов в родительских комитетах классов, стимулирование вхождения в школьный родительский комитет.

- Выступления родителей-мигрантов на родительских собраниях.

2. Слабые стороны внутренней среды образовательного учреждения, препятствующие интеграции мигрантов

2.1. Организационно-управленческие

- Нехватка временных ресурсов: педагогам и психологам зачастую некогда заниматься этническими и национальными проблемами, потому что есть много всяких других проблем.

- Отсутствие дополнительного финансирования.

- Процесс внешней оценки результатов обучения не учитывает особенности работы с детьми-мигрантами.

2.2. Характеристики участников учебного процесса

- Наличие среди учеников детей (и их родителей) с негативным опытом межнационального общения.

- Негативное отношение родителей к мигрантам. (*«Приходит родитель устраивать ребенка в пятый класс и спрашивает: «А у вас много мигрантов?»*).

- Разный материальный и бытовой уровень семей. (*«Одни купили свою трехкомнатную квартиру, а другие снимают однокомнатную квартиру и живут пять семей, спят подрядным, так сказать, методом»*).

- Трудности вовлечения родителей-мигрантов, так как они часто не могут приходить в школу в силу своей занятости.

- Низкий уровень образования родителей детей-мигрантов и недостаточная их интегрированность.

- Негативное отношение учителей. (*«Встречаются у нас учителя с девизом «Поаехали тут!»*)

- Тревога учителей по поводу отсутствия оценки их работы (*«Никто не увидит и не оценит моих усилий в этом направлении»*).

3. Возможности внешней среды в области интеграции детей-мигрантов

- Наличие дополнительных учреждений, которые обеспокоены теми же проблемами (например *«сотрудничество общеобразовательных учреждений с психологическими центрами, которые, может быть, помогли бы или обучали и педагогов, и психологов именно в данном конкретном направлении»*).

- Наличие специальной программы городского и/или окружного или муниципального уровня (*«наличие программы всё-таки — это даже больше, чем проект, и без этого невозможно»*).

- Средства массовой информации (*«могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на»*

это решение, и мы должны не просто внимать, что они вещают, а каким-то образом и влиять на то, что происходит. Ну, по крайней мере, критически должны к этому относиться»). В целом тематика интеграции мигрантов крайне важна сейчас для СМИ.

- Получение дополнительного внешнего финансирования.

- Политика государства (на уровне страны и города): заинтересованность в позитивном разрешении трудностей (например, концепция государственной миграционной политики).

- Общегородская культура: выставки, праздники, недели культуры, музеи разных народов.

- Наличие межшкольных сетевых связей.

4. Внешние угрозы, которые могут осложнить интеграцию детей-мигрантов

- Отсутствие возможностей (см. выше), блокировка доступа к ним.

- Недостаток государственной и общественной поддержки (*«государство у нас не всегда с пониманием относится к мигрантам, также высока нетолерантность общества»*).

- Социальные и экономические причины, способствующие национальной розни. Межнациональные конфликты, которые возникают вне школы. (*«Когда возникают такие конфликты в государстве — необходимо правильно объяснять ситуацию детям»*.)

- Негативные стереотипы восприятия мигрантов в обществе.

- Действия СМИ, которые раздувают любые национальные конфликты. (*«Если подрались русский и другой мальчик другой национальности, то об этом везде говорят, об этом трубят, а если подрались русский и русский мальчик, об этом никто не говорит»*.)

- Наличие неформальных молодежных объединений, оказывающих негативное влияние на детей.

- Неравномерное территориальное распределение проживания семей мигрантов (наличие локальных «анклавов») и, как следствие, большая вероятность поступления в отдельные школы детей-мигрантов в числе, превышающем интеграционные возможности школы (поступление по «прикрепленным территориям» не гарантирует равномерного распределения детей-мигрантов по образовательным учреждениям района).

- Негативная селекция детей-мигрантов столичными школами «лицейского» типа вследствие более низкого образовательного уровня таких детей (в среднем на «входе» в школу).

