
ИНКЛЮЗИВНЫЕ И ЭКСКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЕЙС СТАДИ ШКОЛЫ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ ГОРОДА ИЖЕВСКА

Татьяна Власова

В статье выявляются инклюзивные и эксклюзивные характеристики этнокультурного образования на примере городской школы, в которой реализуются программы изучения удмуртского языка и культуры. На основании данных наблюдения и интервью раскрываются проблемы и противоречия, с которыми сталкиваются учителя и ученики школ и классов с этнокультурным компонентом. Преимуществам статуса школы повышенного уровня, который обеспечивает государственную и финансовую поддержку, а также формирование сообщества взаимной поддержки, противостоят социальные барьеры, связанные с механизмами отбора учеников, а также структурные и организационные ограничения образовательных учреждений. В статье представлена попытка показать, в каких условиях исключение этнических групп может преодолеваться и трансформироваться в практики, повышающие жизненные шансы выпускников этнических школ.

Ключевые слова: образовательная политика, этнокультурное образование, инклюзия, эксклюзия, национальная школа

INCLUSION AND EXCLUSION IN ETHNIC EDUCATION: CASE STUDY OF THE ETHNIC SCHOOL IN IZHEVSK

Tatiana Vlasova

This article identifies the inclusive and exclusive characteristics of ethnic education. Investigation concerns an urban school which has a program of Udmurt language and culture. Observations and interviews indicate the problems and contradictions that teachers and students of ethnic schools and classes face. Ethnic school has benefits of high school level, which provides the state and financial and community support. There are social barriers associated with the mechanisms of selection of students, as well as structural and organizational constraints of educational institutions. The article draws the conditions under which the exclusion of ethnic groups can be overcome and transformed into practice, increasing the life chances for the graduates of ethnic schools.

Keywords: educational policy, ethnic education, inclusion, exclusion, ethnic school

Исследователи, чья сфера интересов касается вопросов национального образования¹, сталкиваются с терминологической проблемой. В рамках европейской академической традиции понятие «национальное образование» подразумевает систему государственных школ (public schools). Учебные программы, адресованные этническим меньшинствам (коренным и иммигрантским), составляют систему этнического образования (Ethnic Education), для описания конкретных учебных организаций используется термин «этническая школа» (ethnic school) [Cole, 2011. P. 119]. Социологические и антропологические исследования в США при изучении разнообразия американских школ оперируют концептом расового неравенства, так как основой социальной категоризации является расовая принадлежность. Расовые и этнические меньшинства в крупных городах образуют гомогенные кварталы и школы (race segregated schools), вынужденные учитывать культурную специфику основного контингента учеников [Kozol, 2005. P. 14].

Разработка современных нормативных и организационных документов для школ и классов, в которых ряд предметов преподается на родных языках этнических групп, опирается на терминологию советского периода, где отдавалось предпочтение риторике «национального» образования. В педагогической практике устоялись термины «национальная школа», «национальные классы» [см.: Об образовании... 2012; Концепция... 2006]. С 1990-х гг. в регионах России активизировалась работа по организации обучения на этнических языках и преподаванию этнокультурных курсов в общеобразовательных школах, в педагогической теории и официальной документации (государственной и организационной) сложилось понятие «национально-региональный компонент образования». Появление государственных программ в сфере образования, например Национального проекта «Образование» в 2006 г., привело к смене терминологии. Возникли термины «этнокультурно направленное», «этнорегиональное», «этно ориентированное», «двуязычное» образование, а также понятие школы и/или классы «с этнокультурным компонентом».

В статье используется термин «национальное образование», так как он фигурирует в названиях «национальная школа», «национальные классы». Этот термин был понятен ученикам и учителям школ, а также экспертам. Тем не менее научно обоснованным нам представляется понятие «этнокультурное образование», под которым следует понимать совокупность образовательных программ по изучению родного языка, культуры и краеведения,

¹ Статья подготовлена в рамках проектов Центра социальной политики и гендерных исследований «Сравнительный анализ процессов социальной политики на постсоциалистическом пространстве» при поддержке фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров и "Revisionofsocialpolicyinpost-sovietspace: ideologies, actorsandcultures" в рамках программы поддержки высшего образования Института «Открытое общество» ReSET HESP.

Автор выражает благодарность редакторам и анонимным рецензентам «Журнала исследований социальной политики» за ценные советы и комментарии к ранним версиям статьи.

которые преподаются детям, принадлежащим к этническим меньшинствам в регионах России. В нашем исследовании внимание сосредоточено на одной из городских школ – назовем ее национальная школа г. Ижевска, в которой преподаются удмуртский язык и краеведческие курсы как обязательные. Опыт выбранной нами национальной школы оценивается как удачный экспертами, учителями и администрацией, а также родителями. Важным для нашего исследования было то, что только в этой школе Ижевска удмуртский язык используется в повседневном общении между учениками и учителями. В ряде других ижевских школ удмуртский язык имеет статус факультатива и преподается только как учебный предмет.

В основе статьи лежат данные неструктурированного наблюдения, которое проводилось в сентябре – ноябре 2010 г. Мы фиксировали способы взаимодействия учителя и учеников в ходе уроков удмуртского языка, при этом особое внимание обращали на язык, на котором происходило взаимодействие. Помимо этого наблюдали ситуации повседневного общения учителей и учеников, а также модели общения в пространствах, куда доступ учеников затруднен (учительская, кабинеты директора и завуча). Мы также обращали внимание на то, каким образом, в каких ситуациях и для чего используется удмуртский язык. С мая по ноябрь 2010 г. были проведены интервью с директором и завучем национальной школы, а также групповое интервью, в котором участвовали еще три учителя. Часть материалов о сельских школах была получена во время поездок автора по сельским школам в 2009 г. Целью поездок были профориентационные встречи с учителями школ и беседы с родителями на собраниях, в ходе которых обсуждались вопросы о перспективах вузовского образования для сельской молодежи. Было проведено интервью с директором школы в одном из районных центров республики.

Рабочая гипотеза исследования состояла в том, что городская гимназия в большей степени обеспечивает механизмы инклюзии, так как здесь отсутствуют образовательные барьеры, которые есть в сельских школах [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2002. С. 144], где недостает квалифицированных учителей, учебников, компьютерной техники, консультативной и методической поддержки как для одаренных детей, так и для детей, испытывающих трудности в обучении.

Социологический анализ национальных и/или этнических программ образования в регионах Российской Федерации начался в середине 2000-х гг. Предпринимались исследования систем этнокультурного образования в регионах России, например в Якутии [Борисова, 2006] и в Татарстане [Мухарямова, Андреева, 2008; Ходжаева, 2011] в Калмыкии и среди нивхов [Баранова, 2008]. Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы попытаться выявить инклюзивные характеристики конкретной национальной школы в Ижевске – столице Удмуртской Республики, типичного региона, в образовательном пространстве которого сложилась своя система обучения для детей, относящихся к коренному населению – удмуртам. Под инклюзией

мы понимаем процесс включения индивида или группы, чьи возможности ограничены в связи с принадлежностью к меньшинству (этническому, социальному или культурному), в более широкое сообщество с целью обеспечения доступа к социальным ресурсам [Ярская, 2008. С. 11]. В начале исследования инклюзивный характер национального образования казался сомнительным, так как организация школ и классов для детей, относящихся к меньшинству, как нам представлялось, способствует артикуляции социальной и культурной границы между этническими группами. Ожидалось, что в системе национального образования воспроизводятся скорее механизмы исключения, а не включения детей-удмуртов. Однако в ходе исследования обнаружилось, что преподавание родного языка в городских школах служит основанием для их реорганизации в специальные школы с этнокультурным компонентом, а затем в учебные учреждения повышенного уровня (гимназии или лицеи). Благодаря этому включаются социальные механизмы, которые способствуют повышению жизненных шансов учеников таких школ, т.е. имеют инклюзивный характер. В ходе проведенных интервью и наблюдений, как представляется, удалось установить, что, по крайней мере, городские школы обладают потенциалом трансформировать исключение в исключительность: усилиями администрации, учителей и родителей создаются условия для получения детьми качественного образования в культурно близком окружении.