Схема анализа, приведенная выше, может эффективно использоваться для планирования организации

внутришкольной работы в области интеграции детей мигрантов — становления школы как «транслятора культуры принимающего общества». Как отмечает Г. Швецова, «низкий уровень эффективности функционирования образовательных систем связан с недостаточной разработанностью или просто отсутствием программных мероприятий, ориентированных на достижение поставленных целей» [11, с. 111], при этом SWOT-анализ может быть использован как способ отбора проблем в рамках применения программно-целевого метода управления образованием. Таким образом, определив основные риски и проведя инвентаризацию ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов, можно приступать к системному планированию работы с детьми-мигрантами.

Выводы

1. Главная задача образования, связанная с интеграцией мигрантов, — это правильная организация повседневного межкультурного взаимодействия, то есть построение образовательной деятельности таким образом, чтобы она обеспечила реальное позитивное взаимодействие между детьми из разных культур, между учащимися-мигрантами и представителями принимающего общества, обеспечивающее целостное понимание детьми-мигрантами культуры принимающего общества.

2. Трансляция культуры как способ содействия интеграции инокультурных учеников возможна только как системная работа образовательного учреждения. Необходимо понимать, что невозможно транслировать культуру принимающего общества через мероприятия, поскольку принятие ценностей новой культуры означает не просто знакомство с её некоторыми внешними маркерами, то есть языком, традициями и так далее, но и понимание некоторых правил и ценностей, по которым в этой культуре живут.

3. Задача формирования образовательной среды как среды трансляции культуры принимающего общества — это и одновременно задача функционирования ее как среды трансляции единой (как в пространственном, так и во временном плане) культуры страны проживания и для представителей новых поколений принимающего населения.

4. Технология SWOT-анализа может быть эффективно использована для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении. Она обеспечивает основу системного планирования работы с детьми-мигрантами в образовании.

Литература

1. Александров Д.А., Баранова В.В., Ивановина В.А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176—199.

2. Берри Д.В., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 560 с.

3. Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42—52.

4. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Макс-пресс, 2011. 424 с.
5. Леонтьев Д.А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–30.
6. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей-мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
7. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей-мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного ун-та, 2010. 104 с.
8. Психология и культура // Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 617 с.
9. Саногова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 63–74.
10. Гюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей-мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 94–100.
11. Швецова Г. Программно-целевое управление региональной системой образования // Образовательная политика, 2011. № 2 (52). С. 111–123.
12. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
13. French W.L., Bell C.H. Organization Development. New Jersey: Prentice Hall, 1979. 271 p.
14. Hall E.T. Beyond Culture. NY.: Anchor Books, 1976. 317 p.
15. Kottak C.Ph. Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology. Columbus, 2010. 247 p.
16. Laouira O. Schools as agents of cultural transmission and social control // Sciences humaines, 1999. № 12. P. 41–51.
17. Raeff C., Greenfield P., Quiroz B. Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism // New Directions for Child and Adolescent Development, 2000. Vol. 87. P. 59–74.
18. Sahlberg P. Hope of cooperative learning: international talk in Albanian secondary school classrooms // Intercultural education, 2010. Vol. 21 (3). P. 205–218.
19. Selfridge R., Sokolik S. A comprehensive view of organizational management. MSU Business Topics, 1975. Vol. 23 (1). P. 46–61.
20. Spindler G. Anthropology and education. Stanford: Stanford University Press, 1955. 297 p.

School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment

O.Ye. Khukhlaev

PhD in Psychology, head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
hukhlaev@mail.ru

M.Yu. Chibisova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
marina_jurievna@mail.ru

I.M. Kuznetsov

PhD in Sociology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, leading research fellow at the Department of Ethnic Sociology, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ingvar31@yandex.ru

The paper focuses on the transmission of culture of the receiving society as a basic mechanism of integration assistance for schoolchildren from different cultural backgrounds. Cultural transmission is thus regarded as a sociopsychological phenomenon. The paper analyzes features of culture acquisition in children arriving from other countries (or culturally different regions) using the model of the types of understanding proposed by Vladimir Zinchenko. As it is shown, cultural transmission, i.e. passing on cultural values, is one of the most important social functions of the education system that can only occur as a result of the systemic work in the educational institution. Cultural differences within the educational environment are described basing on the cultural iceberg model. The paper also demonstrates that SWOT analysis can be successfully employed to evaluate the risks and resources associated with the integration of migrants in a particular educational institution in order to provide the foundations for organizing the systemic work with migrant children.