Родители имеют возможность выбирать школу для своих детей, например в микрорайоне, где находится национальная школа, есть еще три общеобразовательные школы с правовым, спортивным и музыкальным уклоном. Образовательные альтернативы препятствуют формированию этнически гомогенных кварталов в провинциальных российских городах. В российском контексте главное социокультурное отличие – региональное, а внутри регионов: различие между городом и селом. Население, относящее себя к коренным этническим группам, живет в селе, имеет небольшие доходы и низкий уровень жизни¹. Разница между «русскими» и «этническими» школами – это разница в размере школ, количестве детей, квалификации преподавателей, объеме и способах финансирования. Именно малокомплектные сельские школы попадают под программы оптимизации, объединения с другими, более «благополучными» школами. В попытках отстоять такие школы возникает риторика сохранения этнического наследия, которой противопоставляется идея «нецелесообразности». Как правило, в таких дебатах используются взаимные обвинения в «национализме» или, наоборот, в пренебрежении ценностями этнической груп-

¹ По данным переписи 2010 г. этнические удмурты составляют 29,3% населения Удмуртской Республики. Но в некоторых районах удмурты составляют большинство: в Шарканском районе (83,1%), в Алнашском районе (81,6%) // <http://udmstat.ru/default.aspx>

пы [Малахов, 2007. С. 84]. Неравный доступ к экономическим ресурсам выражается в терминах межэтнического противостояния.

Если школа расположена в городе, тем более в крупном – это становится ресурсом для ее учеников, так как городская школа располагает большим количеством квалифицированных учителей, в том числе предметников, возможностью повышения квалификации преподавательского и административного состава, а также возможностью сотрудничества с профессиональными и высшими учебными заведениями. Сельские учителя располагают ограниченными возможностями повышения квалификации и приобретения методических материалов. Территориальная удаленность сельских школ затрудняет и детям, и учителям, и родителям доступ к различным ресурсам, что оборачивается для них социальным исключением. Исследования влияния территориально обусловленной эксклюзии демонстрируют, как пространственная удаленность создает проблемные ситуации для пожилых людей и инвалидов [Астоянц, Куклина, Сересова, 2008. С. 226]. Сельские школы тоже попадают в эту зону ограниченных ресурсов. Такие школы обычно находятся на балансе районных бюджетов, которые испытывают хронический дефицит средств. Родители детей, работая в аграрном секторе или бюджетных организациях, имеют небольшие доходы и не могут инвестировать средства в развитие материальной базы школ. С одной стороны, дети в маленьких сельских школах получают некоторые преимущества, благодаря более тесной связи между учителями, родителями и сельским сообществом, но с другой – в сельской местности выше уровень безработицы и сильнее проявляется социальное неблагополучие.

К повышению качества образования ведет не простое увеличение числа слабо финансируемых школ или рост объема финансовых вливаний, а выстраивание системы специфических форм работы с различными типами школ, в том числе такими, в которых учатся дети, испытывающие трудности в обучении из-за того, что они недостаточно хорошо владеют русским языком. Важно обратить внимание на такие изменения, которые не касаются всех школ страны или региона в целом, а учитывают специфику конкретного населенного пункта или даже конкретной школы.

Факторы инклюзии в городской национальной школе

Деятельность общественной организации «Удмурт-Кенеш», образованной в 1991 г., включала продвижение идеи сохранения удмуртского языка и культуры. Особый акцент делался на работу с молодежью. К тому времени уже существовала молодежная общественная организация «Шунды» (организована в 1990 г.), которая объединяла старшеклассников и студентов. Активисты «Удмурт-Кенеш» координировали работу молодежного «крыла» со школами и вузами Ижевска и Удмуртии. Важным направлением в работе было открытие организации национальных образовательных учреждений

в Ижевске: детских садов и национальных классов в школах. Причем первыми появились национальные группы в детских садах. Эти группы посещали дети национальной творческой элиты: педагогов, артистов, телеведущих. Хотя, как утверждают информанты, определенного отбора не происходило. Открытие национальных групп и классов было результатом деятельности энтузиастов-активистов. В условиях городских образовательных учреждений их усилия были связаны с попыткой воссоздать окружение, подобное сообществу в сельской местности, потерянному в связи с переездом в город:

Я работала в детском саду. По своей инициативе также я открыла удмуртскую группу для детей, желающих изучать удмуртский язык, из двух групп. Я просто была очень заинтересована почему-то, может, это при переезде из деревни в город, или, может быть, когда только-только стали открываться удмуртские садики, это же родное для меня было и хотелось вот как-то своему народу и своему подрастающему поколению передать то, что я умею, и то, что я знаю (интервью 3).

Если кто-то из учителей-энтузиастов в городе по каким-то причинам покидал работу в детском саду или в школе, то, чувствуя активную поддержку административных структур, прежде всего районного отдела народного образования, руководство школ подыскивало замену. На селе потеря такого специалиста приводила к тому, что национальный язык или краеведческие курсы просто прекращали преподавать:

У нас была очень хороший учитель Зинаида Михайловна. Она – удмуртка по национальности. И поэтому понятно, что раз у нее корни все вот в Удмуртии, ей очень хотелось, чтобы дело продолжалось, чтобы дети знали удмуртский язык, чтобы умели читать, писать, общаться на удмуртском языке. Вот был такой класс. И что Вы думаете, после третьего класса все заглохло. Некому было вести (интервью 1).

В Ижевске позиции национальной элиты были достаточно сильны, чтобы продвигать необходимость интеграции разрозненных учебных классов в национальную школу. Решение об открытии школы было принято в ноябре 1994 г., и уже меньше чем через год началось обучение детей.

В национальную школу попали дети, которые прежде были в национальных группах в детском саду. Родители некоторых учеников были воспитателями детсадовских групп, а затем стали учителями в национальных классах. Можно предполагать, хотя это прямо не произносится в интервью, что родители, учителя и ученики в первые годы существования национальной гимназии составляли круг социально близких друг другу людей, сообщество коротких социальных связей.

В интервью прослеживаются важные характеристики национального образования, которые могут рассматриваться как имеющие инклюзивный характер. Педагоги и администраторы указывают на существование различных видов финансовой поддержки. Материальная база национальной

школы поддерживается прямыми трансфертами из бюджета Удмуртской Республики, а не из муниципального бюджета, из которого выделяются деньги на содержание общеобразовательных школ. Республиканское финансирование касается как специальных надбавок к зарплате учителей, так и выделения денежных сумм на ремонт школьного здания и покупку учебно-методических материалов. По специальной программе республиканский бюджет оплачивает проживание сельских детей, которые учатся в старших классах национальной школы. Судя по некоторым замечаниям в ходе интервью, в школе обсуждается идея создания попечительского совета. Как известно из разговоров с родителями, обычно этот вопрос возникает в связи с необходимостью узаконить неформальные платежи, которые они вносят. Однако прямо в интервью об этом не говорилось.

Республиканское финансирование базируется на более широкой налоговой базе, поэтому оно является более надежным и более своевременным, чем муниципальное финансирование, которое поддерживает обычные школы. В соответствии с Законом о национальных языках Удмуртской Республики, существует 15%-ная надбавка за преподавание предметов на национальном языке. Учителя получают как указанную надбавку, так и 15%-ную надбавку за преподавание в школе повышенного уровня. Конечно, нельзя говорить о существенном повышении зарплаты учителя национальных предметов в абсолютном выражении. Однако даже минимальная разница для учителей ощутима и является некоторой гарантией их уровня доходов: *«нас успокаивает, что 15% есть»*.

Администрация школы прилагает усилия, чтобы изучение национального языка не было финансово обременительным для родителей. Например, учебники и рабочие тетради для изучения удмуртского языка и литературы предоставляются бесплатно, тогда как весь комплект других учебников приобретается родителями.

Сотрудничество с научно-исследовательским институтом национального образования при Министерстве образования Удмуртской Республики позволяет учителям национальной школы, в отличие от учителей удмуртского языка из села или общеобразовательных городских школ, создавать методические разработки. Например, в рассматриваемой нами школе осуществлялась апробация программ изучения удмуртского языка как иностранного. Такая программа предполагает разноуровневое изучение удмуртского языка в пределах одного класса. При обучении удмуртскому языку используются три методики: для детей, живущих внутри языковой среды и свободно говорящих на удмуртском языке; для детей, имеющих контакт с языковой средой, но не говорящих на удмуртском языке; методика освоения удмуртского языка как иностранного.