Keywords: integration of migrants, enculturation, cultural transmission, migrant children, intercultural education.

References

1. *Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivaniushina V.A.* Deti i roditeli — migranty vo vzaimodeistvii s rossiiskoi shkolo [Children and parents — migrants in cooperation with the Russian school] // *Voprosy obrazovaniia* [Education matters]. 2012. № 1. P. 176–199.
2. *Berry D.V., Poortinga A.Kh., Sigall M.Kh., Dasen P.R.* Kross-kul'turnaia psikhologiya [Cross-cultural psychology]. Khar'kov: Izd-vo Gumanitarnyi tsentr, 2007. 560 p.
3. *Zinchenko V.P.* Rabota ponimaniia [Job understanding] // *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 1997. № 3. P. 42–52.
4. *Lebedeva N.M.* Etnicheskaia i kross-kul'turnaia psikhologiya: Uchebnik dlia vysshikh uchebnykh zavedenii [Ethnic and cross-cultural psychology]. M.: Maks-press, 2011. 424 p.
5. *Leont'ev D.A.* O nekotorykh aspektakh problemy «kul'tura i lichnost'» [Some aspects of the problem of «culture and personality»] // *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2013. № 1. P. 22–30.
6. *Makarov A.Ia.* Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh [Features ethnocultural adaptation of migrant children in Moscow schools] // *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological studies]. 2010. № 8. P. 94–101.
7. *Omel'chenko E.L., Andreeva Iu.V., Luk'ianova E.L., Sabirova G.A., Krupets Ia.N.* Adaptatsiia detei migrantov v shkole. Metodicheskoe posobie: rekomendatsii po provedeniiu kompleksa adaptatsionnykh meropriatii v obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniakh [Adaptation of migrant children in school]. RF. Ul'ianovsk: Izd-vo Ul'ianovskogo gosudarstvennogo un-ta, 2010. 104 p.
8. *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and Culture] // Pod red. D. Matsumoto. SPb.: Praim-EVROZNAK, 2003. 617 p.
9. *Sapogova E.E.* Avtobiograficheskii narrativ v kontekste kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Autobiographical narrative in the context of cultural-historical psychology] // *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2005. № 2. P. 63–74.
10. *Tiuriukanova E.V., Ledeneva E.I.* Orientatsii detei migrantov na poluchenie vysshego obrazovaniia [Orientation of migrant children for higher education] // *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological studies], 2005. № 4. P. 94–100.
11. *Shvetsova G.* Programmno-tselevoe upravlenie regional'noi sistemoi obrazovaniia [Programme-oriented management of the regional education system] // *Obrazovatel'naia politika* [Educational Policy], 2011. № 2 (52). P. 111–123.
12. *Entzinger H., Biezeveld R.* Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
13. *French W.L., Bell C.H.* Organization Development. New Jersey: Prentice Hall, 1979. 271 p.
14. *Hall E.T.* Beyond Culture. NY.: Anchor Books, 1976. 317 p.
15. *Kottak C.Ph.* Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology. Columbus, 2010. 247 p.
16. *Laouira O.* Schools as agents of cultural transmission and social control // *Sciences humaines*, 1999. № 12. P. 41–51.
17. *Raeff C., Greenfield P., Quiroz B.* Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism // *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000. Vol. 87. P. 59–74.
18. *Sahlberg P.* Hope of cooperative learning: international talk in Albanian secondary school classrooms // *Intercultural education*, 2010. Vol. 21 (3). P. 205–218.
19. *Selfridge R., Sokolik S.* A comprehensive view of organizational management. MSU Business Topics, 1975. Vol. 23 (1). P. 46–61.
20. *Spindler G.* Anthropology and education. Stanford: Stanford University Press, 1955. 297 p.

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 95–103.

For references

Khukhlaev O.Ye., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 95–103.