В национальной школе гуманитарное образование на высшем уровне, в частности языковое. Ее привлекательность для родителей, которые в конечном итоге принимают решение о выборе учебного заведения, связана

с высоким качеством преподавания иностранных европейских языков. Наряду с удмуртским и русским языками в национальной школе со второго класса изучается английский, а с седьмого – немецкий. Кроме того, в качестве предметов по выбору ученики могут изучать финский и венгерский. Указанные языки преподают университетские преподаватели. Старшеклассники совершают поездки в Эстонию и Финляндию, в ходе которых посещают местные школы. Как удалось установить, контакты с такими школами носят характер культурного обмена, но пока нет попыток наладить интеграцию учебных планов. Безусловно, такие поездки оплачивают родители, поэтому далеко не все дети выезжают за границу, но сама возможность зарубежных контактов оценивается многими как привлекательная. В интервью информанты быстро переходят к сравнению «город/село», в рамках символики индустриального и традиционного миров. При сопоставлении главной чертой сельского мира является сохранение национального языка и обычаев:

Ну я работала в сельской школе 19–20 лет. И, конечно, там никаких проблем не было. И дети все знали удмуртский язык, учили и даже никто не был против. Как раз вот в 1990-е гг. в деревне начали говорить все на русском языке. И такая тенденция уже шла. Вот общаешься дома на удмуртском языке. <...> Я жила в Селтинском районе, в деревне... Я там работала долгие годы и там все изучали удмуртский язык, потому что все население удмуртское... (групповое интервью).

В интервью приводится эмоционально насыщенное описание села, которое содержит мифологему этнически целостного сообщества, несмотря на констатацию (в приведенном выше и в других фрагментах интервью) фактов русификации деревни. Село в городской школе используется как образец сообщества коротких социальных связей. В соответствии с распространенным мифом село характеризуется взаимным знакомством людей друг с другом, ассимилирующим воздействием, противостоянием влиянию внешнего мира. Все указанные характеристики переносятся на рассматриваемую национальную школу.

В первые годы, когда школа представляла собой почти семейное пространство, учителям и администрации было относительно легко поддерживать тесное общение. В 2005 г., после объединения с общеобразовательной школой, потребовалось время для интеграции педагогического и детского коллективов. Рассказ об этом событии подчеркивает трансформацию обоих образовательных учреждений:

И, вот когда я через год сюда пришла, к тому времени, конечно, на уроках я встречалась со своими вот детьми. Они жаловались, конечно, и ревели. Они вообще даже здороваться разучились. Если мы на Коммунаров и здоровались, и даже некоторые ребята были с запасом удмуртской лексики. Они общались с нами на удмуртском языке. А здесь

вообще ни единого слова в коридоре от них не слышала. Они говорят, мы не будем даже выступать. Вот не воспринимают нас (интервью 3).

За годы, прошедшие с момента реорганизации обоих образовательных учреждений, произошло освоение пространства: насыщение этнически близкими людьми. Директор школы отмечает, что численность этнических удмуртов среди персонала гимназии, включая технических служащих, составляет 70%. Для демонстрации ассимилирующего влияния используются примеры детей, чья русская этническая идентичность модифицировалась под воздействием культурного окружения:

Теперь вот у нашего логопеда в садике ситуация сложилась. В 85-м садике, университетском, они туда ходили. Ну вот закрыли его, и ей пришлось перевести в наш сад. <...> А там у нас дети очень часто выступают, концерты показывают, куда-то выезжают. ... кого-то приглашают они постоянно, каких-то интересных людей, именно удмуртов. ... и она (девочка. – Т. В.) говорит: «Мама, я хочу быть удмурткой». Попросила ее платье сшить, у нас у детишек есть ну такие платья удмуртские. Все потому, что есть погружение в культуру, в язык (интервью 2).

В нескольких интервью в качестве примера ассимилирующего влияния приводилась *«совершенно русская девочка»* Даша, которая освоила язык *«даже лучше, чем сами мы некоторые удмурты»*. Бесспорно, эти девочки становятся прецедентными фигурами в пространстве образовательного учреждения, которое остается достаточно замкнутым. За пределами этого пространства сообщество размывается. Таким образом, мы можем фиксировать значимые факторы, которые способствуют инклюзии учеников национальной школы: последняя способна обеспечить детей, принадлежащих к этническому меньшинству, достаточными ресурсами для получения качественного образования.

Факторы эксклюзии в городской национальной школе

И все же по-прежнему использование национального языка в регионе стигматизируется. Учителя указывают, что дети и родители «стесняются» говорить на родном языке вне дома. В школе предпринимались попытки расширить пространство языка: организовывались курсы удмуртского языка для учителей школы (не удмуртов, и для не говорящих на национальном языке). Были попытки также предложить специальные курсы для родителей. По словам представителей администрации, эти усилия получили положительный отклик, однако реализация таких образовательных программ не поддерживалась финансово, и учительница, которая была приглашена для проведения этих занятий, не получив должного вознаграждения, ограничилась лишь демонстрационными занятиями.

Нужно иметь в виду, что изучение удмуртского языка рассматривается большинством родителей данной школы как необходимое условие для

более глубокой языковой подготовки. В условиях же любой другой школы, городской или сельской, часы, выделенные для языковых и краеведческих предметов, представляются родителям лишней учебной нагрузкой, не имеющей ценности в будущем.

Учителя национальной школы сталкиваются с методическими, организационными и финансовыми трудностями из-за отсутствия специалистов, программ и методических разработок по обучению удмуртскому языку как иностранному. А городские дети, даже в тех семьях, где родители знали язык, но не говорили на нем, могли освоить удмуртский только как иностранный. Ситуация осложнялась тем, что педагогические училища и педагогические институты не готовили учителей к преподаванию удмуртского языка. По мнению одной из учительниц была нарушена логика всего образовательного процесса:

Ведь надо было сначала подготовить кадры. Пока работали детские сады, надо было открыть группу, например в колледже. Именно вот для начального звена удмуртский как второй язык, иностранный язык, методику преподавания нужно было... Чтобы хотя бы молодые вышли уже со знанием. Из садиков, как 4–5 лет в садике дети обучаются и как раз бы за эти годы могли бы уже вырастить специалистов... (групповое интервью).

Учителя гимназии вынуждены были работать без дополнительной квалификации, четких методических указаний и без специальных учебников. Многие делали по наитию.

Без принятия своевременных организационных мер учителям и завучам национальной школы пришлось в сжатые сроки разрабатывать учебные планы, рабочие программы, новые методики. Учителя получили специальное финансирование (премии), но им не было предоставлено достаточной консультативной и методической поддержки. И хотя в интервью упоминается, что приходили преподаватели вузов, проводились мастер-классы, но закрытость образовательных учреждений препятствовала академическому обмену методическими наработками и опытом по принятию административных решений.

Для тех, кто не включен в педагогическую деятельность, методическая работа остается невидимой. Это, безусловно, связано с формой оплаты труда учителя, который получает заработную плату «за часы». Поэтому методические наработки становятся тайным знанием, работой, выполненной не за вознаграждение, а по велению души. Таким знанием неохотно делятся даже внутри педагогического коллектива.

Целый ряд трудностей связан с организационными барьерами, характерными для среднего образования в стране в целом. В условиях низкой оплаты труда учителя имеют мало стимулов, чтобы совершенствовать методическую составляющую учебного процесса. Такие усилия не получают никакого вознаграждения и являются вопросом личного энтузиазма. Нередко, чтобы получить прибавку к жалованию, учителя берут дополнительную

ставку или ищут другие возможности подработать. Это сокращает время для методической рефлексии и усовершенствования учебных материалов.

Кроме того, несмотря на рост технической оснащённости школ, имеются проблемы, касающиеся использования техники на уроках. Самым распространённым приемом остается подготовка презентаций учениками дома и демонстрация таких презентаций на занятиях в классе. Даже эти формы работы не всегда выполнимы, так как необходимо использовать специальные буквы, которых нет на клавиатуре компьютера, и для их написания нужно пользоваться специальными функциями или программами. А для урока с презентациями учителя должны приносить свой ноутбук. Введение учебных программ и требование использовать компьютерную технику в школе диктуется «сверху», часто принимаются только общие решения, а способы внедрения оказываются непродуманными.

Национальная школа не является этнически замкнутой, и целый комплекс факторов делает ее привлекательной для родителей разных этнических групп: финансовая поддержка, достаточно высокая квалификация учителей, изучение иностранных языков (английский, немецкий, финский, венгерский), широкая сеть дополнительного образования. В процессе комплектования первых классов принадлежность к этническим удмуртам не является доминирующим фактором. Напротив, в интервью директор и завучи подчеркивают, что этничность особой роли не играет. Но престижный статус школы и благоприятный, хотя и не настолько щедрый, режим финансирования создает ситуацию, когда происходит отбор учеников. Предпочтение отдается «сильным» детям, что дает больше шансов стать учениками национальной школы детям из финансово благополучных семей или семей, где родители обладают достаточным интеллектуальным потенциалом, т. е. из среды, которая может содействовать высокой успеваемости ребенка в школе.

В результате гимназия начала набирать подготовленных учеников, детей с высоким интеллектуальным уровнем, который во многих случаях сопровождается благоприятным материальным положением семьи. Такие дети впоследствии получают призовые места на олимпиадах, поощрения за исследовательскую работу, призы за участие в фольклорно-культурных мероприятиях. Все эти достижения, однако, имеют значение в пределах образовательных пространств, т. е. не гарантируют продвижения по социальной лестнице и каких-либо отчетливых предпочтений в сфере занятости в будущем. Обучение в национальной школе может предоставить лучшие жизненные шансы, но лишь при условии востребованности результатов, полученных в ходе обучения.

В современном российском образовании получает развитие национально-региональный компонент, который часто определяют понятием «национальное образование». Под этим термином в педагогической пра-

ктике обычно подразумевают курсы, ориентированные на изучение родного языка, а также знакомство учеников с историей и культурой родного края. В данной статье для обозначения комплекса этнически ориентированных программ мы использовали термин «школы с этнокультурным компонентом», поскольку он представляется нам более адекватным для обозначения региональных учебных курсов. Кроме того, это позволяет говорить об общеобразовательных курсах как о «национальных» в значении «федеральных» или «государственных».

В настоящее время система этнокультурного образования развивается в условиях трансформации глобальных трендов и изменения государственной политики в отношении этнических меньшинств. Возвращение к корням, к локальной идентичности, с одной стороны, является реакцией на экономические, политические и культурные процессы глобализации. Но, с другой стороны, национальное государство сохраняет свои позиции, в том числе в системе образования в стране. Этнической элите удается продвигать создание специальных образовательных программ, однако их реализация в рамках основных учебных планов факультативна. Существование этнически ориентированных (специализирующихся на местном языке и культуре) программ само по себе не является ресурсом, обеспечивающим качественное образование, так как вне соответствующей политики не снимает, а воспроизводит финансовые, социальные и территориальные барьеры.

На материалах исследования городской национальной школы удалось выявить процессы инклюзии и эксклюзии. К инклюзивным процессам можно отнести в первую очередь механизмы финансирования. Деятельность гимназии финансируется по специальной республиканской программе, это привлекает в школу «сильных» учеников и учителей. Другими факторами инклюзии в национальной школе являются различные формы государственной поддержки, в том числе методических разработок. Наконец, в национальной гимназии создается локальное сообщество, где возможна взаимная социальная поддержка учителей, учеников и родителей.

С другой стороны, наше исследование касалось нетипичной школы. Ее статус учебного заведения повышенного уровня способствует привлечению различных ресурсов: финансовых, социальных, культурных. Даже в рамках этой привилегированной школы имеются трудности, которые препятствуют успешной реализации этнокультурной учебной программы. Сохраняется недостаток кадров и методических разработок по программам изучения национального языка, что препятствует распространению разработанных программ и методик за пределы одного учебного заведения. Восприимчивость школьных программ к инновационным методикам остается декларативной, отсутствует практика методических обменов как между учителями гимназии, так и между школами. Социальный барьер воспроизводится также при помощи практик отсеивания «слабых» учеников, характерных для престижных школ. Если обучение в городской национальной

школе дает возможность получить хорошее образование, которое может стать важным ресурсом во время обучения в вузе, то для детей, обучающихся в сельских школах, преимущества этнокультурных программ обесцениваются, так как не способствуют уравниванию образовательных позиций.

Для более точного описания характера и особенностей этнокультурного образования, а также для развития категориального аппарата необходимы широкомасштабные сравнительные исследования того, насколько результативными и инклюзивными являются программы многоязычного и двуязычного образования в региональных школах.

Описание полевых данных

Интервью 1 – м., директор сельской школы, стаж управленческой работы – 2 года.

Интервью 2 – ж., директор национальной школы, стаж управленческой работы – 5 лет.

Интервью 3 – ж., завуч начальных классов в национальной школе, педагогический стаж – 19 лет.

Групповое интервью с учителями, преподающими курс удмуртского языка в национальной школе.

Список источников

Астоянц М., Куклина В., Сересова У. «Государство... только по телевизору и помогает»? Три случая преодоления социальной эксклюзии // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант»; ЦГСПИ, 2008. С. 224–242.

Баранова В. В. «Оно должно вот так и продолжаться...» (О функциях школьного преподавания родного языка) // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 185–202.

Борисова У. С. К становлению этнокультурного образования в Республике Саха (Якутия) // Вестник СПбГУ. 2006. Сер. 6. № 1. С. 69–73.

Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации от 03.08.2006. № 201 // <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm?context=28809>

Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 7. / под ред. М. К. Горшков. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. С. 142–158.

Малахов В. Понаехали тут... Очерки о национализме, расизме и культурном плюрализме. М.: НЛЮ, 2007.

Мухарямова Л. М., Андреева А. П. Феномен национальной школы в социологических ракурсах. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008.

Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012. № 273-ФЗ // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Ходжаева Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения // Неприкосновенный запас. 2011. № 6 // <http://www.nlobooks.ru/node/1589>

Ярская В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга, 2008. С. 11–16.

Cole M. Racism and Education in the U.K. and U.S. Towards a Socialist Alternative. N. Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2011.

Kozol J. The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America. N. Y.: Crown Publishers, 2005.

References (Cyrillic letters are transliterated)

Astoyants M., Kuklina V., Seresova U. «Gosudarstvo... tolko po televizoru i pomogayet»? Tri sluchaya preodoleniya sotsialnoy eksklyuzii // Sotsialnaya politika v sovremennoy Rossii: reformy i povsednevnost. M.: OOO «Variant»; TsGSPi, 2008. S. 224–242.

Baranova V. V. «Ono dolzhno vot tak i prodolzhasya...» (O funktsiyakh shkolnogo prepodavaniya rodnogo yazyka) // Antropologicheskij forum. 2008. № 9. S. 185–202.

Borisova U. S. K stanovleniyu etnokulturnogo obrazovaniya v Respublike Sakha (Yakutiya) // Vestnik SpbGU. 2006. Ser. 6. № 1. С. 69–73.

Kontseptsiya natsionalnoy obrazovatelnoy politiki Rossiyskoy Federatsii ot 03.08.2006. № 201 // <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm?context=28809>

Konstantinovskiy D. L., Vakhshayn V. S., Kurakin D. Yu. «Beg s prep'yatstviyami». Komu dostupno kachestvennoye obshcheye obrazovaniye? // Rossiya reformiruyushchayasya. Yezhegodnik. Vyp. 7. / pod. red. M. K. Gorshkov. M.: In-t sotsiologii RAN, 2008. S. 142–158.

Malakhov V. Ponayekhali tut... Ocherki o natsionalizme, rasizme i kulturnom plyuralizme. M.: NLO, 2007.

Mukharyamova L. M., Andreyeva A. R. Fenomen natsionalnoy shkoly v sotsiologicheskikh rakursakh. Kazan: Izd-vo Kazan. gos. un-ta, 2008.

Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii. Federalnyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012. № 273-FZ // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

Khodzhayeva E. Tatarskiy yazyk v shkolakh Tatarstana: obshchestvennyye debaty i mneniye naseleniya // Neprikosnovenny zapas. 2011. № 6 // <http://www.nlobooks.ru/node/1589>

Yarskaya V. N. Inklyuziya – novyy kod sotsialnogo ravenstva // Obrazovaniye dlya vsekh: politika i praktika inklyuzii. Saratov: Nauchnaya kniga, 2008. S. 11–16.

Cole M. Racism and Education in the U.K. and U.S. Towards a Socialist Alternative. N. Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2011.

Kozol J. The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America. N. Y.: Crown Publishers, 2005.

Власова Татьяна Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии культуры
Удмуртского государственного университета, Ижевск,
электронная почта: tavlasova@yandex.ru

Tatiana A. Vlasova – PhD, Udmurt State University (Kandidatskaia Degree in Philosophy), Assistant Professor at the Department of Sociology and Philosophy, Udmurt State University, Izhevsk,
e-mail: tavlasova@yandex.ru
